



SMI

**STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT**

Öva? Jag vill ju spela!

en studie i hur Pomodorometoden och Self Regulated
Learning påverkar trumövning

Musikpedagogexamen
Vårterminen 2021
Poäng 15hp
Simon Liljeblad
Handledare: Ketil Thorgersen
Examinator: Susanna Leijonhufvud

Sammanfattning

*Stockholms Musikpedagogiska Institut
Självständigt arbete 15hp*

| | |
|----------------------|--|
| Titel | <i>Öva? Jag vill ju spela!</i> |
| Engelsk titel | <i>Practice? I want to play!</i> |
| Författare | <i>Simon Liljebblad</i> |
| Handledare | <i>Ketil Thorgersen</i> |
| Datum | <i>23/4 - 2019</i> |
| Antal sidor | <i>32 + bilagor</i> |
| Nyckelord | <i>övning, pomodorometoden, trummor, motivation, self regulated learning</i> |

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| 1. Inledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrund..... | 1 |
| 1.2 Syfte och forskningsfrågor..... | 2 |
| 2. Bakgrund och teoretiska perspektiv på övning..... | 3 |
| 2.1 Övning..... | 3 |
| 2.1.1 Kommunikation mellan lärare och elev..... | 4 |
| 2.1.2 Vanor..... | 5 |
| 2.1.3 Vad händer när vi lär oss?..... | 5 |
| 2.2 Pomodorometoden..... | 6 |
| 2.3 Self-Regulated Learning (SRL)..... | 7 |
| 2.4 Motivation..... | 7 |
| 2.5 Koncentration..... | 9 |
| 2.6 Sammanfattning..... | 9 |
| 3. Metod..... | 11 |
| 3.1 Urval..... | 11 |
| 3.2 Etiska överväganden..... | 11 |
| 3.3 Beskrivning av studiens utförande..... | 12 |
| 3.3.1 Aktionsforskning..... | 12 |
| 3.3.2 Planering: Utformande av övningsdagbok..... | 13 |
| 3.3.3 Aktion och observation: Övningsdagbok..... | 13 |
| 3.3.4 Reflektion: Webbenkät..... | 14 |
| 3.4 Metodanalys..... | 14 |
| 3.5 Sammanfattning..... | 15 |
| 4. Resultat..... | 16 |
| 4.1 Öva för lärarens skull?..... | 16 |
| 4.2 Elevernas övning innan metodens införande..... | 16 |
| 4.3 Lust och motivation..... | 17 |
| 4.4 Vikten av paus..... | 17 |
| 4.5 Fokus, disciplin och struktur..... | 17 |
| 4.6 Planering..... | 18 |
| 4.7 Övningsreflektioner under undersökningsperioden..... | 18 |
| 4.8 Progression..... | 19 |

| | |
|--|----|
| 4.9 Informanternas syn på övningsmetodens inverkan..... | 19 |
| 5. Diskussion..... | 21 |
| 5.1 Metod och teoridiskussion..... | 21 |
| 5.2 Informanternas övning innan metodens införande..... | 22 |
| 5.3 Öva för lärarens skull? | 22 |
| 5.4 Övningsreflektioner under undersökningsperioden..... | 23 |
| 5.5 Lust, motivation och kvalité..... | 23 |
| 5.6 Koncentration, disciplin och struktur..... | 24 |
| 5.7 Summering av studien och vidare forskning..... | 25 |
| Referenser..... | 27 |

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur trumelever på en folkhögskola upplever att deras övning påverkas under införandet av en strukturerad övningsmetod. Detta försökte jag ta reda på under en fyra veckors period genom att dela ut en övningsdagbok baserad på Pomodorometoden, Self regulated learning och egna erfarenheter till fem folkhögskoleelever i närheten av en storstad. Övningsdagböckerna innehöll ett förblad med en förklaring av metoden där vikten av reflektion och en uppdelning av sitt övningspass poängteras. Vidare fanns det två avsnitt per övningspass där eleverna på det ena skulle fylla i vad som skulle göras på varje övningspass och på det andra en kort reflektion över hur övningen känts. Efter hela perioden fanns det ett blad där eleverna kunde reflektera över hela period och över hur metoden känts att jobba efter. Resultatet tyder på en generell positiv känsla där eleverna upplever att en struktur och uppdelning av sitt övningspass leder till ökad lust och energi. Fördelen med övningsdagboken lyfts också fram då eleverna upplever det lättare att få en överblick över sin övning. Nackdelen med metoden är att den i vissa fall skulle kunna hämma ett "flow" och bli för komplicerad.

Sökord: övning, pomodorometoden, trummor, motivation, self regulated learning

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Jag började spela cello när jag var cirka 5 år via Suzukimetoden.¹ Den metoden är gehörsbaserad och noter introduceras inte de första åren utan de introduceras när man har spelat ett tag. Metoden gjorde att jag lärde mig att härma och den övade upp mitt gehör väldigt bra. När noter introducerades fortsatte jag att lyssna och härma min lärare, trots att jag hade en notbild framför mig och jag tror att min lärare trodde att jag kunde läsa noter bättre än vad jag kunde. Anledningen till att jag nämner detta är för att jag tror att detta är starten till min brist på motivation till att öva. Det blev så mycket svårare att komma hem och bara ha en notbild att tyda än att lyssna och härma min lärare på lektionen. Därför blev det jobbigare och jobbigare och tråkigare och tråkigare att öva och jag blev mer och mer less på att spela cello. När jag sedan började i musikklass, i årskurs 6, träffade jag några kompisar och vi blev sugna på att starta band. Ingen av oss spelade något rock- och popbandsinstrument utan vi spelade stråk och blås. Detta resulterade i att vi på en rast bara bestämde vilka instrument vi skulle börja spela. En valde bas, en annan gitarr och jag valde trummor. Varför vet jag inte, det bara blev så. Sagt och gjort, nu hade vi ett band som började repa varje fredagsmorgon när alla andra hade sovmorgon. Vi spelade allt, från funk till pop till Toto och jag kände att det var hur kul som helst. Jag fick ärva mitt första trumset av min kusin och jag satt i timmar efter skolan och bara spelade till olika låtar. Jag minns att jag tyckte det va så kul och jag reflekterade aldrig över huruvida jag övade eller spelade, jag bara körde. Efter någon termin började jag ta lektioner och fick en helt annan struktur och ordning på spelet. Till en början tyckte jag fortsatt att det var hur kul som helst och jag tog med låtar som vi spelade med bandet till min lärare som visade hur jag kunde spela. Men i takt med att jag fick mer och mer läxor som inte grundades i mig utan kom från min lärare tappade jag motivation och glädjen att öva. Jag spelade fortfarande i massa band och sammanhang men den egna övningen stannade av nästan helt. Det var som att jag inte visste vad jag skulle öva på när jag inte spelade med andra.

Det var inte förrän långt senare, när jag började Musikpedagogprogrammet på Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI) som jag tog tag i min övning igen. På SMI har jag läst en hel del klassiskt slagverk som för mig var en ganska utforskad mark. Detta gjorde att jag insåg att för att jag ska hinna med allt som förväntas av mig och nå den utveckling som jag vill behöver jag hitta en metod att jobba utifrån. Jag tänkte mycket på detta under mina första år, men det var inte förrän sista året, när jag övade inför min examenskonsert, som jag verkligen tog tag i det – då hade jag inget val. Utan att göra någon närmre efterforskning började jag utveckla en övningsmetod som visade sig bli snarlik *Pomodometoden*.

En ytterligare aspekt av min erfarenhet av övning är att jag nu bedriver enskild trumsetsundervisning på en folkhögskola i närheten av en storstad där jag ungefär varannan vecka undervisar fem elever. Tre stycken har trummor på huvudinstrument, 60-80 minuterslektioner och två stycken har det som bi-instrument, 40 minuters lektioner. På folkhögskolan där jag jobbar går eleverna en ensemblelinje där de får läsa bland annat ensemble, musikteori och har instrumentallektioner. De bor på internat och lever i skolmiljön

¹ Se www.suzukimethod.or.jp

dygnet runt. Min bedömning som lärare och gammal ”folkiselev” är att det borde finnas en hel del tid till både övning, läsläsning och att umgås. Ändå upplever eleverna att det finns för lite tid och att det är stressigt att hinna med alla trumuppgifter som ska göras varje vecka.

Med utgångspunkt i dessa observationer, samt att jag ofta får frågan ”Hur ska jag hinna med allt?” har ett intresse växt fram hos mig att fördjupa mig inom ämnet *övning* och hur både jag själv men också mina elever kan jobba med sin övning.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att få kunskap om hur trumelever på en folkhögskola upplever att deras övning påverkas av införandet av en strukturerad övningsmetod för att på så sätt som lärare få verktyg till att motivera mina elever till övning. De forskningsfrågor som kommer vägleda undersökningen är följande:

1. Hur kan övningssituationen underlättas med hjälp av en övningsmetod?
2. Hur upplever trumelever på eftergymnasial nivå sin övning *före*, *under* och framför allt *efter* det att övningsmetoden introducerats?

2. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv på övning

I det här kapitlet kommer jag att presentera tidigare forskning kring ämnen som berör övning och motivation. Jag kommer att definiera vad övning innebär i denna uppsats, redogöra för hur kommunikationen mellan lärare och elev kan påverka elevens övning, samt redogöra för vad som händer i hjärnan när vi lär oss. Därefter kommer en redogörelse för Pomodorometoden och dess påverkan på övningsprocessen, samt SRL, som bidrar med ett långsiktigt tänk kring samma process. Jag har även valt att förklara begreppen motivation och koncentration för att få en djupare förståelse för dess påverkan av övningsprocessen. Sammantaget utgör de den teoretiska grunden för denna uppsats.

