



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

Utvecklas grit i musikundervisningen?

- Att väcka viljan, lusten och förmågan att utvecklas på sitt instrument.

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Höstterminen 2023
Poäng 15 hp
Författare: Malin Andersson
Handledare: Ketil Thorgersen
Examinator: Susanna Leijonhufvud

ABSTRAKT

Titel Utvecklas grit i musikundervisningen? Att väcka viljan, lusten och förmågan att utvecklas på sitt instrument.

Engelsk titel To grow grit in music education. To create the will and ability to develop musical skills.

Syftet med studien var att identifiera vad en ensembleledare gör som kan utveckla grit hos eleverna. Som grund för undersökningen var Angela Duckworths teori om *grit*. Studien genomfördes med hjälp av observationer av lektioner med fem olika ensembler på olika nivåer. Alla ensemblerna hade samma lärare vilket gjorde det möjligt att bättre granska skillnader mellan grupperna. Om grupperna istället hade haft olika lärare är det möjligt att lärarnas olikheter påverkat resultatet. Det empiriska materialet utgjordes av transkriptioner av ljudinspelningar från observationerna samt anteckningar från dessa. Materialet bearbetades tematiskt, först med en deduktiv ansats där de fyra kategorier, så kallade 'tillgångar', som Duckworth identifierat; *intresse*, *övning*, *högre syfte* och *hopp* utgjorde det teoretiska ramverket. Efter det gjordes en induktiv analys för att hitta nya strukturer och undergrupper som skulle kunna relateras till studiens syfte. Resultatet visade att flera delar av det som Duckworth menar utvecklar grit återspeglades i ensemblerverksamheten. Det visade sig också att läraren anpassade undervisningen beroende på vilken kunskaps- och åldersnivå deltagarna hade. Det framkom att läraren fokuserade mer på glädje och lekfullhet i de yngre ensemblerna och mer på koncentration och övning i de äldre. Dessa skillnader kunde relateras till teorin om hur grit utvecklas. Analysen visade även på ytterligare en parameter; att "*läraren känner in*" som inte direkt kunde relateras till Duckworths teori, men som indirekt, genom andra teorier, kan ha betydelse för att grit utvecklas.

Nyckelord Grit, ensemble, orkester, ledning

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	5
2. Bakgrund och tidigare forskning	6
2.1 Begreppet grit	6
2.2 Grit och musik	7
2.3 Self efficacy	7
2.3.1 Vad påverkar SE	8
2.3.2 Musik och SE	8
2.4 Grit och growth mindset	9
2.5 Stöttning och grit	9
2.6 Musikaliskt lärande - progression	10
2.7 En orkesterledares erfarenheter	11
2.7.1 Målmedvetenhet	11
2.7.2 Tempo och energi	11
2.7.3 Lyhördhet	11
2.7.4 Uthållighet	11
2.7.5 Fokus på det positiva och glädjen	11
3. Teori	12
3.1 Hur utvecklas grit	12
3.2.1 Intresse	12
3.2.2 Övning	13
3.2.3 Högre syfte	14
3.2.4 Hopp	14
3.2.5 Vis förälder	14
3.2.6 Gritkultur	15
4. Metod	15
4.1 Insamlingsmetod	15
4.2 Urval	16
4.3 Etik	17
4.4 Genomförande	17
4.5 Analysmetod	18
4.5.1 Deduktiv ansats	18
4.5.2 Induktiv ansats	19
5. Resultat	19
5.1 Tillgången intresse	20
5.1.1 Läraren ger uppmuntrande ord	20
5.1.2 Läraren stöttar så att det går lättare och blir roligare att spela	21
5.1.3 Händelser som visar på att det är roligt	21
5.1.4 Läraren ger bakgrundsinformation	22
5.2 Tillgången övning	22
5.2.1 Läraren uttrycker att det finns ett mål	23
5.2.2 Läraren visar på kämpaglöd - hur instudering och träning går till	24

5.2.3 Läraren utvecklar tillfällen för koncentration och för att anstränga sig	24
5.2.4 Läraren ger tillfällen att våga prova och föregår med gott exempel	25
5.3 Tillgången högre syfte	25
5.4 Tillgången hopp	26
5.5 Resultat som inte passar in under tillgångarna	27
5.5.1 Läraren 'Känner in'	27
5.5.2 Stämning och gemenskap	27
5.6 Förebilder och 'Visa föräldrar'	28
5.7 Skillnader i gritutvecklande	28
5.8 Sammanfattning av resultatet	31
6. Diskussion	32
6.1 Resultatdiskussion	32
6.1.1 Tillgången intresse	32
6.1.2 Tillgången övning	33
6.1.3 Tillgången hopp	34
6.1.4 Läraren känner in	34
6.1.5 Stämning och gemenskap	34
6.1.6 Skillnader i gritutvecklande mellan grupperna	34
6.1.7 Sammanfattning av diskussionen	35
6.2 Musikpedagogiska implikationer	36
6.3 Metoddiskussion	36
6.3.1 Trovärdighet och relevans	36
6.3.2 Teorival	37
6.4 Vidare forskning	38
7. Referenser	39
8. Bilagor	41
Beräkna grit	41
Observationsschema	42
Brev om samtycke	43

1. Inledning

Grit är ett personlighetsdrag som vi alla har med oss från födseln men som dessutom går att utveckla. Grit kan jämföras med driv, tåga, jävlar anamma eller attityden att inte ge upp när det blir jobbigt. Det handlar om hur lustfylldhet och ansträngning går hand i hand och hur dessa förstärker varandra. Den amerikanska forskaren Angela Duckworth, har studerat detta och skriver i sin bok: *"Grit - konsten att inte ge upp"* (2017) om vad lärare kan göra för att påverka och utveckla grit hos eleverna. Hon menar att en lärare kan skapa intresse, ihärdighet, noggrannhet, målmedvetenhet och så småningom passion hos sina elever.

Lektionstiden på kulturskolan är oftast endast 20 minuter per vecka. Om eleven inte spelar på sitt instrument utöver det, på eget initiativ, tar det väldigt lång tid att lära sig hantera instrumentet. Vissa elever har, i och för sig, även möjlighet att spela i en orkester eller ensemble men tiden för det är begränsad och för att komma framåt behöver eleverna även ägna sig åt självständigt spelande. Ju mer eleven spelar på sitt instrument desto fortare går det och desto bättre och roligare blir det. Frågan jag, som lärare, ofta ställer mig är därför: hur ska jag få eleverna att spela på egen hand? Det vill säga: Vad ska jag säga och göra under lektionen för att eleven ska få lust att sätta sig vid pianot där hemma? Hur ska jag göra på orkesterrepetitionen för att få dem att prioritera fiolen framför datorspelet, sociala medier och vad som än finns i deras vardag? Hur kan jag utveckla deras egen drivkraft att lära sig? Hur kan jag utveckla deras *grit*?

I denna studie tittar jag efter vad det finns i ensembleundervisning som kan utveckla elevernas grit. Jag undersöker också om detta uttrycker sig på olika sätt i olika åldrar. Min förhoppning är att studien ska ge ledtrådar till beteenden, upplägg och ordval i undervisningen som verkar för att eleverna ska utveckla sin grit. Kanske kan detta även öka förutsättningarna för att eleverna spelar mer på egen hand.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Den amerikanska psykologen och forskaren Duckworth har forskat kring grit och analyserat varför grit frodas och växer i aktiviteter som hockey och amerikansk fotboll, ofta på elitnivå (2017). Jag vill med denna studie ta reda på om det går att hitta motsvarigheter till dessa exempel i musikundervisningen vilken ofta inte är lika elitinriktad. Jag har valt att titta på ensembler i form av gruppundervisning och orkestrar då dessa är mer jämförbara med de lagidrotter som Duckworth har studerat. Syftet med denna studie är därmed att utveckla förståelse för vad en ensembleledare gör som kan utveckla grit hos eleverna. För att specificera vad det är jag tittar efter har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka händelser och kommentarer under ensemblerrepetitionerna kan relateras till Duckworths teori om hur grit kan utvecklas?
2. Vilka skillnader i dessa händelser och kommentarer kan urskiljas beroende på vilken ålder och nivå eleverna i ensemblen har?
3. Vilka andra händelser och kommentarer som kan utveckla grit går att identifiera under repetitionerna?

2. Bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel tar upp vad begreppet grit innebär och visar på studerade samband mellan grit och musik. Därefter presenteras teorierna 'self efficacy', 'growth mindset', begreppet 'stöttning' och 'musikaliskt lärande - progression' samt erfarenheter från en orkesterledare, då dessa på olika sätt är relaterade till denna studie. 'Self efficacy' är intressant då det, liksom grit, handlar om en persons driv. Dessutom sammanfaller flera av de parametrar som påstås påverka 'self efficacy' med vad som påstås påverka gritförmågan. 'Growth mindset' är ett begrepp som är viktigt i teorin om grit för att förstå hur grit kan utvecklas. I detta avsnitt tar jag upp hur forskare som fokuserat på teorin om 'growth mindset' ser på begreppet ur ett annat perspektiv än grit. Detta är intressant då det kan ge en djupare förståelse för begreppet även ur ett gritperspektiv. 'Stöttning' är ett begrepp som är närliggande till vad som beskrivs med andra ord i teorin om grit vilket gör att jag relaterar till detta och använder begreppet i studien. Jag vill därför här ge en bakgrundsbild och förståelse för begreppet 'stöttning'. Kapitlet tar även upp hur progressionen i musikundervisningen kan variera för grupper beroende på ålders- och kunskapsnivåer. Detta är intressant då det ger input från teori om musikaliskt lärande vilket är relevant när jag tittar på hur ledaren varierar undervisningen beroende på olika åldrar och kunskapsnivåer. Eventuellt kan dessa variationer även relateras till skillnader i hur gritförmågan utvecklas. Slutligen ges en bakgrund till orkesterledning som är relevant för studien då flera av de parametrar som relateras till utveckling av gritförmågan återfinns i en orkesterledares erfarenheter. Tanken är att ge en överblick av relaterad forskning och litteratur för att ge en större förståelse för, och andra perspektiv på, teorin som min studie baseras på.

2.1 Begreppet grit

Ordet grit har funnits länge i det engelska språket och är besläktat med det svenska ordet 'gry' som i uttrycket "det är gott gry i grabben" (Klingberg, 2016, s.138). Grit handlar om att vara ihärdig och uthållig men grundläggande är även att ha intresse eller passion för det man gör. Att ha grit är att ha ett jävlar anamma, att våga satsa, att inte ge upp när det blir jobbigt och att inte vara rädd för att misslyckas. Begreppet fick ett uppsving för några år sedan när den amerikanske psykologen och forskaren Duckworth gav ut sin bok om grit (2017). Hon har även skrivit flera artiklar i ämnet (Duckworth, 2025).

Forskare har länge funderat över varför människor presterar olika. Skillnaderna kan inte helt förklaras av att individer har olika inre motivation, och inte heller av att de har olika förutsättningar. När Duckworth studerade amerikanska militärens elitförband och elitidrottare hittade hon grit som en del av svaret på den gåtan. Hon märkte att de människor som bäst lyckas ta sig fram inte är de som till synes har de bästa förutsättningarna, som till exempel ett högt resultat på intelligenstest. Istället fanns en speciell sorts uthållighet hos de som klarade sig bäst. Det är just den egenskapen hon kallar för grit. Hon upptäckte att grit hänger ihop med hur enträgen personen är att hålla fast vid aktiviteter i mer än ett år. Detta hjälpte henne att ta fram ett test för att mäta grit hos en person. Hon studerade därefter personer som hade ovanligt hög grit och försökte förstå vad som påverkat dem (Duckworth, 2017).

Grit kan felaktigt förknippas med flow men flow beskriver ett tillstånd där allt flyter på utan ansträngning. Dels är inte grit ett tillstånd utan en egenskap eller ett personlighetsdrag och dels utgör ansträngning en stor del av flow (Duckworth 2017). Grit skiljer sig också från motivation, då det syftar på något som en person har inför en speciell uppgift eller vid en viss situation medan grit är en egenskap (Klingberg 2016, sid 141).

Grit är ett personlighetsdrag som till exempel utåtriktad, ärlig eller snäll (Klingberg, 2016). Duckworth är dock mycket tydlig med att grit är möjlig att påverka, sin egen såväl som andras. Föräldrar, lärare och andra vuxna som närvarar fritidsintressen kan påverka barns och elevers grit. Grit är en genetiskt betingad egenskap, men den påverkas alltså även av miljön (Duckworth, 2017).

Med hjälp av en *gritskala* kan en person göra en självskattning av sin grit. Gritskalan är ett frågeformulär, framtagen av Duckworth, där en person får skatta sin förmåga att hantera till exempel fokus, motgångar och mål. Formuläret tar även upp om intressen förändras år från år eller om personen hållit sig till samma intressen. Se bilaga 1.

2.2 Grit och musik

Utvecklar ungdomar som deltar i musikensembler mer grit än andra? Det har Adkins (2020) tittat närmare på i sin avhandling där hon lät tre grupper av ungdomar skatta sin nivå av grit. Hon kunde visa att de ungdomar som spelade musik i en, av skolan, organiserad ensemble hade högst grit. Näst mest grit hade de som var engagerade i någon annan typ av frivillig aktivitet, till exempel någon idrott. Gruppen med lägst grit var de som inte deltog i någon organiserad aktivitet alls. Adkins studie visar alltså att det finns ett samband mellan självskattad grit och deltagande i skolans musikensembler. Hon drar dock inga slutsatser om orsakerna till detta samband men skriver att en möjlig förklaring kan vara att den verksamhet som skolans musikensembler erbjuder innehåller många av de element som, enligt Duckworth, ligger till grund för att utveckla grit (Adkins, 2020).

Exempel på element som Adkins menar finns i musikensembler och som främjar grit är att eleverna ofta visar på intresse för aktiviteten, det vill säga musik, att eleverna tränar målinriktat och fokuserat på sina respektive instrument, att det finns ett syfte med aktiviteten i form av mål i musikskapandet och även i form av gemenskap. Ett element, menar Adkins, är att musik väcker drömmar som sträcker sig långt in i framtiden. Hon tar även upp att musiklärare kan ses som stödjande och samtidigt krävande vuxna.

