

Øvingsopplæringa i kulturskulen

Kva øvingsmetodar vektlegg instrumentalpedagogen i kulturskulen for å skapa ein berekraftig øvingskultur?

ANDREA GROV MYHRE

RETTLEIAR

Robin Rolfhamre

og

Linda Cecilie Halvorsen

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for kunstfag

Institutt for klassisk musikk og musikkpedagogikk

Samandrag

I denne masteroppgåva tek eg føre meg øvingsopplæringa i kulturskulen og kva øvingsmetodar musikk læraren i kulturskulen vektlegg for å skapa ein berekraftig øvingskultur. For å samla inn data til oppgåva har eg gjennomført tre intervju med instrumentalpedagogar i kulturskulen, samt gjennomført fire observasjonar av undervisning. I intervjuar har eg fått innsyn i pedagogane sine tankar og refleksjonar om øving og kva dei vektlegg i prosessen med å læra elevane å øva. I observasjonane har eg sett på korleis øvingsopplæringa fungerer i praksis. I oppgåva ser eg på korleis det vert jobba med ulike øvingsmetodar og øvingsrutinar. Vidare ser oppgåva på korleis motivasjon og ferdigheitsnivå spelar inn på øvinga.

Oppgåva tar for seg teori om øving og øvingsmodellar der det blir sett på kva øving inneber for ein musikkar. Det blir også sett på musikkpedagogikken som fag og instrumentalpedagogen sin profesjon. Det blir samt sett på læringsteori der det er tatt utgangspunkt i John Dewey sin teori om læring gjennom erfaring og refleksjon. Sidan kulturskulen er ein sentral del av oppgåva er det sett på rammeplanen for kulturskulen. Her er det fokus på kjerneprogrammet for musikk. I anna forskning er det tatt med internasjonal forskning om øving, motivasjon og utvikling av ferdigheit.

I drøftinga ser eg på dei ulike øvingsmetodane som er kome fram i intervjuar og observasjonane, og korleis desse samsvarar med teori og anna forskning. Vidare ser eg på korleis dette blir overført til eleven si eiga øving. Motivasjon blir drøfta som ein indre og ytre faktor og det blir sett på korleis øvingsmetodar kan vera ein motivasjonsfaktor. Til slutt er det sett på korleis ferdigheitsnivået til eleven spelar inn på korleis ein brukar øvingsmetodar og evna til løysa problem som oppstår i øvingssituasjonen.

Funna frå forskinga mi visar at det i stor grad er dei same øvingsmetodane som går igjen hos fleire lærarar. Ein ser og at dei same øvingsmetodane blir brukt uavhengig av eleven sitt ferdigheitsnivå, men at ein må ha variasjonar i øvinga som er tilpassa motivasjonen og ferdigheitsnivået til den ein skilde eleven.

Abstract

In this master's thesis, I address the routines of practicing in music education in public schools of art. I explore the teaching methods emphasized by instructors to create a sustainable culture of practice among students. To gather data for the thesis, I've conducted three interviews with musical instrument teachers and carried out four observations of their teaching. Through the interviews, I gained insights to the teachers' thoughts and reflections on practicing, as well as what they emphasize in the process of teaching students how to practice by themselves. The observations gave me a practical understanding of how instructions of practice are incorporated in the teaching process.

The thesis examines how various practice methods and routines are employed and how motivation and skill level of the students' impact on their practice. It delves into the theory of practice and practice models, exploring what practice entails for a musician. Additionally, it considers music pedagogy as a discipline and the role of instrumental pedagogy as a profession. The study also draws on learning theory, particularly John Dewey's theory of learning through experience and reflection. Given the central role of the schools of art in the thesis, the curriculum for cultural schools is examined, with a focus on the core music program.

Incorporating international research on practice, motivation and skill development, the thesis discusses the various practice methods identified in the interviews and observations, examining how they align with theoretical frameworks and existing research. Motivation is explored as both an internal and external factor, and the role of practice methods as motivational factors is considered. Finally, the thesis investigates how the student's skill level influences the choice of practice methods and the ability to solve problems encountered during practice.

The findings from my research indicate a significant overlap in the practice methods employed by the teachers in the study. It is observed that similar practice methods are used across various skill levels, and how adjustments in practice approaches are necessary based on each student's individual motivation and skill level.

Føreord

Endeleg, etter mange år med studiar, er masteroppgåva mi ferdig og klar til innlevering. Som fløytist fell det naturleg for meg å samanlikne denne arbeidsprosessen med det eg er van med når eg skal øve inn eit repertoar som solist. Det starta også her med ein kombinasjon av spaning og glede. Nervøsiteten hadde enno ikkje festa grepet, og full av pågangsmot sat eg i gang med å få ei oversikt over stoffet og identifisering av problemstillingane. På same måten som når ein skal øve inn eit vanskeleg stykke, så tok det ikkje lang tid før utfordringane meldte seg. Heldigvis var det ingen solokonsert eg eg førebudde meg til denne gongen, det var snarare rolla som solist med god støtte av eit solid ensemble.

På same måte som ein solist i eit ensemble, har eg hatt god støtte frå fleire personar som eg vil takka på det djupaste. Rettleiaren min, Robin Rolfhamre, for gode innspel og konstruktive attendemeldingar undervegs. Dette har bidrege til å halde motivasjonen min oppe når ting har gått trått. Det same gjeld min andre rettleiar Linda Cecilie Halvorsen. Tusen takk for våre gode samtalar og dine synspunkt om kulturskulen og instrumentalopplæringa. I analogien til ensemblet har De stått fram som ein framifrå dirigent og ein ditto kunnskapsrik konsertmester.

Tusen takk også til fløytelærarane min gjennom bachelor- og masterstudiet, Jørn Schau og Anne Randi Haugejorden. De har vore ei stor inspirasjonskjelde både som pedagogar og utøvarar, og De har hjelpt meg til å bli kritisk og reflektert rundt mi eiga utøving som fløytist - eigenskapar som eg og har fått bruk for også i denne oppgåveprosessen og som eg no nyttar aktiv i mi eiga øving som utøvar, både i det daglege og i førebuingar til konsertar.

Eit ensemble er skjeldan sett saman av utøvarar som alle kjenner namnet på. Eg må og rette ei stor takk til deltakarane som har stilt opp i intervju og observasjon. Utan dykkar hjelp hadde ikkje prosjektet vert mogleg å gjennomføra.

Til slutt - ingen konsert er komplett utan eit engasjert og begeistra publikum. Her vil eg rette ei stor takk til mamma og pappa som har vore gode støttespelarar sidan eg tok opp fløyta og byrja på notekurs i 2004.

Kristiansand /Bergen, desember 2023

Andrea Grov Myhre

Innhald

SAMANDRAG	I
ABSTRACT	II
FØREORD	III
KAPITTEL 1: INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 FORMÅL OG GJENNOMFØRING AV STUDIEN	3
KAPITTEL 2: TEORI OG RELATERT FORSKING	4
2.1 TEORETISK UTGANGSPUNKT- OVERORDNA TEORI	4
2.2 MUSIKKPEDAGOGIKK	4
2.2.1 <i>Instrumentalpedagogen</i>	5
2.3 ØVING.....	6
2.3.1 <i>Øvingsmodell</i>	7
2.4 RAMMEPLAN FOR KULTURSKULEN	9
2.5 LÆRINGSTEORETISK SYN	12
2.6 MOTIVASJON	15
2.7 ANNA EMPIRISK FORSKING KRING TEMA	17
2.7.1 <i>Øving</i>	17
2.7.2 <i>Øvingsmetodar og motivasjon</i>	18
2.7.3 <i>Ferdigheitsutvikling</i>	22
2.8 OPPSUMMERING	25
KAPITTEL 3: METODE OG EMPIRI.....	26
3.1 KVALITATIVT FORSKINGSDESIGN	26
3.2 INTERVJU OG OBSERVASJON	28
3.3 ETISKE VURDERINGAR.....	32
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV DATA	33
4.1 UTVIKLING AV KATEGORAR OG STRUKTURERING AV DATA	33
4.2 PRESENTASJON AV DATA	35
4.2.1 <i>Intervju</i>	35
4.2.2 <i>Observasjon</i>	40
KAPITTEL 5: DRØFTING.....	45
5.1 ØVINGSMETODAR	45
5.2 EIGENØVING, RUTINAR OG FØRESETTE	51
5.3 MOTIVASJON	55
5.4 FERDIGHEITSNIVÅ OG SJØLVSTENDIGHEIT.....	58
5.5 METODOLOGISK DRØFTING- SVAKHEITAR OG AVGRENSINGAR VED STUDIEN	63

KAPITTEL 6: AVSLUTNING	64
6.1 KVA ER STUDIEN SITT BIDRAG	64
6.2 KVA NYE SPØRSMÅL ER BLITT REIST I DENNE STUDIEN	65
6.3 FORSLAG TIL VIDARE FORSKING.....	65
KJELDER:	67
VEDLEGG	71
GODKJENNING FRÅ NSD	71
INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRAR.....	72
INFORMASJONSSKRIV TIL ELEV OG FØRESETTE	80
INTERVJUGUIDE	84
OBSERVASJONSGUIDE.....	85

Kapittel 1: Innleiing

1.1 Bakgrunn for studien

I kulturskulen startar det kvart år nye elevar. Nokon av dei har gjerne spelt eit instrument før, men for mange er dette det første møtet med eit musikkinstrument. Nokre av dei har gjerne stått på venteliste i fleire år for å få ein elevplass på akkurat dette instrumentet. Ein blir fortalt allereie frå første dagen ein byrjar å spela eit instrument at det er viktig å øva dersom ein vil bli god. Ericsson (Ericsson et al., 1993) gav ut ein studie der det blei sett på korleis og kvifor nokon blei veldig gode innanfor musikk eller sport. Kva var det som gjorde at nokon blei veldig gode? Her kom det mellom anna fram at tida ein brukte på å øva på denne aktivitet var ein viktig faktor for kor god ein blei. Denne artikkelen er i seinare tid blitt utgangspunktet for 10000-timarsregelen (Macnamara & Maitra, 2019). For å bli verkeleg god til noko vert det i artikkelen sagt at ti tusen øvingstimar er det som må til for å bli veldig dyktig på sitt felt. Dette inneber at ein må vera motivert, disiplinert og ha ein god lærar som gjerne veit korleis du kan koma deg vidare når motivasjonen sviktar. I november 2022 var eg med på Blåserkonferansen til Senter for talentutvikling ved Barratt Due. Tema for konferansen var motivasjon til øving gjennom motgang og medgang, samt korleis ein kunne bli sin eigen lærar. På konferansen var det innlegg og paneldebattar der etablerte orkestermusikarar, solistar og professorar delte sine tankar og erfaringar rundt element som handla om øving. Noko av det som gjekk att og som vart lagt mykje vekt på hos fleire av desse, var at ein må øva på å øva. Temaet var med andre ord veldig aktuelt for ein musikarar.

På eit personleg plan opplevde eg Blåserkonferansen som ein veldig inspirasjon til det vidare arbeidet med masteroppgåva. For meg personleg har øving vore ein stor del av kvardagen sidan eg byrja å spele fløyte generelt og sidan eg byrja å studera musikk spesielt. Mange gonger har eg blitt fortalt på instrumentaltime at «dette må du øva på», men likevel har eg ofte opplevd at eg går eg ut frå timen og tenker *hmmmm....korleis skal eg øve på dette?* Eg har opplevd å kome til ein øvingstime der eg har fått høyre frå lærararen at «dette har du ikkje øvd på, på rett korrekt måte». Eg vil gjerne unngå at mine framtidige elevar får dei same opplevingane, og ynskjer difor å gå djupare inn i dette temaet.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga for oppgåva er *Korleis fungerer øvingsopplæringa i kulturskulen i praksis og kva øvingsmetodar legg læraren vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur?* Denne problemstillinga er sett saman av to forskingsspørsmål. Det første spørsmålet er korleis øvingsopplæringa i kulturskulen fungerer i praksis. Her ynskjer eg å gjera ei kartlegging av korleis øvingsopplæring i kulturskulen blir gjort. For å få eit djupare innblikk i kva læraren i kulturskulen synes er viktig i øvingsopplæringa, har eg og sett på kva erfaringar læraren sjølv har innan øving, samt kva dei tenker er viktig for at eleven skal bli sjølvstendig i ein øvingssituasjon. Det andre spørsmålet handlar om kva øvingsmetodar læraren legg vekt på for å bygga ein berekraftig øvingskultur. Her vil eg sjå etter kva metodar og strategiar som er i bruk i undervisninga og seia noko om framgangsmåten av læringa. Vidare ynskjer eg å sjå om dei øvingsmetodane som kjem fram kan visa til ei god utvikling i øvingskulturen. For å finna svar på dette vil eg nytta innsamla data, teori og anna forskning.

I problemstillinga har eg brukt uttrykket berekraftig øvingskultur. Ordet berekraftig blir ofte brukt i samanheng med berekraftig utvikling, der FN sine berekraftsmål er ein del av tema (FN, 2021). FN omtalar berekraftig utvikling som: «*En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.*» (FN, 2021). I oppgåva si problemstilling tyder berekraft at det eleven lærer om øving i kulturskuletimane skal bidra til utvikling av ein øvingskultur som vil hjelpa eleven i øvingssituasjonen på eiga hand, og som han kan ta med seg og bygga vidare på. Ordet øvingskultur vil i oppgåva innebere kunnskap og ferdigheitar om øving som eleven treng i øvingssituasjonen for utvikling og for å kunna oppnå målsetjinga med øvinga. I FN sitt berekraftsmål nummer 4 er utdanning eit sentralt tema (FN, 2021). I rammeplanen til kulturskulen står det under punkt 1.3 formål for kulturskulen, at dette er eit tilbod til barn og unge som ynskjer opplæring av høg fagleg og pedagogisk kvalitet. Kulturskulen er ein sentral del av den samanhengande utdanningslinja som kan kvalifisera elevar med spesiell interesse og motivasjon til å søkja høgare kunstfagleg utdanning (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 7).

Når ein skal læra å spela eit instrument er kulturskulen ein sentral aktør, og ofte er kulturskulen elevens første møte med eit instrument. Kulturskulen er som regel eit tilbod i kommunal regi, og det er dermed kommunen som set føringar for innhald og omfang av tilbod. Kulturskulen tilbyr opplæring innan kunst- og kulturfag tilpassa ulike aldersgrupper og ferdigheitsnivå, og

skal bidra til å gi gode moglegheiter for utvikling av eit godt skule- og lokalmiljø. Samarbeidet mellom kulturskulen og skulen har som mål å styrka det praktiske og estetiske innhaldet i skulen samt bidra til at elevane får uttrykka seg kulturelt i lokalsamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette samarbeidet går på tvers av barnehagar, grunnskular og vidaregåande skular, samt det lokale kulturlivet og profesjonelle aktørar innanfor kunst og kulturformidling (Norsk kulturskuleråd, 2016).

1.3 Formål og gjennomføring av studien

Formålet med oppgåva er å setja øvingsopplæringa på eit instrument i kulturskulen i fokus. Dette håpar eg vil bidra til ei auka forståing av korleis ein kan jobbe med øving i instrumenttimar på ein måte som gir eleven hjelp til å opparbeida seg gode verktøy for å øva på eiga hand. Gjennom å utforska kva anna forskning som er gjort på øving og øvingsstrategiar og kva øvingsmetodar som blir brukt i kulturskulen i dag, vil oppgåva kunna gi eit inntrykk av korleis ein kan skapa ein berekraftig øvingskultur. For å kunna drøfta og forstå ulike øvingsmetodar og korleis skapa ein god øvingsrutine over tid har eg valt å ta med teoriar på ferdigheitsutvikling samt læringsteori frå pedagogikken og musikkpedagogikken. Dette er gjort for å få ei forståing av korleis ein ferdigheit utviklar seg over tid og kva kunnskapar ein treng å tileigna seg for å kunna skapa ein berekraftig øvingskultur.

For å kunna gjennomføra dette prosjektet og svara på oppgåva si problemstilling har eg valt å gjennomføra ei kvalitativ undersøking der intervju og observasjon er brukt som metodar for innsamling av data. Eg har gjennomført fire observasjonar av undervisning i kulturskulen og tre intervju med lærarar. I observasjonane har eg fått eit innblikk i øvingsopplæringa og korleis lærar jobbar med ulike øvingsmetodar. I intervjuet av lærarar har det vore fokus på læraren si erfaringar og kompetanse på temaet, samt korleis tankeprosessen deira er i prosessen med å læra eleven å øva. Vidare i oppgåva vil dei ulike observasjonane og intervju bli omtala som observasjon 1, 2, 3 eller 4 og intervju 1, 2 eller 3. Talet visar til intervju som er gjort av lærar som hadde undervisninga i observasjonen med tilsvarande tal. I observasjon 3 og 4 er det same lærar (informant 3) men ulike elevar. I metodekapittelet vil eg vidare greia ut om kvifor eg har teke valet om å samla data gjennom observasjon og intervju. Her vil eg og utdjupe val av forskingsdesign og utvalet av deltakarar til studien.