2.1 Övning

I denna uppsats definieras övning i enlighet med *Nationalencyklopedin*, det vill säga som ”metodiska försök att förbättra något”. K. Anders Eriksson (2017), forskare i psykologi vars forskning ligger till grund för *10 000-timmarsteorin*, menar att man kan dela in begreppet övning i två huvudkategorier: 1) naiv övning; och 2) målmedveten övning. Naiv övning är en typ av övning som leder till en ”medelmåttig” kunskapsnivå. Han tar som exempel att om någon vill lära sig att spela tennis, har hen kanske först sett tennis på TV, och det har väckt ett intresse att vilja spela. Personen ger sig ut för att köpa all utrustning som behövs, tar några grundläggande lektioner, och börjar bolla hemma mot en vägg. Snart märker personen att hen börjar få kontroll på sina slag och vill testa sina kunskaper mot ett par kompisar. Efter några pass så märker hen att hen faktiskt kan spela en helt ok tennis, och har därmed automatiserat sina färdigheter, men med en akilleshäl: varje gång hen får bollen på sin backhandsida, nära kroppen, så missar hen. Detta är något hen ser mellan fingrarna på, för det anses kanske inte vara det viktiga, huvudsaken är att det är en kul och bra träningsform och ett härligt umgänge. Här menar Eriksson att utvecklingen ofta stannar av. Det många kan tro är att den fortsatta automatiserade övningen leder till vidareutveckling och att om man fortsätter spela så måste det innebära att man blir bättre, men så är det alltså inte. Det beror på att den automatiserade kunskapen lätt kan stagnera när den inte aktivt jobbas med. Om någon vill vidareutveckla sin kunskap till ett djupare plan bör personen, enligt Eriksson, använda sig av den andra huvudkategorin: målmedveten övning. För en musiker skulle alltså en naiv övning kunna vara att till exempel spela igenom en låt tjugo gånger utan reflektion eller tydlig målbild. Det kan liknas med att bara svinga ett rack på måfå och ibland träffa bollen. Målmedveten övning sätter däremot ett tydligt mål. Det kan vara att spela igenom en låt felfritt tio gånger, och när man har satt upp mål kan det vara lättare att utvärdera övningen, samt se en progression. Detta liknar Self Regulated Learning (SRL), där det också är viktigt med tydliga mål och att definiera vad som ska uppnås och hur man ska gå tillväga för att försöka nå dit. Eriksson poängterar också vikten av delmål för att kunna uppnå långsiktiga mål, detta för att tydligare kunna se en konkret progression och kunna justera sin väg mot målet allt eftersom.

Robert Schenck citerar i sin bok *Spelrum* (2000) Joseph O'Connor, som frågade sina gitarrelever vad ordet *övning* betydde för dem och fick detta svar:

... [övningen] är till för att man ska bli bättre och den är inte rolig. Den är något man måste göra för att spela bra ... (Schenck 2000, s. 203)

Enligt Nancy Barry och Susan Hallam (2002) är det mer effektivt att öva korta stunder ofta än längre stunder mer sällan, och kunskapen som övas in befästs lättare om övningen sker över en längre tidsperiod. Risken är stor att kunskapen inte befästs lika bra om övningen sker under en kort period (s. 152). Enligt Gunnar Lif (1998) syftar övning till både bättre teknik och tolkningsförmåga. För att öva upp motoriska färdigheter krävs det att personen upprepar ett fokuserat rörelsemönster gång på gång (s. 6). Detta är något som även Susan O'Neill och Gary McPherson (2002) skriver om i sin studie. Där noterar de att övning blir mer effektiv om den är strukturerad och målinriktad (s. 160), något som också Robert Schenck, lektor i tvärflöjt, metodik och kammarmusik vid Musikhögskolan i Göteborg, understryker i sin bok (2000, s. 193). När vi övar undervisar vi oss själva och det ger oss tid att uttrycka oss och musicera. När övningen innehåller en kombination av lust och kvalitet fungerar den som allra bäst (Schenck 2000). Utan lust och självmotivation riskerar övningen och lärandet däremot att bli ineffektivt och jobbigt. Schenck formulerar det som att "ju roligare det är desto bättre går det" samt "ju bättre det går desto roligare blir det" (s. 167). Utifrån detta kan man betona vikten av att hitta sin inre lärare.

2.1.1 Kommunikation mellan lärare och elev

I undervisningssituationen kan det lätt bli att man hamnar i en dynamik där eleven försöker ta reda på vad läraren vill ha, istället för att utforska sin egen kreativitet och musikalitet. Detta kan i sin tur avspeglats i elevens övning, som riskerar att tappa både riktning och lust. Men vad är det då som gör att vissa lyckas med sin övning medan andra har svårt med det? Beror det på att läraren inte lyckats förmedla en individanpassad övningsmetod, eller finns det andra faktorer som spelar in? Kan det ha att göra med tid på dygnet, ointresse/brist på motivation, fel fokus, och så vidare, eller kan det vara ett resultat av uppväxt och inlärd övningsmönster? Enligt Lif (1998) krävs det mycket arbete utanför lektionstid för att eleven ska nå en progression. Övningen utanför lektionstiden är alltså av stor betydelse, och med det sagt kan det anses väsentligt att som lärare undervisa i ämnet övning och ge eleven tips och verktyg för hur övningen kan se ut hemma. Det kan vara lätt att som lärare glömma bort att föregå med gott exempel vad gäller övning. Schenck (2000) skriver att ...

... för att kunna vända på elevernas ofta förekommande negativa associationer till övning är det viktigt att läraren själv förstår de grundläggande övningsprinciperna och kan tillämpa dem i sin egen träning. (s. 205)

Anna Sandström och Simon Snell (2010, s. 19) styrker även detta i sin studie där de skriver att om läraren inte har förklarat hur övningen kan gå till och försäkrat sig om att eleven förstått kommer eleven ha svårt att öva hemma. Därför bör eleven och läraren tillsammans sätta upp mål som det gemensamt jobbas mot. Som hjälp att konkretisera sina mål menar Lif (1998) att dessa frågor kan ställas: "Vad vill jag med min övning?"; "Hur ska jag öva?"; "Vad vill jag med mitt musicerande?" Lika viktigt som det är att spela mycket tillsammans på lektionen, lika viktigt är det att öva på att öva, att testa en metod, se hur det känns tillsammans på lektionen och låta eleven ställa frågor och reflektera över metoden. Ofta kan problem som uppstår handla

om en brist i kommunikationen mellan elev och lärare, och läraren kanske har en massa förutfattade meningar om hur eleven borde jobba som läraren inte uttalar (Sandström och Snell 2010).

Schenck (2000, s. 55) skriver vidare att det är viktigt för eleven att känna att hen kan någonting och inte alltid bli "utsatt" för ny kunskap. Om eleven får känna att hen kan något stärks självförtroendet och trygghetskänslan hos eleven och det bygger upp en positiv bild kring musicerandet. Många lärare kan nog känna igen sig i att inte vilja upprepa stycken eller passager för många gånger för att då riskera att det blir tråkigt, men Schenck menar alltså att det kan ligga något positivt i att göra det, och han jämför det med småbarn som vill höra samma godnattsaga kväll efter kväll för att känna trygghet.

2.1.2 Vanor

Det råder delade meningar om hur lång tid det tar att etablera nya vanor och bryta gamla vanor. Enligt en artikel skriven av psykologidoktor Phillippa Lally (2009) tar det i genomsnitt 66 dagar att lära sig en ny vana. Studien hon gjorde visade att det tog längre tid för vissa, upp emot 254 dagar, och kortare tid för vissa, så lite som 18 dagar. Hon kunde även observera att inläringen av nya vanor inte måste ske på daglig basis – det gör inget om en dag missas här och där. Inlärningshastigheten beror också på vad det är för typ av uppgift som ska läras in. Till exempel kunde Lally konstatera att det tog kortare tid att lära sig dricka ett glas vatten om dagen än att lära sig en ny träningsvana. Antalet dagar varierar alltså i relation till svårighetsgraden på den vana som ska läras in. Michael Dahlén (2015), professor i ekonomi, utförde ett experiment på sig själv där han under ett år bestämde sig för att skaffa 40 nya vanor, en vana i veckan och vila i resterande 12 veckor. Detta gjorde han med lyckat resultat och menar på att nyckeln är att utföra sin nya vana så ofta det bara går, under kort tid, för att till slut kunna gå på autopilot. Han menar också att om man vill bryta en oönskad vana ska man göra det jobbigare för sig att utföra den saken. På så sätt ökar chansen att vanan bryts.

2.1.3 Lärandeprocessen

Redan som litet embryo i vecka tre börjar nervsystemet växa fram och mellan nervcellerna bildas kopplingar eller synapser som är grunden för att vi ska kunna lära oss någonting, skriver Lena Skoglund, adjunkt i biologi, i sin artikel (2015). Synapserna gör att hjärnans olika delar kan kommunicera med varandra och fram till cirka sju års ålder är hjärnan som mest formbar och det är då vi har som lättast att lära oss nya saker. Efter det avtar produktionen av synapser och nervbanorna isoleras så att informationsflödet går snabbare och det abstrakta tänkandet utvecklas. För att främja inläring är det viktigt med repetition då det stärker kopplingarna mellan nervcellerna och befäster den kunskap vi precis har lärt oss. Helst ska repetitionen av kunskapen ske så snart som möjligt efter den första gången och ett knep kan vara att knyta den nya kunskapen till något liknande en lärt sig, för att på så vis få ett ännu starkare kunskapsband. Skoglund visar även att fysisk aktivitet främjar lärandet, då det ökar blodtillförseln till nervcellerna, vilket gör att de jobbar mer effektivt.

2.2 Pomodorometoden

När Francesco Cirillo studerade på universitet på 80-talet utvecklade han en studiemetod han valde att kalla "Pomodorometoden", detta för att få en struktur på sina studier (Cirillo 2006). Namnet kommer från italienskans "pomodoro", som betyder tomat, eftersom han använde sig av ett tidtagarur i form av en tomat. Metoden går ut på att dela in sitt jobbspass, oavsett inom vilket område, i 25-minutersintervaller ("pomodori"). För att kunna jobba så effektivt som möjligt under dessa 25-minuterspass är det viktigt att stänga av yttre störningsfaktorer som till exempel sociala medier, mail och kontakt med arbetskollegor. Efter varje pomodori är det en fem minuters paus där syftet är att gå bort från jobbsituation, sträcka på sig, kanske ta en frukt och lite luft – allt som gör att det sker ett fokusskifte för att ladda om batterierna för ett nytt pass, och när pausen är klar ställs klockan på nytt till ett 25-minuterspass. Efter fyra stycken pomodori är det dags för en längre paus, cirka 20–30 minuter. Då är det bra att ta en promenad, äta en bit mat, snacka med kollega och så vidare. Allt för att återigen få ett fokusskifte och samla på sig ny energi. Detta återupprepas sedan så många gånger så det i början planeras för.