2.3 Self efficacy

Teorin om 'self efficacy' (SE) handlar om hur en individ själv värderar sin förmåga att kunna slutföra en uppgift väl. SE är alltså ett begrepp för självuppfattning. En svensk formulering skulle kunna vara "värdering av sitt eget driv". Hur man värderar sitt eget driv påverkar ens tänkande och beteende. Detta påverkar i sin tur handlingar och prestationer men också ens ihärdighet och vilken ansträngning man lägger in i arbetet. Det har visat sig att, för slutresultatet, är det lika viktigt hur elever tänker om sig själv och sin prestation som hur

mycket tid de lägger på att träna och spela självständigt på sitt instrument (Zelenak, 2020). Med en positiv tro på sig själv har eleverna större möjlighet att ha kontroll över utvecklingen av sin egen musikaliska förmåga (Hendricks, 2015).

Studier har visat att det finns kopplingar mellan grit och SE inte bara eftersom båda begreppen handlar om en persons driv utan även för att flera av de parametrar som påstås påverka SE även påstås påverka utvecklandet av gritförmågan. Det är därför intressant att titta på likheter och skillnader mellan hur dessa parametrar anses påverka SE respektive grit.

2.3.1 Vad påverkar SE

Lärare kan hjälpa sina elever att utveckla en positiv självuppfattning, med andra ord att bygga upp sin SE. Hendricks (2015) beskriver i sin artikel olika sätt att arbeta med detta specifikt i musikundervisningen. Det handlar om elevens tidigare erfarenheter, svårighetsgraden på uppgifterna, förebilder och feedback vilket förklaras närmare nedan.

Det har visat sig att musikelever som upplever att de klarat av tidigare uppgifter och mål är bättre rustade för kommande utmaningar. Deras tidigare upplevelser har alltså stärkt deras SE. Att endast ge eleverna enkla uppgifter är dock ingen genväg för att utveckla SE då svårighetsgraden på uppgifterna och mängden ansträngning som läggs ner för att klara av dem är relaterad till mängden SE. Ju mer ansträngning desto mer SE. Läraren måste därför vara noga med att balansera svårighetsgraden på uppgifterna och sätta upp mål som är utmanande och samtidigt inom räckhåll.

Att ha likasinnade som förebilder, och att spela ihop med, gynnar SE. Studier har visat att elever får en större ökning av sin SE om dess förebilder och ensemblekollegor är andra elever i samma ålder, med liknande instrument och som är på samma svårighetsnivå jämfört med om förebilden är en vuxen musiker med helt andra förutsättningar.

Vältajmad och konstruktiv kritik stärker SE. Det är vanligt att lärare delar ut bekräftelse och beröm av ren bekvämlighet. Positiv feedback och beröm kan höja SE men det bygger på att den är trovärdig och har substans. Artikeln poängterar också hur viktigt det är att berömmet gäller ansträngningen och inte elevens förmåga (Hendricks, 2015).

2.3.2 Musik och SE

Harpaz och Vaizman skriver om SE specifikt inom musik; music self efficacy (MSE). De definierar MSE som en persons tro på sin egen förmåga att klara av att lära sig att spela ett stycke på ett instrument. De fokuserade på amatörmusiker och tittade på hur självförtroende, grit samt vana att använda olika spelsätt och inläringssätt har något samband med MSE. Studien byggde bland annat på hypotesen att hög självkänsla och hög grit har ett positivt samband med MSE. Det vill säga har en person hög grit och hög självkänsla har personen i fråga även hög tilltro till sin förmåga att lära sig ett musikstycke.

Studiens resultat visade att MSE var positivt relaterat till grit och likaså till självkänsla. Dessutom visades att det inte var någon större skillnad mellan kvinnors och mäns MSE. Inte heller om personen hade haft lärarledd undervisning eller inte. MSE var dock betydligt högre hos dem som spelade ihop med andra samt hos dem som hade fler

övningstimmar per vecka. Några orsakssamband fastställdes inte i studien utan lämnades som rekommendation för framtida studier (Harpaz och Vaizman, 2023).

2.4 Grit och growth mindset

'Growth mindset', eller dynamiskt mindset¹ är en övertygelse om att vi kan förändras, att våra förmågor blir bättre om vi försöker. Motsatsen till detta är 'statiskt mindset', vilket är inställningen att våra förmågor inte går att påverka, till exempel att vi har en viss nivå av medfödd musikalitet och att den inte går att förändra. 'Growth mindset' ger förutsättningar för lusten att lära sig nytt och den påverkas inte av svårigheter eller rädslan för att göra fel. Då grit beskrivs som en attityd att nå sina mål trots motgångar, en sorts uthållighet, menar Persellin och Davis att det finns ett släktskap mellan dessa två koncept.

Persellin och Davis har flera idéer för hur lärare kan främja grit, liksom 'growth mindset' i musikundervisningen. Ett exempel är att ge beröm för elevernas ansträngning och inte deras talang. Även att använda ord som relaterar till ansträngning snarare än hur begåvade de är. Läraren kan också uppmärksamma eleverna på hur de gör successiva framsteg när de bemödat sig. När de så småningom träffar på en tuffare utmaning kan läraren påminna om hur eleverna tidigare ansträngt sig och därmed klarat andra utmaningar. Eleverna lär sig därmed att "en känsla av att något är svårt betyder att de växer som musiker" (Persellin och Davis, 2017, s.70).

2.5 Stöttning och grit

'Stöttning' är ett begrepp som ofta tas upp i pedagogiska sammanhang. Ordet återkommer också vid flera tillfällen i samband med grit. Det är därför meningsfullt att ge en större förståelse och en bakgrund till begreppet här.

Det ligger i människans natur att ständigt utforska världen omkring sig, att hitta nya sätt att tänka och skaffa sig nya färdigheter. När människor hjälps åt, eller lärare undervisar elever, är det denna dynamiska drivkraft som utgör grunden. Eleven befinner sig vid en punkt av förståelse eller färdighet, medan lärarens kunskap ligger på en annan punkt som eleven ännu inte nått. Mellan dessa punkter är det område som Vygotskij kallar för den proximala utvecklingszonen. Det är den del som eleven inte förstår, eller klarar av med sin egen kapacitet men däremot med hjälp av en lärares stöd (Hwang och Nilsson, 2019). Inom detta område är eleven känslig för kunskap och det gäller för läraren att känna in var zonen är. Läraren kan på olika sätt stötta eleven i den proximala zonen, det kan vara att ställa frågor, uppmana eller att ge stöttande positiva kommentarer (Forssell, 2018).

¹ Dynamiskt mindset kommer ifrån engelskans 'dynamic mindset'. Ett svenskt ersättningsord för mindset skulle kunna vara attityd men då 'dynamiskt mindset' har blivit ett vedertaget begrepp i svensk forskning, till exempel i Klingbergs (2016) väljer jag att använda det.

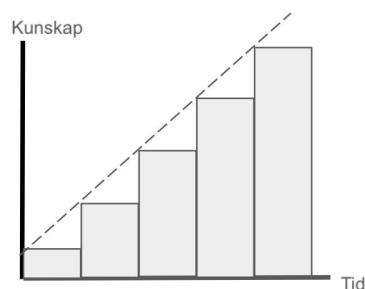
2.6 Musikaliskt lärande - progression

Progressionen i undervisningen handlar om hur elevens utveckling framskrider med tiden, något som är viktigt för en lärare att tänka på när undervisningen planeras. Undervisningen kan läggas upp antingen med lite eller mycket ny kunskapsinformation i taget, det vill säga med liten eller stor svårighetsgrad. Detta kan jämföras med att äta små eller stora munsbitar. Ju mer information, det vill säga ju större 'kunskapsmunsbitar', desto snabbare progression.

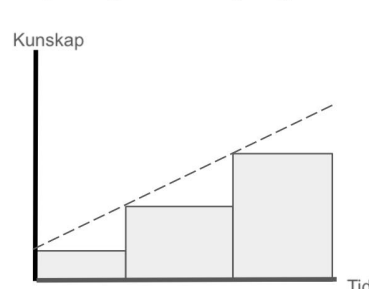
Läraren kan även justera progressionen genom att variera hur länge eleven arbetar med samma inlärningsmoment. Detta kan jämföras med hur länge munsbitarna tuggas innan nästa munsbit stoppas in i munnen. Ju längre tid kunskapen behöver tuggas desto längre tid tar det att äta upp och desto saktare går progressionen.

Långsam respektive snabb progression är det som Hanken & Johansen (2024) avser när det beaktas hur länge eleven jobbar med varje moment. Flack respektive brant progression handlar däremot om hur mycket kunskapsinformation varje moment innehåller, alltså svårighetsgraden för varje moment. Diagram 1a, 1b, 1c och 1d nedan illustrerar snabb, långsam, brant och flack progression. Ju bredare stapel desto mer tid för varje kunskapsmoment, ju högre stapel desto mer ny kunskap per tidsenhet (Hanken & Johansen, 2024).

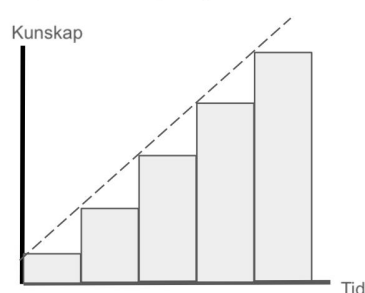
1a) Snabbare progression



1b) Långsammare progression



1c) Brantare progression



1d) Flackare progression

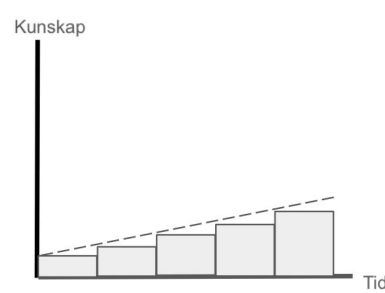


Diagram 1

Hur progressionens planering bör anpassas efter elevens förutsättningar. Det har visat sig att unga elever behöver långsammare och flackare progression än äldre elever, likaså elever med mindre ämneskunskaper. Däremot kan äldre elever med mer ämneskunskaper tillgodogöra sig en snabbare och brantare progression i undervisningen (Hanken & Johansen, 2024).

2.7 En orkesterledares erfarenheter

I boken "Teaching with Passion: conducting, rehearsing and inspiring" beskriver musikprofessorn och orkesterledaren Boonshaft (2002) vad han har kommit fram till att en orkesterledare bör tänka på för att lyckas. Utifrån sina erfarenheter redogör han för riktlinjer och insikter som han menar är viktiga för orkesterledning. Tematiskt kan hans text delas upp i följande fem delar: målmedvetenhet, tempo och energi, lyhördhet, uthållighet samt fokus på det positiva och glädjen. Flera av dessa har likheter med de parametrar som anses utveckla grittförmågan.

2.7.1 Målmedvetenhet

Boonshaft poängterar vikten av att orkesterledaren har ett mål med vad han vill uppnå under orkesterrepetitionerna. Det ska vara ett väldefinierat och tydligt mål som satts redan från början för att sedan kunna följas upp. Det är också väsentligt att eleverna är medvetna om målen.

2.7.2 Tempo och energi

Att ha en struktur och arbetsro under repetitionerna är av stor vikt då det bidrar till lugn. Det i sin tur gör det möjligt för alla deltagare att koncentrera sig på sin respektive uppgift. Detta betyder dock inte att repetitionerna ska gå långsamt fram, tvärtom menar Boonshaft att han ofta föredrar ett snabbt tempo för att upprätthålla energin. Han påpekar dock att för vissa ledare fungerar ett lugnare tempo bättre och att hitta en variation i undervisningstempot som är anpassat till situationen är att föredra.

2.7.3 Lyhördhet

Boonshaft menar att för att kunna leda på ett bra sätt är det viktigt att uppfatta orkestermedlemmarnas signaler, att känna in vad det är som händer. Det kan vara att uppfatta att någon är trött eller ledsen eller att någon har skymd sikt. På samma gång måste ledaren även kunna observera helheten. Likaså är det viktigt att stämningen är trygg och trevlig. Att studenterna vågar försöka sig på utmaningar utan att vara rädd att bli förlöjligad.

2.7.4 Uthållighet

En viktig del, enligt Boonshaft, är att förmedla vikten av uthållighet. Ledaren bör ha ett långsiktigt perspektiv och trots eventuella svårigheter ständigt arbeta för att fortsätta i den riktningen. Det är viktigt att förmedla att inte ge upp trots att det kan kännas besvärligt. Boonshaft beskriver också att en framgångsrik ledare försöker pusha studenterna till nya nivåer samt att det ska finnas en medvetenhet om att alla deltagare förväntas göra sitt allra bästa.

2.7.5 Fokus på det positiva och glädjen

En orkesterledare måste ge positiv förstärkning till orkestern under hela repetitionen. Boonshaft poängterar dock att det är viktigt att det görs på ett sätt som inte kompromissar

med ledarens värderingar. Finns det ingen substans i berömmet genomskådas det snart. Det gäller istället att hitta något i situationen som är positivt och förstärka det. Med hjälp av pep-talk bygger ledaren upp orkesterns entusiasm och självförtroende. Repetitionerna ska vara roliga och Boonshaft är övertygad om att om ledaren har kul, då har även orkestern det. Är ledaren dessutom passionerad smittar det av sig och sprider glädje i hela orkestern (Boonshaft, 2002).

3. Teori

I detta kapitel beskriver jag Duckworths teori kring vad som påverkar grit. Jag relaterar också detta till musikverksamhet. Det är med dessa perspektiv jag kommer att analysera empirimaterialet för att få fram resultatet.

3.1 Hur utvecklas grit

Duckworth har studerat olika personer som visat på hög grit och hittat följande fyra, så kallade psykologiska tillgångar, som de alla har gemensamt.

1. Intresse
2. Övning
3. Högre syfte
4. Hopp

Dessa tillgångar är påverkbara, de kan utvecklas, fördjupas och odlas och med dem växer även grit. Nedan beskriver jag var och en av dessa tillgångar mer ingående samt hur de kan påverkas.

3.2.1 Intresse

Grit börjar med ett intresse. För ett barn är det dock inte självklart att från början veta vad som är intressant. Intresse är något som växer fram ur det roliga och meningsfulla. Därför är det viktigt att barn får prova aktiviteter, till exempel olika instrument och själva välja vad de vill hålla på med. Som instrumentallärare är det därmed en poäng att göra aktiviteten extra tilltalande och locka till lek de första åren. Att lektioner och ensemblerpetitioner är lekfulla, erbjuder roliga moment och är varierande ökar chanserna att intresset för att musicera väcks. Att under repetitionen få uppleva att det låter bra och att det svänger, till exempel med hjälp av ackompanjemang, är ett bra sätt att utveckla glädje. Värme och stöttande från vuxna är också en viktig komponent. Med detta tillgodosett är det större chans att intresset och så småningom passionen växer. Duckworth skriver följande:

Innan vi jobbar hårt måste vi leka. Innan de som ännu inte har fastnat för en passion är redo att lägga flera timmar om dagen åt att flitigt slipa på sina färdigheter måste de få toka sig lite och väcka intresset på nytt flera gånger. (Duckworth, 2017, sid 122-123)

Intresse som kan växa till passion är det som skiljer egenskapen grit ifrån egenskapen ihärdig. Glädjen är därmed inte bara viktig i de yngre åldrarna utan för alla. Utan glädjen och intresset utvecklas ingen passion och ingen grit.