Kapittel 2: Teori og relatert forskning

2.1 Teoretisk utgangspunkt- overordna teori

I oppgåva sitt teoretiske grunnlag har eg tatt utgangspunkt i teori frå læringspedagogikk, musikkpedagogikk og teoriar om motivasjon. Sidan temaet for oppgåva er øving, har eg valt å seia noko om kva plass og funksjon øving har for ein muskar. I musikkpedagogikken blir det sett på kva musikkundervisninga inneber og kva eigenskapar ein tileignar seg når ein lærer eit instrument. Som ei vidareføring av musikkpedagogikken og det at oppgåva ser på korleis noko blir lært vekk, har eg også valt å ta med noko om kven instrumentalpedagogen er og hans profesjon. Det er vidare sett på nokre punkt frå kjerneprogrammet til rammeplanen i kulturskulen (Norsk kulturskuleråd, 2016). Her er det definerte mål for kva eleven skal læra seg frå han er nybyrjar og fram til vidarekome nivå. Det blir og sett på nøkkelkompetanse om øving og kva rammeplanen legg i kva det er å læra seg å øva på instrumentet. I delen om læringspedagogikk har eg valt å ta utgangspunkt i Dewey (2008) sin teori om læring gjennom erfaring og hans modell for refleksjonsprosessen. Det blir vidare sett på ein tilsvarande modell av Klickstein (2009) som omhandlar problemløysing i ein spesifikk øvingssituasjon. Innanfor motivasjonsteori ser eg på faktorar som påverkar den indre og den ytre motivasjonen. Til slutt ser eg på anna relevant forskning knytt til øving, ferdigheit, motivasjon og meistring, utført både i norsk og internasjonal samanheng.

2.2 Musikkpedagogikk

Musikkpedagogikk er definert som studiet om musikkundervisning og musikalsk læring. Omgrepet er ei forlenging av musikkdidaktikken som ser på studiet av mål og innhald i undervisninga og læringsverksemda (Ruud, 2016, s. 276). Musikkpedagogikken omfattar situasjonar der ein er i medviten påverknad gjennom musikk i ei eller annan form. Læring skjer i stor grad som ein form for funksjonell eller uformell læring i alle situasjonar der me møter musikk (Ruud, 2016, s. 276). Det er fleire musikkpedagogar som legg vekt på at det å utøva musikk er grunnleggande i ei kvar musikkpedagogisk verksemd. For å kunna utøve musikk er det ein føresetnad at ein tileignar seg ferdigheitar om stemme, øyre, kropp og instrument. Det å tileigna seg musikalske ferdigheitar er svært krevjande og krev mykje øving. Forsking viser til at det krev mange år med intenst og målretta arbeid på instrumentet før ein oppnår eit profesjonelt nivå. Ved å leggja mykje fokus på musikk som eit ferdigheitsfag for å utøva på eit vist nivå, kan det diskuterast om andre delar av faget kjem i bakgrunnen. Dette kan føra til at

det oppstår ein ubalanse mellom teknisk nivå og musikalsk innsikt og uttrykksevne (Hanken & Johansen, 2020, s. 178).

I temaet om å læra og øva og korleis opparbeida seg verktøy for å kunna vera sin eigen lærar i øvingsprosessen, dukkar det gjerne opp spørsmål om korleis ein oppnår dette. Ein instrumentalpedagog vil kunna gi ulike verktøy for å oppnå eit mål. Kva som skal til for å bli sin eigen lærar vert omtala av Hattie og Fostås (Fostås, 2002; Hattie & Goveia, 2013). Hattie forklarar dette som at den største effekten på eleven si læring oppstår når læraren lærer av si eiga undervisning og elevane blir sine eigne lærarar. Når det gjeld at elevane blir sine eigne lærarar, omhandlar dette sjølvregulerande evner som viser seg å vera viktig for eleven (Hattie & Goveia, 2013, s. 42). Sjølvregulerande evner er det som gjer eleven til meister i sin eigen læringsprosess (Zimmerman, 2015, s. 541). Desse evnene er sjølvovervaking, sjølvevaluering og eigenlæring, og viser til at det er den synlege undervisninga og læringa som skjer hos lærar og elev som utgjer ein forskjell (Hattie & Goveia, 2013, s. 42). Fostås tar utgangspunkt i at sjølvevaluering, problemløysing og operativ kunnskap er grunnleggande eigenskapar for å kunna bli sjølvstendig i øvinga (Fostås, 2002, s. 200). Verken Fostås eller Hattie kjem med noko klar definisjon av desse eigenskapane, men eigenskapane er likevel på mange måtar sjølvforklarande og viktige for både eleven og pedagogen.

2.2.1 Instrumentalpedagogen

Oppgåva omhandlar det å læra vekk ein ferdigheit, difor har eg valt å sjå nærare på instrumentalpedagogen sin profesjon. Denne består av ulike praksisar som er relatert til både lærarprofesjonen på den eine sida og muskarprofesjonen på den andre (Angelo, 2012, s. 4). Ein person som underviser i eit musikkinstrument kan ha både ei utøvande musikkutdanning og ei lærarutdanning. I nokre tilfelle opplever ein at instrumentalpedagogen har begge utdanningane, medan ein i andre tilfelle kjem ut for at han ikkje har nokon av delane (Angelo, 2012, s. 4). Utdanningsvegen til ein instrumentalpedagog har i dei seinare åra endra seg, noko som har ført til ei samansmelting av lærarutdanninga og musikkpedagogutdanninga. Denne samansmeltinga kom som følge av høgskulereforma og utviklinga av praktisk pedagogisk utdanning, PPU (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2014). Kompetansekrava til læraren i kulturskulen er ei høgare utdanning innan utøvande eller skapande kunstfag som er passande for stillinga. I kulturskulen sin rammeplan peikar Norsk kulturskuleråd på at det er ynskjeleg med eit minimumskrav om treåring bachelor i kombinasjon med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 16). I artikkel til Rønningen (2019) blir det vist til at det

er mykje formell kompetanse i kulturskulen, og at dette er basert på ei rapport kalla kulturskuleløftet gjennomført av Kulturskoleutvalget i 2010. Det likevel verdt å merke seg at konklusjonen til Kulturskoleutvalget frå 2020 er basert på tal som det heftar stor usikkerheit til, slik dette og er angitt i fotnote 2 i rapporta (Rønningen, 2019, s. 62).

2.3 Øving

Tida ein musikar set av til øving på instrumentet utgjer ein viktig del av ein musikar sitt liv. Det blir ofte sett eit skilje mellom øving for å oppnå eit mål og det å spela for eiga glede. Når ein øver er ein ute etter å læra seg nytt repertoar eller å forbetra tekniske ferdigheter gjennom tekniske øvingar. Øvingsprosessen er og ein prosess der ein utviklar eit kunstnarisk uttrykk. Dette blir sett på som ein kreativ og skapande prosess der ein møter på ulike utfordringar som ein må løysa for å koma vidare (Klickstein, 2009, s. 4) .

Fostås (2002, s. 199) omtalar at øving på eit instrument i stor grad er ei einsam handling samanlikna med andre aktivitetar som til dømes dans og idrett, der ein har klassar og fellesøvingar. For instrumentalistar er det gjerne øving i store eller små ensemble inni mellom, men den grunnleggande øvinga skjer aleine der ein har rom for konsentrasjon og lytting. I samanheng med dette blir det stilt spørsmål til om ein må innstilla seg på ein radikal endring av instrumentalundervisninga til fordel for øvingsundervisning. Fostås (Fostås, 2002, s. 200) peikar på at ein kanskje må ofra noko av instrumentalundervisning til fordel for øvingsinformasjon og øvingsopplæring. Slik som undervisninga fungerer i dag, må eleven ta over meisterolla når han skal øva på eiga hand, noko som skjer tidleg i opplæringsprosessen. Denne rolleoverføringa skal skje i undervisninga i lag med instrumentpedagog, der viktige faktorar er sjølvevaluering, problemløysingsteknikk og operativ kunnskap. Dette er kunnskap som alltid er tilgjengeleg til bruk for eleven. Her blir det presenter eit øvingsrepertoar av øvingsmodellar som eleven lærer å bruka i undervisninga, slik at det vidare kan hjelpa eleven til å vera sjølvstendig når han skal øva på eiga hand. For at dette skal bli eit reiskap hos eleven er det viktig at det blir brukt tilstrekkeleg tid til at eleven får oppleve ulike øvingsmåtar (Fostås, 2002, s. 200).

Denne type øvingsmetodar blir også omtala i Rawlins sin artikkel om øving med korrekte teknikkar (Rawlins, 2004, s. 78). Det blir referert til ulike måtar ein kan høyra korleis studentar jobbar med stykker og etydar. Medan nokon byrjar på byrjinga og spelar igjennom heile stykket, vil andre isolere eit problem og repetere dette fleire gonger. Nokon brukar metronom

når dei øver, medan andre vel å øva utan. Vidare blir det stilt spørsmål til om desse metodane vil føra fram til same nivå av meistring, og om det eventuelt er slik at ulike metodar bør brukast til ulike stykker (Rawlins, 2004, s. 78). For å kunna utvikla instrumentale ferdigheit på eit instrument må ein som student finna øvingar som passar egne forutsetningar. Det blir gitt vegleiing i ulike metodar frå lærar, men det er opp til studenten å velja kva teknikkar som fungerer for kvar einiskild (Rawlins, 2004, s. 78). Desse teknikkane blir introdusert for eleven allereie som nybyrjar, og er det som etterkvart legg grunnlaget for utviklinga av gode øvingsrutinar (Rawlins, 2004, s. 78).

2.3.1 Øvingsmodell

Ein øvingsmodell er ein modell som skal hjelpe til å reflektera over korleis ein planlegg og gjennomfører øvinga. Jørgensen (1997, s. 105) tar utgangspunkt i at øving må bli forstått som ein undervisningsaktivitet der eleven er sin eigen lærar. Dette blir sett på som ein aktiv prosess der eleven sjølv må konstruera sin eigen kunnskap. For å kunna utvikla kompetanse om eiga øving er det viktig at eleven opparbeidar seg evna til å reflektera rundt korleis han planlegg og gjennomfører øvinga (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). Døme på korleis desse refleksjonen kan gå føre seg i ein øvingssituasjon kan ein sjå i modellane til Dewey (2008) og Klickstein (2009) som blir presentert i kapittel

2.5 Læringsteoretisk syn.

Ein planlegg gjerne øvingar på lang og kort sikt. I tillegg planlegg ein den enkelte øvingsøkta og innøving av eit stykke eller ferdigheit. Denne øvinga har gjerne eit mål fram til opptaksprøve eller neste speletime med lærar. Når ein øver må ein ta nokre omsyn til forutsetningar eller rammefaktorar. Det kan vera noko skilnad kva som blir rekna som rammefaktorar eller føresetnad. Eit døme er elev- og lærarforutsetningar som eg kjem nærare inn på i det neste avsnittet (Hanken & Johansen, 2020, s. 158).

Dei individuelle rammefaktorane inneber alle forutsetningane eleven har med seg, både dei ein kan endra og dei ein ikkje kan gjera noko med. Føresetnader som ikkje kan endrast er til dømes alder og om ein er høgre- eller venstrehendt. Føresetnader ein kan endra på er til dømes ferdigheitsnivå og grad av motivasjon (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). Når det gjeld instrumentet sine rammer, går dette ut på at ulike instrumenter set ulike krav til utøveren. Dette kjem fram av undersøkingar gjort av musikkstudentar på kor mykje tid dei brukar på øving, at det er tydelege forskjellar på tidsbruk som igjen heng saman med kva instrument dei spelar (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). Dei sosiale faktorane handlar om samanhengar øvinga skjer i. Dette kan vera tilgjengelegheit av ressursar som øvingsrom, innhald i læreplanar og kvalitet på læraren. Dei sosiale faktorane omfattar og det som er rundt øvinga som til dømes familieforhold og økonomi (Hanken & Johansen, 2020, s. 157).

Når rammefaktorane er tatt i med i vurderingane kan ein planlegge innehalde i øvingsøkta. I planlegginga av øvingsøkta er det fem slutningar som er opp til utøveren å ta, alt etter kva som er målsetjinga for øvinga. Dei fem slutningane er læringsmål for økta, lærestoff, læremidlar, øvingsmetodar og tilgjengeleg tid. Det er opp til utøveren å velja kva som er viktige punkt i modellen og kva punkt som kanskje er mindre viktige. Den første slutninga er å etablere læringsmål og kva intensjonen med øvingsøkta er. Den neste er lærestoff, altså det som handlar om kva ein skal øva på og læra seg. Det tredje punktet er læremidlar som handlar om kva hjelpemidlar og ressursar ein skal bruka i øvinga. Punkt nummer fire omhandlar framgangsmåtar, med andre ord kva øvingsmetodar og strategiar ein skal nytta seg av. Dette inkluderer ei vurdering av om ein skal øva åleine eller i lag med andre. Det siste punkt handlar om tid. Kor mykje tid skal ein bruka øvinga og korleis skal den organiserast. Desse slutningane blir gjort som ein konsekvens av prestasjonsnivået på instrumentet og nivået til eleven (Hanken & Johansen, 2020, s. 157).

2.4 Rammeplan for kulturskolen

Rammeplanen for kulturskolen gir eit godt bilete på kva mål lærarar jobbar ut i frå i undervisninga, som er relevant for forskingsspørsmålet om korleis øvingsopplæringa fungerer i praksis. Innafor dei ulike områda i kulturfeltet har alle områda ein rammeplan som seier noko kva ein jobbar for oppnå. Dette er igjen delt inn i tre opplæringsprogram som alle har ulik profil og måloppnåing. Dei tre programma er breiddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordjupingsprogrammet. Desse er med på å tilpassa opplæringa og er gradert til høve i undervisningsmengd og krav til eigeninnsats (Norsk kulturskuleråd, 2016). I nøkkelkompetansane er det vidare sett opp fem nøkkelord som skal representere eit langsiktig mål som står uavhengig av nivået til eleven. I denne oppgåva er har eg avgrensa meg til å sjå på nøkkelordet «øva».

Øve

«Å kunne øve inneber at eleven lærer å vere sin eigen lærar. Eleven må kunne planleggje og gjennomføre øving, repetere, lytte kritisk og gi seg sjølv konstruktiv tilbakemelding. Målet er å utøve musikk og gå inn i eit musikkuttrykk med heile seg. Mykje tid må setjast av til dette.» (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 55)

I nøkkelkompetansen for øving er det sett opp kva det langsiktige målet skal innebera (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 60). Her blir det nemnt ulike områder som det må øvast på når ein spelar eit instrument. Nokre av områda er mellom anna teknikkarbeid, innstuderingsmetodikk, øvingsstrategiar og evne til å leia seg sjølv i øvinga (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 60). Det er tidlegare nemnt at mål for nøkkelkompetanse er uavhengig av nivå hos eleven. Meir definerte mål for dei ulike nivåa kjem i kjerneprogrammet der nivådeling er delt inn i fire (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 56).

Dersom ein ser til kjerneprogrammet i rammeplanen til kulturskolen, finn ein modellen for kva eleven skal kunne eller vera innom på dei ulike ferdigheitsnivåa (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 50). Kjerneprogrammet i rammeplanen delar opplæringa inn i fire fasar. Desse er nybyrjaren, mellomnivået, høgare mellomnivå og vidarekomen. Det er understreka at desse fasane ikkje er knytt til eit spesifikt tidsrom og at ein elev kan vera på fleire nivå samstundes, alt etter kva ein ser på (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 50). Desse fasane er meint som rettleiande og har eit omtrentleg tidsrom på eit til fire år per fase. I tillegg til dei etablerte måla i kjerneprogrammet, vil det vera trong for lokale læreplanar som konkretiserer læringsmåla som delmål og progresjon for ulike instrument (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 50). Dette må i sin heilskap bli sett på i lag med eleven sin totale situasjon (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 51).