Cirillo menar att innan ett arbetspass är det viktigt att göra upp en plan över sitt arbete, dela in det i deluppgifter och sedan dela in varje deluppgift i pomodori, samt försöka uppskatta utifrån både tid och arbete hur många pomodori som behövs för varje moment. Sedan är det bara att sätta igång. Syftet med metoden är enligt Cirillo (2006, s. 3–4) att:

- Alleviate anxiety linked to *becoming*
- Enhance focus and concentration by cutting down on interruptions
- Increase awareness of your decisions
- Boost motivation and keep it constant
- Bolster the determination to achieve your goals
- Refine the estimation process, both in qualitative and quantitative terms
- Improve your work or study process
- Strengthen your determination to keep on applying yourself in the face of complex situations

Utifrån dessa punkter går det sedan att lätt få en överblick över sin övningsprogression samt en större motivation till övning. Om punkterna följs kan det leda till ökad motivation, mer fokus i övningen, ökad målmedvetenhet samt ökad förmåga att utmana sig själv i svåra situationer. Genom att konkretisera syftet på det här sättet går det sedan att använda som en checklista och kompass i sitt övningspass. Vidare grundar sig metoden på tre antaganden:

- A different way of seeing time (no longer focused on the concept of becoming) alleviates anxiety and in doing so leads to enhanced personal effectiveness.
- Better use of the mind enables us to achieve greater clarity of thought, higher consciousness, and sharper focus, all the while facilitating learning.
- Employing easy-to-use, unobtrusive tools reduces the complexity of applying the technique while favoring continuity, and allows you to concentrate your efforts on the activities you want to accomplish. Many time management techniques fail because they subject the people who use them to a higher level of added complexity with respect to the intrinsic complexity of the task at hand.

Om metoden används på ett adekvat sätt är den alltså tänkt att avdramatisera och ge ett ökat fokus i arbetet. Arbetet syftar i denna uppsats till trumövning.

2.3 Self-Regulated Learning (SRL)

Self-Regulated Learning, eller självreglerat lärande, bygger på att utövaren är en aktiv deltagare vid inläringssituationen som kan sätta upp egna mål och strategier för sin inläring (Zimmerman och Schunk 1989). Dessutom ger metoden möjlighet till att övervaka, reglera och kontrollera sitt tänkande, sina behov och motivation. Utifrån det kan sedan deltagaren utvärdera sin inläring och utifrån sin kunskap antingen välja att fortsätta i samma spår eller förändra för att nå sitt uttänkta mål. Metoden blir en medlare mellan de personliga målen, kontexten och den faktiska prestationen. Metodens utövande bygger på tre grundpelare:

Förberedandefasen (eng. "forethought phase"): Denna fas kan man dela in i två delar, uppgiftsanalys och självmotivationskoncept och de två delarna är beroende av varandra och samverkar för att sätta upp ett så adekvat mål som möjligt. Utifrån detta är det också viktigt att sätta upp både kortsiktiga och långsiktiga mål (Schunk och Rice 1989), för att hela tiden hjälpa till att nå det långsiktiga målet.

Prestationsfasen (eng. "the performance phase"): Även denna fas är indelad i två delar, självkontroll och självobservation. Självobservationen syftar till att kunna se sig själv utifrån och se till utövandet samt yttre faktorer som påverkar. Självkontrollen syftar till användandet av de metoder och strategier som valdes i förberedandefasen.

Självreflektionsfasen (eng. "self-reflection phase"): Denna delas också in i två delar. I del 1, självbedömning, bedömer man hur man presterat utifrån de mål en satt upp och vad som gjort att man lyckats, respektive misslyckats att uppnå dessa mål. Del 2, självreaktion (eng. "self-reaction") syftar till utvärdering av hur processen kändes, oavsett hur resultatet blev och hur nöjd man är över sin prestation.

2.4 Motivation

Ordet motivation kommer från latinska ordet "movere" som betyder "att röra sig" och tolkas i denna uppsats som "viljan att utvecklas och att tänka framåt". Edward L. Deci och Richard M. Ryan (1985) beskriver i sin bok hur barn är motiverade av ren instinkt. De smakar, luktar, känner, utforskar, löser nya utmaningar och frågar hela tiden frågor som "Vad är det där?" eller "Hur gör man det där?" Vad är det då som generellt sett går förlorat längs vägen mot vuxenlivet? Är det yttre faktorer som stress och press som spelar in, eller ska det snarare ses som en naturlig del i en mognadsprocess? Frågan kan vara svår att besvara då det kan variera från person till person, men det kan vara en bra sak att tänka på i det musikaliska lärandet, att försöka hitta tillbaka till sitt "inre barn", den inneboende motivationen att utforska, leka, smaka och känna sig fram utan att vara rädd.

Forskning har visat att motivation är avgörande för det flesta typer av inläring och om motivationen sviktar trots att de färdigheter som krävs för uppgiften finns kommer det bli svårt

att utvecklas. Gunn Imsen (2000, s. 217) beskriver motivation som en kombination av tankar, känslor och intellekt som samverkar och för att lyckas hålla övningsmotivationen vid liv menar hon att det bör finnas ett tydligt syfte att jobba mot. Maria Calissendorff visar att motivationspsykologin skiljer på yttre och inre motivation. Vid inre motivation är själva handlingen belöningen, medan vid den yttre motivationen är det resultat av handlingen som är belöningen. Enligt Calissendorff råder det en enig bild av att inlärningen är som mest effektiv om den inre motivationen får mest plats och inlärningen drivs av intresse och lust. Även psykologen William Glasser (1996) talar om att motivation ofta kan misstolkas som att den ska komma utifrån, men att den i själva verket behöver komma inifrån. Patricia Campbell (1998), musikprofessor vid Washingtons universitet, menar att en person med stor inre motivation kan komma långt enbart på den. Anledningen till att den yttre motivationen ofta lever kvar och kanske till och med är dominant menar Imsen (2000, s. 217) är att elever, oavsett ålder, lockas av yttre belöningar så som bra betyg eller beröm. Om detta blir den dominerande faktorn för musicerande och övning kan detta alltså hämma elevens utveckling.

Börje Stålhammar (2009, s. 203), forskare i musikvetenskap, skriver att eleven behöver ha en tydlig inre vision av sitt musicerande för att det ska kännas tydligt och tryggt utåt, både för eleven, men även för åhöraren. Vikten av en inre motivation och en inre vision är alltså avgörande för elevens utveckling, men hur hittar eleverna då sin inre lärare och inre motivation? Enligt Torsten Husén (1958) är det viktigt med tydliga mål och delmål, för utan delmål kan slutmålet kännas diffust och ouppnåeligt. Lärandet måste alltså vara kopplat till tydliga mål, som upplevs som eftersträvansvärda, intressanta och värdefulla, och här finns ett antal förutsättningar som lärare kan motivera elever att vilja lära sig (White 1997):

- Det är viktigt att läraren själv har ett stort intresse för både det som hen undervisar i och själva lärandet i sig. Har man det ökar chansen att eleven blir intresserad och därmed motiverad.
- Det är viktigt att, beroende på elevens ålder, försöka involvera föräldrarna i elevens utveckling. Föräldrarna känner ofta barnet väldigt bra och har tidigare i livet hjälpt barnet i olika utvecklingsfaser och vet sannolikt hur barnet fungerar vad gäller motivation.
- Eleven behöver få hjälp med att hitta ett syfte och en mening med sin övning. Hen kan uppmuntras att ta med material och frågor som dyker upp i olika projekt utanför lektionen. Då kan elevens självkänsla och motivation att vilja lära sig ännu mer öka.
- Ett varierat undervisningssätt kan stimulera eleven på ett positivt sätt, allt för att ta sig an och befästa kunskap på olika sätt.
- Det är viktigt att vara konkret i den feedback som ges, för att eleven ska känna ett intresse och få en känsla av utveckling. Om feedbacken blir för diffus riskerar den att istället göra en mindre motiverad, på grund av att eleven inte förstår sin utveckling.
- Det är viktigt att se varje elev och visa att man bryr sig om eleven och dess utveckling. Då ökar chansen att eleven vågar utmana sig själv och visa sina svagheter, något som i sin tur är avgörande för en progression.

Motivationsforskningen bidrar alltså med ett nödvändigt perspektiv till Pomodorometoden och SRL, då det visar att eleverna, genom läraren, behöver få en ökad förståelse till varför de ska utföra uppgifterna som tilldelas dem genom till exempel delmål och övningsstruktur. Det kan även hjälpa eleven att själv bli sin egen lärare och våga utmana sig själv att ta sig an nya utmaningar.

2.5 Koncentration

En annan viktig beståndsdel för att framgångsrikt använda Pomodorometoden är vikten av koncentration, det vill säga att övningen, som genomförs i kortare pass, präglas av hög koncentration. I denna uppsats definieras koncentration som ”inriktande och kvarhållande av uppmärksamheten på en bestämd typ av information eller på en viss aktivitet” (ne.se 19/2 2019). I engelskan används ofta uttrycket ”attention” (fritt översatt till ”uppmärksamhet”) i samband med koncentration och förmågan att kontrollera och styra sin uppmärksamhet (Jansson 2005). Dessa två ord tillsammans ger en tydlig bild av hur koncentration kan definieras.

Koncentration är ett uttryck som många använder dagligen i alla möjliga sammanhang. I musikaliska sammanhang kan till exempel en elev få höra att ”du behöver koncentrera dig när du övar för att det ska bli rätt”. För vissa kan det vara lätt att koncentrera sig medan andra kan behöva hjälp. Enligt Andreas Lehmann, John Slobodao och Robert Woody (2007, s. 78) är det bra att dela in sitt övningspass i kortare stunder istället för att öva en längre stund utan paus, då det hjälper till att hålla koncentrationen uppe. Det är något som även Pomodorometoden styrker genom sitt sätt att dela in övningspass i mindre beståndsdelar.

För att förstå hur krävande det kan vara att koncentrera sig och vad som händer i hjärnan har Ingegerd Ericsson (2003), docent i pedagogik, skrivit i sin studie att när man är koncentrerad jobbar hjärnan med att sortera i sina sinnen för att hitta kunskap som är relevant i just den stunden, samtidigt som den sällar bort det som inte är relevant. För att kunna koncentrera sig behöver uppmärksamheten och tankarna riktas mot en specifik uppgift och stänga ute det övriga, något som även Björn Kadesjö (2002, s. 16), överläkare i barnneuropsykiatri, menar.