3.2.2 Övning

För att ett intresse ska kunna utvecklas till en passion krävs att aktiviteten utövas kontinuerligt, det vill säga övas. Duckworth poängterar att övningen bör utformas på rätt sätt. Det handlar om att vara ihärdig, att fortsätta traggla dag efter dag utan att ge upp. En grundläggande del är att övningen utformas efter processen: sätta upp mål, försöka, reflektera, försöka igen och finjustera, sätta upp nytt mål och så vidare. Denna process kallas ofta för 'övningsprocessen' men i denna uppsats väljer jag att kalla den 'instuderingsprocessen' för att undvika begreppsförvirring. Se bild 1.

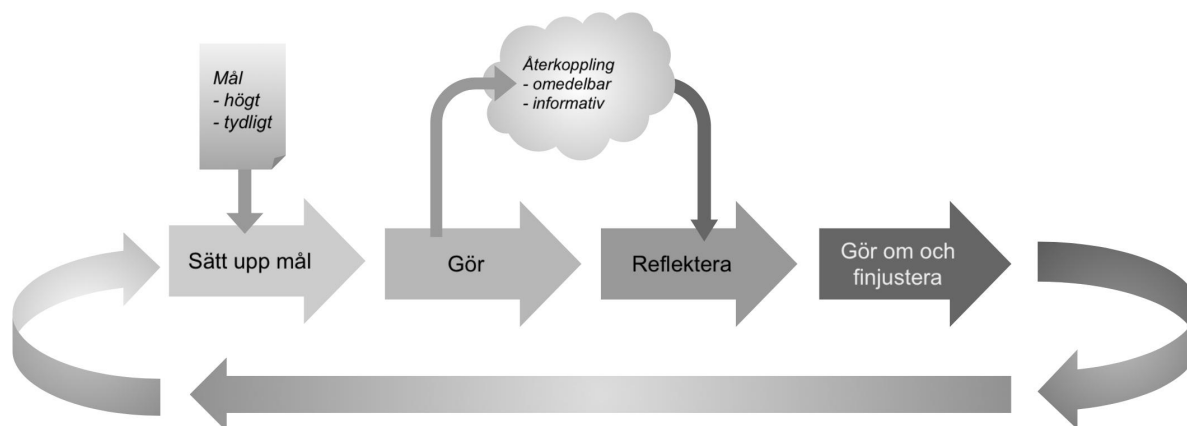


Bild 1. Instuderingsprocessen

En annan central del är att målen som sätts upp är höga och tydligt definierade. Dels är mål motiverande och dels hör det ihop med att uppgifterna ska vara utformade så att deltagarna måste anstränga sig. Ett sätt att utforma en repetition för att uppnå ansträngning och koncentration är att variera aktiviteten till exempel med olika typer av uppgifter, olika svårighetsgrad eller med olika typer av musikgenrer.

Det är också viktigt att inte vara rädd för att göra fel. Ett föredöme att tänka på är hur ett litet barn provar nya saker utan att fundera över att misslyckas och om det skulle misslyckas så görs det ingen stor sak av det utan barnet försöker gärna igen. Det är först i sexårsåldern som barn börjar känna skamkänslor. Man kan tänka sig att skam fyller en social funktion men för lärandeprocessen är den ingen hjälp utan är endast hämmande (Duckworth, 2017). En ledare i en ensemble bör därför sträva efter att motverka eventuella skamkänslor, till exempel kan ledaren föregå med gott exempel om hen själv råkar göra fel.

För att kunna reflektera i processen ovan krävs någon form av återkoppling. Denna ska vara omedelbar och informativ. Det ska alltså vara tydligt vad återkopplingen gäller (Duckworth, 2017). I en orkester kan man tänka sig att återkopplingen kommer i form av kommentarer från ledaren, men den kommer också genom hur det låter. Att lyssna på vad man spelar antingen i stunden eller från en inspelning ger material för reflektion.

För att kunna fortsätta att instudera och träna kontinuerligt under en längre tid underlättar det att ha rutiner. Att veta att varje instrumentpass börjar på samma sätt inger trygghet och kan sänka motståndet mot att sätta igång.

En sista viktig parameter är att kunna välja hur repetitionen och träningen upplevs, det vill säga att kunna njuta av att arbeta målinriktat med instrumentet. Det gäller att ”vara medveten om sig själv i stunden utan att samtidigt bedöma det man gör”(Duckworth, 2017, s. 157).

I uppsatsen kommer ordet ’övning’ endast användas som det begrepp Duckworth definierar som en av de fyra tillgångarna för att utveckla grit. För att undvika begreppsförvirring har jag därmed undvikit att använda ordet ’övning’ i annan betydelse och istället valt ord som ’träning’, ’repetition’, ’instudering’. Detsamma gäller för ordet ’öva’.

3.2.3 Högre syfte

För att utveckla passion underlättar det att känna att det finns ett *högre syfte* med aktiviteten. Det handlar för många om att göra något för någon annan. Det kan vara att stötta eller hjälpa andra men det kan också vara att underhålla andra, till exempel att bjuda på vacker musik.

En orkesterledare kan se på sitt yrke som en försörjning, något som måste göras för att betala räkningarna. Eller som ett steg i karriären för att komma vidare i statusstegen. Men yrket kan även vara ett kall, där arbetet som åstadkoms betyder något mer, det fyller ett större syfte. Det kan vara att få sprida kunskapen och glädje av att spela tillsammans eller att få göra en konsert som en stor publik får njuta av. En ledare med ett sådant kall har större möjlighet att sprida sin passion till sin omgivning. Passionen lyser igenom och kan på så sätt inspirera eleverna (Duckworth, 2017).

3.2.4 Hopp

Den fjärde tillgången kallar Duckworth för *hopp* och handlar om att vara övertygad om att det lönar sig att anstränga sig, att tro på att vi själva har förmågan att utveckla en bättre framtid. Att förstå att våra förmågor påverkas av vad vi gör. Det är just detta som kallas för att ha ett ’dynamiskt mindset’. Även vår ihärdighet blir bättre om vi tränar den och därmed vår grit. Här spelar lärarens attityd, kommunikation och handlingar in. Genom att föregå med gott exempel kan en lärare visa att repetition och träning är bra. Men det är ännu viktigare att, genom sitt beteende och ordval, visa sin inställning till lärande. Att förmedla övertygelsen om att människor har förmågan att lära sig (Duckworth, 2017).

3.2.5 Vis förälder

”Vist föräldraskap”(Duckworth, 2017, s 228) är ett begrepp som Duckworth använder för att beskriva en förälder som är både stöttande och krävande på samma gång. En vis förälder kan uppfatta och tillgodose barnets behov av kärlek och värme men också förstå att sätta gränser, ställa krav på rätt nivå och ha höga förväntningar. I en sådan miljö har barnet möjlighet att utveckla sin ansträngningsförmåga, sitt *hopp* och odla sitt *intresse*, med andra ord att odla sin grit.

3.2.6 Gritkultur

En gritkultur utmärker sig bland annat genom språket som används och genom ett ledarskap som är stöttande och ständigt utmanande. ”Om du vill ha grit, hitta en kultur som har mycket grit och gå med i den” skriver Duckworth (2016, s. 262). Hon menar att människor i en grupp tar efter varandra och gör likadant. Kortsiktigt innebär det att vi anpassar vårt beteende efter varandra. De värderingar och normer som finns i gruppen gör medlemmarna så småningom till sina egna. Det gör att på lång sikt kommer kulturen i en grupp att forma medlemmarnas identitet. Duckworth menar att en persons identitet är avgörande för hennes ihärdighet. Detta betyder att om det finns en kultur av grit i en grupp så sprider grit sig till var och en i gruppen. Med andra ord; i en gritkultur sprider sig grit (Duckworth, 2017).

4. Metod

I det här kapitlet redovisar jag vilken metod jag använt i studien. Dels motiverar jag varför jag har gjort observationer och hur dessa gick till. Dels motiverar jag valet att sedan göra en tematisk analys av det empiriska materialet och beskriver även hur jag har gått tillväga.

Studiens syfte är att identifiera vad en ensembleledare gör som kan utveckla grit hos eleverna. Dessutom vill jag undersöka om det finns skillnader i de olika ensembleerna med avseende på elevernas kunskapsnivå och ålder. Eventuellt kan jag även hitta något nytt som kan tänkas leda till grit.

Undersökningen, som i sin helhet är kvalitativ, gjordes genom semistrukturerade observationer vilket resulterade i det empiriska materialet i form av en text av transkriberade ljudinseplningar. På denna empiri gjordes sedan en tematisk analys med hjälp av färgkodning. Analysfasen bestod av två delar varav den första var mer deduktiv och den andra mer induktiv (Fejes & Thornberg, 2019).

4.1 Insamlingsmetod

Som insamlingsmetod för empirin gjordes observationer i olika ensembler. Anledningen till att jag valde just observationer var att jag personligen ville studera händelserna i sin naturliga miljö, utan några filter eller mellanhänder. Ett alternativ hade varit att göra intervjuer om ledarskap med orkesterledare men då hade ledarens värderingar varit ett filter mellan mig och verkligheten. Jag föredrog att se vad som hände under repetitionerna med egna ögon direkt när det skedde. Jag ville ta del av vad som kommunicerades verbalt men även via ögonkast, miner, gester vilket är möjligt vid observation. Till skillnad från alternativen intervjuer och enkäter är jag vid observationer inte beroende av andras minnen och hur de uppfattar undervisning och mina frågor (Patel och Davidson, 2019). Däremot är jag beroende av min egen förmåga att upptäcka och observera.

Som hjälpmedel använde jag ett observationsschema (bilaga 2) som tagits fram med hjälp av Duckworths teori. Tanken var att ge mig ett ramverk och struktur över vad jag skulle titta efter under ensemblerrepetitionerna och även ett stöd för att göra anteckningar.

Observationsschemat togs fram på följande sätt: Ur Duckworths teori fick jag fram ett tiotal olika punkter tex: 'Rutiner', 'Uttalade mål', 'Högre syfte' och 'Hur märks passionen och glädjen' alla relaterade till de fyra tillgångarna som är avgörande för att utveckla grit. Jag funderade över hur dessa punkter kan avspeglas i ensembleundervisning och där det var möjligt och behövdes skapade jag mer detaljerade underfrågor till punkterna. För att förenkla strukturen på alla frågor och göra det lättare att observera sorterades punkterna in under fyra observationsaspekter vilka var: 'Aktivitetsstruktur', 'Ledarens beteende och kommunikation', 'Mer generella observationer med avseende på andan/ stämningen/ kulturen' samt 'Hur märks passionen och glädjen'.

Samtliga observationer spelades in med mobiltelefon och transkriberades manuellt. Transkriptionerna samt anteckningarna från observationerna utgjorde mitt empiriska material. Anledningen till att jag gjorde ljudinspelningar var för att jag ville ha ett mer tillförlitligt material än endast mina anteckningar från observationerna. Att jag valde ljudinspelning istället för filminspelning hade integritetsmässiga orsaker. Att filma hade inneburit större svårigheter att undvika att röja de observerades identitet vilket skulle kunna utgöra en risk för individernas privatliv och därmed integritet (Vetenskapsrådet, 2017).

4.2 Urval

Att jag valt att titta på ensembler och inte enskild undervisning kommer sig av att Duckworth ofta relaterar till idrott och militär verksamhet där aktiviteterna är i grupp. Då jag vill göra en jämförelse och se om de parametrar hon ser i dessa aktiviteter även finns i musikverksamhet var det logiskt att även jag tittade på gruppverksamhet, dvs ensembler, istället för enskild undervisning. En annan anledning till att observera ensembler är att jag som iakttagare förmodligen stör mindre i en grupp än vid en enskild undervisning.

Att alla ensembler har samma ledare är ett medvetet val. Anledningen var främst att det då går att göra jämförelser mellan de olika ensemblenivåerna på ett mer tillförlitligt sätt. Om en lärare gör på olika sätt i de olika ensemblerna och det enda som skiljer dem åt är ålder och nivå kan man dra slutsatser kring vad påverkar. Olika lärare hade däremot medfört att fler variabler hade varierat. Att det är en och samma lärare har också att göra med bekvämligheten. Särskilt med tanke på att kunna kontakta alla vårdnadshavare för att få samtycke till inspelning av repetitionerna.

Beslutet att studera just denna ensembleledaren grundar sig i ett strategiskt urval. Jag fick hans namn rekommenderat då han har lång erfarenhet och även har blivit uppmärksammas som en mycket bra orkesterledare och instrumentallärare. Tanken är att han med sin långa erfarenhet har hittat sätt att arbeta på som fungerar väl och att eventuellt gritutvecklande därmed borde framträda.

De ensembler jag har tittat på har olika nivåer och varierande åldrar. De tre yngre grupperna är 9-12 år medan de två äldre är 13-21 år.

Ensemblerna som undersöktes var på olika nivå och i olika åldrar och presenteras nedan:

- Ensemble A - ensemble i 45 minuter med 5 nybörjarelever, 10 år gamla.

- Ensemble B - storgrupp i 40 minuter med 5 nybörjarelever, 8-9 år.
- Ensemble C - orkester i 30 minuter med 6 elever som är nybörjare men har kommit lite längre än de i ensemble A och B, 9 år.
- Ensemble D - orkester i 45 minuter med 7 elever som är på en högre nivå, 12-16 år (2 lärare var också med och spelade).
- Ensemble E- ensemble i 50 min med 7 elever som är på en högre nivå (ännu högre än ensemble D), 14-21 år.