Første fase er nybyrjarnivået. Her skal eleven bli kjent med sitt instrument og dette instrumentet sine moglegheiter. Eleven skal læra seg å kjenne igjen ei god spelestilling og tekniske basisferdigheiter. Dette skal vera med på å legge grunnlaget for ei optimal teknisk utvikling, og skal kome fram gjennom øvingsrutinar som er etablert i lag med føresette til eleven. I tillegg til å lære notar og annan informasjon som står i musikken, skal eleven læra å øva inn enkle melodiar. Her skal musikken og samspel vera i sentrum (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52). Det står ikkje noko konkret i rammeplanen om kva som meinast med ordet *øvingsrutinar*. Det vil dermed vera opning for tolking hos læraren i kva grad ein vektlegg målbare rutinar som

hyppigheit og lengde, eller om ein vektlegg kvaliteten og i kva grad eleven er medviten kring det som omhandlar øving.

Neste fase er mellomnivået. Her skal eleven kunna bruka skala, treklangar og intervall i notelesinga. Eleven skal læra å spela musikken med bruk av bakgrunnshistorikk og musikkteori i innstuderingsprosessen. Eleven har skal ha utvikla evne til å lytta aktivt til eiga speling og til andre i samspel. I tillegg øver eleven variert og er med på å planlegga konsertar med lærar og andre medelevar (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52–53). Det står ingenting konkret om øving i læringsmåla for mellomnivået i kjerneprogrammet. Dermed er ein avhengig av at læraren vektlegg øving som ein nøkkelkompetanse i mellomnivået.

I det øvre mellomnivået skal eleven kunna tolka ulike typar notasjonsformer og vidare utvikla sine tekniske ferdigheitlar der kroppsmedvit er i fokus. Eleven skal kunna planlegga konsertar i lag med andre samt formidla og tolka eit allsidig repertoar av ulik sjanger og stil. Han skal kunna vurdere si eiga speling og planlegga øvinga i lag med lærar, der bruk av opptak blir ein del av øvinga (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 53). Her er det føreslått ein konkret øvingsmetode med bruk av opptak, men det blir ikkje nemnt andre øvingsmetodar. Igjen blir det opp til læraren å skapa eit utbytte med bruk av denne øvingsmetoden, samt gi kunnskap om andre øvingsmetodar som passar på øvre mellomnivå.

Siste fase er det vidarekomne nivået der ein legg vekt på instrumentalteknisk ferdighet og ei musikalsk forståing på eit høgt nivå. Eleven skal kunna innstudera og framføra musikk med integritet og kunna nytta brei informasjon frå notebiletet. Han skal kunna spela i små ensemble og som konsertsolist. Øvinga skal skje gjennom langsiktig planlegging og eit kontinuerleg arbeid med optimalisering av øvingsmåtar (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 54).

I måla for dei fire ferdigheitsnivå er det ikkje utdjupa kva eleven skal læra om øving og øvingsrutinar. I nokre av fasane er heller ikkje ordet øving nemnt i måla for ferdigheitsnivået. Dette kan føre til at læraren vil fokusera mindre på øving i dei fasane der øvinga ikkje er skriven ned som ein del av læremåla i kjerneprogrammet. Det vil difor vera naudsynt at lærarane tar nøkkelkompetansane med i vurderinga når han underviser elevar på dei ulike nivåa.

2.5 Læringsteoretisk syn

I oppgåva ynskjer eg å finna svar på kva øvingsmetodar læraren, eller instrumentpedagogen, i kulturskulen legg vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur. For å kunna drøfta om øvingsmetodane som kjem fram gjennom intervju og observasjon er berekraftige, vil eg knytta dei til etablerte teoriar om læring og problemløysing. Eg har valt å ta med Dewey og Klickstein sine teoriar for å få eit breiare pedagogisk syn. Begge har utvikla modellar som omhandlar problemløysing. Dewey har sitt utgangspunkt i den konstruktivistiske tradisjonen (Myhre, 1996, s. 175) medan eg er usikker på kvar Klickstein (2009) skal plasserast, då han har sin bakgrunn som muskar, og hans arbeid konsentrerar seg om å integrera tekniske ferdigheitar mot det musikalske uttrykket. Der Dewey sin teori gir eit meir generelt pedagogisk syn på undervisninga (Myhre, 1996, s. 175), har Klickstein (2009) sitt utgangspunkt i musikkpedagogikken med fokus på utøvande musikarar.

Dewey sin modell om erfaring og førestillingar om reflekterande tanke og læring blir best presentert i det som blir omtala som hans «seinare verk». Modellen om erfaring kjem fram i verka «*Experience and nature*» (Dewey, Boydston, Baysinger, et al., 2008) og «*Art as experience*» (Dewey, 1997). Hans førestillingar om reflekterande tanke og læring blir best presentert i arbeidet om tanke og logikk i «*How we think*» (Dewey, 2008), «*Esssay in experimental logic*» og «*Logic, Theory og Inquiry*» (Dewey, Boydston, Poulos, et al., 2008). I Dewey sin filosofi om læring finn ein tydeleg samanheng mellom eit barn sitt liv og erfaringar som ein gjentakande prosess (Sikandar, 2015, s. 193). I utviklinga av sosial kompetanse trekk Dewey ein samanheng mellom interaksjonar og erfaringar frå samfunnet. Når desse interaksjonane og erfaringane er sett saman med personlege behov og ei meining vil det vera med å skapa personlegheita hos barnet (Sikandar, 2015, s. 194). Ein erfaring meinte Dewey, involverte fleire prosessar med forståing og innflytelse frå verda rundt ein, samtidig som ein blir påverka og endra av det ein opplev (Sikandar, 2015, s. 195).

Dewey sin metode for læring var basert på prinsippet om å læra gjennom erfaring ved å gjera aktivitetar som hadde relasjonar til barnet sitt liv. Framgangsmåten for denne type læring brukte strategiar som prosjektarbeid eller problemløysingsmetodar. Denne forma for læring støtta Dewey, då den tilbød læring gjennom praksis og samarbeid med andre, noko som ville vera til hjelp i å læra eit nytt handverk og ny kunnskap (Sikandar, 2015, s. 195). Dewey har sett til Darwin sin evolusjonsteori og brukar konseptet om eit individ si evne til å tilpassa seg

omgivnader og skapa vanar og rutinar for måtar å gjera ting på som eit utgangspunkt for sin modell for problemløysing (Miettinen, 2000, s. 66).

Modellen til Dewey består av fem fasar som skal resultere i å kunna løyse situasjonar der ein vane ikkje fungerer. Vanar hos Dewey har to meiningar. På den eine sida er dette noko som er naudsynt fordi det gir stabilitet i korleis noko blir gjort. På den andre sida er det også noko som kan skapa utfordringar for utvikling og endring (Miettinen, 2000, s. 68).

Den første fasen blir omtala som den ubestemte situasjonen der vanar ikkje fungerer lengre (Miettinen, 2000, s. 66). Fase to handlar om å finna ei løysing på problemet som har oppstått i situasjonen. Fase tre handlar om å leggja ein arbeidsplan for korleis ein skal gå fram for å løysa problemet. I fase fire skal ein resonnerer rundt konsekvensar og følgjene av løysingsforslaga. I siste fase skal ein testa hypotesa gjennom handling (Miettinen, 2000, s. 67). Dersom ein ser dette i samanheng med øving og metodar for øving, kan ein setje innøving av eit nytt stykke som den ubestemte situasjonen i den første fasen. I denne fasen oppstår problemet der ein vane eller rutine ikkje lenger fungerer for å løysa problemet ein står ovanføre.

I teorien om reflekterande læring blir ikkje utfallet av prosessen kommentert i modellen som ein eigen fase. Tanken bak dette er at Dewey meiner at det er hypotesen som gjer læringa mogleg. I staden skiljer han mellom to typar utfall av prosessen, desse blir omtala som det direkte utfallet og det indirekte utfallet. I det direkte utfallet gir prosessen ein løysing på problemet der og da. I det indirekte utfallet får ein auka kontroll over situasjonen som gir fleire ressursar til neste gang liknande problem oppstår (Miettinen, 2000, s. 67).

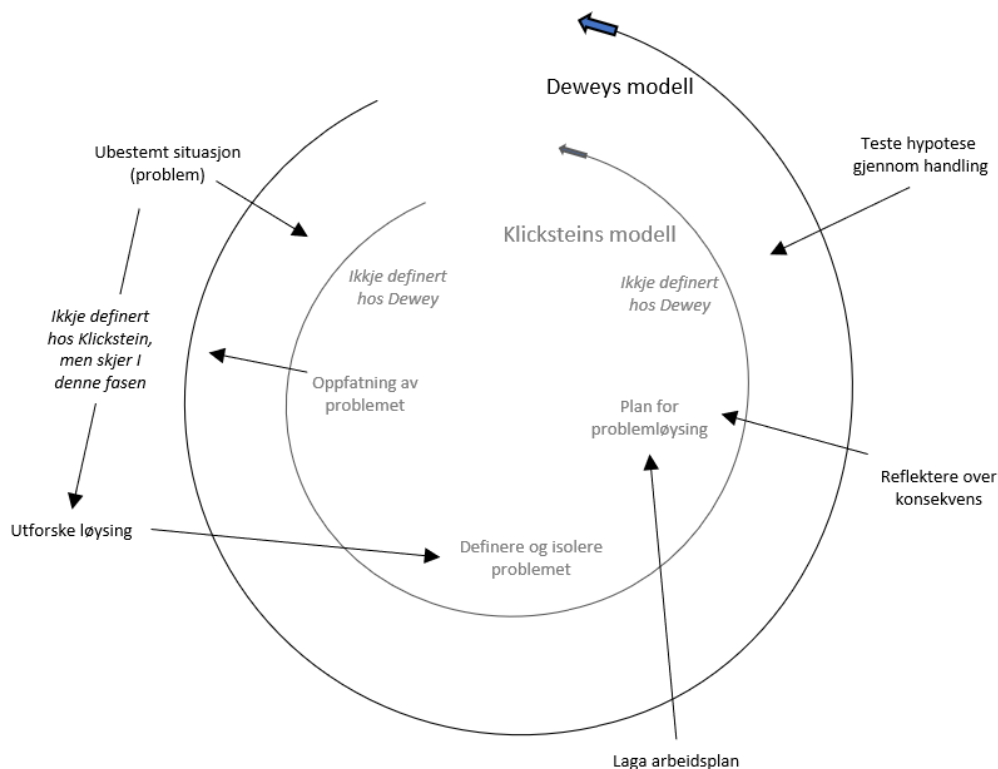
Klickstein (2009) presenterer ein liknande prosess som Dewey presenterte i sin teori om læring gjennom erfaring (1997, 2008). Klickstein sin prosess er delt inn i tre fasar og handlar om å løyse eit spesifikt problem som oppstår i ein øvingssituasjon (Klickstein, 2009, s. 56).

Den første fasen handlar om å oppfatta problemet som har oppstått. Den andre fasen handlar om isolera og definera problemet, medan fase tre handlar om å tilføra ein plan for å løysa problemet. I første fase, der ein oppdagar eit problem, er det naudsynt med sjølvinnsikt og aksept rundt at det kanskje er noko ein manglar. Dette kan vera at stykket ein øver på er for krevjande, noko som igjen fører til at ein utviklar vanar som motarbeidar det resultatet ein ynskjer (Klickstein, 2009, s. 56). Når ein har akseptert at ein har eit problem, er neste steg å isolera problemet slik at ein kan fokusera på å løysa det. Vidare må ein definera kva problemet handlar om. Dømer på dette kan være intonasjon, rytme, upresise fingrar eller ein kombinasjon

av disse. I denne fasen der ein isolerar og definerar problemet, er det viktig at ein held informasjonen ein hentar ut av situasjonen, nøytral (Klickstein, 2009, s. 57).

I den siste fasen skal ein nytta problemløysande teknikkar. Dersom ein brukar problemet med at fingrane er upresise som eit døme, kan ein teknikk vera å skifta om på rytmen i frasa eller løpet som ikkje blir gjennomført like enkelt som det ein ynskjer. Som ein del av dette kan det vera lurt å setta ned tempoet (Klickstein, 2009, s. 58).

For å gi eit bilete av korleis eg vel å samanlikna dei to modellane, har eg valt å laga ein figur som viser korleis dei kan brukast i eit samspel med kvarandre (figur 1). Den ytste modellen tek utgangspunkt i Dewey (1997, 2008) sin modell for problemløysing og reflekterande tanke. Den innte tek utgangspunkt i Klickstein sin modell retta mot problemløysing i ein konkret øvingssituasjon. I framstillinga av dei to modellane har eg sett dei opp som to ufullstendige sirkelar med piler som syner korleis eg ser føre meg at elementa spelar saman i ein øvingssituasjon. Dewey sin modell er sett til ein situasjon som i utgangspunktet ubestemt og kan dermed setjast til fleire situasjonar, medan Klickstein har sett sin modell til ein øvingssituasjon.



1. Ei samanlikning av John Dewey og Gerald Klickstein sine modellar på problemløysing

Det første punktet hos Dewey er å kartlegga situasjonen der etablerte vanar ikkje fungerer. Dette punktet blir som tidlegare nemnt ikkje definert (Miettinen, 2000, s. 66). Hos Klickstein er modellen satt til ein situasjon før ein kjem til første punktet som er å oppfatta problemet i øvingssituasjonen. I punkt to hos Dewey skal ein utforska ei løysing på problemet, medan ein hos Klickstein skal definera og isolera eit konkret problem (Klickstein, 2009, s. 57). I figur 1 er det satt ei pil mellom dei to punkta for å visa til at dei omhandlar liknande delar av prosessen. I punkt tre hos Dewey skal ein laga ein arbeidsplan (Miettinen, 2000, s. 66). Dette samsvarar med punkt tre hos Klickstein der ein skal laga ein plan for problemløysinga (Klickstein, 2009, s. 58). Her har eg og valt å ta med punkt fire i Dewey sin modell som går på reflektera over konsekvens av arbeidsplanen. I punkt fem skal ein teste løysingsforslaga gjennom handling (Miettinen, 2000, s. 67).

2.6 Motivasjon

For å kunna gjennomføra øving og utvikla ferdigheita på instrumentet, ser ein at det er viktig å ha kunnskap om instrumentet og problemløysing for å oppnå målet for øvinga. I problemstillinga er ein ute etter øvingsmetodar som kan vera med på å skapa ein berekraftig øvingskultur. Her vil føling av meistring og motivasjon for å løysa problema som kan dukka opp vera viktig for å oppnå gode øvingsrutinar og utvikling.

I motivasjonspsykologien skil ein mellom den indre og den ytre motivasjonen. Den indre motivasjonen er at ein ser på handlinga som ei påskjøning i seg sjølv, medan det i den ytre er handlinga sin konsekvens som er påskjøninga (Fostås, 2002, s. 206). Den mest siterte teorien om indre og ytre motivasjon er teorien om sjølvbestemming, utvikla av Edward. L. Deci og Richard. M. Ryan (Ryan & Deci, 2000). Denne teorien byggjer delvis på teorien til Robert. W. White om tanken om at mennesket har eit grunnleggande behov for kompetanse (White, 1959). I sjølvbestemmingsteorien reknar Deci og Ryan autonomi eller sjølvbestemming og tilknytning som grunnleggande behov i tillegg til kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Det blir lagt størst vekt på behovet for å vera kjelda til eigne handlingar, altså at ein ynskjer å gjera noko ut av frivilligheit og eiga interesse. Her blir det gjort eit skilje mellom aktivitetar som er sjølvbestemte og aktivitetar som blir gjort grunna ei form for ytre påverknad. Dei sjølvbestemte aktivitetane kjem av ein indre kontroll, medan aktivitetar som kjem av ytre påverknad kjem av ein ytre kontroll. Desto meir av den ytre kontrollen, desto meir vil den indre motivasjon blir undergrava (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Behovet for sjølvbestemming krev ein viss grad av medbestemming og valmoglegheiter av innhald og arbeidsform som blir tilpassa eleven

sin alder og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Dette ser ein igjen i forskinga til Patall (2010) som viser til at elevar som får frie val når det kjem til heimearbeid, viser større indre motivasjon for å gjera arbeidet og presterer betre samanlikna med elevar som ikkje blir gitt slike valmoglegheiter (Patall et al., 2010, s. 896).

I forskning om pedagogisk psykologi har det blitt sett på tydinga av akademisk forventning om meistring. Forskinga innanfor akademiske fag har funne positive samhengar mellom meistring og strategibruk (Pintrich & De Groot, 1990, s. 38). Strategibruk i dette tilfelle vil vera påverka av personen sin fagkunnskap og personen sin refleksjon rundt eiga tenking (Johansen, 2004, s. 35). Sjølvoppfating og oppfatning av innsats, i tillegg til ein person sin kunnskap, er viktige motivasjonsfaktorar i forhold til bruk av strategi (Johansen, 2004, s. 39).