En annan metod för att hålla koncentration och kvaliteten uppe är, enligt Schenck (2000, s.189), att ett färre antal upprepningar med hög kvalitet är bättre än många upprepningar okoncentrerat då man riskerar att befästa dåliga vanor. Tilläggas bör också vikten av vila. Att öva koncentrerat kräver mycket ansträngning och energi och i vilan samlar man kraft för återigen kunna öva fokuserat (Green 2005). Detta kan också relateras till det som kallas ”flow”. Mihály Csíkszentmihályi (2004) skriver att ”flow” får en att må bättre i ögonblicket och gör det möjligt för en att uppleva att kroppen och sinnet samverkar i harmoni. Om man till exempel precis lärt sig att spela piano kan man finna glädje i att ta ut lätta melodier, men efter ett tag känner man att det känns tråkigt och tappar sitt ”flow”. Om man vill stanna i sitt ”flow” behövs det göras små framsteg hela tiden, detta för att hela tiden bli stimulerad. Även Barry Green (2005) talar om ett tillstånd som liknar ”flow”: att ”vara i zonen”. För en musiker skulle zonen kunna definieras som musiken. När musikern ”är i zonen” stängs omvärlden ute och musikern upplever att hen är ett med musiken. Samtidigt som omvärlden stängs ute kan musikern ändå känna en total närvaro och medvetenhet i medmusikernas gestik och musicerande. I zonen upplevs ”flow”, men om musikern försöker kontrollera situationen är risken stor att ”flowet” upphör. För att hamna i ett ”flow” krävs koncentration och ett stort fokus (Green 2005).

2.6 Sammanfattning

Här följer en sammanfattning av kapitlet och hur jag vidare kommer att använda mig av denna teoretiska forskning. Målmedveten övning, Pomodorometoden och SRL hänger, enligt denna

uppsats, ihop på några olika sätt. Metoderna utgår alla från att en tydlig överblick, ökad motivation och bättre resultat uppnås om man delar upp sin övning i mindre beståndsdelar. Detta stöds också av forskning på motivation och koncentration. Om övningen struktureras upp på detta sätt kan ”dåliga” vanor lätt belysas och beslut kan tas om huruvida dessa vanor ska brytas eller ej. Pomodorometoden fungerar bra i själva övningssituationen då den ger en tydlig struktur och ett konkret arbetssätt. Övningspasset delas upp i mindre beståndsdelar à 25+5 minuter. I denna uppsats relaterar denna metod till den första frågeställningen, men för att kunna svara på den andra frågeställningen behövs SRL, som har en liknande grundpremiss som Pomodorometoden (uppdelad övning), men ger verktyg att analysera övningen över tid. SRL innehåller reflekterande moment både före, under och efter övningen på kort och lång sikt.

3. Metod

Här nedan kommer en beskrivning av mitt urval, studiens utförande, samt metodanalys. Jag har valt att göra en kvalitativ, aktionsbaserad undersökning som bygger på informanternas upplevelser av användandet av en given övningsmetod med uppföljande, kompletterande enkätfrågor. Anledningen till att jag valt en kvalitativ metod är för att kunna studera informanternas upplevelser och tankar under och efter undersökningen. För att kunna samla in så mycket tankar som möjligt har jag bett eleverna föra loggbok under hela perioden där de skriver ner sina tankar efter varje övningspass, efter varje vecka samt efter hela perioden. Efter att jag fått informanternas dagböcker valde jag att följa upp med kompletterande frågor i en webbenkät då jag hade en del följdfrågor på deras texter.

3.1 Urval

Jag har ett relativt litet urval där jag har valt fem folkhögskoleelever i 20–30 års-åldern som jag undervisar på en folkhögskola. Undersökningen pågick under fyra veckors tid. Efter det samlade jag in in deras övningsdagböcker. Urvalet är motiverat av bekvämlighetsskäl, men framför allt bygger det på att jag ser denna uppsats som en fördjupning i mina pedagogiska färdigheter och en hjälp i att förstå elevers syn på deras övning och musicerande. En nackdel med detta urval skulle kunna vara att informanterna inte vågar vara lika ärliga och transparenta i sina reflektioner som de kanske hade varit vid en anonym undersökning eller en undersökning där de inte kände personen som undersökte.

3.2 Etiska överväganden

Några veckor innan studien introducerades frågade jag eleverna om det var okej för dem att delta i en min studie och att det var frivilligt. Jag förklarade att syftet var både att ge dem ett verktyg att eventuellt förbättra deras övning men också att för egen del få undersöka på vilket sätt deras övning påverkas av olika omständigheter, alltifrån att den försämras på grund av press och krav till att den förbättras och effektiviseras. Med försämras menade jag i detta fall att övningen skulle kännas tråkigare och mindre utvecklande och med förbättrad menade jag att den skulle kännas lustfylld, utvecklande och effektiviserad. Informanterna fyllde i namn i webbenkäten för att jag lättare skulle kunna analysera materialet. Utöver det har inga personuppgifter samlats in och jag meddelade att alla informanter skulle vara anonyma i uppsatsen. Till detta gav eleverna sitt godkännande och tyckte det verkade spännande och intressant. Allt detta baserades på ”Mall för informationsbrev om samtycke” (se Bilaga 2). Ett annat sätt att göra denna enkät skulle varit om jag skickat den via brev för att undvika att tredje part skulle få ta del av informanternas persondata. Då GDPR var i sin linda när detta arbete påbörjades har informanterna informerats om GDPR-lagen och hur Google samlar in persondata via mail i efterhand.

3.3 Beskrivning av studiens utförande

För att kunna ta reda på människors upplevelser och syn på olika saker är kvalitativ metod en bra metod (Ahrne och Svensson 2015). Denna metod utgår från att verkligheten går att tolka på olika sätt och att det inte finns en objektiv sanning. I undersökningar där en till exempel vill ta reda på hur elever upplever en övningsmetod kan det vara svårt att konstruera en enkät och skicka ut med relativt styrda frågor där det inte lämnas utrymme för egna tankar och reflektioner. Därför är denna metod relevant och gynnsam då den främjar utforskandet av ett område. För att hantera mängden reflektioner och tankar som kan samlas in från deltagarna är det bra att begränsa antalet deltagare och istället gå på djupet med varje deltagare. Det blir ett subjektivt och tolkande resultat då det bygger på att forskaren samlar in och tolkar resultatet till skillnad från en kvantitativ undersökning där man snarare samlar in statistik och får ett resultat som inte innefattar deltagarnas åsikter och funderingar.

3.3.1 Aktionsforskning

Aktionsforskning är en resultatnriktad metod där ett skeende undersöks genom att iscensätta en aktion och sedan iakttas och analyseras denna aktion. Själva grundsyftet med aktionsforskning är att påverka och förbättra det undersökta området (Rönnerman 2016). I mitt fall innebär det att undersöka Pomodorometodens påverkan på elevers övning under en bestämd period för att, i bästa fall, också kunna förbättra deras övning. Under perioden dokumenteras arbetet i någon form av den utövande, i denna uppsats genom en övningsdagbok, för att få en grund att bygga vidare på och sedan utveckla arbetet.

Det som ligger till grund för aktionen är ens teoretiska kunskap samt ens praktiska erfarenhet kring området och det tillsammans utgör aktionsunderlaget. Hela processen kan liknas vid en spiral när *planen* leder till *aktionen* och *observation* som i sin tur leder vidare till *reflektion*. Efter detta uppdateras planen och en ny aktion och observation sätts igång som avslutas med en reflektion. Det finns inget tydligt slut på denna process utan den kan upprepas åtskilliga gånger. Susan Noffke (2009), professor i utbildningsvetenskap, identifierar tre väl integrerade kategorier inom aktionsforskning:

Den professionella innebär att läraren ses som en kunskapsproducent och forskare som genom sitt yrkesutövande samlar in kunskap som bOLLAS med kollegor och/eller elever för att på bästa sätt skapa kunskap hos både sig själv och sina elever. Detta tillvägagångssätt bidrar till ifrågasätta de mer traditionella sätten att tillskansa sig kunskap, som till exempel toppstyrda läromedel.

Den personliga innebär både utveckling hos de parter som är inblandade och att stärka deras samarbetsförmåga. Detta är även ett sätt att koppla ihop och stärka de personliga åsikterna med det konkreta praktiserandet, vilket leder till en individanpassad kunskap.

Den politiska är en viktig del som innebär att stärka utsatta individer och grupper i samhället, det vill säga att hitta en kunskap för varje individ oavsett bakgrund. Det stärker också den demokratiska processen i till exempel skolan, då elever och lärare jobbar tätt tillsammans för att alla ska få en chans till utveckling.

Alla tre kategorier blir i mitt fall relevanta, då jag tillsammans med mina elever vill utforma en så bra övningsmetod som möjligt som är baserad på min professionella sida, deras personliga sida och även på det breda politiska planet. Med det menar jag att oavsett bakgrund ska en elev tillsammans med sin lärare ha möjlighet att utveckla sin kunskap inom givet område. Denna forskningsansats kräver att empirin behandlas varsamt och medvetet om övningens komplexitet och sammanhang. Detta har jag gjort genom att analysera empirin och utifrån den hittat ett antal generella rubriker som genomgående finns i elevernas reflektioner. Detta knyter även an till aktionsforskningens aktionsspiral som nu kommer att beskrivas i mer detalj.

3.3.2 Planering: Utformande av övningsdagbok

Utifrån Pomodorometoden, Self Regulated Learning och egna erfarenheter började jag skissa på en övningsmetod som sedan blev en övningsdagbok (se Bilaga 1). I början av övningsdagboken har jag ett informationsblad som beskriver övningsmetoden och hur eleverna rekommenderas gå tillväga i form av sin egen planering och disponering av tid. Här betonas också vikten av att stänga av yttre störningsmoment vid själva övningstillfället. Vid själva utdelningen av övningsdagboken fick de även en muntlig genomgång av studien och övningsmetoden. Detta leder vidare till nästa del av aktionsspiralen.

3.3.3 Aktion och observation: Övningsdagbok

Informanterna har tilldelats varsin övningsdagbok där de ombeds jobba efter ett *dag-för-dag-schema* där de fyller i dagens agenda och hur lång tid det ska ta. Efter varje övningspass ombeds informanterna skriva en reflektion över hur passet känts, samt hur det känts att öva efter en given metod. I likhet med Pomodorometoden bygger studiens övningsmetod på att informanterna delar in sitt övningspass i mindre beståndsdelar:

Exempel: Informanten har fyra stycken uppgifter och två timmar på sig att öva. Hen delar då in tiden i 25 minuter per uppgift plus fem minuters paus mellan dem och därefter kan hen även välja att dela in uppgiften i mindre beståndsdelar, det vill säga att dela upp sina 25 minuter i 5-10 minuterspass där hen fokuserar på ett delmoment per pass. När informanten jobbat i 25 minuter är det dags för en fem minuters paus där hen vilar, tar en nypa luft och sträcker på sig. Allt för att ladda om batterierna för ett nytt pass.