4.3 Etik

Ensembleledaren tillfrågades om han ville vara med i undersökningen innan jag gjorde observationerna och vi kom överens om vilka av hans ensembler det passade att jag besökte. Jag berättade dock inget om vad studien handlade om. Ensembledeltagarna blev tillfrågade, och gav sitt samtycke efter att observationerna var gjorda. För de minderåriga fick vårdnadshavarna mail om vad studien innebar samt att maila tillbaka om de inte kunde ge sitt samtycke. Mailförfrågan som skickades till deltagarnas vårdnadshavare finns i bilaga 3. Att detta gjordes efteråt berodde på att det var enklast att hantera på det viset då det inte fanns tidsmån att kontakta dem i förväg. Jag skrev mailet till vårdnadshavarna och ensembleledaren distribuerade ut dessa till vårdnadshavarna. De elever som var myndiga fick jag samtycke ifrån direkt via mail. Det ska poängteras att deltagarna inte på något sätt kan identifieras i uppsatsen och de utgör inte någon avgörande del av undersökningen. I de fall eleverna citeras i resultatdelen är citaten omgjorda för att bevara anonymiteten, men på ett sätt som inte påverkar resultatet. I de flesta fall handlar analysen om lärarens kommentarer och händelser kring gruppens och lärarens beteenden än om deltagarna enskilt (Vetenskapsrådet, 2017).

4.4 Genomförande

Studien bygger på fem observationer av olika ensembler. Varje observation varar under hela repetitionen som är mellan 30 och 60 minuter och ägde rum under januari och februari 2023. Observationerna gjordes med hjälp av ett observationsschema men detta användes mer som ett tankestöd. Det hela underlättades av att jag var inläst på teorin kring grit och hade klart för mig vilka områden jag ville undersöka. För att inte påverka de som observerades undvek jag att informera de involverade om vad studien handlade om. Under observationerna var jag på plats, jag antecknade och gjorde ljudinspelning. Vid repetitionens början presenterade jag mig och sa att jag skulle vara med då jag utbildar mig till musiklärare och är intresserad av orkestrar. Jag satte mig sedan lite avsides så att jag inte skulle störa. Efter observationen renskrev jag anteckningarna och förtydligade dem. Jag transkriberade ljudinspelningarna manuellt i sin helhet. Vissa partier var dock svåra att uppfatta vilket gjorde att vissa stycken saknades, mina anteckningar kunde då vara ett bra komplement.

Det jag tittade på under observationerna var:

- Aktivitetens struktur med avseende på de fyra tillgångarna beskrivna i teorikapitlet.
 - *Intresse*: Vad i aktiviteten utvecklar glädje, gör att det kan bli ett intresse (gemenskap, identitet, må bra)?

- *Övning*: Har passet olika intensiva faser? Finns det rutiner eller informella regler som ger struktur?
- *Högre syfte*: tex låta vackert, ge grit, välbefinnande eller uttalade mål (konserter, festivaler)
- *Hopp*: Finns det något i aktiviteten som kan kopplas till ett dynamiskt mindset?
- Ledarens beteende och kommunikation med avseende på de fyra tillgångarna beskrivna i teorikapitlet.
 - *Övning*: Dels återkoppling (omedelbar, Nyanserad, Positiv och negativ, För ansträngning inte bara för resultat) och dels krav och förväntningar
 - *Intresse* (gemenskap, identitet, må bra)
 - *Högre syfte* (tex låta vackert, aktiviteten ger allmängiltiga verktyg tex grit, välbefinnande)
 - *Hopp*: hur ledaren kommunicerar ett dynamiskt mindset
- Observationer med avseende på andan/stämningen/ kulturen
 - om det är ok att göra fel
 - om det finns en känsla av gemensam ansträngning - om man peppar /stöttar varandra

Observationsschemat (Bilaga 3) bygger på ovanstående parametrar.

4.5 Analysmetod

I detta avsnitt visar jag hur empirimaterialet bearbetades och analyserades. Det empiriska materialet utgjordes av transkriptionerna av talet i repetitionerna i kombination med anteckningarna från observationerna. Detta analyserades i två steg; först deduktivt och efter det induktivt. Anledningen till att jag valde dessa två på varandra följande analysmetoder var att först hitta en grundstruktur med hjälp av teorin för att på så sätt förankra mitt resultat. Utifrån det kunde jag sedan själv komma med egna tankar och tolkningar i den induktiva delen.

4.5.1 Deduktiv ansats

I det första steget tillämpades en deduktiv ansats. Med utgångspunkt i hur Duckworth beskriver hur de fyra tillgångarna; *intresse*, *övning*, *högre syfte* och *hopp* kan utvecklas och förstärkas, identifierades händelser och kommentarer i empirimaterialet som relaterade till de fyra tillgångarna. Jag kodade dessa kommentarer och händelser med olika färger. En färg per tillgång och ytterligare en färg för kommentarer och händelser som jag tyckte var relevant men som inte kunde placeras i Duckworths tillgångar. *Övning* blått, *Intresse* grönt, *Högre syfte* orange, *Hopp* rött samt gult för övrigt.

Efter att ha markerat alla händelser och kommentarer med en färg som motsvarar den tillgång de förstärkte kunde jag jämföra de olika ensemblerna. Jag kunde se hur tillgångarna fördelar sig på olika sätt i de 5 ensemblerna.

4.5.2 Induktiv ansats

I det andra steget tillämpade jag en induktiv ansats. För att hitta undergrupper i mitt material som kunde relateras till studiens syfte gick jag igenom materialet igen. Jag tittade på de färgade kommentarerna och inom varje färg utvecklade jag mindre grupper av kommentarer och händelser som särskilde sig på liknande sätt. Dessa mindre grupper fick samma färg som den övergripande gruppen men olika nyanser. Efter att ha gått igenom materialet och bearbetat grupper och undergrupper ytterligare fick jag till slut 15 grupper totalt; fem blå nyanser, fem gröna nyanser, en orangea, en röd, och två gula.

Vid vissa tillfällen var det inte tydligt hur en händelse skulle kodas och ett exempel på detta och hur jag resonerade kring det hela följer här: Läraren gav ofta positiv feedback i form av utrop som ”Snyggt!” eller ”Bra!” Ska det tolkas som återkoppling som är en del av instuderingsprocessen och därmed hamna under *övning*? Eller är det ett positivt uttryck som stöttar och gör aktiviteten roligare och hamnar under *intresse*? Jag bedömde att sådana utrop skulle hamna under *intresse*. De är förvisso återkopplingar men genererar oftast inte omtag eller förändringar och det är därmed inte en del i instuderingsprocessen. Däremot är uttrycken viktiga för stämningen och gör aktiviteten till en positiv upplevelse. Dessa två exempel var tydligt avgränsade och lätta att urskilja vilket gjorde det möjligt att vara konsekvent vid kodningen. Andra händelser och kommentarer som var svårare att identifiera satte jag på två olika tillgångar eller undergrupper.

5. Resultat

I detta kapitel redogör jag för vad analysen av empirimaterialet visade. Jag beskriver tematiskt vad jag hittat i empirimaterialet som relaterar till Duckworths fyra ‘tillgångar’ och gör vissa jämförelser mellan ensemblerna. Som underkapitel till två av tillgångarna beskriver jag de mest intressanta undergrupperna som kommit fram ur den induktiva analysprocessen. Jag beskriver vad som är den gemensamma nämnaren i respektive undergrupp, varför just denna undergrupp är intressant, och på vilket sätt den förekommer i materialet. Jag tittar på om och hur undergruppen kan relateras till Duckworths teori. Om det är relevant gör jag dessutom vissa jämförelser mellan de olika ensemblerna med avseende på de olika undergrupperna.

När jag skriver ‘materialet’ i det här avsnittet syftar jag på det empiriska materialet. När jag skriver ‘tillgångar’ syftar jag på de fyra psykologiska tillgångarna som påverkar grit: *intresse*, *övning*, *högre syfte* och *hopp*.

5.1 Tillgången intresse

Intresse är den tillgång som växer fram först. Den kännetecknas av att den motverkar känslan av att vara uttråkad och hit hör bland annat positiv feedback och stöttning. För att hitta händelser och kommentarer i denna kategori letade jag efter sådant som gör aktiviteten rolig och intressant. Exempel på detta från materialet är: ”Yeah, vilket tryck det var!”. Läraren ger positiv feedback vilket bidrar till att göra aktiviteten till en rolig upplevelse. Ett annat är när läraren berättar om bilden han ritat på barnens nothäfte: ”Här, det bandet jag har spelat med ibland, jag har målat det... som ett omslag”. Detta visar på lärarens passion, både passion för musiken i och med att han spelar i ett band som han vill avbilda, men även passion för att undervisa i och med att han bemödar sig om att göra fint material till eleverna. Denna passion smittar av sig och inspirerar enligt Duckworth. Ett tredje exempel visar på hur läraren stöttar och underlättar för eleverna. Han säger: ”Jag tar och hjälper er” och spelar med i den stämman. Alla exempel ovan visar på hur läraren verkar för att eleverna ska ha en rolig och intressant upplevelse vilket enligt Duckworth är det första steget för att utveckla ett intresse och så småningom en passion.

Nedan redovisas för de undergrupper hittades i tillgången *intresse* och som utmärkte sig mest, antingen genom att vara mycket förekommande eller av någon annan anledning.

5.1.1 Läraren ger uppmuntrande ord

I den här undergruppen samlades tillfällena när läraren ger positiv feedback och uppmuntrande ord. Detta är intressant att titta närmare då jag såg många exempel i alla ensembler. Typiska exempel är när läraren utropar: ”Där har vi det!” eller ”Det var grymt fint!” Kommentarer bidrar till en positiv stämning vilket kan relateras till vad Duckworth skriver om hur viktig glädjen är för att utveckla grunden till ett intresse.

Kommentarer av det här slaget kommer mer frekvent i nybörjarensemblerna än i ensemblerna på högre nivå. Det är rimligt då det rimmar bra med vad Duckworth skriver, att vi först och främst måste känna glädje över att delta i aktiviteten, därefter kan ett intresse och passion utvecklas med hjälp av övriga tillgångar. De yngre eleverna är ännu i det första skedet av att utveckla sitt intresse för att spela musik. De äldre eleverna har troligtvis kommit längre och för att utveckla deras intresse ytterligare krävs det annat än bara positiva tillrop.

Dessutom kunde jag se att typen av uttryck, och sättet de uttrycktes på, varierade mellan grupperna. Här är några exempel på vad läraren säger efter att de yngre eleverna spelat något: ”Grymt!”, ”Fantastiskt!”, ”Där har vi det!”, ”Snyggt!” med mycket energi och på ett lekfullt sätt. Medan kommentarerna när de äldre spelat något är mer lågmälda, tex: ”OK, tack så mycket”, ”Spännande” (sägs med ett leende), ”Bra”. Till de äldre handlar energin i kommentarerna mer om fokus och koncentration.

Vid observationerna noterade jag att läraren även när han spelar på ett instrument kommunicerar med eleverna genom gester ansiktsuttryck. Även detta ger uttryck för hans positiva inställning och engagemang likaväl som hans positiva ord.

5.1.2 Läraren stöttar så att det går lättare och blir roligare att spela

I denna undergrupp samlades kommentarer och händelser som visade på hur läraren stöttar eleverna så att det går lättare att spela men även så att aktiviteten blir roligare. Det kan handla om att läraren sjunger med, spelar med, visar takten eller kompar. Syftet med detta var att ge eleverna den lilla extra hjälpen som krävs för att ro uppgiften i land. I materialet hittade jag många exempel på detta. Ett exempel är när läraren säger: ”Vi tar den stämman tillsammans” och hela gruppen inklusive läraren spelar stämman tillsammans. Eleverna har då lättare att följa med i noterna och kan höra hur det ska låta. Det är också roligare och mindre utsatt att spela tillsammans än att spela en stämman ensam. Ett annat exempel är när läraren ackompanjerar på piano och eleverna spelar. Kompet utgör ett stöd då helheten låter bättre och fylligare och därmed blir roligare att spela. Dessutom blir det inte en lika utsatt situation som när alla spelar unisont tillsammans. Vid ett flertal tillfällen i de yngre ensemblerna används backtracks vilket har samma funktion. I ett tredje exempel sjunger läraren starttonen vilket gör att eleverna lättare kan hitta den på sina instrument. Alla de tre exemplen visar hur läraren stöttar på ett sätt som gör det lättare och roligare att spela vilket går helt i linje med vad Duckworth skriver om för att utveckla intresse. Duckworth nämner dock inte just ordet stöttning.

Kommentarerna och händelserna i den här undergruppen ser relativt lika ut i ensemble A, B, C och D förutom att ackompanjemang av olika slag inte förekommer i ensemble D. Den ensemblen har däremot en lärare med som spelar trummor vilket ger ett rytmiskt stöd samtidigt som det ger mer sväng och låter bättre. I ensemblen med de äldre eleverna (E) är frekvensen av den här undergruppen mycket lägre. Liksom i undergruppen med ”uppmuntrande ord” kan det ha att göra med att de har kommit längre i utvecklingen av sitt intresse och för att komma vidare krävs det andra saker än att det går lätt och är roligt.

Att stötta kan även handla om att hjälpa till att våga eller att ge uppmuntran. De typerna av stöttning passar dock bättre i andra undergrupper. I denna undergrupp är det endast den stöttning som gör att det går lättare och blir roligare att spela. Med det menar jag att det hjälper eleven att utföra det som till exempel står i noterna, det kan innebära att spela ihop med eleven eller att ackompanjera så att det låter bättre om helheten.

5.1.3 Händelser som visar på att det är roligt

Den här undergruppen är en samling händelser och kommentarer som visar att aktiviteten är rolig. Det visar sig till exempel genom att eleverna i kör ropar ”Jaaa!” När läraren frågar om de vill spela en låt de gjort förut. Skratt och skämt från eleverna är andra exempel.

Denna undergrupp skiljer sig från de övriga genom att det är elevernas kommentarer som är i fokus. Det visar alltså inte direkt vad läraren gör eller säger, möjligtvis indirekt men det är inget som framgår. Undergruppen är ändå intressant då detta relaterar till hur roligt eleverna tycker det är vilket relaterar till Duckworths teori. Hon betonar vikten av lek och glädje för att utveckla intresse särskilt i de yngre åldrarna. I mitt resultat visar sig detta mest i de äldre ensemblerna. Det finns alltså en stor andel av dessa exempel i ensemble D och E och även i C.

Att det inte finns lika många i de yngre ensemblerna kan bero på att denna undergrupp handlar om elevernas kommentarer och att i de yngre ensemblerna är det läraren som står för att göra aktiviteten lekfull och rolig. I de äldre ensemblerna har läraren inte lika stort fokus vid det roliga utan mer på att aktiviteten är intressant och effektiv ur ett övningsperspektiv. Eleverna i de äldre ensemblerna är däremot mer benägna att skämta och uttrycka att de har roligt vilket visar sig i den här undergruppen. Ensemble C är en livlig, pratsam och ganska stökig grupp med elever men att de har hög andel av dessa händelser visar på hur trevlig stämning det är.