Albert Bandura skil i sin teori om «*self-efficacy*» mellom «*Efficacy expectations*» og «*Outcome expectation*» (Bandura, 2012). «*Efficacy expectations*» er forventning om ein er i stand til å gjennomføra oppgåva. Dette blir også omtala som «forventning om meistring». «*Outcome expectations*» er kva som skjer dersom ein klarar å gjennomføra oppgåva. Bandura meiner at begge forventingane har innverknad på motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Forventning om meistring har tyding for åtferd, tankemønster og motivasjon. Det har vist seg at forventning om meistring er ein bestemmende faktor for val av aktivitet, innsats og uthald når ei oppgåve blir vanskeleg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Det er vidare vist at ein har ein tendens til å unngå situasjonar og aktivitetar som stiller krav ein trur ein ikkje kan utfylle, og prioritera aktivitetar ein trur ein vil lykkast med. Personar vil leggja ulik innsats i situasjonen eller aktiviteten alt etter korleis ein oppfattar sin eigen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 83–84, 2018, s. 158).

Ein kan argumentere for at tradisjonell motivasjonsteori ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til relasjonen mellom lærar og elev. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevdar at denne relasjonen må vere basert på tillit, og dette kan samanliknast med det Spurkeland (2012, s. 63) refererar til som relasjonskompetanse. Spurkeland (2012, s. 63) definerar relasjonskompetanse som dei ferdigheitane, evnene, kunnskapane og haldningane som både etablerar, utviklar, vedlikeheld og reparerar relasjonar mellom mennesker. Eit søk i rammeplanen for kulturskulen viser at ordet relasjon dukkar opp elleve gonger. I punkt 2.4 er relasjonskompetanse nemnt som ein kompetanse kulturskulen bør leggje vekt på hos lærarane, medan det i punkt 3.2.1 er nemnt at kulturskulelæraren må kunne gå inn i ei rolla som relasjonsbygger (Norsk kulturskuleråd,

2016). Når ein les resten av rammeplanen så tolkar eg at alle dei øvrige ni punkta om relasjon utelukkande handlar om korleis læraren skal skape gode relasjonar på tvers av elevane som er med i ei gruppe. Kan det såleis grunn vera til å hevde at rammeplanen ikkje legg nok vekt på at det og må etablerast ein god relasjon mellom lærar og elev i undervisningssituasjonar på ein-til-ein-basis for å sikre at eleven byggjer den motivasjonen som skal til for å få på plass ein berekraftig øvingskultur? I Fremtidens skole (NOU 2015:8, s. 29) er det i kapittel 2.5.2 lagt vekt på samhandlingskompetanse, ein kompetanse som vil vere viktig for at lærar skal kunne bygge gode relasjonar, noko som igjen vil kunne bidra til auka motivasjon hos eleven. Er denne type samhandlingskompetanse tydeleg nok gjenspegla i rammeplanen for kulturskulen?

2.7 Anna empirisk forskning kring tema

I dette delkapittelet skal eg gi ei oversikt over anna forskning som er gjort på øvingsopplæring i kulturskulen og bruk av øvingsmetodar. I leiting etter anna forskning på øving har det vore ei utfordring å finna forskning på den norske kulturskulen. Det har likevel dukka opp ei masteroppgåva som handlar om øving i kulturskulen. Det er og gjort forskning internasjonalt på elevar og studentar som er under opplæring på lik linje med det den norske kulturskulen tilbyr.

I og med at oppgåva handlar om øvingsopplæring og korleis ein skapar ein berekraftig øvingskultur, har eg sett på kva øving er. For å finna ut kva som skal til for å utvikla ferdigheitar på eit instrument, er det og sett på ein artikkel om ferdigheitsutvikling. Vidare kjem det to artiklar frå Susan Hallam (2001; 2012) som har gjort undersøkingar på strategisk øving på ulike nivå og motivasjon for øving. Innan den norske forskinga er det tatt med ein casestudie av Siw Graabræk Nielsen (1999) om musikkstudentar sin bruk av øvingsstrategiar. Samt ein artikkel om strategisk øving på instrumentet som har fokus på korleis ein blir meir sjølvstendig og strategisk i øvinga (Johansen, 2004). Til slutt har eg sett på to masteroppgåver som er inne på øving i kulturskulen og på vidaregåande nivå.

2.7.1 Øving

Internasjonal forskning

For å få eit større forståing i kva øving går ut på og korleis utvikla ferdigheit innan øving, har eg nytta artikkelen «*The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*» av Ericsson og hans kollega (1993). Denne vart utgitt i 1993 og presenterar eit teoretisk rammeverk som er meint å forklara ekspertprestasjon som eit endeleg resultat av enkeltpersonar sin langvarige innsats for å forbetre prestasjon medan dei handterer motivasjonsrelaterte og

eksterne avgrensingar (Ericsson et al., 1993, s. 363). Uttrykket «Deliberate practice» kan omsetjast til medviten praksis eller medviten øving. Vidare i teksten kjem eg til å bruka medviten øving som omsetjing av uttrykket.

Det blir tatt utgangspunkt i at dei fleste ekspertdomena startar som enkeltpersonar i barndomen med ein rutine med bevist øving designa for å optimalisera forbetring. Mange av eigenskapane som ein før trudde var knytt til medfødde genar, visar seg å vera resultat av intens trening som går over minst ti år (Ericsson et al., 1993, s. 363). Medviten øving blir i artikkelen omtala med karakteristikkar som subjektet sin motivasjon til å øva og leggja inn innsats for å forbetra utøvinga. Øvinga bør ta omsyn til den eksisterande kunnskapen til subjektet, slik at oppgåva kan bli gjort og forstått etter kort tid med instruksjon. Subjektet skal få direkte tilbakemelding og instruksjon om framføringa. Subjektet skal deretter repetera same eller liknande oppgåver. Når desse karakteristikane er møtt, vil det bli forbetring i prestasjon innan presisjon og hurtigheit på eit kognitivt, perseptuelt og motorisk nivå (Ericsson et al., 1993, s. 367). Det blir vidare skilt mellom bevist øving og andre aktivitetar som jobb og leik. Jobb blir omtala som det som er direkte motivert av ekstern påskjøning. Dette er til dømes løn og sosial anerkjenning. Leik blir omtala som aktivitetar som ikkje har eit fastsett mål, men som er basert på å ha eit morosamt konsept. Medviten praksis vert omtala som ein aktivitet spesielt utvikla for å forbetra det noverande prestasjonsnivået. Leik og medviten øving, i motsetnad til arbeid, manglar den ytre påskjøninga som løn og sosial anerkjenning. Medviten øving er ein strukturert aktivitet i forhold til leik, og vil bidra til å betra prestasjonar. Dette inneber spesifikke oppgåver som er laga for å overvinna svakheiter og som er nøye overvaka for å kunna betrast ytterlegare. Dette er element som ikkje vert sett på som noko som er hyggeleg i seg sjølv, og krev dermed at personen er motivert til å øva for å oppnå forbetring av prestasjonane (Ericsson et al., 1993, s. 368).

2.7.2 Øvingsmetodar og motivasjon

Eit namn som går att i når det gjeld forskning på øving og bruk av øvingsmetodar, er Susan Hallam. Hallam er tidlegare professor ved Institutt for utdanning på University College London (Hallam et al., 2012, s. 667). Ho har gjennomført fleire forskingsprosjekt som omhandlar øving innanfor fleire ferdigheitsnivå. Hennar studiar ser på korleis øvingsstrategiar og motivasjon utviklar seg i takt med at eleven får meir kunnskap. I oppgåva ynskjer eg å ta fram to studiar som Hallam har gjort.

Den første studien er frå «Music Education Research» og ser på forholdet mellom strategibruk og utvikling av kunnskap i instrumentalmusikkutøving med omsyn til individuelle forskjellar (Hallam, 2001, s. 7). Forskinga tok utgangspunkt i 55 strykarar med ulikt nivå, frå nybyrjar til nivået for å kunna søka høgare utdanning. I studien blei dei tatt opptak av elevane i 10 minutt medan dei øvde på eit kort stykke som var valt ut i frå eigna vanskegrad tilpassa den einkilde eleven. Dette stykket skulle dei framføra etterpå. Denne oppgåvaforma var kjent for studentane frå opplæringa ved eksaminering for å gå vidare til neste ferdigheitsnivå (Hallam, 2001, s. 8). Framføringane blei vurdert av to dommarar som jobba individuelt og gav poeng frå ein skala frå 1 til 10. Her blei elevane vurdert på element som gjennomføring, intonasjon, stødigheit i puls og rytme, tonekvalitet og bruk av dynamikk. Vidare blei elevane intervjuja angående deira framgangsmåte for interpretasjon, øving, utanåtspeling, framføring og annan ytre påverknad (Hallam, 2001, s. 8–9). Intervjua blei transkribert og på basis av opptaka av øvinga blei det gjort notat om feil som var retta, stopp, start, intonasjon, rytmikk og repetisjonar (Hallam, 2001, s. 9). Undersøkinga viser til utvikling av øvingsstrategiar. Denne utviklinga heng tett saman med evne til å oppdage feil og kunnskap om kva som er vanskeleg (Hallam, 2001, s. 20). Dei som har ingen eller liten musikalsk kompetanse har fokus på å berre spela igjennom stykket. I neste nivå kjem evna til å rette feil og repetere små seksjonar som er vanskelege. I det siste nivået fann ein strategiar som profesjonelle musikarar bruker, og som går på å kunne kjenne att vanskelege parti frå notebiletet og fokusera på desse (Hallam, 2001, s. 20). Etter samanlikning av elevane sin prestasjon under eksamineringa, der dei har fått hjelp av lærar og opptak av øving på eiga hand, viser det at elevane får til vesentleg mindre på eigen hand samanlikna med nå dei jobbar i lag med lærar. Dette såg ein spesielt i dei lågare nivåa (Hallam, 2001, s. 21).

I forskinga frå 2012 såg Hallam på utvikling av øvingsstrategiar hos elevar frå nybyrjar til nivået for å kunna søka musikkutdanning på universitet (Hallam et al., 2012). Forskinga hadde som mål å kartlegga strategiar og motivasjon til øving etterkvart som ferdigheitsnivået blei høgare (Hallam et al., 2012, s. 652). Øving blir sett på som ein sentral del av utviklinga i alle former for musikalsk kompetanse. Dette har vist seg å vera ein nøkkelvariabel for å oppnå eit vist nivå innan musikalsk kompetanse. Ekspertutøvarar har brukt fleire tusen øvingstimar over ein lang periode, med omsyn til individuelle forskjellar, for å nå nivået dei er på. Desse forskjellane viste til at kvaliteten på øvinga var ein viktig faktor. I artikkelen definerer Hallam uttrykket «effective practice» som «det som oppnår sluttproduktet på kortast mogleg tid, utan å at det øydelegg for langsiktige mål» (Hallam et al., 2012, s. 654). I studia av kvaliteten på øvinga ser ein gjerne til strategiane som blir brukt. Hos profesjonelle musikarar ser ein at dei

gjerne lagar seg ei oversikt over musikken som skal lærast. Dette blir gjort ved å studera partitur, høyra på opptak og spela musikken. Ved hjelp av dette klarar dei å identifisera vanskelege delar av musikken. Liknande funn finn ein hos studentar ved høgare utdanning. Eit sentralt spørsmål her er om ein finn likande strategiar hos dei med eit lågare kompetansenivå og om dette endrar seg når dei får meir kompetanse (Hallam et al., 2012, s. 254).

I undersøkinga var det 3325 deltakarar som spelte eit stort utval av instrument, både rytmisk og klassisk relatert (Hallam et al., 2012, s. 657). Deltakarane var med i ei undersøking der det blei presentert ulike påstandar relatert til øvingsstrategiar, organisering av øving og motivasjon til øving som dei skulle svara på gjennom ein rangeringsskala med sju poeng. Data frå undersøkinga blei analysert i forhold til ni kunnskapsnivå (Hallam et al., 2012, s. 252). Studien var basert på fem forskingsspørsmål som var utvikla frå forventinga om at mengda av øving kom til å auka etter kvart som kunnskapsnivået gjekk opp. I tillegg var det ei forventing om at øvingsstrategiar, organisering av øving og grad av konsentrasjon kom til å endra seg med auka kunnskap (Hallam et al., 2012, s. 656).

Funna i studien visar til at nybyrjarar som lærar å spela eit instrument har ein tendens til å berre spela gjennom stykket dei skal læra. Dette kan vera ein effektiv strategi på dette nivået der vanskelegheita på stykka gjerne er likt heile vegen og stykka gjerne er korte. Når elevane kom opp på eit mellomnivå der stykka ofte hadde ein meir variert vanskegrad, hendte det at dei ikkje hadde kompetansen til gå over til strategiar som er naudsynte for å spela eit vanskelegare repertoar (Hallam et al., 2012, s. 672). For å jobba med å utvikla desse strategiane er det viktig at læraren jobbar med å demonstrera korleis ein lokaliserar vanskelege parti i stykka. Her kan ein til dømes gi eleven som lekser å finna dei partia i stykka som er ekstra krevjande. Dette vil hjelpe eleven til å effektivisera øvinga slik at ein kan førebygga belastningsskadar når øvingane blir lengre. Vidare vil konkrete tilbakemeldingar frå læraren vera viktige. Desse bør vera støttande og utforma slik at ein unngår negativ innverknad på eleven sin motivasjon. Dette gjeld spesielt i dei tidlege stadia der eleven gjerne ikkje har tileigna seg ein sterk identitet som musikar (Hallam et al., 2012, s. 673).

Norsk forskning

Siw Graabræk Nilsen har gitt ut ein artikkel i samlinga «*musikkpedagogiske utfordringar*», artikkelen er «*Strategisk læring på instrument*» (Johansen, 2004, s. 33–45). I studia ser ho på kva som kjenneteiknar kva som er god strategisk læring på instrumentet. Det er i studien sett på nyare teori og forskning innanfor pedagogisk psykologi generelt. I tillegg har ho sett på kva som kjenneteiknar framifrå musikarar og musikkstudentar si utøving og øving på instrumentet. Den strategiske læringa blir sett på frå ein generell synsvinkel gjennom å sjå på ulike strategiar i øving og korleis kunnskap og motivasjon kan ha innverknad på dei vala ein tar i øvinga (Johansen, 2004, s. 33).

Øving blir ofte sett på som ein prosess der ein utviklar og tilpassar psykomotoriske ferdigheitar til ei ytre ramme. Denne ramma kan vera eit notebilete eller eit akkordskjema. I øvingssituasjonen utviklar utøvaren, enten det er ein musikar eller ein musikkstudent, ein plan for musikken han jobbar med. Denne planen inneheld tankar om korleis musikken skal klinga, samt kva motoriske ferdigheitene ein treng for å kunna uttrykka seg gjennom utøving av musikk (Johansen, 2004, s. 34). Det blir differensiert mellom målretta øving og øving som ikkje har eit formål. Den målretta øvinga inneber at ein er motivert for å øva og at det må gjerast ein innsats for å oppnå ei forbetring i spelinga på instrumentet. For at dette skal vera effektivt vil konkrete oppgåver som opnar opp for direkte tilbakemeldingar om meistring av oppgåva vera viktige. Måla utøvaren set seg er gjerne konkrete mål, som til dømes å læra seg ein frase utanåt. Når det kjem til øving utan eit konkret formål, kan det gjerne vera å spela gjennom eit stykke som ein allereie har lært seg og som ein kan godt.

Sidan øving mesteparten av tida blir gjort utan instrumentallærer til stades, vil målretta øving vera avhengig av at den som øver, på eiga hand, kan ta dei gode slutningane om strategiar og øvingsoppgåver for å oppnå målet med øvinga. Denne rolla blir omtala som å vera sin eigen lærar eller sjølvregulerande læring. I dette ligg det at det er ein sjølv som tar vala om kva for øvingsstrategiar som skal brukast kvar og når. Det er her viktig at ein er merksam på korleis val av ulike strategiar kan brukast for å forbetra læringsresultatet (Johansen, 2004, s. 35). I læring blir strategiar sett på som mindre fastlagte og med meir moglegheit for påverknad enn det kunnskap har. Dette fører til ein person sin kunnskap vil påverka valet av strategi (Johansen, 2004, s. 35).