Längden på passen är inte det viktiga utan det viktiga är att informanten delar in tiden hen har, alltifrån femton minuter till tre timmar, i mindre beståndsdelar för att enklare kunna jobba både mer effektivt och i längre pass utan att bli trött.

Utifrån forskning kring hur lång tid det tar att arbeta in vanor har jag valt att tidsbestämma den första delen av min undersökning till fyra veckor, dels för att kunna reflektera tillsammans med eleven utifrån SRLs tanke där reflektionen är viktig för att kunna behålla fokus på målet och anpassa och justera metoden utifrån nuvarande situation, men också för att se om denna övningsmetod går att arbeta in under denna tid eller om informanterna upplever tidsperioden som kort. En nackdel med att använda en så relativt kort period är att eleven kan uppleva metoden som väldigt positiv och utvecklande på grund av nyhetens behag.

3.3.4 Reflektion: Webbenkät

När dessa veckor hade gått och jag samlat in allt material valde jag att göra en kompletterande webbenkät (se Bilaga 3) med lite följdfrågor till deras reflektioner, allt för att försöka förstå deras tankar och känslor så väl som möjligt. Webbenkäten bygger på öppna svar, det vill säga den innehåller inga svarsalternativ, utan utgörs till större delen av öppna svar där eleverna kan skriva fritt. I de fall där det finns alternativ finns det även öppna svar som följdfråga på deras tidigare svar, återigen för att få ett så djupgående och detaljerat svar som möjligt i samklang med mitt metodval och tidigare forskning.

3.4 Metodanalys

Mitt metodval, kvalitativ aktionsforskning, kan motiveras utifrån att det sätter fokus på informanternas egna upplevelser i övningen, något som även går hand i hand med uppsatsens syfte där jag vill ta reda på hur eleverna upplever hela processen när Pomodorometoden införs samt hur jag som lärare kan motivera mina elever till övning. SRLs teori om att eleverna ska vara aktiva utövare i hela processen och inte passiva mottagare av information ligger också till grund för metodvalet. Till en början var tanken att underlaget för undersökning enbart skulle bestå av informanternas reflektioner i övningsdagböckerna, men efter att jag samlat in dessa väcktes så många följdfrågor att jag valde att komplettera med en kvalitativ webbenkät där jag kunde ställa dessa frågor. Det svåra med mitt urval av informanter är att jag känner dem och upplevde att det var svårt att förhålla mig neutral till deras reflektioner, det vill säga utan att lägga in min tidigare erfarenhet och förutfattade meningar av att jobba med dem. Därför hade ett annat urval kanske gett ett annat resultat, men jag ville ändå välja dessa elever för att jag själv också skulle kunna utveckla mina pedagogiska egenskaper vad gäller just övning.

När det sedan var dags för analys av övningsdagböckerna satte jag mig och läste igenom dessa. Utifrån den första dagboken skrev jag ner några teman och om jag sedan hittade liknande teman i andra dagböcker skrev jag in materialet under samma rubrik. Sakta men säkert växte ett antal huvudrubriker fram som också blev skelettet i mitt resultat och min diskussion. Jag är medveten om att det är min tolkning av deras reflektioner som blir grunden för resultatet men har efter bästa förmåga läst reflektionerna i ljuset av både tidigare forskning och mitt teorival.

Det uppstod några intressanta svar i mötet mellan dagböckerna och webbenkäten, då mina följdfrågor gav mig ett annat svar än vad jag hade tolkat i elevernas första svar. Detta underströk att det var rätt att komplettera med en webbenkät. Det svåra överlag med att ställa frågor upplever jag är att ställa öppna men riktade frågor så att jag får svar på det jag undrar över, utan vinkla svaren för mycket åt något håll. Därför valde jag att i övningsdagböckerna bara ha öppna svar. Nackdelen blev då att jag inte riktigt fick de svar jag var ute efter och när jag sedan skickade ut webbenkäten blev svaren eventuellt lite vinklade. Kombinationen av en öppen övningsdagbok och en webbenkät med mer riktad frågor lade alltså grunden för ett bredare forskningsunderlag.

3.5 Sammanfattning

Jag har nu beskrivit uppsatsens metod, aktionsforskning och dess aktionsspiral, och sammanfattningsvis kan sambandet mellan denna metod och uppsatsens teorier om övning, Pomodorometoden och SRL beskrivas så här. I aktionsspiralens planeringsfas utformade jag övningsdagboken utifrån Pomodorometodens byggstenar gällande uppdelning av tid, avskärmning av störningsmoment samt korta och långa pauser. Jag vävde även in SRLs upplägg med förberedelse, utförande och reflektion. Vidare, i aktions- och observationsfasen, tilldelades informanterna varsin övningsdagbok att använda som underlag för sin övning och observera känslor och resultat i stunden. I denna fas praktiserade informanterna både Pomodorometoden och SRL. Efter fyra veckor följdes detta upp med aktionsspiralens reflektionsfas där SRLs tredje steg (självreflektionsfasen) kommer väl till pass för att kunna analysera utförandet, informanterna på sitt håll genom webbenkät, och jag på mitt håll genom analys av informanternas övningsdagböcker. Det utgör sedan grunden för att kunna få svar på uppsatsens frågeställningar.

4. Resultat

I detta kapitel kommer en redogörelse för resultatet av min undersökning. Jag kommer att analysera resultatet parallellt med redovisningen av det. Jag har formulerat ett antal rubriker som jag ser som gemensamt återkommande i informanternas reflektioner och kommer att referera till mina informanter som E1, E2, E3, E4 och E5 för att inte nämna namn men ändå tydliggöra vem som skrivit vad. Övningsdagböckerna samlades in efter fyra veckors praktiserande av övningsmetoden. Under den här perioden har eleverna inte haft några lektioner. De fick materialet presenterat för sig den 17/1 och den 14/2 samlades loggböckerna in. Svaren i övningsdagböckerna gav mig en del följdfrågor som jag kompletterade genom en webbenkät som jag skickade ut och bad eleverna svara så omfattande de kunde.

4.1 Öva för lärarens skull?

När jag läser igenom informanternas dagböcker och deras svar i enkäten kan jag se en tendens att de skriver i sina loggböcker med en baktanke att det finns en läsare att skriva till, men alla svarar i enkäten att de kände att de kunde reflektera fritt. Ett exempel på min misstanke är när E1 efter ett övningspass skriver i sin reflektion: ”Hör och häpna! Donna lee idag med. Övar på att se mönster och ledtoner.” Detta skulle kunna tolkas som att E1 skriver för min eller en allmän åhörarens skull istället för att utgå från sig själv och sina behov. Dock hävdar E1 i uppföljande webbenkät på frågan ”Kände du att du kunde skriva och reflektera fritt eller reflekterade du utifrån vad du trodde att läraren var ute efter?” att hen kunde reflektera fritt. Frågan blir då återigen om det är ett ärligt svar eller om det fortfarande är utifrån vad lyssnaren vill höra. E5 skriver att det varit svårt att planera sina pass, och att det därför inte har fungerat som hen tror att jag som lärare velat, snarare än att det inte fungerat som E5 ville. Det kan tolkas som att vi inte kommit överens om metoden, utan att jag som lärare mer eller mindre tvingat eleverna till det. Detta ser jag som problematiskt då det blir svårt att tyda vad informanterna verkligen upplevde och huruvida de tagit till sig metoden som ett hjälpmedel eller om de sett det som ett krav att uppfylla. Hur kan eleverna hjälpas utan att det blir påtvingat?

4.2 Elevernas övning innan metodens införande

När jag ställde frågan ”Beskriv din övning innan metodens införande” var det genomgående svaret att den var oklar. Det övades i långa pass utan någon aktiv plan och informanterna hade inte gjort någon övningsplan tidigare. I större delen av informanternas svar framgår det inte huruvida övningen kändes bra eller om den fungerat på ett bra sätt, utan det är bara en beskrivning av nuvarande övning utan värderingar. I något fall beskrevs övningen som väl fungerande och lustfylld. Beroende på vad jag som observant väljer för glasögon att se på dessa svar kan jag utläsa olika resultat. Om jag kollar på dem med SRL-glasögon skulle jag kunna läsa in att informanternas övning inte fungerade så bra och att nuvarande upplägg inte gav dem de rätta förutsättningarna för att kunna utvecklas på ett så bra och effektivt sätt som möjligt. Men om jag tar på mig ett par ”neutrala” glasögon (med neutrala menar jag en så värderingsfri syn som möjligt) och försöker att se på svaren skulle jag kunna hävda att det inte går att säga något positivt eller negativt om nuvarande upplägg då det inte framgår av svaren.

4.3 Lust och motivation

När jag i enkäten frågade informanterna hur de blir motiverade att öva så gavs några generella svar:

- När man ser någon annan som är grym
- När man blir utmanad och får prova nya saker
- När man har roligt material att öva på

Utifrån dessa svar skulle det kunna skapas ett lektionsunderlag där läraren hittar varje elevs område där eleven känner sig lagom utmanad och samtidigt inspirerad av ett roligt material och om läraren dessutom är grym på sitt instrument skulle det kunna tolkas som det perfekta upplägget.

E2 uttrycker i reflektionerna under vecka ett att övningen känns kul och lustfylld men det avtar senare i övningsperioden och då funderar jag som observant på varför det blir så. Är det för att metoden blir tråkig, är det för att det inte är tillräcklig variation i övningsmaterialet eller kan det vara så att nyhetens behag gör att det blir kul i början och att det sedan dör ut? I kontrast till detta upplever E3 att lusten försvinner när övningen struktureras upp och schemaläggs på det här sättet. Detta kan tolkas som att E3 vill att övningen ska vara fri från struktur och bygga på inspiration medan en annan tolkning skulle kunna vara att övningen ska bygga på en struktur men i så fall en struktur som E3 själv väljer. Överlag verkar dock informanterna känna att strukturen och schemaläggningen i metoden har hjälpt dem att bli mer motiverade till att öva, detta baserat på deras svar i enkäten.