5.1.4 Läraren ger bakgrundsinformation

I denna undergrupp finns exempel på när ledaren berättar om sådant som inte direkt hör till dagens agenda utan som ger någon sorts bakgrundsinformation. Exempel på detta är när läraren berättar om stycket de strax ska spela: ”...det är en begravningslåt, men idag är den mest känd från att vara med i olika filmer tex... en gammal film från 80-talet. Det var första gången man använde syntar i filmmusik.” Han fortsätter berätta om begravningsparaderna i New Orleans med kistan som bars genom stan och musiken som spelades. Detta ger en fin inblick i jazzens historia vilket är något som förenar jazzmusiker över hela världen.

Ett annat exempel är när en elev ska improvisera och läraren förklarar att ”man kan spela en skala som är i d-dur fast med c, den heter mixolydisk... du behöver inte kunna namnet men det är bra...” Att läraren nämner ordet mixolydisk som en liten extrainformation kan ses som att han vill ge bakgrundsinformation. Ett exempel från de yngre orkestrarna är när läraren pratar om vilka andra instrument han kan spela och säger: ”Ja, det är ju faktiskt också en baryton. Bara lite annan form men det är ett exakt likadant instrument.” Det är information som inte är relevant för elevernas spelteknik just nu men det är bakgrundsinformation som gör dem mer inkluderade i musikens värld.

Det finns inte många av dessa exempel i mitt material, men gruppen är ändå intressant då det kan kopplas till vad Duckworth säger på två sätt. Dels visar det på lärarens passion, vilket smittar av sig. Dels är det bakgrundsinformation som ger eleverna del av en större helhet, en samhörighet med andra som håller på med musik.

5.2 Tillgången övning

Den andra av Duckworths fyra ”tillgångar” är *övning*. Med det menar hon en uthållighet eller ihärdighet, att hela tiden försöka göra saker bättre. *Övning* är sådant som motverkar känslan av att det ”inte är värt besväret” (Duckworth, 2017, s. 105). Hon specificerar också ett antal parametrar som är viktiga: dels instuderingsprocessen som inkluderar mål och återkoppling, dels att inte vara rädd för att göra fel, samt rutiner. Det inkluderar sådana händelser som verkar för att eleverna förstår hur de kan träna på sina instrument för att komma framåt.

För att hitta kommentarer och händelser som relaterade till tillgången *övning* i empirimaterialet markerades tillfällen som visade på instuderingsprocessen och de nämnda parametrarna. Eftersom *övning* enligt Duckworth också handlar om koncentration, noggrannhet och ihärdighet ville jag ta med ytterligare händelser och kommentarer som på

olika sätt demonstrerade det.

Några exempel på händelser i materialet som jag sorterade in under övningskategorin är när läraren säger: ”Oj, vi måste ta igen för att det var ett misstag i slutet. Då kör vi!”. Att ta om igen visar på instuderingsprocessen. När läraren visar greppet för en viss ton demonstreras ett tillfälle för koncentration. När läraren slår in och ensemblen börjar spela men avbryter direkt och säger: ”Vänta, vi tar första tonen” visar han på noggrannhet. När han säger: ”Konserten är om två månader” ger han ett tydligt mål.

Exemplen ovan visar hur läraren ger eleverna färdigheter för att kunna arbeta självständigt med instrumentet. Han visar vad som är viktigt i en instuderingsituation och han ger tillfälle för eleverna att koncentrera sig och ha ett fokus. Allt detta är enligt Duckworth viktigt för att utveckla tillgången *övning*. Nedan redovisas för de undergrupper som hittades i tillgången *övning* och som utmärkte sig antingen genom att vara mycket förekommande eller på något annat sätt.

5.2.1 Läraren uttrycker att det finns ett mål

Det fanns inte många kommentarer om mål i materialet men det blev ändå en undergrupp. Det är intressant att ta upp som resultat just med tanke på att det var så få. Vid ett par tillfällen framgår det att två av ensemblerna har konsert om två respektive tre månader vilket får anses som ett typiskt mål. Ett annat exemplen som är mer intressant är när läraren förklarar hur eleverna senare kommer ha lärt sig tonerna C, D och E och då klara av en övning som kallas ”Stafetten”:

”Nu är det så här att i de första 10 låtarna är det bara 3 olika toner, det är bara C D E så när ni har lärt er hur man läser de där cde på noterna så kommer ni själva hemma kunna lista ut hur det låter”...”Så här är det att om ungefär en månad så kommer ni kunna ungefär 10 eller 15 låtar i det här häftet så då kommer vi kunna göra Stafetten.”

Målet handlar alltså om att eleverna ska lära sig tre toner och läraren ger alltså tre morötter till eleverna. Om de klarar målet kommer de kunna spela många fler låtar, de kommer kunna lista ut själva hur de ska låta, och de kommer kunna spela en lång stafett med alla låtarna. Dessutom ger läraren en estimerad tid när han tror att målet kommer att bli uppnått. Effekten blir att det känns som att det är väl värt besväret att lära sig de där tonerna.

En av mina reflektioner från observationerna var att ”att spela den nya låten kändes som ett mål”. Det för tankarna till att varje stycke eller notpapper är ett mål i sig. Att ta sig igenom stycket är ett mål, att klara av att spela stycket snyggt är ett mål. Att klara av att följa lärarens instruktioner är också ett mål. Varje repetition är på så sätt fylld av många små uttalade mål.

Jag kan alltså se att det som görs under repetitionen med lärarens inverkan kan relateras till tillgången *mål*. Däremot kan man diskutera om målen kunde vara mer specificerade och mer direkt uttalade, vilket är vad Duckworth förespråkar eller om en not respektive ett stycke är specifikt i sig själv.

5.2.2 Läraren visar på kämpaglöd - hur instudering och träning går till

Den här undergruppen är relativt stor, det vill säga detta visar sig ofta i materialet och inkluderar sådant som visar lärarens kämpaglöd och hur han förmedlar den inställningen till eleverna. Detta kommer tydligt till uttryck när läraren vid ett tillfälle går igenom tonerna i en ny låt och säger "... tredje raden är lite svårare. Ni får göra ert bästa!" Vid ett annat tillfälle säger han: "Nej men alla gör så gott de kan". Båda citaten handlar om att inte ge upp, att försöka trots att det är svårt vilket är just vad kämpaglöd handlar om.

Lärarens kämpaglöd kan också urskiljas när han använder instuderingsprocessen som i följande exempel: "Oj! Vi måste ta det igen för det var ett misstag i slutet. Då kör vi!" - "Vi provar en gång till med alla nu." Läraren visar på envishet och tar om igen så att misstaget kan rättas till och allt blir rätt.

Ett annat exempel på instuderingsprocessen är när läraren säger: "Vet ni vad, vi måste ta allt en gång till. Vi tar eran ton tillsammans först" De spelar igen och läraren säger "Snyggt!" Läraren är noggrann och ihärdig och ger sig inte förrän det låter bra.

När jag studerar kommentarerna i denna undergrupp kan jag konstatera att den även demonstrerar lärarens olika instuderingsätt. Till exempel att ta om, spela i ett annat tempo eller ta kortare bitar i taget. Läraren visar med andra ord hur instudering och träning går till.

I en av mina anteckningar från observationen står det: "Trots att inget under passet låter så värst bra är alla glada, fokuserade och engagerade; alla gnetar på." Jag kan alltså uppfatta en stämning av kämpaglöd och att inte ge upp trots att det inte kommit i mål riktigt än.

Enligt Duckworth är noggrannhet, ihärdighet, att använda investeringsprocessen viktiga byggstenar för tillgången *övning*, liksom att förstå hur instudering och träning går till. De ovan beskrivna händelserna och kommentarerna som läraren gör kan alltså relateras till vad Duckworth skriver om.

Denna undergrupp visar sig mer i de äldre ensemblerna vilket jag tolkar som att det där finns det mer tid och intresse för att vara ihärdig. De eleverna har kommit längre i att utveckla grit och behöver mer tid för att utveckla tillgången *övning* än för att utveckla tillgången *intresse*.

5.2.3 Läraren utvecklar tillfällena för koncentration och för att anstränga sig

Den minsta gemensamma nämnaren i den här undergruppen är att kommentarerna och händelserna visar tillfällena för koncentration och fokus. Vid vissa tillfällen uppmanas eleverna att lyssna koncentrerat, som till exempel när läraren säger: "Bra, alla har hittat tonen! Observera, deras E låter helt annorlunda än våran ton." Vid andra tillfällen handlar det om att aktiviteten kräver koncentration som till exempel när läraren förklarar spelteknik eller hur noter fungerar.

Ett annat exempel när det märks att eleverna koncentrerar sig är när en annars livlig och pratsam ensemble börjar spela och det är helt tyst i styckets ganska långa pauser. Jag tolkade det som att de alla var fokuserade på att räkna rätt. Enligt Duckworth är just tillfälle

för koncentration en del av det hon kallar tillgången *övning*. Jag konstaterar att det läraren gör som beskrivs ovan kan relateras till hur grit utvecklas.

Denna undergrupp visade sig mycket i de yngre grupperna och mer i de äldre. Detta tror jag kan förklaras med att i de yngre grupperna måste läraren förklara fler saker. Det går åt mycket tid och kommentarer till att visa och lära ut nytt till nybörjarelever, vilket kräver koncentration. Koncentration krävs även när eleverna spelar låtar, vilket de äldre grupperna ägnar mer tid till eftersom deras stycken är längre. Tiden som spelas kommer dock inte med i materialet.

5.2.4 Läraren ger tillfällen att våga prova och föregår med gott exempel

I en av undergrupperna till tillgången *övning* samlades de tillfällen när läraren visar att det är viktigt att våga misslyckas. Det hänger dels ihop med att våga prova något nytt som man är osäker på, dels med att det inte gör något om det blir fel. Det senare hör ihop med det som Duckworth kallar ”ingen skam”. Det är inte skamligt att misslyckas utan istället är det positivt att våga försöka. Det kan också vara att en elev säger till att hen inte förstår och vill ha hjälp med någon svårighet.

Jag identifierade detta flera gånger i situationer när läraren ger utmaningar som är lite svårare. Till exempel säger han vid ett tillfälle: ”Vi kan prova fyrstämmit, det har vi aldrig gjort! Eller vid ett annat: ”Så, ska vi pröva i tempo? Det får bli precis som det blir!” Han poängterar här på vikten att pröva, att inte vara rädd att det blir fel.

Att ha ett avslappnat förhållande till att göra fel visar läraren genom sitt eget uppträdande till exempel när en elev säger: ”Varför sa du att du spelar G när du spelar F?” Och läraren glatt svarar: ”Ja, du har rätt, jag sa fel.” Med sitt svar visar läraren att det inte är någon fara att ha fel.

Samma sak fast med omvända roller händer när en annan elev bekymrat avslöjar: ”Jag tror jag spelade C när det skulle va D.” Och läraren avväpnande bekräftar med ”Jaha, ja” och fortsätter sedan att förklara något annat. Läraren visar att det inte är något problem och att eleven inte behöver känna någon skam.

I denna undergrupp fanns också exempel på när elever talar om att de inte förstår, eller frågar på ett sätt som visar att det är en öppen stämning i ensemblen och det är tydligt att det inte är någon skam att inte förstå. Lärarens attityd kan spela en roll för denna prestigelösa stämning. Ett exempel på lärarens attityd är när han ska hjälpa till i en stämman men den ligger tokigt för det instrument han använder, han beklagar sig över att det är svårt och säger ”Jag lovar ingenting” men han ler och tvekar inte att försöka.

Ovanstående exempel visar hur läraren med sitt sätt, sin attityd och sina kommentarer att det inte är farligt att göra fel, vilket är precis vad Duckworth skriver om. Jag kan också se att detta visar sig mer i de yngre ensemblerna.

5.3 Tillgången högre syfte

Tillgången *högre syfte* får eleven att känna att aktiviteten är viktig, att det finns ett syfte, att det är kopplat både till sitt eget och andras välbefinnande. Ur detta växer till slut passionen

men det sker oftast efter att tillgångarna *intresse* och *övning* odlats. Denna del analyserades deduktivt vilket innebar att jag aktivt letade i materialet efter vad som skulle kunna kopplas till ett *högre syfte*. Det jag fann var den musikaliska upplevelsen. Värdet är att utveckla musik som andra kan höra på och glädjas åt. Att vara med och utveckla musik har även ett värde i sig. Exempel från materialet där musikupplevelsen förhöjts på olika sätt är: ”De spelar till play-alongmusik”, ”Snyggt, välgjort arr” och ”En lärarkollega är med och spelar trummor”.

Duckworth skriver inte om att konsten i sig fyller ett *högre syfte* utan det är min tolkning av vad hon menar att *högre syfte* är. Jag menar ändå att det som läraren uppnår under repetitionerna kan relateras till det Duckworth menar med *högre syfte*.

Denna tillgång framgår inte lika tydligt som tillgångarna *intresse* och *övning* i det empiriska materialet. Att det inte genereras lika många händelser av *högre syfte* beror på att det inte blir många tillfällen då musikupplevelsen förhöjs. Det betyder dock inte att tillgången inte är viktig eller representeras mindre, den syns bara inte lika mycket i min undersökning.

5.4 Tillgången hopp

Med tillgången *hopp* syftar Duckworth på vetskapen om att förmågan är föränderlig, det vill säga övertygelsen att det lönar sig att träna och repetera, eller att man har ett ”dynamic mindset”. Lärarens uppgift är ur det här perspektivet att visa att han tror att det hjälper att träna. Då även denna del analyserades deduktivt letade jag efter ställen i materialet där läraren verkligen nämner ord som relaterar till tillgången *övning* på olika sätt. Vissa exempel är rena uppmaningar att träna hemma när det är något som eleverna inte kan, som när läraren säger efter att de spelat ett stycke: ”Ja, nästan! Ni får träna hemma lite på den.” eller: ”Ja, kolla hemma på det här (skratt) det finns ju några ställen som vi behöver fila lite på.” Läraren visar då på att träning och repetition är lösningen på problemet.

Vid ett annat tillfälle tycker en elev att det är svårt att trycka ner ventilen och då säger läraren: ”Jag vet att det är svårt att trycka ner uppifrån... Vi får träna på det helt enkelt, det är därför vi är här!” När läraren poängterar att de är där på lektionen just för att träna visar han att det inte är något fel med att behöva träna, det är helt som det ska.