Casestudie orgelstudentar ved høgare utdanning

Nielsen har vidare gjort forskning på strategibruk hos studentar. Denne studien er gjennomført som ein casestudie der to orgelstudentar prøver å identifisera øvingsstrategiar i førebuing til ein konsert (Nielsen, 1999, s. 275). I forkant av studien hadde begge dei to studentane høyrte dei to stykka dei skulle øva på, men det var ikkje gjennomført nokon analytisk førebuing. Begge var studentar ved Noregs musikkhøgskule (Nielsen, 1999, s. 277). Innøvingsprosessen blei delt inn i tre prosessar med ulikt fokus. Den første bestod av observasjon av øvingsplanlegging. Dette blei definert ut i frå korleis studenten planla øvinga av materialet fram til konserten (Nielsen, 1999, s. 278). I den andre fasen var øvingsstrategiar og problemløysing i løpet av øvinga i fokus. I denne fasen blei øvinga tatt opp på video. Her skulle studentane fokusera på kva tankegangen var i prosessen med å bruka problemløysingstrategiar (Nielsen, 1999, s. 278). I den siste fasen fekk dei sjå videoopptaket frå førre fase og ut i frå dette skulle studentane vidare reflektera rundt problemløysingstrategiane dei hadde brukt i fase to (Nielsen, 1999, s. 278). Studien visar til korleis studentane brukar læringsstrategiar for å velja relevante problemområde og korleis dei klarar å øva dette inn i ein heilheit (Nielsen, 1999, s. 289).

2.7.3 Ferdigheitsutvikling

I problemstillinga er ein ute etter øvingsmetodar som skapar ein berekraftig øvingskultur. For å sjå om dei metodane som kjem fram er berekraftige, vil det vera naudsynt å sjå om dei kan fungere på fleire ferdigheitsnivå. I rammeplanen til kulturskulen får me eit innblikk i dei ulike ferdigheitsnivåa frå nybyrjar til vidarekomen med fokus på instrumental opplæring (Norsk kulturskuleråd, 2016). For å få eit djupare innblikk i utviklinga av ei ferdigheit frå eit meir generelt syn, har eg valt å ta med ein artikkel av brørne Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 232). Artikkelen tar for seg fem ulike nivå av ferdigheit og gir ei generell beskriving av utøveren sin kunnskap på dei ulike nivåa.

I boka *“Towards a phenomenology of ethical expertise”* av brødrene Dreyfus, blir det gjort reie for utvikling av ferdigheit frå nybyrjarar til ekspert (Dahl, 2019, s. 21; Dreyfus & Dreyfus, 1991). I presentasjonen av denne prosessen blir utviklinga presentert som fem nivå av kunnskap som kan bidra til å gi eit betre grunnlag for å analysera eigen øvingsituasjon (Dahl, 2019, s. 21). I Dahl si bok er dei fem nivåa først beskrive med ei oversetjing av karakteristikken som Dreyfusbrødrene har beskrive for dei ulike nivåa. Deretter har Dahl omskrive desse for å tilpasse dei til ein musikas sin situasjon (Dahl, 2019, s. 21).

Det første nivået er nybyrjaren. Dette er ein innlærings- og instruksjonsfase der læraren deler oppgåvene inn i mindre delar i ein kontekstfri omgiving med kjenneteikn som nybyrjaren kan kjenne att utan å måtte bruka si eiga erfaring (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 232). Vidare blir nybyrjaren gitt noko reglar for korleis han skal bestemme kva handlingar som desse kjenneteikna krevjar (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 232).

Nivå to er den avanserte nybyrjaren. Dette nivået har som kjenneteikn at eleven kjenner att situasjonar etter å ha blitt introdusert for fleire ulike enkelttilfelle. Eleven vil på dette nivået vera klar for instruksjonar som er sett inn i større samanhengar med referanse til dei situasjonsbetinga aspekta (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 233).

Nivå tre, den kompetente, har aukande erfaring og repetoarmengde. Her skal utøvaren læra seg å behandle alt av informasjon og utvikla eit hierarkisk syn på handlingsvala han står ovanføre. Utøvaren skal kunne leggja ein plan for øvinga, samt setje seg mål eller perspektiv for å organisera øvingssituasjonen. Dette skal gjerast gjennom å undersøka eit lite sett av kjenneteikn og aspekt som utøvaren har lært seg for å leggja ein plan til å førebu seg til ei framføring (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 233).

I det nest siste nivået finn me den kyndige. Kjenneteikn her er at utøvaren har så mykje erfaring og kompetanse at det å etablere strategiar for problemløysing er blitt ei internalisert handling der ein ikkje lenger leitar etter prinsipp for å styra enkelthandlingar. Her har utøvaren utvikla ei holistisk tilnærming frå det tidlegare kompetansenivået (nivå 3), som vil kunna gi eit grunnlag for vidare ferdigheitsutvikling. For den kyndige vil element som framstår som utprega, bli vurdert og kombinert med reglar og situasjonar for å kunna dra slutningar og korrekte val (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 234).

Det siste nivå er eksperten. Dette nivået skil seg frå den kyndige ved at ein har så mykje erfaring frå varierte situasjonar, som alle blir sett frå same perspektiv men som likevel krev ulike taktile handlingsmønster at ein kan nytte sin intuitive respons i ein kvar situasjon. Dette skil eksperten frå den kyndige, då sistnemnde vil byrja med å dekomponera sine klassifikasjonar av situasjonen til underkategoriar der kvar enkelt underkategori krev eit sett handlingsmønster eller taktiske val. (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 235).

Masteroppgåver

I søk etter masteroppgåver med øving som tema har eg primært brukt *oria.no* som søkemotor. Her har eg brukt søkeorda *øving*, *musikk* og *kulturskole*. Dersom eg berre skriv inn *øving musikk* kjem det opp fleire sider med masteroppgåver, bøker og nokre bacheloroppgåver om tema. For å avgrense utvalet har eg valt å holde meg til dei oppgåvene som er fem år eller nyare og som kjem opp på første side. Dette er gjort for at det ikkje skal bli for mange oppgåver, og gjer at eg heilt har sett vekk frå oppgåver som kom fram i søket men som var eldre enn fem år.

Egge (2018) er utført ved Høgskulen i Innlandet. Den er tilknytta masterutdanninga i tilpassa opplæring. I forskinga blei det sett på elevar sitt forhold til og tanken om eigen strategisk øving på instrumentet. Problemstillinga ynskja å få svar på korleis elevar ved Vg-3 på musikklinja opplev sitt øvingsarbeid på hovudinstrumentet sett i lys av strategisk læring. Her blei det gjennomført samtalar med elevar med fokus på planlegging av øving, konsentrasjon, motivasjon, mål og øvingshjelp frå instrumentallærar.

Dersom eg legg til *kulturskole* som søkeord etter *musikk øving* blir søkeresultatet snevra inn til to funn på *oria.no*. Den første som kjem opp er den oppgåva som ser ut til å vera mest lik oppgåva eg skriv. Den siste av dei to resultatata er ut frå avgrensingane for gamal og handlar om øvingslokale til skulekorps og risiko for høyrselsskadar (Meling, 2015). Denne har eg vurdert som ikkje relevant for denne oppgåva.

Nilsen (2022) ved Norges musikkhøgskule, har gjort ein kritisk diskursanalyse av øving i kulturskulen sitt musikkfag. Formålet har vore å undersøka korleis øving framstår for elevane i kulturskulen sitt musikkfag og kva diskursar om øving ein finn i faget. I forskinga er det gjort kvalitative intervju av musikkklærar i kulturskulen. Gjennom kritisk diskursanalyse av intervju blei det identifisert fleire sentrale diskursar om øving i kulturskulen. Her blei det blant anna funne at øvinga blei tilpassa den enkelte elev ut i frå alder, nivå og mål.

Det kan argumenterast for at mi oppgåve har likskapar med dei to masteroppgåvene som er nemnt, og eg vil difor gjer greie for korleis denne oppgåva skil seg frå desse. Egge (2018) tek føre seg elevar i tredje trinnet på musikklinja i vidaregåande skule, og ser på korleis desse elevane stiller seg til øving og korleis dei planlegg, gjennomfører og får hjelp av instrumentlærar til øvinga. I samanlikning med denne oppgåva har eg valt å gjera ei avgrensing der elevane frå kulturskulen ikkje er elevar ved ei musikkline på ein vidaregåande skule. Vidare tar eg ikkje føre meg elevane sitt forhold til øving i denne oppgåva, derimot ser eg på korleis

læraren legg vekt øvingsmetodar i sitt møte med eleven. Ser ein til oppgåva om diskursar om øving i kulturskulen sitt musikkfag (Nilsen, 2022), presenterer denne ulike diskursar om øving som oppstår i kulturskulen si opplæring. Diskursane kjem fram gjennom intervju med lærarar i kulturskulen. Nilsen (2022) har fokus på øving som ein totalitet eller heilskap, i motsetning til denne oppgåva der eg ønskjer å sjå konkret på korleis ein kan skape ein berekraftig øvingskultur gjennom bruk av øvingsmetodar i møte med elevar på ulike ferdigheitsnivå. Bruk av ulike øvingsmetodar er kome fram gjennom intervju med lærar og i observasjonar av undervisninga, og i dette arbeidet vaks det fram at motivasjon også er ein rammefaktor som etter mi meining er for viktig til å utelate frå studien.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet er det presentert ein teoretisk grunnlag og anna forskning på feltet. I det teoretiske grunnlaget har eg sett på øving og kva ein øvingsmodell er. Blant anna er bruk av øvingsmetodar, refleksjon rundt øving og planlegging av øving punkt som går igjen. Dette blir vidare sett på i samanheng med eleven sitt ferdigheitsnivå og motivasjon for øving. Det blir nemnt at ein gjerne øver for å oppnå eit mål. Dette målet kan vera å forbetre ein ferdigheit eller å læra seg eit nytt stykke. Øving blir sett på som ein kreativ prosess der ein som utøvar sjølv må finna ut av kva som passar for seg (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). I opplæringa blir eleven sett til å finna ut av dette tidleg, noko som gjer at øving må skje i timar i lag med lærar. Dette er for at eleven skal kunna bygga opp eit øvingsrepetoar av øvingsmodellar som han kan bruka på eige hand (Fostås, 2002, s. 200). Kunnskapen ein treng for å kunna øva på eiga hand eller vera sin eigen lærar, blir hos fleire omtala som sjølvregulerande eigenskapar (Fostås, 2002; Hattie & Goveia, 2013).

Kapittel 3: Metode og empiri

3.1 Kvalitativt forskingsdesign

I denne delen av oppgåva vil eg gå inn på kvifor eg har valt å gjera ei kvalitativ undersøking og seia noko om kvifor intervju og observasjon samsvarar med det problemstillinga spør etter. Eg vil gå meir i djupna på korleis eg har gått fram for å planlegga og gjennomføra undersøkingane og utdjupa korleis eg har valt dei informantane som har deltatt i undersøkinga. I siste del av kapittelet vil eg gjera greie for dei etiske betraktningar som har vore viktige i gjennomføringa av studien.

Innanfor datainnsamlingsmetodar skil ein mellom kvalitative og kvantitative undersøkingar. Desse to metodane er ute etter ulik type data. Den kvalitative er ute etter svar som kan målast gjennom tall og statistikk, medan den kvantitative er ute etter data som er mindre strukturert gjennom tekst og ord (Brinkmann & Tanggaard, 2022, s. 708; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Desse metodane kan og bli brukt i lag for å utfylla kvarandre og gi inspirasjon til ny refleksjon og diskusjon på temaet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Observasjon og intervju som innsamlingsmetode kan bli brukt både i ei kvalitativ og i ei kvantitativ undersøking. Observasjonen kan vera open eller strukturert. Dette skiljet vert også kalla induktiv, som er open, og deduktiv som er strukturert (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 53). I den kvantitative undersøkinga er strukturert observasjon ofte brukt. Her kan ein til dømes sjå etter kor mange gongar ein handling blir gjort i løpet av eit satt tidsrom. Eit kvantitativt intervju kan bli gjort med lukka spørsmål og ferdig laga svar (Brinkmann & Tanggaard, 2022, s. 708). Det kan stillast spørsmål til kvifor eg har intervju som ein del av undersøkinga når eg har observasjon. På den eine sida kan det vera nok med observasjon sidan det vil kunna gi svar på korleis læraren underviser i øving, noko som igjen vil gi ein indikasjon på kva kompetanse læraren har. På den andre sida vil berre observasjon ikkje gi noko innblikk i læraren sine refleksjonar rundt øving. Dersom det ikkje kjem noko fram om øving i observasjonen kan dette gi eit inntrykk av at dette kanskje ikkje blir sett fokus på i undervisninga. Dersom så er tilfelle, vil eg likevel få eit innblikk i øvingsopplæringa og læraren si erfaring og vektlegging på feltet dersom eg også gjennomfører eit intervju. Under vil eg utdjupa kvifor eg har valt å nytta meg av desse innsamlingsmetodane på ein kvalitativ måte med utgangspunkt i problemstillinga korleis fungerer øvingsopplæringa i kulturskulen i praksis og kva øvingsmetodar legg læraren vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur.

I første del av problemstillinga ynskjer eg å finna ut korleis øvingsopplæringa i kulturskulen fungerer i praksis. Dette inneber at eg må ut i kulturskulen for å sjå korleis læraren underviser elevane i øving på instrumentet. Dersom ein ser til observasjonen, er det først og framst handlingane til menneske som er i fokus (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). I kvalitativ forskning er open observasjon mest brukt. Her blir data samla inn som ord og setningar, og data vert presentert på same måte. Dette i motsetning til ein strukturert observasjon som etter innsamling kan gjerast om til tall (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 54). I oppgåva har eg valt å bruka open observasjon for å få ei større forståing av øvingsopplæringa og undervisninga i kulturskulen. Dette kunne eg fått svar på gjennom intervju, men i eit intervju vil det vera ein del detaljar i opplæringa som ikkje vil kome like godt med. Til dømes får ein ikkje med seg eleven sine reaksjonar på det som skjer i timen dersom ein berre gjer intervju med lærar.

Den andre delen av problemstillinga er å finna ut kva øvingsmetodar læraren vektlegg for å skapa ein berekraftig øvingskultur. Dette blir ei fordjuping av læraren sitt syn på kva han synes er viktig at eleven lærer om øving. I intervjuet spør eg og om kva erfaringar læraren sjølv har frå undervising av øving. Ved å gjennomføra eit intervju med læraren har eg moglegheit til å høyra om deira opplevingar om temaet basert på deira livsverd. Med livsverd er ein ute etter å forstå den verda ein opplever at læraren møter i kvardagen. Målet med eit intervju er å koma så tett som mogleg på informanten sine opplevingar. Dette kan ein etterpå formulera til samla og teoretisk informasjon i ei rapport frå eit tredjepersonsperspektiv på opplevinga (Brinkmann & Tanggaard, 2022, s. 35).

Utvalsmetode

I problemstillinga er det kulturskulen som institusjon som står som utgangspunkt for utval av deltakarar i studien. Vidare i problemstillinga er det læraren og undervising av øving som blir sett i fokus. Grunna observasjon av undervisning i kulturskulen blir og eleven inkludert i utvalet. Utvalsmetodar kan delast inn to kategoriar, høvesvis sannsynsutval og ikkje sannsynsutval. Sannsynsutval er mest brukt i kvantitative undersøkingar, medan ikkje sannsynsutval er mest brukt i kvalitative undersøkingar. Den kvalitative metoden er ofte ute etter kunnskap som går i djupa på tema, medan det kvantitative er ute etter meir generell og breiare kunnskap om temaet. Dette går og for dei to utvalsmetodane, der sannsynsmetoden er ute etter det generelle og breie medan ikkje sannsyn er ute etter djupna (Etikan, 2016, s. 3). Til denne undersøkinga er det ikkje sannsynsutval som passar til dei undersøkingametodane som

er brukt i oppgåva. I ikkje sannsynsutval er utvalet gjort basert på forventinga om at kvar deltakar har noko ulik informasjon å bidra med (Etikan, 2016, s. 4).

For å koma i kontakt med deltakarane til studien har eg nytta meg av det som vert omtala som snøballmetoden (Larsen, 2017, s. 90). Eg har tatt kontakt med personar som eg trur har opplysning om kven som kan vera aktuelle å spørja. I denne studien har eg gått gjennom avdelingsleiar for musikk i kulturskulen for å få kontaktinformasjon til aktuelle lærarar. I denne studien kan ein på ei side argumentera for at utvalet for studien er gjort på ein måte som er enkel eller såkalla bekvemmeleg. Eit bekvemmelegheitsutval vil seie at forskaren har valt eit utval som er enkelt for seg sjølv (Cohen et al., 2018; Etikan, 2016). På den andre sida har valet av deltakarar vore tydeleg avgrensa grunna at kulturskulen har vore i fokus i problemstillinga. Dette har fått følgjer for korleis utvalet av deltakarar har blitt til. Det er likevel blitt tatt omsyn, i den grad det har vert mogeleg, ved å ta kontakt med avdelingsleiar for musikk for å få kontaktinformasjon til dei som har blitt vurdert som aktuelle deltakarar frå kulturskulen.