4.4 Vikten av paus

Ungefär hälften av informanterna nämner pauserna i sin reflektion och de är genomgående positiva till dem. En paus med jämna mellanrum gjorde att informanterna kunde ladda om batterierna och fortsätta öva med ett bra fokus till skillnad från om pauserna inte hade tagits. Det laborerades med pausernas längd och någon informant kom fram till ett system där en kort paus var trettionde minut kändes lagom. Pauserna bidrog också till att informanterna fick en tydlig avgränsning mellan övningsmomenten, vilket kändes som en nystart efter varje paus och om de hade kört fast hjälpte pauserna till att kunna gå vidare i övningen. De som inte tog paus gjorde det av den anledning att det inte hängde med om passet var relativt kort. E3 skriver att hen inte ville ta paus för att inte avbryta flowet i övningen. E3 lägger till att om hen övade på kvällstid ville hen inte att övningen skulle ta mer tid än nödvändigt och därför skippades pauserna.

4.5 Fokus, disciplin och struktur

Ett genomgående tema under detta ämne är att informanterna upplever att det är svårt att helt stänga ute yttre störningsmoment såsom sociala medier, notiser med mera. De har använt mobil eller dator vid övningen för att ha musik eller noter på och då har även lite notiser dykt upp, vilket har lett till att fokuset tappades med jämna mellanrum. Informanterna har ändå försökt

att inte kolla på notiserna när de väl dyker upp, men det visar på hur svårt det kan vara att helt stänga ute det och vilken dragningskraft mobiler och liknande enheter har. Vissa informanter uttrycker att det är svårt att hålla fokus när de övar för länge och upplever att uppdelningen, planläggningen och pauserna mellan övningsmomenten har lett till att de fått ut mycket mer av övningen och att det blir en tydlig överblick över vad som ska hinnas med. Vidare skriver vissa att när fokuset avtar blir det lätt att de halkar in i gamla vanor och mönster, vilket leder till att övningen görs lite halvdant och att de lätt blir stela. Övningens tidpunkt på dygnet verkar också vara en påverkande faktor för hur fokuset blir vid övningstillfället och även motivationen och disciplin försämras beroende på övningstillfallets tidpunkt. Dock framgår det inte när på dygnet det är bra eller dåligt att öva men det kan antas att det är olika från person till person beroende på om personen är en morgon- eller kvällsmänniska, till exempel.

4.6 Planering

Planering kan ses på så många olika sätt, allt ifrån att skriva ner minut för minut på ett papper till att ha en grov skiss i huvudet över tids- och momentdisponering. Även denna del i metoden har varit en vattendelare. Vissa skriver att det varit svårt med planeringen då det känts krystat och stressande att både skriva ner vad som ska övas på och sedan försöka hålla den planen. Själva planerandet har också upplevts väldigt tidskrävande, både för att vissa informanter inte upplever någon tidspress vid övning och hellre sitter och spelar fritt, men också, som E5 skriver, att hen inte hinner planera övningen utan snarare använder metoden som en summering av övningen där hen i efterhand skriver ner vad som övats på och hur länge. En annan svårighet med att följa planeringen var att informanterna under övningens gång märkte att ett visst moment behövde mer tid än ett annat moment och därför ändrades tidsdisponeringen under tidens gång. Detta kunde leda till att pauserna prioriterades bort då de hellre ville öva klart än att ta paus. Med det sagt så upplevde informanterna ändå att övningspasset kändes produktivt och att det väsentliga hanns med och planeringen i sig blev som en morot och motivation för att pusha sig själv till att hinna med allt och kunna checka av det som planerats.

4.7 Övningsreflektioner under undersökningsperioden

Överlag har inte eleverna reflekterat så utförligt utan snarare skrivit att det gick ”bra” eller ”dåligt” utan någon vidare förklaring av *vad* som gått bra eller dåligt, dock med några undantag. E2 beskriver till exempel utförligt hur varje moment känns i övningen, men inte så mycket i relation till övningsmetoden, vilket i sin tur gör det svårt för mig som observant att tyda om känslan i övningen beror på metodens inverkan eller om det är andra faktorer som spelar in. Vidare har E2 en reflektion över hur vissa moment och färdigheter i spelet kan utvecklas och hur hen ska gå vidare i sin övning. Även här är det svårt att tyda om det beror på metoden eller andra faktorer. E3 skriver att hen ofta har flera timmar på sig att öva och att hen inte känner ett så stort behov av övningsmetoden, utan att den mer känns som ett hinder och ett krav. Hen kunde ändå se funktionen av metoden vid tidspress och hektiska perioder. I E4s reflektion framgår det att pauserna haft en positiv inverkan på övningen och att det har lett till att hen kan öva längre stunder utan att bli trött. E5 upplever svårigheter med att planera sina övningspass och när E5 väl planerat tycker hen att det är svårt att hålla sig till planeringen då det är svårt att gå vidare när klockan ringer om hen inte känner sig klar med delmomentet.

4.8 Progression

E1 skriver att redan torsdag den första veckan kunde hen A-delen på Donna Lee och efter en vecka hela Donna Lee på grund av metoden och fortsätter skriva att hen tydligt kunde höra sin egen progression och hur hen ”går framåt i notläsandet”. I samklang med SRL, där det egna reflekterandet står i centrum, har E1 här tagit sig an metoden och utifrån den upplevt en progression som är hörbar. Hen kan sedan, utifrån det, välja att antingen jobba vidare enligt samma metod eller utveckla metoden så att progressionen blir ännu större. E3 tror att metoden kan vara bra för att hålla koll på sin progression svart på vitt men att det var svårt att se sin progression på denna relativt korta tid. Hen tror att det behövs mer tid och perspektiv för att kunna analysera det.

Generellt sätt svarar informanterna att de upplevt en progression under testperioden men att det kan vara svårt att sätta fingret på vad det beror på. Vissa tror att det beror på strukturen som metoden gett dem, medan andra uttryckligen skriver att det är svårt att säga vad det beror på. Jag som observant tycker mig se en kombination av metoden och det redan befintliga drivet som en orsak till progressionen men det är såklart svårt att exakt säga vad en progression beror på. Det skulle kunna vara alltifrån att informanten av en tillfällighet är inne i en period i livet där progression skulle skett oavsett om övningsmetoden hade introducerats eller inte, till att informanten faktiskt hade hjälp av metoden och behövde strukturen som den erbjöd. Men oavsett orsak, är det intressant för mig som pedagog och observant att ta del av informanternas reflektioner, tankar kring deras övning och att se deras engagemang.

4.9 Informanternas syn på övningsmetodens inverkan

Upplevelsen av övningsmetodens inverkan varierar hos informanterna. Ungefär hälften är positiva och vill fortsätta med metoden, medan den andra hälften är lite skeptiska till den. Enligt enkäten skriver alla att de gjort en egen variant av metoden, vilket i sin tur gör det svårt för mig att utvärdera metoden rättvist. När informanterna sedan beskriver varför de inte följde metoden framgår det ändå att de gjort det, men att de kan ha missuppfattat metoden lite. Det är rimligt att tro att det beror på att jag som undersökare varit otydlig i min presentation av metoden, även om jag själv tycker att jag varit tydlig, och frågan är hur jag på bästa sätt skulle presenterat den och samtidigt försäkrat mig om att informanterna uppfattat metoden på det sätt som jag gör.

E1 har inte tagit några pauser enligt hens dagbok, vilket innebär att E1 inte jobbat exakt efter dagboken. Ändå tycker hen att metoden fungerat på ett bra sätt. Därför frågar jag mig om E1 kommer att fortsätta med en variant av metoden eller om E1 menar att hen kommer att jobba exakt efter metodens upplägg. Några har uttryckt att de kommer fortsätta med en variant av metoden därför att den i sin nuvarande utformning inte riktigt passar. Det kan tolkas som positivt att informanterna i och med metoden börjat reflektera över sin övning och direkt kommer med förslag på förändring och anpassningar utifrån deras egna situation och behov. Annars uttrycker många att det varit positivt att få en struktur på övningen utifrån att de flesta inte hade ett tydligt tänk alls innan denna period utan övade ganska fritt. Sammantaget är det positiva med metoden enligt informanterna:

- Det känns lättare att gå och öva när det finns en plan och struktur för övningspasset
- Det är skönt att tidsbegränsa moment och gå vidare utan att det måste ”bli klart”

- Metoden bidrar till ett bra fokus i övningen
- Det är bra med små pauser i övningen för att det gör övningen mer effektiv
- Det blir en tydlig separering mellan de olika övningsmomenten då det finns en plan och struktur
- Det blir en bra hjälp i tidspressade situationer
- Det känns skönt att stänga av yttre störningsmoment såsom sociala medier, sms och så vidare
- Man får en bra överblick över sin övning i efterhand
- Det är skönt med en struktur överhuvudtaget

Det negativa med metoden är enligt informanterna att:

- Det känns framtvingat att bestämma exakt vad som ska göras och hur länge
- Planeringen och schemalagningen blir en stress
- Övningen känns ineffektiv med pauser
- Det är svårt att dela in passet i lika stora delar då vissa moment kräver mer tid än andra (vilket är en missuppfattning av metoden då den inte hävdar att alla moment behöver vara lika långa)

Utifrån detta resultat kan en tolkning vara att metoden verkar fungerat ganska bra då det är fler positiva än negativa kommentarer. Dock framgår det i nästan varenda reflektion att metoden inte följts fullt ut. Detta har i huvudsak berott på att eleverna varit bortresta en vecka under denna period och inte hunnit öva, men det kan också bero på att eleverna inte gillat metoden eller inte hunnit landa i den. Vissa av eleverna upplever att deras övning redan fungerar bra och att metoden då känns onödig, och de flesta skriver att de laborerat med längden på både pauser och övningsmoment för att hitta det optimala övningssättet. Metoden tog ett tag att landa i och för många kom den och gick under denna period, vilket kan tolkas som att det är svårt att hitta in i en ny rutin om det inte känns grundad i en själv. Det kunde även ta sig uttryck i att övningsplanen fylldes i efteråt, istället för på förhand. På frågan om informanterna har fortsatt med metoden efter denna period svarar alla ja, men de flesta har på egen hand gjort en modulation av metoden på ett eller annat sätt för att den ska passa dem så bra som möjligt.