Vid andra tillfällen uttalar läraren tydligare att han verkligen tror att det kommer bli bättre när eleverna har tränat. Ett sådant tillfälle är från en av nybörjarensemblerna när en elev säger: ”Jag gillar inte den låten” och läraren svarar: ”Meeen, vi kan träna på den. Du kommer gilla den när du kan den.” (Det är inte återgivet ordagrant då jag inte vill avidentifiera eleven.)

Ett liknande exempel, men från den mest erfarna ensemblen, är när de spelar igenom ett stycke för första gången. Det låter inte så bra och läraren skrattar och säger: ”Ja, det blev lite knäppt... det är inte så viktigt att det blir rätt nu, vi kommer att fixa det sen med 1000 års övning.” Och sedan tillägger han: ”Yes, absolut! Det finns hopp!”. Det är talande att han till och med använder ordet ’hopp’. Enligt Duckworth är det just så här hopp utvecklas, med lärarens ordval, inställning och attityd till att träning och repetition verkligen lönar sig.

En av mina kommentarer från observationen: ”Det låter inte bra just nu men man förstår att det kommer bli bra så småningom.” Det ligger ett slags hopp i luften, en tro på att

de kan klara av styckena. Detta visar på att läraren åstadkommer genom sitt beteende och sina kommentarer kan relateras till tillgången hopp.

Ovan är några exempel som visar att tillgången *hopp* går att detektera i empirin. Då sökningen efter *hopp* är mycket mer specifik än till exempel för sökningen efter tillgången *övning* blir det mycket färre händelser av tillgången *hopp* i resultatet. Det finns inte heller några undergrupper i denna tillgång. Den är dock inte mindre viktigt.

5.5 Resultat som inte passar in under tillgångarna

Under analysprocessen uppstod ett par kategorier som inte passar in i någon av tillgångarna. Det vill säga händelser och kommentarer som är intressanta för studien men som jag inte kan relatera till vad Duckworth skriver om på samma sätt som de andra kategorierna. Dessa är läraren 'Känner in' samt 'Stämning och gemenskap', vilka jag redogör mer för nedan.

5.5.1 Läraren 'Känner in'

I den kodade empirin framträdde en grupp av kommentarer som handlar om att läraren 'känner in' vad eleverna tycker och vill. Exempel på detta är när han efter ett stycke frågar: "Är det ok?" eller: "Känns det bra?" Det ger ett vänligt intryck och känslan av att ledaren är mån om att alla ska må bra.

Dessa kommentarer är något fler i de yngre grupperna och där är de en kombination av att förstå vad eleverna vill och att få deras uppmärksamhet. Till exempel när läraren säger: "Är det nån som kommer ihåg hur nästa låt går?" eller "Vill ni spela stämman tre?" Då får han deras engagemang men även förståelse för vad de kan och tycker om låten.

I de äldre ensemblerna är syftet med dessa kommentarer mer att få veta vad eleverna tycker för att han ska kunna leda på bästa sätt. Exempel på detta är när han undrar: "Vill ni ha utan dirigent?" och "Är det nåt speciellt vi behöver träna på?". Detta är mer avancerade frågor än de han ställer till de yngre grupperna och riktar sig till de äldre elevernas kunskap och erfarenhet. Det är därmed också ett sätt att få eleverna att känna sig delaktiga och engagerade.

Förutom svar på det läraren undrar bidrar dessa kommentarer alltså till trevlig stämning, allas uppmärksamhet, delaktighet och engagemang. Detta skulle kunna relateras till Duckworths tillgång *Intresse* genom att de gör aktiviteter roligare men då denna kategori är så väl avgränsad och dessutom förekommer flera gånger är den extra intressant. Jag väljer därför att se det som en helt egen parameter som står utanför de som relateras till tillgångarna. Jag väljer att se det som en ny separat parameter som kan leda till grit.

5.5.2 Stämning och gemenskap

Gruppsammanhållningen och stämningen i ensemblerna visar sig på några ställen. Ett exempel är när en repetition närmar sig sitt slut och eleverna till nästa ensemble kommer in och även de sätter sig och spelar med i en stämman. Då utbrister en annan elev entusiastiskt: "Ni två som kom in nu, ni kanske skulle vilja vara med i vår grupp?" Det visar på öppenhet

och en välkomnande och tolerant stämning. Vid observationen i den näst äldsta ensemblen är det tydligt att de har en fin gemenskap och det märks att både elever och lärare har roligt när de spelar vilket är något jag även reflekterar över i den äldsta ensemblen.

Duckworth skriver om hur viktig lagkänslan är men relaterar det inte till stämning och gemenskap utan till kultur med gemensamma värderingar och normer. En god stämning och fin gemenskap är mer relaterat till att det är roligt och bidrar till att utveckla ett intresse. I min empiri passade dock inte dessa in i någon av kategorierna för de redovisade tillgångarna utan istället bildar det en egen kategori. Eftersom Duckworth har med detta temat i sin teori väljer jag dock att inte se det som en ny separat parameter som kan leda till grit.

5.6 Förebilder och 'Visa föräldrar'

I empirin finns det tillfällen och kommentarer som är intressanta i relation till teorin men som inte visar sig i tillräcklig mängd för att bilda undergrupper. Antalet gånger något nämns behöver inte vara korrelerat till hur viktigt det är. Däremot finner jag det intressant att det identifierats händelser som sticker ut i sammanhanget, vilket är anledningen till att jag i följande avsnitt tar upp några av dessa tillfällen.

Att läraren i de studerade ensemblerna är en förebild märks vid flera tillfällen även om detta inte utkristalliserade sig till en egen undergrupp. Exempel på detta är när läraren visar på sin egen erfarenhet, kunskap och passion som när han berättar om bandet han spelar i eller som i exemplet från avsnitt 5.1 när han har målat sitt band på barnens nothäfte. Hans kunskap märks inte minst när han klarar av att visa och spela på alla olika blåsinstrument i ensemblen. Vid ett tillfälle säger han "Nu ska ni få ett proffstips".

Detta kan relateras till att Duckworths begrepp 'visa föräldrar' som bland annat pekar på att föräldrar och andra vuxna, till exempel lärare, utgör förebilder genom att föregå med gott exempel. Duckworth menar att ett barn i en miljö med 'visa föräldrar' har möjlighet att utveckla sin ansträngningsförmåga, sitt hopp och odla sitt intresse. Det vill säga 'visa föräldrar' relateras till flera av tillgångarna som påverkar utvecklingen av grit. Här visar läraren på sina kunskaper och intresse vilket i sin tur visar hans grit.

I de äldre ensemblerna utgör även eleverna förebilder för varandra. När de elever som kommit lite längre spelar improvisationssolon eller får uppdraget att räkna in är exempel på detta. Jag relaterar även förebilder till det Duckworth skriver om kultur och hur grit sprider sig i en grupp. I exemplet ovan visar de äldre på sina kunskaper men även på sin grit vilket inspirerar de andra i ensemblen.

5.7 Skillnader i gritutvecklande

Nedanstående diagram (diagram 2) visar andelen av de fyra tillgångarna i varje ensemble. Med hjälp av dessa kan jag jämföra de fem ensemblerna med avseende på hur mycket de fyra tillgångarna förekommer. På detta sätt går det alltså urskilja skillnader beroende på vilken ålder och nivå ensemblen befinner sig i.

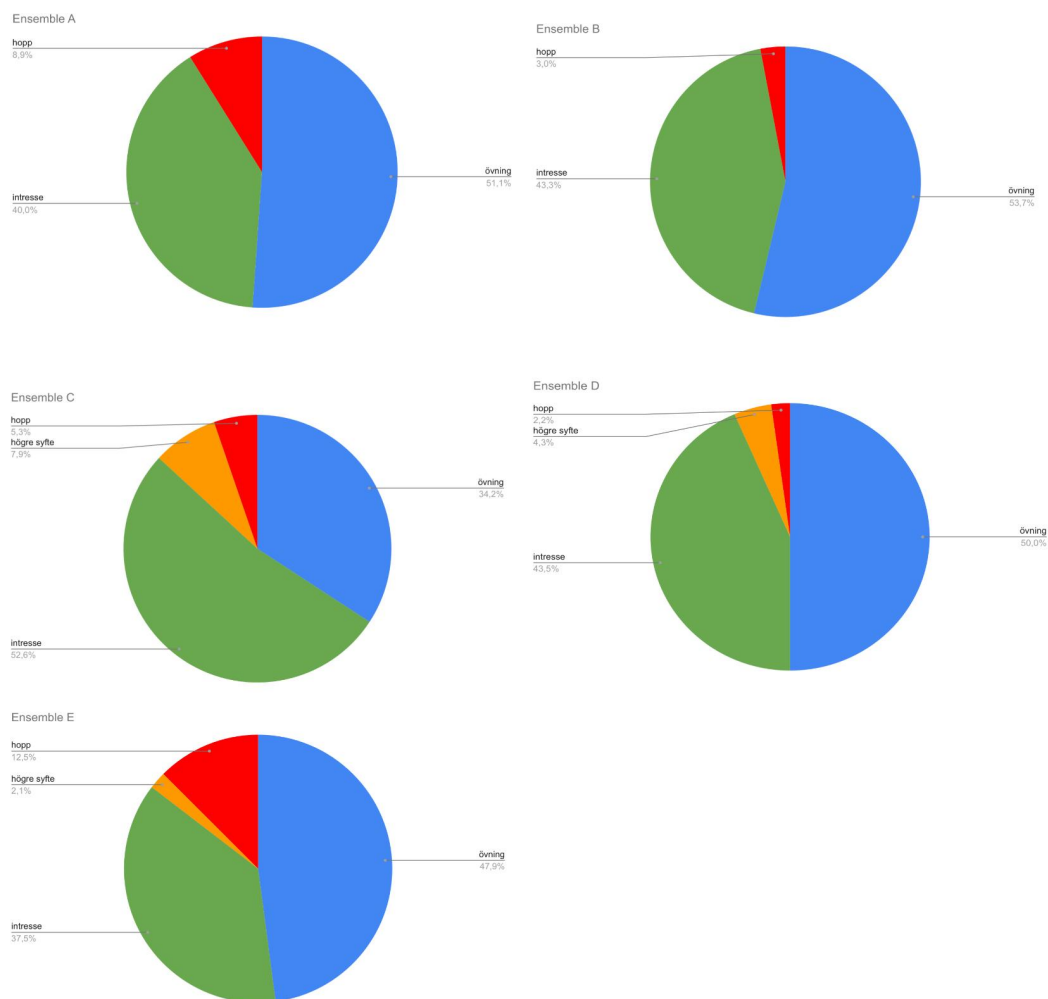


Diagram 2

Varje cirkel visar en ensemble. De blå fälten visar andelen händelser i ensemblen som kodades som *övning*, de gröna visar andelen som kodades för *intresse*, de röda för *hopp* och orange för *högre syfte*.

Ur diagrammen kan utläsas att tillgångarna *intresse* och *övning* är de största i alla ensembler. *Övning* (blå) är lite större i alla ensembler förutom i ensemble C där *intresse* (grön) är störst. Detta kan ha att göra med att ensemble C var mycket pratsam och livlig vilket gjorde att det var många händelser och kommentarer som relaterade till att det var en rolig aktivitet. Detta var på bekostnad av *övning* (blå), det vill säga det blev färre tillfällen för att spela, förklaringar, koncentration osv.

Det går även att se att *hopp* (röd) är stor i ensemble A och E men liten i de övriga. Att den är stor i ensemble E kan förklaras med att de äldre och har kommit längre på sina instrument och är mer mottagliga för *hopp* som handlar om att *övning* ger färdighet. Varför *hopp* är relativt stort i ensemble A kan jag dock inte se någon förklaring till.

Högre syfte (orange) finns inte i ensemble A och B men i C, D och relativt lite i E. *Högre syfte* har jag tolkat som värdet av att skapa musik. Att detta inte finns med i ensemble

A och B kan bero på att de var så pass nybörjare att det inte var fokus på att göra vacker musik utan mer på att lära sig hur instrumenten och noter fungerar samt på glädje. Jag kan dock se att detta fanns under vissa tillfällen även i dessa ensembler men det syns inte i dessa diagram. I ensemblerna C och D fanns det mer möjlighet och fler tillfällen att uppleva att det skapades musik, det kan bero på att dessa ensembler var äldre och även om C var nybörjare hade de kommit aningen längre än A och B. Den låga andelen i ensemble E som var både äldre och på en högre nivå kan bero på att mycket av repetitionstiden gick åt till att träna och få ihop svåra passager medan andelen för musikalisk upplevelse inte var så stor. Vid en annan repetition närmare en konsert hade förmodligen *högre syfte* varit större för denna ensemble.

Eftersom ensemble D och E är äldre och är på en högre nivå, går det att anta att de har utvecklat mer grit än de yngre ensemblerna som inte spelat lika många år. I resonemanget ovan om att ensemble E ägnade mer tid till att träna och traggla än att skapa en musikupplevelse kan tänkas visa på just detta. Eleverna i ensemble E är beredda att anstränga sig mer på grund av att de har utvecklat en högre grit än eleverna i de yngre ensemblerna.

En sammanfattning av jämförelserna (som har gjorts i tidigare avsnitt i detta kapitel) mellan undergrupperna till tillgångarna *intresse* och *övning* visas i tabell 1. I tabellen framgår att i flera fall kan skillnader mellan de yngre och äldre grupperna påvisas. Min tolkning är att dessa skillnader oftast har samma orsak som det som framkommer ovan vid jämförelserna mellan tillgångarna. Det vill säga de yngre grupperna har större behov av att läraren gör aktiviteten rolig och lekfull för att på så sätt väcka ett intresse. De äldre grupperna har däremot kommit längre i utvecklandet av sin grit och är i större behov av att utveckla instudering och hur man tränar på sina instrument och på samspel, vilket i deras fall också är det som gör aktiviteten rolig.

	Händelse:	Ensemble		
		A och B	C	D och E
INTRESSE	Läraren ger uppmuntrande ord	fler	fler	få
	Läraren stöttar så att det går lättare och blir roligare att spela	fler	fler	färre (förutom D)
	Händelser som visar på att det är roligt	fler	fler	få
	Läraren ger bakgrundsinformation	-	-	-
	Läraren uttrycker att det finns ett mål	väldigt få	inget	få
ÖVNING	Läraren visar på kämpaglöd	mellan	få	fler
	Läraren skapar tillfällen för koncentration och för att anstränga sig	fler	mellan	få
	Läraren ger tillfälle att våga prova och föregår med gott exempel	få	fler	fler
ÖVRIGT	Läraren känner in	något fler	något fler	få
	Stämning och gemenskap	-	-	-

Tabell 1.