Utvalet av deltakarar i studien er lærar og elevar i kulturskulen. Det er representantar frå fleire kjønn i både intervju og observasjon, men eg har likevel valt å bruke *han* som ein nøytral referanse til elev eller informant i presentasjon av data og i drøftinga i teksten. Når det gjeld observasjon så valte eg å gjera ei avgrensing i utvalet på elevane. Denne avgrensinga var at dersom eleven i observasjonen gjekk på vidaregåande skule, så hadde eg eit ynskje om at denne eleven ikkje gjekk på musikklinja. Dette fordi eg antar at når ein går på musikklinja så har ein allereie tatt eit medvite val om musikkutøving og øving som føregår utanføre kulturskulen. Såleis ville dette ikkje bli heilt i samsvar med problemstillinga i oppgåva.

3.2 Intervju og observasjon

I problemstillinga vart det satt ei ramme for kulturskulen som utval og øvingsopplæring og øvingsmetodar som fokus. For å kunne gjennomføra intervju og observasjon som ei kvalitativ undersøking, kravde det ein del førebuing for at data skulle samsvara med det problemstillinga spør etter. Før eg gjennomførte intervju valte eg å gjennomføra ei pilotstudie slik at eg fekk testa intervjuguiden. I førebuinga til observasjonane laga eg ein guide for å ha nokre retningslinjer for kva eg var ute etter. Vidare måtte eg ta eit val om kva rolle eg som forskar skulle ha i observasjonane. Intervjuguide og observasjonsguide er vedlagt oppgåva som høvesvis vedlegg 4 og vedlegg 5.

Pilotstudie

Til intervjuet har eg valt å intervjuja enkeltpersonar. Dette fordi eg ynskja å få meir informasjon om kulturskulelæraren sine tankar om framgangsmåtar og erfaringar om korleis denne går fram i å læra eleven å øva. Intervjuet som vart gjennomført hadde ein semistrukturert struktur. Dette vil seie at det var verken ein open samtale eller ein lukka spørjeskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I intervjuet konsentrerte eg meg om eit bestemt tema der eg nytta opne spørsmål som skulle gi rom for å få fram dei dimensjonane som deltakarane meinte var viktig for undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I førebuinga av intervjuet valte eg å gjennomføra ein pilotstudie slik at eg fekk testa ut intervjuguiden. Noko av det eg såg etter i pilotundersøkinga var om spørsmåla i intervjuet var forståelege og om eg fekk attende informasjon som samsvara med det problemstillinga spurte etter. Ein annan del av pilotstudie var å estimera kor lang tid intervjuet kom til å ta. Svaret på dette vart omtrent 15 minuttar. Eg valte vidare å ta lydopptak av pilotintervjuet. Dette for å sjekka at opptakaren fungerte godt. Det blei spurt om opptak var greitt for deltakaren i god tid på førehand, og det vart og informert om at det som kom fram i intervjuet ikkje ville blir brukt som data i oppgåva.

Krava mine for deltakaren til testintervjuet var at han tok eller hadde tatt utdanning innan utøvande musikk eller som faglærer. Vidare var det eit krav at han hadde erfaring med å undervisa elevar i korps eller kulturskulen. Deltakaren som det blei gjennomført testintervju med, var ein medstudent. Sidan denne personen var nokon eg kjente, var det med på å bidra til at det var god kjemi under samtalen. Her kan ein tenke i ettertid at det å velja nokon ein ikkje kjenner så godt kanskje kunne vore greitt. Dette for å kjenna på korleis ein kan bygge opp god kjemi på kort tid i framkant av intervjuet. I øvingssituasjonen som intervjuar var det likevel godt å øva med nokon ein hadde tillit til. Det kan argumenterast for at det å testa intervjuguiden på nokon under utdanning ikkje er det same som å testa på nokon som jobbar fast i kulturskulen. Eg meiner likevel at ei slik løysing vil vere med på å gi eit inntrykk av om spørsmåla er forståelege til trass for ulik mengd erfaring eller ulik utdanning.

Pilotintervjuet var gjennomført i eit lukka rom. Dette gjorde at det det var enkelt å høyra kva som blei sagt og at intervjuet vart gjennomført med minst mogleg forstyrring. Før intervjuet starta gav eg munnleg informasjon om føremålet til studien og kva problemstillinga til studien var. Det vart vidare gitt informasjon om kva intervjuet hadde som føremål. Informasjonen som vart gitt var basert på det som står i informasjonsskrivet for intervjuet, vist i vedlegg 2. Under intervjuet dukka det opp gode samtalar og refleksjonar rundt tema som eg såg på som relevant

for det eg er ute etter i oppgåva. På nokre av spørsmåla vart det meste svart på utan at eg trong å stilla oppfølgingsspørsmåla eg hadde notert i intervjuguiden. Dette tenker eg er eit godt teikn på at dei oppfølgingsspørsmåla eg hadde tenkt ut på førehand, var relevante for det eg freista å få svar på gjennom hovudspørsmålet. I pilotintervjuet opplevde eg og at eg fekk svar på spørsmål som eg hadde i med intervjuguiden før spørsmålet faktisk var stilt. På nokre spørsmål fekk eg svar tilbake om kva eg meinte eller tilbakemelding frå testintervjuobjektet om at det var eit så ope spørsmål at eg måtte spesifisere nærare kva eg var ute etter. Dette skjedde mellom anna på spørsmål nummer ein og tre. På spørsmål tre i intervjuguiden mista eg som intervjuar litt flyten i samtalen. Dette kan på ei side vera på grunn av at spørsmålet var for vanskeleg skrive slik at det vart unaturleg for samtalen då eg skulle stille det. På den andre sida kan dette henga saman med mi eiga mangel på øving når det kjem til intervju. I ettertid tenkte eg likevel på å prøva og forenkla nokre av dei spørsmåla som eg opplevde ar braut litt med flyten i samtala. Konklusjonen på pilotintervjuet vart at eg gjekk gjennom og såg kvar eg kunne fjerne element i spørsmåla som var overflødige om det kunne bytast om på rekkefølga av spørsmåla.

Førebuing av observasjon

Å førebu ein observasjon krev at du som forskar må ta nokre val for korleis undersøkinga skal gjennomførast. Det første valet ein må ta handlar om kva fokus observasjonen skal ha og kva ein skal sjå etter når ein observerer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). Problemstillinga i oppgåva har vore avgjerande for kva eg har sett etter i observasjonane. Sidan tema i oppgåva er øvingsopplæring og korleis læraren i kulturskulen jobbar med øvingsmetodar og øvingsmetodikk saman med eleven i timane, har dette vore grunnlaget for deg eg har ynskja å konsentrere meg om i observasjonane. For å gjennomføra observasjonane på ein ryddig måte og for å vera sikker på at eg fekk svar på det eg ynskja i observasjonane, valte eg å laga meg ein guide for kva eg skulle sjå etter i observasjonane (vedlegg 5). Dette gav meg eit klart mål og gjorde det enklare å fokusera på det som var viktig for å svara på oppgåva. Særleg var dette viktig i og med at eg valde å ikkje gjera noko form for lydopptak eller video av observasjonane. I arbeidet med å laga guiden for observasjonen, måtte eg sjå på kva tidsperspektiv observasjonen skal skje i (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 50). I førebuinga av observasjonane tok eg utgangspunkt i at dei kom til å vera like lange som sjølve lengda på timen til eleven i kulturskulen. Dette tidsrommet estimerte eg til om lag 20 minuttar.

Den neste avgjerda handlar om kva observatørrolle ein skal ta under observasjonen. Her har ein fleire ulike rollealternativ med ulike namn, alt etter kven sin definisjon ein vel å bruka. I denne oppgåva valde eg å ta utgangspunkt i definisjonane til Gold, der han har definert fire ulike observatørroller (Gold, 1958). Her har Gold omtala ei rolle som han kallar den fullstendige observatøren, og kjenneteiknet her er at observatøren ikkje er ein del av den sosiale interaksjonen mellom deltakarane (Gold, 1958, s. 221). Dette passar godt med korleis eg har utført observasjonane og den rolla eg har tatt i mine observasjonar. Med unntak av det som stod i informasjonsskriva til lærar og elev, sendt ut i framkant av observasjonane, har eg ikkje gitt noko form for instruksjonar eller planlagt noko av det som skal skje i undervisninga der eg var med som observatør. I den fullstendige observatørrolla blir det vidare påpeika at deltakarane ikkje er klar over at dei blir observert (Gold, 1958, s. 221). Dette stemmer ikkje med observasjonane eg har utført. Alle deltakarane var informert om observasjonen på førehand, og eg meiner dermed at rolla deltakar som observatør passar betre for mine gjennomføringar av observasjonane. Desse to rollene blir i beskrivinga til Gold omtala som roller som liknar på kvarandre, der den største forskjellen er at den fullstendige observatørrolla vert sett på som ei ikkje dominant rolle som ofte vert nytta i lag med ei anna rolle (Gold, 1958, s. 220–221). I deltakar som observatør er deltakarane informert om kvifor dei blir observert. Det vert også i denne rolla påpeika at den ofte blir brukt i samfunnsstudiar der observatøren skal skapa eit forhold til deltakarane over tid, slik at observatøren etter kvart kan engasjere seg meir og meir inn i handlinga som oppstår i observasjonssituasjonen (Gold, 1958, s. 220). Til samanlikning med observasjonane gjort til denne oppgåva ,så er også mine observasjonar gjort ute i samfunnet, men det har ikkje vore ei målsetjing å skapa ein relasjon til deltakarane over tid.

Gjennomføring av intervju og observasjon

For å svara på problemstillinga i oppgåva har eg som tidlegare nemnt gjennomført tre intervju og fire observasjonar. Etter godkjenning frå kvar enkelt deltakar vart alle intervju tatt opp ved bruk av ein liten handhaldt digitalopptakar. Alle tre deltakarar har gitt skriftleg samtykke til å delta i intervjuet og til at det vart gjort opptak. Opptakaren som var brukt for alle intervju hadde minnekort og var utan moglegheit for å koplust til internett eller telefon. Intervju 2 og 3 blei gjort ansikt til ansikt på eit eige rom. På denne måten vart me ikkje utsett for forstyrringar undervegs. Intervju 1 vart gjennomført over telefon. Dette vart også tatt opp med same opptakar som i dei to andre intervju. Intervju 1 blei gjennomført på ein måte der det vart sikra at både eg som intervjuar og intervjuobjektet hadde god telefondekning, samt at me opphaldt oss i rom

som bidrog til å gjennomføre ein god samtale. I etterkant er alle dei tre intervju transkribert og analysert.

Observasjonane er gjort i den vanlege undervisingstida for kulturskulen, og det er lærarane (intervjuobjekta) som har valt dei elevane som dei synest høver for føremålet. Alle observasjonane er gjort i individuell undervisning. Det har ikkje vore gjort noko planlegging av undervisinga mellom forskar og lærar i framkant av observasjonane. I framkant av kvar observasjon har elevane sine føresette gitt skriftleg samtykke til at eleven kan delta. Tidsrommet for observasjonane har vore sett til lengda av timen til eleven. Dette tidsrommet har variert frå 20 til 40 minuttar. Dette kan ha ført til at det i nokre observasjonar har komme fram meir materiale enn i andre.

3.3 Etiske vurderingar

I kvalitativ forskning jobbar ein ofte med data som handlar om folk sine personlege liv, erfaringar og ytringar i ein offentleg kontekst. Dette kan føre med seg nokre etiske problem (Brinkmann & Tanggaard, 2022, s. 581). Desse etiske problema blir gjerne delt opp i to typar, høvesvis mikro- og makroetiske problematikkar. Det mikroetiske problemet handlar om å ta vare på deltakarane som er direkte involvert i studien. Dette inkluderar intervjudeltakar eller deltakarar i observasjonen. Dei makroetiske problema handlar om at deltakarane er informert om føremålet med studein, at dei har gitt samtykke til å delta, at ein sikrar tillit mellom deltakarar og forskar, samt at ein unngår at deltakarane kan oppleve konsekvensar av å delta i forskinga (Brinkmann & Tanggaard, 2022, s. 593). Før eg kunne setje i gang med intervju og observasjonar måtte eg sende inn søknad til norsk senter for forskingsdata (NSD). Dette var for å få godkjenning av handsaming av personopplysingar og for å kunne ta opptak av intervju (vedlegg 1). Denne søknaden stilte krav til at eg måtte leggja ved den ferdige intervjuguiden samt informasjonsskriva for både intervju og observasjon. Når søknaden var godkjent kunne eg ta kontakt med kulturskulen for å få kontaktinformasjon til aktuelle deltakarar.

Kapittel 4: Presentasjon av data

4.1 Utvikling av kategoriar og strukturering av data

For å kunna strukturera og analysera data som er komen fram i intervju og observasjonar, var utvikling av kategoriar viktig for å kunne laga ei oversikt over den kvalitative innsamlinga. Denne kategoriutviklinga kjem eg attende til om litt. Før eg gjekk i gang med innsamling av data, hadde eg for det meste ferdigstilt både teorikapittelet og gått gjennom anna forskning som eg hadde identifisert som relevant for denne oppgåva. Dette brukte eg som grunnlag til å laga ei oversikt over kva kategoriar som kunne vera aktuelle. Etter at intervju og observasjonar var gjennomført, vart intervjua transkribert på PC og deretter retta manuelt. Observasjonsnotat blei, som nemnt tidlegare, skrivne manuelt undervegs i observasjonen, og deretter skrivne ut som samanhengane tekst i etterkant. Kodinga av alle intervju og observasjonane vart gjort manuelt, der utdrag frå transkripsjonane og samandraget blei sortert inn i eit rekneark. Gjennom dette fekk eg ei oversikt over kvar det var element som gjekk att i fleire intervju og korleis desse kunne samanliknast med konkrete funn i observasjonane. Vidare kunne eg notera i reknearket der eg såg eg hadde teori som passa til det som kom fram gjennom intervju og observasjon.

Kategoriane er utvikla på grunnlag av teori som er brukt i oppgåva og spørsmåla i problemstillinga. Problemstillinga handlar i første del om korleis øvingsopplæringa fungerer i kulturskulen. Her kan ein mellom anna sjå til rammeplanen for kulturskulen for å finne kva den set i fokus når det gjeld opplæring og øving. I rammeplanen blir måla for eleven delt opp etter fire ferdigheitsnivå (Norsk kulturskuleråd, 2016). Dette såg eg igjen i arbeidet med intervju og observasjon, der det ofte gjekk att korleis lærarane gjorde delar av undervisninga ulik hos ein nybyrjar samanlikna med ein elev som hadde spelt i nokre år. Vidare i denne samanhengen kom det og fram ynskje om å gjera eleven sjølvstendig i øvinga. Sjølvstendigheit blir også omtala i rammeplanen for kulturskulen (Norsk kulturskuleråd, 2016), samt i Fostås (2002, s. 200) der han omtalar øving og det å bli sin eigen lærar.

I andre del av problemstillinga er ein ute etter korleis læraren vektlegg ulike øvingsmetodar for å skapa ein berekraftig øvingskultur. Sjølv om det for mine intervjuobjekt var snakk om involvering av foreldra til elevane i observasjonane, har eg utan ytterlegare grunngjeving valt å nytte føresette i staden for foreldre i teksten. For å skapa ein berekraftig øvingskultur er rutinar eit ord eg tenker er viktig for skapa noko som skal bli verande over lengre tid. I transkripsjon

av intervjuet og utskriving av observasjonane, var bygging av rutinar i lag med elev og korleis ein skulle bruka øvingsmetodane gjerne knytt til korleis ei kan strukturera øvinga på eiga hand. Her kom det fram fleire stikkord som eg kunne setta saman i kategoriar. Øving på eiga hand, eller eigenøving som eg har brukt i oppgåva, var eit stikkord eg flytta litt på. Dette fordi eg såg dette kunne passa inn under både sjølvstendigheit, rutinar, foreldre og ferdigheitsnivå. Sidan sjølvstendigheit og ferdigheitsnivå er godt definert og grunngevrne som ein kategori gjennom rammeplanen og det som var komen fram i intervjuet, vurdert eg ikkje desse som aktuelle kategoriar for eigenøving. I intervjuet blei det mellom anna spurt om korleis læraren involverte føresette i øvinga og om denne involveringa vart gjort ulikt i undervisninga alt etter kva nivå eleven var på. I svara kom det fram både i kva dei grad dei involverte føresette ut frå eleven sin alder, men og i forhold til korleis denne involveringa var meint til å hjelpe eleven i arbeidet med å opparbeida seg si eiga øvingsrutine. Gjennom intervjuet fann eg at dette med eigenøving gjerne var knytt til involveringa av eleven sine føresette. Dette var vidare med på avgjerla mi om å setje øvingsrutinar, eigenøving og foreldre i saman som ein kategori. I første omgang blei øvingsrutine satt i lag med øvingsmetodar. Då eg var ferdig med å sortera materialet og byrja på drøftinga, såg eg at det blei veldig mykje repetisjon ved å ha eigenøving og rutinar som ulike kategoriar. På grunnlag av dette tok eg dermed avgjerda om å flytte rutinar til eigenøving og foreldre.