5. Diskussion

I detta kapitel kommer jag att analysera mitt resultat i ljuset av tidigare forskning, samt i relation till mina egna upplevelser. Jag kommer fortsätta att benämna eleverna E1, E2 och så vidare. Jag är också kommer även att svara på mina forskningsfrågor samt ge förslag på vidare forskningsområden. Jag har genom åren som trumlärare upptäckt en generell trend i att mina elever vill bli professionella trummisar. Samtidigt har de ingen tanke på hur de ska nå dit och dessutom, när vi pratar om övning, sker den utan struktur och direkt upplägg. Detta tänker jag i sin tur innebär att det inte finns några delmål och därför ser elevernas övning väldigt spretig och planlös ut.

5.1 Metod och teoridiskussion

För att besvara mina forskningsfrågor valde jag en kvalitativ och aktionsbaserad metod. Frågorna var följande:

1. Hur kan övningsituationen underlättas med hjälp av en övningsmetod?
2. Hur upplever trumelever på eftergymnasial nivå sin övning *före*, *under* och framför allt *efter* det att övningsmetoden introducerats?

Metoden valdes för att kunna följa informanternas process under en period och samtidigt ge dem utrymme att reflektera fritt under tiden. Jag upplever att metoden funkade bra trots det skrala materialet som skrevs i informanternas övningsdagböcker eftersom dagböckerna kompletterades med en enkät med följdfrågor på deras svar. De positiva aspekterna av min metod är att eleven fått en tydlig mall att strukturera upp sina övningspass samt skapa plats för reflektion efter övningen. Det jag ser som problematiskt är att det känns svårt att få ett genuint resultat då tendensen blev att informanterna skrev väldigt kort och outömmande reflektioner, vilket väckte väldigt många följdfrågor. Eventuellt hade kvalitativa intervjuer gett mer uttömmande svar och ett större underlag för min analys. Med det sagt är jag nöjd över mitt val teorierna Pomodoro och SRL då det gav ett konkret och överskådligt arbetssätt både för mig och mina informanter. Det var lätt att se hur de arbetat och sedan lätt att, utifrån övningsdagböckerna, reflektera över det tillsammans med informanterna.

Det jag inte tagit i beaktning i denna undersökning är hur informanternas materiella förutsättningar kan spela in för både deras motivation, men också deras koncentration och övningsprogression. Låt säga att jag har två informanter som fått denna övningsdagbok. Den ena har fri tillgång till övningslokal som ligger avskilt med bra trummor och kan öva dygnet runt i en kreativ miljö medan den andra har tillgång till en nedgången lokal med dåliga trummor där tillgången är begränsad. Skulle detta spela in på resultatet hos respektive informant? Vem skulle i så fall uppleva att den lyckats bäst? Är det givet att en informant med fri tillgång till en kreativ miljö skulle lyckas bra och känna sig motiverad till övning? Eller skulle det kanske vara tvärtom? En annan parameter jag inte tagit i beaktning är svårighetsgraden på det informanterna övat på. Spelar det någon roll för motivation, koncentration och progression om informanten övar på något, för hen, lätt eller svårt?

5.2 Informanternas övning innan metodens införande

För att kunna få en så tydlig bild som möjligt över hur metoden påverkat informanterna var det relevant att be dem beskriva hur deras övning såg ut innan denna undersökning och det framgick i deras svar att övningen saknade struktur, pauser och tydliga mål innan metodens införande. Utifrån Lehmann, Sloboda och Woodys (2007) tankar kring koncentration och vikten av att dela upp sin övning med pauser samt Imsens (2000) tankar kring att motivation byggs genom att sätta upp tydliga mål skulle jag tolka informanternas övning som ganska ineffektiv, motivationslös och ofokuserad innan metodens införande. De skriver att de inte hade någon direkt tanke med övningen utan satte sig bara och spelade på inspiration, vilket ledde till att det kunde ha gått en timme helt plötsligt utan att informanten upplevde att de har övat. Det i sig behöver inte vara något negativt, men om det blir en trend att det övas utan mål och mening kan det enligt Eriksson (2017) leda till att man hamnar i en automatiserad och stagnerad övning där det inte sker en utveckling. Eriksson menar att om det ska ske en utveckling bör träningen eller övningen ske målmedvetet och inte för den sakens skull att varje övningspass är så, men att man i alla fall har ett långsiktigt mål.

5.3 Öva för lärarens skull?

Några av svaren i informanternas dagböcker skulle kunna tolkas som att de skrivits för någon annans skull och inte för att de själv menar det. Till exempel var det en informant som uttryckte sig ganska skämtsamt efter ett övningspass, och visst skulle det kunna vara så att hen uttrycker sig på det sättet normalt, men jag som läsare och observant tolkade det som att det fanns en dold underton där hen skrev för min skull. Imsen (2000) hävdar att det kan vara hämmande för elevens utveckling om hen hamnar i en spiral där motivationen baseras på yttre stimuli, det vill säga betyg eller i det här fallet beröm. Att eleven övar med huvudanledning att läraren ska berömma hen kan vara problematiskt och hämmande, därför menar Sandström och Snell (2010) att om läraren inte förklarat och övat på att öva tillsammans med eleven på lektionen och förklarat syftet med övningen kommer hen ha svårt att öva. Dessutom betonar Lif (1998) vikten av att tillsammans, som lärare och elev, sätta upp mål och delmål utifrån konkreta formuleringar så som "Vad vill jag med min övning?", "Hur ska jag öva?", eller "Vad vill jag med mitt musicerande?"

I denna undersökning har informanterna fått en metod förklarad för sig och har inte tillsammans med läraren utformat mål och delmål för deras övning och det skulle kunna styrka min tes om att informanterna övar och skriver för min skull i och med att till exempel Calissendorf (2005) skriver att om motivationen kommer inifrån är det större sannolikhet att den får fäste och hjälper en att utvecklas på ett effektivt sätt till skillnad från om man drivs av bekräftelse och beröm från till exempel ens lärare. Så det hade varit intressant att utforma denna metod tillsammans med informanterna för att se om det skulle motivera dem ännu mer och få dem att inte se det som ett krav från läraren.

5.4 Övningsreflektioner under undersökningsperioden

Vikten av att kunna reflektera över sin övning är något som Zimmerman och Schunk (1989) påvisat. De menar att för att övningen ska bli så effektiv, konkret och målinriktad som möjligt krävs det att, i det här fallet, informanten har en *förberedandefas*, en *prestationsfas* och en *självreflektionsfas* där de lägger upp en planering, vilket hen hade ett verktyg för i denna undersökning då det fanns en tabell för varje dag att skriva sin övningsplanering i. Det var intressant att följa informanterna i deras reflektioner då det visade sig vara en genomgående trend att de överlag hade mest problem med *förberedandefasen*, där själva upplägget för övningen skulle ske. Något som jag i efterhand kommit på är att jag inte hade med någon del i övningsdagböckerna där informanterna fick sätta upp långsiktiga mål, något som bland annat Eriksson (2017) talat om, utan fokus i denna studie blev ganska kortsiktigt. Detta är något som skulle kunna vara intressant att forska vidare på, det vill säga att göra en liknande studie som också innehåller långsiktiga mål.

Vidare kunde jag se att informanterna hade ganska lätt för att reflektera över sin progression eller brist på progression. Vissa uttryckte att det var svårt att under en så kort period märka någon skillnad medan andra såg en progression direkt. Lif (1998) menar att en fungerande övning utanför lektionstid är otroligt viktig för elevernas progression och därför är kommunikationen mellan elev och lärare angående detta viktig. I denna studie tycker jag mig se en positiv tendens när jag och informanterna börjat prata och teoretisera kring övning och hur den kan se ut på många olika sätt. Enligt Schenck (2006) skulle jag kunna se på det här som att informanterna också börjar teoretisera och hitta sin egna, inre lärare där de vid varje övningstillfälle undervisar sig själva då de med hjälp av metoden får igång ett reflekterande och ett annat medvetande i sin övning.

5.5 Lust, motivation och kvalitet

Schenck (2000) skriver att övning är som bäst när den bygger på en kombination av lust och kvalitet där lärarens roll i att förevisa övning är väldigt viktig. I några av informanternas reflektioner framgår det att metoden hjälpt dem att hålla lusten och kvalitén uppe med hjälp av metoden då pauserna betydde mycket för att ha möjlighet att ladda om batterierna och hitta lusten igen. Det finns många risker med att låta sin övning ske under långa stunder utan paus. Det är något som både Schenck (2000), Barry och Hallam (2002), för att nämna några, skriver under på. I min studie visar det sig att några av informanterna upplever en skillnad på just den här punkten i och med studiens övningsmetod – lusten har bibehållits, till skillnad från innan de använde övningsmetoden. Några av informanterna tyckte dock att övningsmetoden hämmade deras lust och då det blev för mycket fokus på själva metoden och dess struktur och inte på övningen i sig. Något jag frågar mig då är vad det beror på. Skulle det kunna bli skillnad för den informant som upplevde metoden som ett hinder om hen använde sig av metoden under en ännu längre tid, både för att få in metoden som en vana, där det enligt Lally (2009) krävs +/- 66 dagar, och i och med det få bort tankarna från hur övningsmetoden är uppbyggd? Återigen skulle det vara intressant att testa denna metod under en ännu längre period för att se vad som händer då.

Vidare skriver några informanter att de blir mest motiverade när de ser någon annan trummis som är grym, antingen på ett klipp på nätet eller live, samt har ett roligt material att öva på,

vilket för mig in på lärarens roll inom detta område. Sandström och Snell (2010) menar att det är viktigt att läraren förklarar hur övningen kan se ut hemma och White (1997) skriver att det är viktigt att som lärare ha ett stort intresse för det aktuella ämnet, för utan det är det svårt att inspirera. Jag tänker mig att i en utopi är läraren jättebra på, i det här fallet, sitt instrument och älskar det hen gör, samtidigt som hen är en bra och lyhörd pedagog som har många verktyg i sin låda för att kunna ta olika vägar fram mot det givna målet. Vidare tror jag att det är viktigt att läraren själv har ett eller flera sammanhang där hen får praktisera sitt instrument så den delen av musiklivet inte stagnerar. Jag tror vidare att, som Glasser (1996) är inne på, det är farligt om det blir så att elevernas största motivation kommer ifrån bekräftelse av läraren, då riskerar eleven att tappa sig själv, det inre drivet och den inre musikaliska kompassen som kommer behövas när de inte längre har någon lärare.