I tabellen är det markerat med mörkare blå om händelsen framträder flera gånger och med ljusare blå om den framträder mindre tydligt i respektive ensemble. Det framgår till

exempel att läraren ger fler uppmuntrande ord i ensemble A, B och C än i D och E. Strecken betyder att det inte gick att utläsa några skillnader i materialet. Tabellen ger alltså en sammanfattning och överblick av vad som beskrivits om skillnaderna mellan ensemblerna i kapitlet ovan. Helhetsperspektivet i tabellen visar på samma sak som diagram 2, det vill säga att tillgången *intresse* var mer representerat i de yngre ensemblerna medan tillgången *övning* var mer representerad i de äldre. Detta kan tolkas som att de äldre grupperna är beredda att anstränga sig mer på grund av att de utvecklat mer grit än de yngre grupperna.

5.8 Sammanfattning av resultatet

Studiens forskningsfrågor var följande:

1. Vilka händelser och kommentarer under ensemblerepetitionerna kan relateras till Duckworths teori om hur grit kan utvecklas?
2. Vilka skillnader i dessa händelser och kommentarer kan urskiljas beroende på vilken ålder och nivå eleverna i ensemblen har?
3. Vilka andra händelser och kommentarer som kan utveckla grit går att identifiera under repetitionerna?

Den första forskningsfrågan besvaras genom att de olika händelserna och kommentarerna i materialet analyserats och kan relateras till Duckworths teori. Exempel på händelser som relateras till tillgången *intresse* är att läraren ger uppmuntrande ord, han stöttar så att det går lättare och blir roligare att spela, dessutom visar flera händelser på att eleverna har roligt under repetitionen. Under repetitionerna visas tillfällen då de arbetar med mål, ihärdighet och koncentration, dessutom föregår läraren med gott exempel med sitt sätt och sin attityd. Alla dessa händelser visar på att tillgången *övning* är representerad. Vid alla repetitioner skapas någon form av musikupplevelse som kan kopplas till ett *högre syfte*. Det fanns även exempel på att läraren gjorde vissa kommentarer som kunde relateras till 'dynamic mindset' och tillgången *hopp*.

Den andra forskningsfrågan har besvarats för de olika tillgångarna liksom för vissa undergrupper. Till exempel framgick att den ena av de äldre grupperna som kommit längre på sina instrument hade hög andel av tillgången *övning* och fler händelser i undergruppen "*läraren visar på kämpaglöd*". Detta kan tyda på att gruppen är beredd att anstränga sig mer än de övriga grupperna vilket eventuellt kan relateras till att de har utvecklat mer grit.

Den tredje forskningsfrågan, det vill säga om det går att identifiera något annat under repetitionerna som kan leda till grit, besvaras i avsnittet om hur *läraren känner in*, samt i avsnittet om *stämning och gemenskap*. Av dessa är *läraren känner in* mest intressant då jag kan relatera det till andra teorier men inte lika tydligt till vad Duckworth skriver.

6. Diskussion

Syftet med studien var att utveckla förståelse för vad en ensembleledare gör som kan utveckla grit hos eleverna. Studien har utvecklat viss förståelse för hur grit gynnas i en ensembleverksamhet. Dels genom att den visar på att alla de fyra tillgångarna som ligger till grund för grit representeras i en ensemble. Dels genom att studien visar att tillgångarna *intresse* och *övning* representeras av flera undergrupper som mer precist visar vad läraren gör. Att flera av dessa undergrupper är relevanta och förekommer i musikundervisningen styrks av andra teorier vilket visas i följande avsnitt där jag diskuterar resultatet med avseende på bakgrunden.

6.1 Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuterar jag vad som kommit fram i resultatet och relaterar det till studiens syfte samt till bakgrunden. Syftet med studien är att utveckla förståelse för vad en ensembleledare gör som kan utveckla grit hos eleverna. Denna förståelse uppnås genom att granska hur forskningsfrågorna blev besvarade i resultatkapitlet samt hur detta relaterar till teorierna i bakgrundskapitlet.

6.1.1 Tillgången *intresse*

Resultatet visar att jag kan identifiera ett flertal händelser och kommentarer i empirimaterialet som kan relateras till *intresse*.

En framträdande undergrupp är ”Lärarens uppmuntrande ord”. Jag ser i resultatet att läraren ger uppmuntrande ord, ofta i form av positiv feedback och jag relaterar till att det kan vara ett sätt att göra aktiviteten rolig och därmed utveckla ett intresse.

Flera andra teorier tar upp positiv feedback. Till exempel kan det jämföras med teorin om self efficacy (SE) där det framhålls att positiv feedback kan främja självbilden och därmed också ansträngningsförmågan vilken också är en del av grit. Boonshaft (2002) och teorin om growth mindset tar också upp att positiv feedback är viktig.

Alla dessa tre påpekar dock att det är värt att tänka sig för när feedback ges. I teorin om SE, liksom i Boonshafts (2002) bok poängteras att feedbacken ska vara balanserad och med substans annars tappar det sin trovärdighet och positiva effekt. Enligt teorin om growth mindset är det viktigt att berömma ansträngning snarare än talang för att undvika att utveckla ett statiskt mindset. Detta förespråkar även Duckworth (2017) vilket är tydligt under tillgången *hopp*.

En annan framträdande undergrupp är den om att ”läraren stöttar så att det blir roligare och lättare att spela”. I resultatet hittar jag flera exempel på när läraren stöttar och relaterar det till vad Duckworth (2017) skriver om ”vist föräldrarskap” som stöttar och utmanar. Vygotskys teori om hur lärare stöttar i den proximala zonen för att eleverna ska kunna nå nästa nivå stämmer väl överens med detta. Läraren i min studie stöttar med ackompanjemang och genom att spela med eleverna i den proximala zonen och tillsammans når de en högre nivå.

En tredje stor undergrupp i tillgången *intresse* är ”händelser som visar att eleverna har roligt” vilket är en förutsättning för att utveckla ett intresse enligt Duckworth (2017). I Boonshafts (2002) bok bekräftas detta. Han poängterar också att om repetitionen är rolig visar det i förlängningen på ledarens passion. Detta är intressant eftersom Duckworth menar att just passion är grundläggande för grit.

6.1.2 Tillgången övning

Under tillgången *övning* vill jag titta närmare på undergrupperna mål, kämpaglöd, koncentration och våga prova.

Undergruppen ’mål’ är intressant då jag i resultatdelen konstaterar att det inte finns många händelser eller kommentarer som handlar om detta. Däremot kan jag se att repetitionerna i sin struktur innehåller mål i form av musikstycken och notblad. Jag saknar uttalade och specifika mål som Duckworth (2017) skriver om. Likaså Boonshaft (2002) framhäver hur viktigt det är att, för varje repetition, sätta tydliga mål som alla är medvetna om. I teorin om ’self efficacy’ poängteras däremot vikten av att ge mål som inte är utmanande och ändå är nåbara för eleverna. Om eleverna får stycken och noter som är på en lämplig nivå tillgodoses detta krav. Kan dessa stycken dessutom knytas till en konsert längre fram är det ännu tydligare. Jag kan därför tycka att det viktiga inte är att målet uttalas på annat sätt än att eleverna får en not på något som ska spelas under repetitionen.

En undergrupp som framträder starkt är ”Läraren visar på kämpaglöd”, tex genom att han visar på noggrannhet och ihärdighet när han repeterar med sina ensembler. Detta kan jämföras med vad Boonshaft (2002) skriver om uthållighet och att inte ge upp. Han skriver även om vikten av att pusha eleverna så att de når nya nivåer vilket jag relaterar till att läraren i min studie visar hur instudering går till och hur eleverna ska arbeta och tänka för att nå nästa nivå. Här kan jag dra en parallell tillbaka till vad Duckworth (2017) skriver om ’visa föräldrar’ där hon pekar på hur viktigt det är att en lärare är krävande och inte endast stöttande, utan dessa två ska vara i balans.

En tredje utmärkande undergrupp i tillgången *övning* är ’Tillfällen för koncentration’. I resultatet visar jag på de händelser där eleverna koncentrerar sig och får tillfälle att anstränga sig. Jag menar, precis som Duckworth (2017) skriver, att för att kunna instudera eller träna, koncentrera och anstränga sig behöver man praktisera detta och att göra det i grupp är effektivt med tanke på att ihärdighet sprider sig i en grupp. Det relaterar jag till att Boonshaft (2002) skriver om hur viktigt det är att orkestern är lugn och fokuserad för att kunna repetera. Jag kan tänka vidare till teorin om ’self efficacy’ som pekar på att självuppfattningen påverkas av ens erfarenhet av att lyckas. Om detta kombineras med Vygotskys teori om att var och en får stöttning av de andra i gruppen samt av läraren så att de når nästa nivå (Forssell, 2018). Detta innebär att var och en i orkestern får erfarenhet av att lyckas, vilket alltså bidrar till att var och en av elevernas självuppfattning förstärks. Detta, i sin tur, påverkar elevernas ihärdighet, ansträngningsinsats och prestation.

I resultatavsnittet redovisas flera tillfällen då läraren visade att det är viktigt att våga prova, både med sitt sätt och med sina kommentarer. Detta är helt enligt vad Duckworth (2017) förespråkar och detta finns även med i teorin om ’growth mindset’. Likaså finns det

med i Boonshafts (2002) bok. Han skriver även om vikten av att stämningen i orkestern är trygg och vänlig vilket jag vill påstå hör samman med att våga prova och riskera att göra fel. Om läraren visar med sitt sätt och sin attityd att det är viktigt att försöka men att det inte gör något om det blir fel utvecklar han en trygg stämning.

6.1.3 Tillgången hopp

Tillgången *hopp* definierar Duckworth som ”förhoppningen om att vi själva kan utveckla oss en bättre framtid genom att anstränga oss.” (Duckworth 2017, s 185). Hon förklarar *hopp* genom att relatera till ’dynamiskt mindset’ vilket motsvarar ’growth mindset’ vilket beskrivs i bakgrundskapitlet. Att grit och growth mindset sammanfaller på detta sätt beskriver Persellin och Davis (2017) som ett släktskap.

6.1.4 Läraren känner in

Gruppen ”läraren känner in” är intressant just för att den inte kan relateras till vad Duckworth (2017) skriver. Det som den representerar kan jag däremot se i Boonshafts (2002) bok när han skriver om hur viktigt det är att läraren kan uppfatta orkestermedlemmarnas signaler, att se deras behov och förstå problem som uppkommer. Likaså kan jag dra en parallell till vad de står i om ’self efficacy’ om hur läraren måste känna in eleverna för att kunna sätta upp mål som är på rätt nivå. Att känna in eleverna och förstå dem är också grundläggande för att förstå var den proximala zonen är och på så sätt kunna ställa krav och stötta dem på bästa sätt. Likaså gäller det att känna in eleverna för att kunna ge dem återkoppling på ett balanserat sätt som både teorin om ’self efficacy’ och Boonshaft (2002) pekar på.

6.1.5 Stämning och gemenskap

Den fina stämningen och gemenskapen som beskrivs i resultatet kan relateras till vad Hendricks (2015) skriver om SE och hur viktigt det är att spela tillsammans med andra likasinnade. Hon skriver även att eleverna är varandras förebilder. Även om inte Duckworth skriver om stämning och gemenskap kan dock detta relateras till det hon menar är gritkultur och att om det finns grit i en grupp så sprider den sig.

6.1.6 Skillnader i gritutvecklande mellan grupperna

I resultatet jämförs hur stor andel de olika tillgångarna har i de olika ensemblerna. Dessutom görs jämförelser mellan antalet händelser som de olika tillgångarna genererat. I detta avsnittet tittar jag närmare på dessa jämförelser och ser om de kan relateras till teorin om progression samt till hur grit utvecklas. Gör läraren något annorlunda, med avseende på de gritutvecklande tillgångarna, i de äldre grupperna som kan tyda på snabbare och brantare progression? Det skulle i så fall visa på att det eventuellt finns ett samband mellan hur grit utvecklas och hur progressionen ser ut.

Man skulle kunna tänka sig att en ensemble med snabb, brant progression, det vill säga mycket kunskapsinhämtning på kortare tid innebär många instruktioner per tidsenhet. Detta eftersom ledaren behöver förklara fler och svårare saker. I den här undersökningen skulle det generera fler händelser och stor andel av tillgången *övning*. Ensembler med

långsam, flack progression skulle med samma resonemang få färre händelser och mindre andel av den tillgången.

På motsvarande sätt kan man tänka sig att en flack och långsam progression kan bero på att det inte är lika stort fokus på att komma framåt utan mer på att skoja och ha roligt. Ensemble C i denna studie kan vara ett exempel då de hade många händelser ur tillgången *intresse* vilket kan bero på att det var en pratsam och livlig grupp. Ensembler med flack progression borde med det resonemanget ha många händelser och stor andel i tillgången *intresse* i den här studien.

Resultatet visar att tillgången *intresse* var mer representerat i de yngre ensemblerna medan tillgången *övning* var mer representerad i de äldre. I kombination med resonemangen ovan innebär det att de yngre ensemblerna skulle ha flackare och långsammare progression än de äldre ensemblerna som har en snabbare och brantare progression. Detta stämmer väl överens med det Hanken & Johansen (2024) skriver om att ju äldre eleven är desto snabbare och brantare kan progressionen vara, det vill säga desto mer och svårare kunskap kan eleverna ta in.

En sak som talar emot detta resonemang är att ensemble C som var pratsam och livlig även var energifylld och framåt. Man kan därför tänka sig att många händelser i tillgången *intresse* tyder på mycket glädje och en avspänd atmosfär vilket skulle kunna bidra till mer grit och även ökad inläring. Det skulle i så fall leda till snabbare och brantare progression.

Tillgången *högre syfte* visade sig endast i de ensemblerna som kommit lite längre och hade äldre deltagare. Kan det relateras till progression? *Högre syfte* har genererats av musikaliska upplevelser som uppstår när ensemblen får spela ostört. Man kan tänka sig att dessa grupper får mer tid att spela ostört eftersom styckena är längre och läraren inte behöver avbryta så ofta som i nybörjargrupperna. Ledaren kan ge flera instruktioner, det vill säga ge en större ”kunskapstugga” och låta ensemblen arbeta med detta under styckets gång. Det skulle i så fall innebära att ledaren jobbar med brantare progression i de mer avancerade grupperna. Detta stämmer också väl överens med det Hanken & Johansen (2024) skriver om att äldre elever ofta arbetar med snabbare och brantare progression.