Eit funn i undersøkinga mi som eg meiner står fram som ein viktig faktor rundt øving og det å gjere øving til ein aktivitet som vert varig, som vert naturleg for eleven å gjere, samt noko som skapar utvikling, er motivasjon. Som det går fram av intervjuguiden i vedlegg 4, vart det i intervjuet ikkje stilt direkte spørsmål om motivasjon eller om korleis læraren arbeider med motivasjon hos elevane. Dette var likevel noko som informantane la vekt på i sine svar på dei spørsmåla eg hadde. Fokus på motivasjon blir og mykje brukt som eit haldepunkt i anna forskning om øving som eg har valt å ta med i oppgåva (Ericsson et al., 1993; Hallam, 2001; Hallam et al., 2012) Etter gjennomgangen av anna forskning som er presentert i oppgåva, vaks motivasjon fram som eit tema eg meinte var viktig å inkludere for å ha eit grundig og gjennomført teorigrunnlag for oppgåva. Dette bidrog til at eg etablerte motivasjon som ein eigen kategori. I ettertid av gjennomført intervju tenkjer eg at dersom eg hadde inkludert ein del i intervjuet som fokuserte på motivasjon, så ville dette kunne ha ført til at eg kunne ha gått meir djupna på korleis motivasjon påverkar øvingsopplæringa og bruk av øvingsmetodar.

4.2 Presentasjon av data

Under utviklinga av kategoriar og strukturering av innsamla data, fann eg at mykje av datagrunnlaget frå både intervju og observasjon passa inn i fleire kategoriar, alt etter kva eg la vekt på. I forhold til problemstillinga og for å unngå unødige repetisjon i presentasjon av data og seinare i drøftinga har eg valt å dele kategoriane inn i to hovudkategoriar og to subkategoriar. I problemstillinga stiller eg spørsmålet om kva øvingsmetodar læraren legg vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur. Sidan øvingsmetodar er omtala i problemstillinga er det naturleg å ha den som ein av hovudkategoriane. Vidare ser eg på eigenøving, rutinar og foreldre som ein grunnleggande del av det å bygga ein øvingskultur. Dette er difor den andre hovudkategorien. Motivasjon, ferdigheit og sjølvstendigheit har eg sett som subkategoriar, altså kategoriar eg har vurdert til at alltid vil påverka dei to hovudkategoriane. Motivasjon er noko ein vil oppleve at kjem og går. Den vil og vera påverka av ulike faktorar ein som instrumentalpedagog ikkje kan påverke. Ferdigheitsnivået og sjølvstendigheita vil derimot kunne vera påverka av den kunnskapen og den oppfølginga ein får i læreprosessen. Som nemnt tidlegare er det her viktig å ta med seg at ein elev kan vera på ulike ferdigheitsnivå samstundes, og at ferdigheitsnivået dermed kan variera alt etter kva utfordringar eleven møter. Dette er noko eg vil koma nærare inn på i drøftingskapittelet.

4.2.1 Intervju

Øvingsmetodar

I øvingsmetodar har eg valt å setje fokus på korleis lærar instruerer eleven til å til dømes øva på noko som er vanskeleg i stykket. Eg har og valt å sjå på korleis det vert jobba med innarbeiding av øvingsmetodar og korleis instrumentalpedagogen arbeider for å laga ei struktur i øvinga hos eleven. Det blir tatt opp av fleire av informantane at dei er opptekne av at elevane skal forstå kvifor dei øver og kva som er hensikta med øvinga. Informantane legg vekt på å finna måtar å laga ein struktur i øvinga hos eleven for deretter å læra dei å sjå verdien av å ha ein god øvingsstruktur. Når det gjeld arbeidet med å laga struktur i øvinga, blir det av intervjuobjekta understreka viktigheita av å planlegga øvinga i lag med eleven, å jobba med problemløysingsstrategiar, samt å la dei vera med på evaluering av lekser for å sjå kva dei sjølv synes fungerte eller ikkje.

Informant 3 trekk fram dette med god øvingsrutine og legg vekt på at dette er noko han prøver å vera nøye med å innføre hos eleven allereie som nybyrjar. Dette fordi det aldri skal vera spørsmål om ein skal øva, snarare om korleis ein skal øva.

Innanfor øvingsmetodar legg informant 2 og 3 vekt på å gjera eleven medviten på korleis han skal øva på det som er vanskeleg. Dette gjer dei ved å stilla opne spørsmål der eleven får moglegheita til å tenke sjølv og eventuelt gi dei hjelp slik at eleven sjølv kjem fram til svaret. Dette kan til dømes vera spørsmål om korleis ein skal øva på spesifikke grepskifter. Informant 1 trekker fram viktigheita av at når eleven øver, så skal han ikkje byrja på toppen kvar gong. Han meinte at eleven heller skal byrje midt i stykket eller direkte på det som er vanskeleg. Informant 3 trekk fram at det er viktig å skilja mellom det å øva og det å berre spela for gøy. Informanten fortalte at dei gjerne spelar eit stykke eleven kan og som han synest er gøy å spela på slutten timen. Han understreka at det likevel er viktig at ein øver på det som er vanskeleg først. Informant 1 la meir vekt på problemløysande teknikkar, noko og informant 3 var innpå. Eit døme på dette frå informant 1, er at for dei yngste elevane så set dei ein ring rundt nokre tonar som det blir skrive 3x eller 5x over. Dette tyder at eleven skal spela desse tonane eller tonerekkjene så mange gonger før dei startar på toppen og spelar gjennom heile stykket. Informanten opplyste om at grunnen til dette var at han sat med eit inntrykk av at elevane helst ville starte på byrjinga av stykket og spela fram til dess det vert vanskeleg. Dette er ein (u)vane informanten ikkje ynskjer at elevane skal innarbeide. Informant 3 var inne på ei liknande problemløysing. Dersom ein opplever at eleven ikkje har fått til noko av det han har øvd på, må ein setje seg ned og finna ei løysing på problemet. Som døme tok informanten fram at dersom det er å bytta frå tonen C til D som er vanskeleg, så må ein finne ei øving for å jobbe med denne konkrete problemstillinga.

Eigenøving, rutinar og foreldre

Som tidlegare nemnt handlar den første kategorien om eigenøving, om det å byggje øvingsrutinar, samt å inkludere føresette i dette arbeidet. Her har eg sett på korleis føresette blir involvert i det som eleven skal øva på på eiga hand. Vidare er det sett på korleis læraren går fram i å læra eleven korleis han skal øva og for å utvikla seg til å bli sin eigen lærar. Eg har og sett på korleis lærarane vel å gå fram dersom dei opplever at eleven ikkje har øvd heima.

I denne kategorien finn eg stor variasjon i kva grad informantane nemner eigenøving, samt rutinar og kommunikasjon med føresette omkring dette med øving. Informantane er likevel relativt samstemte i fleire element, som til dømes at avgrensa undervisningstid i lag med elevane fører til at det er viktig å etablere gode øvingsrutinar utanføre timane. Alle informantane er opptatt av god kommunikasjon med føresette, men det kjem fram at alle tre har ulike måtar å løyse dette på.

Både informant 1 og 2 er medvitne på og tek omsyn til at elevane har ulike føresetnader når det gjeld dei føresette. Dei opplever at nokre av dei er mykje involvert og ofte er med eleven på timane, medan andre ikkje er det. Informant 1 har prøvd å innføre ein regel om at føresette skal skriva under på at dei har sett lekse som eleven har fått. Dette er for å kunne stadfeste om eleven har spelt litt på eiga hand mellom timane eller ikkje. Hos informant 2 kjem det fram at han er oppteken av å ha god kontakt med dei føresette. Dersom han ikkje treff dei i timen så sender han gjerne ei melding til dei for å halde dei oppdatert. Dette har og til hensikt å vise at eleven vert tatt vare på. Informant 3 opplyser at han legg vekt på å oppfordra eleven til å øve, men understrekar at dialogen med foreldre nesten er enno viktigare. Dette fordi det berre er så mykje, eller rettare sagt så lite, ein får gjort i løpet av den undervisningstida han har i lag med eleven. Det blir dermed eit viktig bidrag dersom dei føresette eller andre kan hjelpa litt til.

Informant 1 er klar på viktigheita av å vegleia elevane til korleis dei skal øva heima, og han legg vekt på å gjere dette undervegs i speletimen. Det vert i denne samanhengen sagt at når eleven øver heime, så er øvinga mykje likk det som skjer i timane. Skilnaden er at heima så lyt eleven sjølv vera sin eigen lærar. Informant 3 er inne på mykje av det same når han snakkar om at eleven må øva på å øva. Han og understrekar at eleven kan gjennomføra øvinga heime på same måte som ein gjer på timen. Dette bør gjerast ved å byrja med oppvarminga og deretter jobbe målretta med stykket. Deretter kan eleven gjerne spela noko han kan eller som han synest er gøy som ei avslutning. Informant 2 gjer mykje av det same som dei to andre, men understrekar at han legg vekt på å stille elevane opne spørsmål om korleis dei bør eller skal øve heime, for deretter å gi dei ein moglegheit til å resonnera seg fram til eit svar på dette. Informant nummer 2 opplyser og om at han alltid oppfordrar elevane sine til å spela føre eit lite publikum, som til dømes ein av dei føresette eller andre han er trygg på.

Både informant 1 og 3 uttalar at dei brukar enten ei leksebok eller eit rekneark for å skriva ned lekse til eleven. Her hjelper lærarane å planleggje øvingsøktene fram til neste time i lag med eleven. Vidare blir det skriva ned kva eleven skal gjera for å varme opp, kva stykker eleven skal øva på, samt kva fokus eleven skal ha når han øver dei ulike stykka. Informant 1 trekk fram korleis han noterar ned det eleven skal ha fokus på til neste gong. Dette kallar informanten for «tigerøyet» hos dei minste elevane, medan han for dei eldre elevane kallar det for «fokus». Felles for dei to er at dette er oppgåver som eleven skal sjå særleg nøye på når han øver heime til neste time. Dette kan til dømes gå på fraseringar og intonasjon, men det kan og vera reine instrumenttekniske element. Tigerøyet vert gjennomgått i lag med eleven i timen slik at eleven

veit korleis han skal øve på det som er viktig. Hos informant 3 blir det som er viktig i øvinga tatt munnleg i timen og deretter skriven ned i reknearket. I timen legg læraren vekt på korleis eleven kan løyse ulike utfordringar når han øver på eiga hand. Informant 3 legg og vekt på at det ikkje er alle elevane som ynskjer å bruka dette reknearket. Der dette er tilfelle, vert desse elementa i staden gjennomgått munnleg i timen i lag med lærar. Hos informant 1 blir det gitt uttrykk for at dette med leksebok ikkje er alltid like enkelt å få til med alle elevane. Han opplever gjerne at det som er skrive i bok ikkje vert gjort og at han som ei løysing på dette har eksperimentert med å skrive direkte i noten.

Informant 2 seier ikkje noko om bruk av leksebok eller liknande. Han legg derimot vekt på kommunikasjonen både med føresette og eleven om korleis ein kan få til øvinga vert ein del av alt det andre som skjer i livet til eleven. I denne samanhengen trekk informanten fram viktigheita av å ha ein god plass heime til å øve. Dette vil kunne bidra til å gi eleven ro til å konsentrera seg og vil i tillegg kunne vere til hjelp for eleven når det gjeld å finne plass til øvinga i kvardagen. Dette blir vidare tatt fram som ein viktig del av å gjere eleven sjølvstendig.

Alle tre informantane tek opp i intervjuet kva dei gjer dersom dei opplever at eleven ikkje har øvd heima. Informant 1 opplyser om at når han opplever at eleven ikkje har gjort det informanten hadde håpa på før timen, så vert det gjerne slik at nokre elevar får same lekse mange veker på rad. Her har informant 1 laga seg eit repertoar på ulike ting som han kan gi i lekse. Dette kan til dømes gå på instrumentalekniske ting, og han freistar å variera litt for å halde på interessa til eleven. Det blir og sagt av informant 1 at han prøver å variere på om lekse blir notert i lekseboka eller direkte i noten for å sjå om det hjelper. Informant 3 refererer til reknearket der han som lærar, i lag med eleven, gjerne går inn for å justera på det som ikkje har fungert sidan sist. Samstundes gir informant 1 tydeleg uttrykk for at han ser ein samanheng mellom korleis elevane spelar i forhold til kor mykje arbeid eleven har lagt ned i øving. Informant 2 legg vekt på at han synest det er viktig å anerkjenna at han hugsar kva kvar einskild elev har hatt i lekse. Dersom eleven ikkje har hatt tid til å øva på lekse heima, gir informant 2 moglegheita til at dei kan øva på det i lag på timen.

Motivasjon

Alle informantane legg vekt på forholdet mellom motivasjon og meistring. Lærarane er opptatt av å leggja til rette for at elevane skal oppleve ei kjensle av meistring. Det er likevel variasjon i kor stor grad lærarane vel å utdjupa temaet motivasjon i intervjuet, men det kjem tydeleg fram at informant 2 er særleg opptatt av det som har med eleven sin motivasjon å gjere.

Informant 2 legg tydeleg vekt på at det viktig å byggje den indre motivasjonen til elevane sine. Dette ynskjer informant 2 å oppnå ved å finne ulike arena der eleven føler meistring. Informant 2 uttalar at han ikkje er opptatt av å påskjøna eleven fysisk, slik ein gjerne ville gjort for å påverke den ytre motivasjonen, men heller gjennom å gi anerkjenning når han opplever at eleven har øvd. Hos informant 1 blir det lagt vekt på dette med meistring ved at han delar opp øvingsøkta slik at ein uansett har deloppgåver der eleven opplever meistring. Informant 1 legg til at det å planlegge den komande øvingsøkta slik at ein veit kva ein skal byrja med neste gang, kan gjera det enklare å kome i gang med neste øving.

I intervjuet med informant 1 kjem det fram eit element som informant 1 kallar «roseøving». Dette inneber at eleven får eit bilete av ei rose, og eleven får i oppgåve å seie noko fint til seg sjølv høgt når han øver. Dette er meint å bidra til å gjere den indre stemma til eleven meir positiv når han øver og ein måte å bruke den ytre motivasjonen som ein veg til å styrke den indre motivasjonen.

Informant 3 synes det er viktig at eleven er reflektert rundt spørsmålet kvifor dei øver og at eleven ser nytteverdien av øving. I dette legg informant 3 det at eleven skjønner forskjellen på å øva og på å spela for gøy. Informant 3 legg til at han ser forskjell i øvinga hos eleven alt etter kva stykke han spelar. Det eleven synes er gøy er det større sannsyn for at han øver på. Informant 2 er innpå noko liknande, men han legg vekt på at det er øvinga i seg sjølv som skal vera gøy. Dersom som eleven gir uttrykk for at øving ikkje er gøy, så må ein som instrumentalpedagog gjere øvinga gøy ved å finne fram nye øvingar eller øvingsmetodar.

Ferdigheitsnivå og sjølvstendigheit

I ferdigheitsnivå og sjølvstendigheit er det sett på korleis det blir gjort forskjell på undervisning av øving der elevane er på ulike nivå. Vidare er det sett på korleis ein kan gjere eleven sjølvstendig i ein øvingssituasjon, både i ein undervisningstime og på eiga hand.

Alle informantane legg vekt på å tilpassa undervisninga til eleven sitt ferdigheitsnivå. Samstundes kjem det fram hos informantane at dei synes det er viktig å gjera elevane sjølvstendige, då ikkje alle elevane får like god oppfølging frå føresette i heimen.

Informant 2 snakkar spesifikt om viktigheita av å gjere elevane sterke og sjølvstendige. Dette er særleg med tanke på at ikkje alle får like god oppfølging frå heimen eller dei føresette. Her kjem det fram at dei elevane som får god oppfølging frå dei heime, generelt vert flinkare på instrumentet. Dette blir sett på som viktig for både yngre og eldre elevar. Dette med eigenøving og føresette blir og tatt opp i intervjuet med informant 1, og han meiner at hjelp til øvinga heime er avhengig av alder til eleven og dei føresette sine forutsetningar. I tillegg til å laga gode rutinar i kvardagen for kva tid eleven skal øva, legg informant 2 fram at han synes det er viktig at eleven ser verdien av å ha struktur i øvinga. Her er det viktig å gjere eleven medviten på kva han skal øva på og korleis han skal øva på dette. Her kan ein sjå til det informant 3 trakk fram rundt med viktigheita av å bygge øvingsrutinar allereie frå starten, samt det at eleven vert involvert i refleksjonen om kva øving er og eleven ser nytteverdien av det å øva. Informant 3 trekk vidare fram at han gradvis gir meir ansvar for eiga øving til eleven etterkvart som han blir eldre og tar musikken meir seriøst. Dette inneber at rundt ungdomsskulealder så blir føresett gradvis mindre involvert av informant 3.