Som en summering av detta avsnitt skulle jag vilja nämna Imsens (2000) tankar kring motivation, där hon menar att motivation består av en kombination av tankar, känslor och intellekt, vilket jag tycker sammanfattar detta ganska komplexa ämne. Med andra är det ganska svårt att hitta en metod som motiverar alla, men jag tror att om jag som lärare har kunskap kring detta ämne kan jag komma långt med mina elever.

5.6 Koncentration, disciplin och struktur

Jag tänker mig att en allmän uppfattning är att det är bra att koncentrera sig när övning ska ske och stänga av yttre störningsmoment såsom till exempel en mobiltelefon. Dock visar informanternas reflektioner att det i dagens situation är svårt, då en del ”störningsmoment” behövs som hjälpmedel till övningen, till exempel Spotify, och då är risken stor att det poppar upp notiser lite då och då som gör att koncentrationen försämras. Men för att underlätta i detta kan Cirillos (2006) tankar kring pauser vara ett vinnande koncept. Han uppmanar nämligen till regelbundna pauser för att ladda om batterierna och kunna hålla på längre stunder. Så om en informant tappat fokus i ett av passen är chansen större att hen efter pausen ändå kan ta sig an övningen med koncentration och disciplin. Risken med att övningen blir ofokuserad är att det blir en *naiv övning*, som Eriksson (2017) skriver, och felaktiga beteenden och rörelsemönster kan befastas då hjärnan inte är koncentrerad på uppgiften utan svävar iväg i andra tankar. Som Skoglund (2015) skriver befasts kunskap, både fysisk och psykisk, genom repetition då synapsernas banor i hjärnan blir starkare och om man då övar på ett ”felaktigt” sätt är risken stor att det blir en kunskap som befasts i din kropp och hjärna. För att undvika detta är korta pass med ett antal repetitioner med god kvalitet därför att föredra och det är något som Schenk (2000), Lehmann, Sloboda och Woody (2007) samt Barry och Hallam (2002) betonar.

Vikten av struktur, mål och delmål är något som jag själv ser som viktigt att jobba på med mina elever och försöka konkretisera målen så mycket som möjligt för att utifrån det kunna skapa en struktur för övningen. O'Neill och McPherson (2002) skriver om detta och menar att övningen blir mycket bättre när den är målinriktad och strukturerad och jag kan tänka mig att den också blir mer motiverande när det finns ett tydligt mål att jobba mot. Detta bekräftas också av SRL, där Zimmerman och Schunk (1989) talar om hur eleverna är aktiva deltagare och tillsammans med sin lärare sätter upp mål och utvärderar och justerar vägen fram till målet under resans gång. Jag tänker att det finns en risk att hamna i ett för teoretiskt tillstånd med sina elever där det blir för mycket fokus på mål och struktur att själva spelglädjen och det lustfyllda försvinner, speciellt när metoden är ny för alla parter. Då är det nog viktigt att som lärare verkligen läsa på

om metoden innan och fundera om det känns som en viktig grej att införa och samtidigt fundera på hur den på bästa sätt ska presenteras för eleven så att den både känns lustfylld men också relevant för eleven.

Om jag ska försöka problematisera pausernas och de korta pausernas funktion, men även strukturen, skulle det kunna vara utifrån det som några informanter i min studie beskriver det: att deras ”flow” störts och att övningen känns hackig när pauserna tas. Green (2005) skriver om just detta, att när ”flowet” störs eller försöker kontrolleras är risken stor att den tappas, vilket understryks av informanternas uppfattning om att en övningsmetod som inte är grundad i hen kan vara till ett hinder istället för till en hjälp. Om pauserna och strukturen blir på bekostnad av en elevs inspiration och lust tänker jag att den inte fyller sitt syfte. Att hitta en balans mellan att tillåta sig själv hamna i ett ”flow” om tid finns men att, om lust och tid inte finns, använda sig av övningsmetoden där det finns en tydlig mall att följa.

5.7 Summering av studien och vidare forskning

Det har varit väldigt intressant att göra denna studie utifrån min pedagogroll där jag fått större förståelse för komplexiteten i övning, att den kan se ut på så många olika sätt och fungera olika för olika personer. Jag själv har, som jag skrev i inledningen, genom åren inte tyckt att övning varit lustfyllt just på grund av att jag inte fått eller bett om hjälp att lägga upp övningen utan det har förväntats att jag bara skulle veta hur det går till. Därför har det känts extra viktigt att försöka förstå mina elevers situation och hur jag på bästa sätt kan hjälpa dem framåt mot en så bra övning som möjligt.

Jag tolkar reflektionerna genomgående som att alla informanter förstår övningsmetodens funktion, men att den kanske inte är optimal i vissas nuvarande situation. Ett förslag till vidare forskning är därför att göra en studie som sträcker sig över en *längre tid* för att få möjlighet att hinna justera metoden och skraddarsy den till varje elevs behov. Ett moment till som skulle vara intressant att lägga in i metoden är Schencks (2000) tankar kring att spela saker eleverna redan kan för att stärka självförtroendet, det vill säga att till exempel i slutet av varje övningspass spela något hen kan för att dels stärka just självförtroendet men också få en positiv minnesbild av övningen som då ökar chansen att det känns bra även vid nästa övningstillfälle. Det skulle även vara intressant att integrera aspekter av övning som denna studie inte fokuserat. Till exempel att använda samma övningsdagbok, men att applicera den i olika kontexter. Vad händer om två personer får en låt att öva in under en given tidsperiod med hjälp av övningsdagboken: Person A har fri tillgång till en ”top of the line”-lokal med bra trummor medan person B får begränsad tillgång till en ”dålig” lokal med dåliga trummor. Vem skulle lyckas bäst? Vad skulle respektive person ha för känsla för övningen? En ytterligare aspekt som skulle vara intressant att forska på är att ta personer från olika samhällsklasser med olika socioekonomiska förutsättningar och ge dem samma uppgift som i exemplet innan, men med samma typ av lokal och utrustning. Vem skulle då lyckas bäst och vad skulle respektive person ha för upplevelse av sin egna övning?

Angående mina forskningsfrågor har jag fått svar på fråga ett och två, och därmed har jag också svarat på mitt syfte. Studien har hjälpt mig få en tydligare bild av mina elevers övningstankar, där jag hos vissa elever fick mina känslor och tankar om dem bekräftade, men hos vissa fick jag en lite annan bild av dem. Å andra sidan känner jag mig mer vilsen än någonsin då det känns

som att jag bara skrapat på ytan på ett enormt stort ämne, men det känns ändå väldigt inspirerande för min framtid som lärare och jag är väldigt glad att jag gjorde denna studie. En liten parentes är att jag har själv under hela denna skrivarperiod använt mig av Pomodorometoden med hjälp av en tidtagarapp, vilket har hjälpt mig otroligt mycket, både för att få en känsla av att jag har gjort något varje skrivarpass, men också för att motivera mig att ”om 25 min får jag vila”. Det har då varit lättare att hålla på en längre stund. Intressant!

Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.
- Anderson, J. N. (1981). "Effects of Tape-Recorded Aural Models on Sight-Reading and Performance Skills." *Journal of Research in Music Education* 29(1), s. 23–30.
- Barry, N. & Hallam, S. (2002). "Practice." I R. Parncutt & G. McPherson (red), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (s. 151–165). Oxford: Oxford University Press.
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt": En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel. Avhandling: Örebro Universitet.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Cirillo, F. (2006). *The Pomodoro Technique*. New York: Penguin.
- Csikszentmihályi, M. (2004). *Flow, ledarskap och arbetsglädje*. Stockholm: Natur och kultur.
- . (1992). *Flow: Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dahlén, M. (2015). "Skapa en ny vana på sju dagar." *Metro*,
<https://www.metro.se/artikel/skapa-en-ny-vana-pa-sju-dagar-xr>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Ericsson, K. A. & Pool, R. (2017). *Peak: Vetenskapen om att bli bättre på nästan allt, sanningen bakom 10 000-timmarsregeln*. Stockholm: Volante.
- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Glasser, W. (1996). *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.
- Green, B. (2005). *The Mastery of Music: Ten Pathways to True Artistry*. New York: Broadway Books.
- Husén, T. (1958). *Vuxna lär*. Stockholm: Ehlins.
- Imsen, G. (2000). *Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, J. (2005). *Jakten på koncentration: Från teori till idrott*. Avhandling: Umeå universitet.
- Kadesjö, B. (2002). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Lally, P. (2009). "How are Habits Formed: Modelling Habit Formation in the Real World." *European Journal of Social Psychology* 40(6), s. 998–1009.
- Lehmann, A. C, Sloboda, J. & Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Lif, G. (1998). *Konsten att undervisa i musik 3: Konsten att öva*. Stockholm: Gerhmans musikförlag.
- Noffke, S. (2009). "Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research." I S. Noffke & B. Somekh (red.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (s. 6–23). Los Angeles: Sage.
- O'Neill, S. & McPherson, G. (2002). "Motivation." I R. Parncutt & G. McPherson (red.), *Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (s. 31–46). Oxford: Oxford University Press.
- Ritzén, C. et al. (2016). *Aktionsforskning*. Forskningsstrategier.
<https://forskningsstrategier.wordpress.com/aktionsforskning/>
- Rönnerman, K. (2016). "Introduktion." *Aktionsforskning*,
<https://ips.gu.se/forskning/kollegier/aktionsforskningskollegiet/introduktion/verktyg>.

- Sandström, A. & Snell, S. (2010). *Känner du dig motiverad att öva: En studie om instrumentallärares uppfattningar av övningens betydelse för utveckling av musikaliska färdigheter*. Examensarbete: Luleå tekniska universitet.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum: En metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. 2:a uppl. Göteborg: Ejeby.
- Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1989). "Learning Goals and Children's Reading Comprehension." *Journal of Literacy Research* 21, s. 279–293.
- Skoglund, L. (2015). "Den lärande hjärnan." *Nationellt resurscentrum för biologi och bioteknik*, Bi-lagan nr 3 december, s. 10–13.
- Skoglund, E. (1998). *Lusten att skapa*. 2:a uppl. Stockholm: Bergh.
- Stålhammar, B. (2009). *Musiken tar gestalt: Professionella tonkonstnärers musikskapande*. Stockholm: Gidlunds.
- White, A. T. (1997). "Keys to the Might of Motivation." *Education* 62(7), s. 62–65.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. New York: Springer-Verlag.