Resultatet skulle kunna tyda på att de äldre grupperna eventuellt utvecklat mer grit än de yngre grupperna. Man kan därmed misstänka att elever med mycket grit är mottagliga för en undervisning med snabb och brant progression. Därmed borde undervisning där tillgångarna *övning*, *intresse*, *hopp* och *högre syfte* tillgodoses också gynna möjligheterna för ledaren att arbeta med en snabbare och brantare progression.

6.1.7 Sammanfattning av diskussionen

Ovan har jag redogjort för de grupper och undergrupper som påvisats i empirimaterialet och som är särskilt intressanta. De flesta av dessa kan relateras till vad Duckworth (2017) skriver om grit och kan även relateras till vad andra teorier visar på. Jag kan se att det främst handlar om tillgångarna *intresse* och *övning* vilket även är tydligt i diagrammen och tabellen i avsnitt 5.7. Detta poängterar kombinationen av glädje och ansträngning vilket också Duckworth menar är grundläggande i grit. Grit är passion i kombination med ansträngning.

6.2 Musikpedagogiska implikationer

I detta avsnitt resonerar jag kring om mina resultat kan komma att påverka min egen och även andras undervisning i praktiken.

Studien lyfter fram vikten av att visa eleverna både spelglädje och hur instudering och träning, för att bli bättre på instrumentet, går till. Likaså att visa för eleverna att ihärdighet och ansträngning lönar sig. Det kan göras genom kommentarer eller genom att visa och föregå med gott exempel. Glädje och ansträngning är ingen motsättning utan dessa två går hand i hand. Som instrumentalpedagog kan detta vara bra att bli påmind om. För min egen del tar jag med mig i min undervisning att tydligare tala om och visa det positiva i att vara ihärdig. Likaså att praktiskt visa dem instuderingsprocessen till exempel då ett parti tas om flera gånger och att det inte behöver vara tråkigt utan glädjefyllt.

Den största behållningen tycker jag dock är att jag visar på hur betydelsefullt ett inkännande förhållningssätt kan vara. Det är möjligt att många pedagoger gör så per automatik då det är en del av vår kultur och kommunikationsstruktur men att det framkom som en undergrupp i denna studie kan visa på att det beteendet är något värdefullt som är värt att fortsätta med.

6.3 Metoddiskussion

Följande avsnitt tar upp studiens trovärdighet, det vill säga hur tillförlitliga forskningsresultaten kan vara. Likaså studiens relevans, med andra ord om den bidrar med ny kunskap och nya insikter inom musikundervisningen. Dessutom diskuteras valet av teorin som ligger till grund för studien för att ge perspektiv på studiens innehåll och resultat.

6.3.1 Trovärdighet och relevans

Studien byggde på fem ensemblerepetitioner vilket var i minsta laget. Resultatet hade haft högre trovärdighet om materialet hade samlats in under en längre period och det inkluderat fler repetitioner av samma ensembler. Om, till exempel, några repetitioner hade varit närmare en kommande konsert hade fler stycken låtit bättre vilket hade påverkat resultatet av *högre syfte*. På grund av arbetets begränsade omfattning var det dock inte möjligt att inkludera fler repetitioner i studien.

Metoden att först göra en deduktiv analys och efter det en induktiv hade fungerat bättre om empirimaterialet varit mer omfattande men det hade ändå varit problematiskt. Att Duckworths teori i sig består av flera mindre beståndsdelar gjorde det svårt att bortse från dem i den induktiva analysen. Jag gjorde alltså först en deduktiv analys och delade in materialet efter Duckworths fyra tillgångar. Av Duckworth definieras en tillgång dock med hjälp av olika mindre beståndsdelar. När varje tillgång i materialet senare skulle kodas till undergrupper var det svårt att inte sortera koderna efter de mindre beståndsdelar de kom ifrån. Detta påverkar trovärdigheten i studien.

Trots att jag försökte vara konsekvent vid kodningen av materialet så att alla händelser och kommentarer blev värderade på samma sätt är det mycket möjligt att det inte

lyckades fullt ut. Till exempel kunde kodningen vissa gånger göras på flera sätt. Ett exempel skulle kunna vara att ledaren ropar ”Snygg ton! Men håll ut den ännu längre!” Ska det ses som att ledaren är positiv och gör repetitionen glädjefull eller är det en instruktion om hur man ska spela? Eller ska det ses som både och? Om underlaget hade varit större hade det varit möjligt att noggrannare välja ut vilka typer av händelser jag ville undersöka och därmed lättare kunnat vara konsekvent. Även detta påverkade trovärdigheten.

Att titta på ensembler med samma lärare var bra då det eliminerade många variationer som annars hade uppträtt på grund av olika ledares olikheter. Likaså att se på grupper på olika nivåer vilket gjorde det möjligt att jämföra dessa och därmed dra slutsatser.

Ett alternativ till observation och ljudupptagning skulle kunna vara att göra filminspelningar av repetitionerna. Det hade varit mycket intressant då gester, miner och stämningar hade kunnat säkerställas på ett bättre sätt. Dessutom hade det varit intressant att titta på filmerna ihop med ensemblerna och diskutera innehållet med eleverna. Detta var dock inte tidsmässigt möjligt att ordna. Främst för att det skulle vara tidskrävande att få vårdnadshavarnas tillstånd för att eleverna skulle kunna delta på film.

När kodningen av empirimaterialet var gjord var det lockande att göra diagram för att jämföra storleken på tillgångar och undergrupper. Av olika anledningar var dock inte antalet markeringar jämförbara. Till exempel eftersom vissa händelser väger tyngre än andra och eftersom vissa händelser pågick under en längre tid än andra blir det som att jämföra äpplen och päron. Det var ändå rimligt att jämföra tillgångarnas andel mellan ensemblerna vilket gjordes i kapitel 5.

När jag gjorde observationerna hade jag just läst Duckworths (2017) bok och även annat material om grit. Observationsschemat jag använde var uppbyggt kring hur grit utvecklas enligt Duckworth. Att veta vad jag undersökte var naturligtvis ett måste för att kunna göra observationerna, samtidigt påverkades troligen min perception av vad jag hade läst och jag var benägen att se sådana parametrar som Duckworth skriver om. Nackdelen med detta var alltså att jag istället färgar verkligheten med mina värderingar (Patel och Davidson, 2019).

6.3.2 Teorival

Duckworths (2017) teori är bred och tar upp många olika parametrar. Alltifrån föräldrarskap till vad begreppet övning kan innefatta. Det hade varit klokt att avgränsa min studie på ett bättre sätt. Till exempel kunde jag ha studerat endast tillgången *Övning* och då fokuserat på vad i ensembleundervisningen som kan relateras till den tillgången dess undergrupper. Det hade blivit ett mindre spretigt resultat och eventuellt möjliggjort mer relevanta jämförelser. Det hade kanske också gjort det möjligt att gå djupare in i materialet genom att se på fler undergrupper och detaljer.

6.4 Vidare forskning

Under studiens gång dök nya frågeställningar upp. Dels att undersöka om grit verkligen utvecklas i ensembleverksamhet och hitta alternativa sätt att mäta grit än Duckworths frågeformulär. Dels när barn och ungdomar är som mest påverkbara för det som tas upp i den här studien. Det skulle också vara intressant att göra en liknande studie med fler ensembler för att få ett större datamaterial som därmed är mer tillförlitligt. Att närmare studera det jag kallar för att 'läraren känner in' skulle också vara intressant.

7. Referenser

- Adkins, S. R. (2020) *Music Performance Ensemble Participation and the Cultivation of Student Grit*. Dissertation Doktorsavhandling, (University of Oklahoma, USA, Pedagogik)
- Allen, R. E., Kannangara, C., Carson, J. (2021). *True Grit: How Important is the Concept of Grit for Education? A Narrative Literature Review*. University of Bolton (United Kingdom) IJEP – International Journal of Educational Psychology Vol. 10 No.1, s. 73-87
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. (3., [rev.] uppl.), Lund: Studentlitteratur.
- Boonshaft, P.L. (2002) *Teaching Music with Passion: Conducting, Rehearsing and Inspiring*. Meredith Music, USA.
- Duckworth, A. (2017). *Grit - Konsten att inte ge upp* (Charlotta Jonasson, Övers.) Stockholm: Natur & Kultur. (Originalutgåvan publicerad 2016)
- Duckworth, A. (2025) *Angela Duckworth* <https://angeladuckworth.com/research/>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.
- Forssell, A. (2018), *Pedagogerna* Stockholm: Liber AB
- Harpaz, G. och Vaizman, T. (2023). *Music self-efficacy predicted by self-esteem, grit, and (in)formal learning preferences among amateur musicians who use online music tutorials*. Psychology of Music 2023. Vol 51(4) 1333-1348, DOI: 10.1177/03057356221135676
- Hanken, M. & Johansen, G. (2024). *Musikundervisningens didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB (Originalutgåvan publicerad 2021)
- Hendricks, K. S. (2015) *The Sources of Self-Efficacy*. Update Applications of Research in Music Education, April 2015, DOI: 10.1177/8755123315576535
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2019) *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Klingberg, T. (2016). Hjärna, gener och jävlar anamma - hur barn lär. Stockholm: Natur & Kultur.

Patel, R. Davidson, B. (2019) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur AB,

Persellin, D och Davis, V. (2017) *Harnessing the power of failure in your music classroom: Grit, growth mindset, & greatness*. Southwestern Musician, 85(7), s. 68-73.

Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Rapport. Stockholm Vetenskapsrådet

Zelenak, S. M. (2020). *Developing Self-Efficacy to Improve Music Achievement*. Music Educators Journal December 2020, DOI: 10.1177/0027432120950812

8. Bilagor

Beräkna grit

Sätt en siffra från 1 (stämmer inte alls) till 5 (stämmer i hög grad):

- *Nya idéer och projekt får mig ibland att tappa fokus på det jag gör just nu.*

1 2 3 4 5

- Jag kämpar mig förbi motgångar. Jag ger inte upp lätt.

1 2 3 4 5

- *Jag sätter ofta upp ett mål men bestämmer mig senare för att följa ett annat.*

1 2 3 4 5

- Jag anstränger mig i det jag gör.

1 2 3 4 5

- *Jag har svårt att hålla fokus på projekt som tar mer än några månader att slutföra.*

1 2 3 4 5

- Jag fullföljer det jag påbörjar.

1 2 3 4 5

- *Mina intressen ändras från år till år.*

1 2 3 4 5

- Jag är flitig. Jag ger aldrig upp.

1 2 3 4 5

- *Jag har varit engagerad i ett projekt eller med en idé ett kort tag men sedan förlorat intresset.*

1 2 3 4 5

- Jag har kämpat mig igenom motgångar för att nå ett viktigt mål.

1 2 3 4 5

Poängen på frågorna i kursiv reverseras genom att du tar 6 minus den poäng du har satt på den frågan. För att få din totala "gritpoäng" räknar du ihop alla dina poäng och delar med tio. Det är alltså inte så att en person har grit eller inte, utan alla ligger på en skala från 1 till 5. Medelvärde för vuxna amerikaner är 3,8. Har du 4,5 eller högre befinner du dig bland de 10 procent som har högst grit.

Observationsschema

Aktivitetens struktur med avseende på:

- Rutiner:
 - hur börjar och slutar repetitionen? Är det en paus? Vad händer då?
 - Talar ledaren om vad som kommer hända under passet, en plan?
 - Är upplägget styrt av vilka instrument som är närvarande
 - Talar ledaren om vad som kommer komma nästa repetition och vad som är bra att öva på?
 - Vad händer om någon är frånvarande? Har man vikarier?
 - Vad händer när någon kommer för sent?
- Informella regler:
- Uttalade mål
 - konserter, festivaler
 - Spela ett visst stycke
 - Bredda genrekompetensen
- Om passet har olika intensiva faser:
- varvar lättare och svårare stycken
 - Varvar olika typer av genrer eller övningar

Ledarens beteende och kommunikation med avseende på

- Återkoppling
 - omedelbar,
 - Nyanserad,
 - Positiv och
 - negativ,
 - För ansträngning inte bara för resultat
- Krav och förväntningar
 - Hur visas detta?
- Delsyfte
 - gemenskap,
 - identitet,
 - må bra
- Högre syfte
 - tex låta vackert,
 - aktiviteten ger allmängiltiga verktyg tex grit,
 - välbefinnande

Mer generella observationer med avseende på andan/stämningen/ kulturen

- om det är ok att göra fel,
- om det är känslan av gemensam ansträngning - om man peppar /stöttar varandra,
- Delsyfte
 - (gemenskap,
 - identitet,
 - må bra)
- Högre syfte (tex
 - låta vackert,
 - ge grit,
 - välbefinnande)

Hur märks Passionen och glädjen ?

Brev om samtycke

Hej föräldrar till blåsare i kulturskolan i XXXXXX!

Det här mailet är till er som har barn som var på brassensemblen XXXX med XXXX XXXXX i Kulturskolan i XXXX. Jag var där på besök och då jag gör en studie kring orkestrar behöver jag ert samtycke. Jag ber er därför bara att maila ett "nej " till xxxxxxxx om du inte vill att ditt barn är med i studien.

Information om mig och om studien: Jag studerar till musikpedagog på SMI (Stockholms Musikpedagogiska Institut) och håller just nu på att skriva min examensuppsats. Med anledning av det besöker jag olika orkestrar och ensembler för att få underlag som jag kan analysera.

Studien handlar i stora drag om att hitta likheter mellan orkesterverksamhet och andra barn- och ungdomsaktiviteter såsom tex idrott. Du som deltar i orkestern behöver inte göra någonting annat än att delta i orkesterrepetitionen precis som vanligt.

Deltagandet är helt anonymt. Vilka orkestrar, vilka ledare och vilka barn och ungdomar som deltar i studien kommer inte framgå i min uppsats. Jag kommer heller inte nämna dessa i någon muntlig redovisning. Jag gör ljudinspelningar av repetitionerna som jag kommer analysera men inspelningarna kommer raderas så snart uppsatsen är klar. Jag gör alltså inga videoinspelningar och jag tar inga foton.

För att kunna göra denna undersökning behöver jag få samtycke av de som deltar, respektive från deras vårdnadshavare om de är yngre än 18 år. Jag ber er därför bara svara på detta mail med ett "nej" om ni inte samtycker och skriv gärna vilket/ vilka barn/ungdom det gäller.

Jag är mycket tacksam om ni vill svara på detta så fort som möjligt. Har ni frågor om undersökningen är ni välkomna att maila till xxxxxxxx eller ringa mig på: XXXXXXXX

Vänliga hälsningar

Malin Andersson