4.2.2 Observasjon

I analyse av observasjon har eg tatt utgangspunkt i dei same kategoriane som i analysen av intervjua. Det er som nemnt tidlegare blitt gjort fire observasjonar, der observasjon 3 og 4 har same lærarar. I observasjonane har det vore eit fokus på å få eit innblikk i korleis øvingsopplæringa fungerer i praksis.

Øvingsmetodar

I øvingsmetodar blir det sett på kva metodar som blir brukt for å øva på ulike problemstillingar som dukkar opp i øvings situasjonen. Eg har valt å dra fram tre ulike øvingsmetodar som blir brukt på ulike måtar og som går igjen i alle observasjonane.

Den første metoden er bruk av skala som øvingsmetode. I observasjon 2 og 4 spelar dei først gjennom stykket. Deretter går dei tilbake til dei partia som var vanskelege og jobbar med dei. Når dei går tilbake til det som var vanskeleg, så legg dei vekt på å knyta problemet til noko eleven kjenner frå før. Lærar i observasjon 1 skriv 3x eller 5x over det vanskeleg partiet i noten. Dette visar til kor mange gonger eleven skal repetere delen når han øver heima. I observasjon 1 trekk læraren fram skalaøvinga dei hadde jobba i med i oppvarminga av timen. Denne metoden vart og brukt i observasjon 3, men her la læraren til at eleven skulle spela skalaen med ein rytme som var henta frå det stykket som eleven opplevde som vanskeleg. Ein tredje måte å bruke skalaen på kjem fram i observasjon 2. Der tar læraren utgangspunkt i tonearten til stykket og utfordrar deretter eleven til å finne grunntonen i skalaen ved at eleven spelar på instrumentet sitt. Ein variasjon av dette vart og utført ved at læraren gav grunntonen i ein skala. Eleven skulle deretter ved hjelp av instrumentet sitt finne ut kva forteikn skalaen hadde. Bruk av repetisjon er og noko eg har registrert at vert brukt på ulike måtar. I observasjon 1 og 4 blir denne metoden brukt ved at lærar først spelar ei strofe og deretter hermar eleven. Dette blir gjort både med og utan bruk av notar.

Den andre øvingsmetoden som kjem fram gjennom observasjonane, er å dele vanskelege parti opp i mindre delar, bruk av repetisjon og variering av tempo og rytme. I observasjon 1 og 2 visar læraren til at når ein øver på ein skala og når ein øver på stykka, så kan det vera lurt å variera tempo. Dette kan gjerast ved å byrja i eit lågt tempo for deretter å auka tempo når ein byrjar å få det til. Bruk av tempo kjem og fram i observasjon 4, der variasjon i tempo er nytta som hjelp når ein jobbar med pusten. Her blei det jobba med eit stykke som gjekk seint, og dermed sat lærar fokus på at eleven skulle puste djupt slik at eleven klarte å holde ut frasa. I observasjon 1 legg lærar til at når ein øver i eit seint tempo kan ein og variere på rytmen. Ein liknande metode vart og brukt i observasjon 3, der eleven brukte ein rytme frå eit stykke han jobba med då han gjorde skalaøvingar.

Den siste øvingsmetoden som går att er munnleg gjennomgang av stykket. Her stiller læraren spørsmål om til dømes forteikn og toneart før eleven byrjar å spela på stykket. Dei går gjennom

grep som er vanskelege, gjerne for tonar som har forteikn og som kan vera vanskelege å hugsa. I observasjon 3 og 4 blir munnleg gjennomgang brukt for å repetera kvar eleven skal pusta og kvar det skal vere dynamiske forskjellar i stykket.

Eigenøving, rutinar og foreldre

I eigenøving, rutinar og foreldre blir det i observasjonane sett på korleis ein jobbar med øvingsrutinar i timen med lærar og korleis eleven kan overføra dette til måtar å jobba på når han er på eigenhand. I denne kategorien er det sett på korleis lærar gir eleven lekse til neste time og korleis dette blir gjennomgått i timen i saman med eleven. I løpet av observasjonane kom det ikkje fram noko om korleis lærar involverte føresette i det dei jobba med på timen. Dette kan skuldast at alle elevane som vart observert har spelt så lenge at dei klarar seg utan å ha føresette med i timane. Dette medfører at involvering av føresette er gjort på andre måtar, noko eg fann eit døme på i observasjon 1. Her skreiv lærar ned lekse i ei bok eleven hadde med seg til og frå øving. Dette vil gi føresette moglegheita til å følgje opp øvinga sjølv om dei ikkje hadde moglegheit til å delta i sjølve timen.

Når det kjem til etablering og forming av øvingsrutinar, kjem det fram frå lærarane i samlege observasjonar at dei ynskjer at eleven skal øva på stykket heime på same måte som dei gjer i timen. Det blir lagt vekt på viktigheita av å først av alt varme opp kroppen, deretter oppvarming på instrumentet ved bruk av skalaer før ein byrjar å spela på stykket.

Noko som går att i alle observasjonane er at informantane legg vekt på at eleven skal øva heima på same måten som ein gjer i timen. I observasjon 1 og 3 oppsummerar lærar kva dei har gjort i timen og viser til dette når det blir gitt lekse. I observasjon 1 og 2 spør lærarane om elevane har fått sett på lekse sidan førre time. I det tilfellet der eleven ikkje har gjort dette, brukar læraren tid på å gjennomgå lekse på nytt. I observasjon 2 spør lærar om korleis eleven har jobba med lekse heime. Deretter svarar læraren på spørsmål eleven har, i tillegg til å gi nye tips til korleis eleven kan variere øvinga. Her vart det mellom anna tatt fram at det kan vera lurt å ikkje alltid byrja med byrjinga på stykket, men at ein av og til kan byrja med slutten og jobba seg bakover (eller framover, alt etter som ein ser det) i stykket.

Motivasjon

For å finne ut meir om motivasjon i observasjonane måtte eg lesa litt mellom linene. Sidan observasjon berre var gjort i ein einskild time og utan at eg som observatør hadde noko kjennskap til elev eller lærar frå før, er det vanskeleg å seie kva som er resultat av motivasjon hos eleven og kva som skuldast dagsforma. I observasjonen har eg sett på korleis lærar engasjerer elev i timen og kva samtalar som oppstår kring spelninga.

Noko som går igjen i alle observasjonane er korleis læraren startar timen med eleven. Dei byrjar med å snakka med eleven om korleis veka til eleven har vore og om det er noko nytt han vil fortelja sidan sist. Dette kan vera med på å byggje ein trygg relasjon mellom lærar og elev.

Vidare er konkrete tilbakemeldingar noko som går igjen i alle observasjonane. Her er alle lærarane tydelege på å gi attendemelding på kva eleven spelar bra. Desse tilbakemeldingane går til dømes på god klang i instrumentet, rett rytme og korrekte forteikn i skala eller stykket. Dette går igjen fleire gongar i løpet av timen i alle observasjonane. Ved å gi elevane konkrete tilbakemeldingar kan dette vera med å bidra til å auke den indre motivasjonen og meistringskjensla hos eleven.

Ferdighetsnivå og sjølvstende

Når det kjem til sjølvstende opplev eg at eleven sitt initiativ i undervisninga er med på å gi eit bilete av korleis eleven sjølv tenkjer om det han gjer. I observasjon 2 gir eleven munnleg uttrykk for kva han synes er vanskeleg i stykket dei jobbar med i timen. Dette gjev og elevane i observasjon 3 og 4 uttrykk for. I observasjon 4 kom eleven med eit ynskje om å byrja på nytt då han ikkje var nøgd med eiga spelning den første gongen han spelte opninga av stykket. Eit anna døme på sjølvstende kom fram i observasjon 2. På spørsmål frå lærar til elev om dei skal spela i lag eller om eleven vil spele åleine, så svarar eleven at han ynskjer å spela gjennom stykket åleine.

Ein av måtane lærarane jobba på når det gjeld øving i lag med eleven, var å involvere eleven i tankegangen om korleis ein skulle løysa eit konkret problem eller finne feil som vart gjort. Eit døme på dette kom fram i observasjon 1. Her stilte læraren eut leiande spørsmål til eleven med det føremålet at eleven skulle vera med og finne ut kvar feilen vart gjort. I observasjon 2 kom det fram ein liknande måte å jobbe på kring det å skulle løyse eit problem som oppstår i spelninga. Denne gongen kom det fram i oppvarminga då dei skulle varme opp med

skalaøvingar. Her utfordra lærar eleven til å finne ut av kor mange forteikn det er i skalaen ved å prøve seg fram og høyre etter kva som blir rett. Ein anna måte dette vart gjort på, var ved at lærar sa at eleven skulle spela den skalaen som har to kryss. Dei gjekk først gjennom for å finne ut kva tonar dei to kryssa var for. Deretter skulle eleven finne ut kva skala dette var ved å byrja på ulike tonar fram til han fant grunntonen.

Når det kjem til ferdigheit, er det i oppgåva sett på korleis læraren jobbar med eleven når dei øver på ein skala eller eit stykke. Alle informantane byrja timen med oppvarming der det vart nytta ein eller annan form for skalaøvingar. Det var døme på at det vart nytta dei første fem tonane i skalaen, og det var døme på at heile skalaer vart brukt. Alle informantane brukte ulike toneartar, og på ein time vart det brukt øvingar frå ei bok. Skalaøvingane var noko som læraren refererte til seinare i timen dersom det dukka opp noko i stykka som ein kunne knytte til skalaøvingane. Dømer på dette kom fram i observasjon 3 og 4, der skalaoppvarminga i tillegg hadde som funksjon å vera ei øving for å få pusten i gang, noko som blei vidareført til stykke ein skulle øva på.

I observasjonane kom det fram ulike måtar og tilnærmingar for å jobba med stykker og notelesing. I observasjon 1 og 2 spela eleven i lag med opptak av akkompagnement. I observasjon 1 vart det veksla på at elev spela åleine og med akkompagnement, medan eleven i observasjon 2 hadde eit ynskje om å spela åleine. Eit anna døme fann eg i observasjon 3. Her vart det nytta mykje tid på prima vista, altså at eleven spela noko rett frå noten utan førebuing.

Kapittel 5: Drøfting

I presentasjon av datamaterialet vart funna sortert inn i fire kategoriar som igjen er delt opp i to hovudkategoriar og to subkategorier. I drøftinga vil det bli sett på likskapar og ulikskapar mellom funna frå intervjua og frå observasjonane. Eg vil deretter freiste å setje funna opp mot det eg i oppgåva har presentert som relevant teori og anna forskning på feltet. Strukturen i drøftingskapittelet vil ta føre seg dei ulike kategoriane som er presentert i førre kapittel. Første kategori er øvingsmetodar som drøftar øvingsmetodane som kom fram i intervju og observasjon. Neste kategori er eigenøving, rutinar og føresette, der det blir sett på korleis ein kan byggja ei berekraftig rutine for eigenøving og korleis føresette kan inkluderast i dette arbeidet. Deretter blir det sett på motivasjon og ferdigheit og sjølvstende. Innan motivasjon er det sett på korleis lærarane går fram for å motivera elevane. Ferdigheit og sjølvstende ser på korleis undervisninga blir gjort ulikt, men tilpassa etter nivå og grad av sjølvstende. Til slutt tar kapittelet føre seg ei metodologisk drøfting der det vil bli sett på min forståing av feltet, samt svakheitar og avgrensingar ved studien. I drøftinga kjem eg til å bruka uttrykket *strategisk øving* som eit samla omgrep for medviten øving og effektiv øving.

5.1 Øvingsmetodar

I drøftinga av øvingsmetodar har eg valt å konsentrere meg om korleis ein gjennomfører øvingsøkta for å nå dei måla ein har sett seg i planlegginga. Problemstillinga er ute etter å identifiserer kva øvingsmetodar læraren legg vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur. For å finne ut om øvingsmetodane som er komen fram er med på å skapa ein øvingskultur som faktisk er berekraftig, har det teoretiske grunnlaget for læring innan pedagogikken og musikkpedagogikken vore viktig. I det teoretiske grunnlaget for oppgåva har Dewey sin teori om læring gjennom erfaring og hans modell om problemløysing frå læringspedagogikken, i saman med Klickstein sin modell for problemløysing i ein øvingsituasjon, vore eit sentrale for å kunne knyte øvingsmetodane som kom fram gjennom intervjua og observasjonane til noko som passa fleire ferdigheitsnivå. Då eg først vart kjent med teorien til Dewey og hans modell for problemløysing, var min første tanke at dette var noko som kan nyttast til å gi ei god beskriving av øving og den prosessen det er å læra eit instrument. Ein viktig del av det å læra seg eit instrument, er å spela på det og gjennom dette få erfaringar som gjer ein kjent med instrumentet. Ved å kople modellen til Dewey, som har eit pedagogisk perspektiv, saman med modellen til Klickstein, som er retta mot instrumentalpedagogen sitt arbeid, meiner eg å ha funne ein modell som byggjer opp under eit meir heilskapeleg perspektiv rundt det å øva.

«(...)Hvordan tror du du kan få til de vanskelige tingene? Hvordan skal du greie å holde pusten så lenge? (...) stille spørsmålene, så kan du heller gi dem svaret.»

- Informant 2

I presentasjon av data om øvingsmetodar kom det fram ulike øvingsmetodar som vart nytta i undervisninga. Eit felles kjenneteikn på delar av det som fram i intervjuua med lærarane, var at alle tre lærarane hadde ei tydeleg uttala hensikt om å vektlegge korleis elevane skulle øva på det stoffet som var vanskeleg. Dette var eit element som eg fann att i dei tre observasjonane, mellom anna ved at læraren stilte eleven opne spørsmål rundt korleis eleven skulle øva på stykket. Det kom fram at dette var ei sær medviten tilnærming frå lærarane, og at hensikta var å gi eleven moglegheita til å reflektere seg fram til svaret sjølv. Dersom eleven stod fast i tankerekka si, var lærar klar til å vegleie eleven fram til eit godt svar. Dette samsvarar med teorien om den aktive refleksjonsprosessen, ein prosess som skal hjelpe utøvaren, eller i dette tilfellet eleven, til å gjennomføra øvinga (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). Denne refleksjonsprosessen vil bidra til at utøvaren sjølv finn ut av kva det er som er viktig å jobba med for å oppnå målsetjinga for øvinga (Hanken & Johansen, 2020, s. 157). Her kan ein også sjå til refleksjonsprosessane til Dewey (Miettinen, 2000, s. 66) og Klickstein (2009). I observasjonane gjekk det igjen at eleven først spelte gjennom heile stykket i timen for deretter å gå tilbake til dei partia som var vanskelege. Ved å først spela gjennom stykket får ein eit godt inntrykk av kvar i stykket vanskane oppstår. Deretter kan ein kartlegga kva som er problemet, akkurat slik som Dewey (Miettinen, 2000, s. 66) og Klickstein set opp som første punkt i sine modellar. Deretter må ein finne ut kva som er problemet i øvingssituasjonen og isolera det som er problematisk. I intervjuua kom det fram ulike dømer på problemstillingar, som vanskelege løp eller problem med fingersetjinga når eleven skal byte mellom to tonar. I observasjonane kom det fram ulike måtar informantane jobba på når det gjaldt korleis ein skulle løyse problemstillingar i undervisninga i lag med eleven. Dette arbeidet har klare parallellar det Dewey kallar å lage ein plan for arbeidet, og som er det neste steget i modellen hans. Alternativa var mange, og handla til dømes om å dele dei vanskelege partia inn i mindre delar, forsøk på variasjon i tempo og rytme, samt ein munnleg gjennomgang av stykket. I observasjonane såg eg at dei øva på dei ulike øvingsmetodane. I etterkant gjekk læraren munnleg gjennom stykket og det dei hadde øvd på, i lag med eleven. Ved å gjennomgå øvingsmetoden eleven skal bruka på eiga hand i kombinasjon med den munnlege gjennomgangen, fekk eleven vera med å reflektera over løysingsforslaga som dei kom fram til på timen. Eleven fekk og høve til testa øvingsmetodane gjennom handling i timen i lag med lærar. Dette kan knytast til punkt fire og

fem hos Dewey som viser at ein skal reflektera over løysingsforslaga og testa dei gjennom handling (Miettinen, 2000, s. 67), samt siste punkt hos Klickstein er å leggja til problemløysande strategiar (Klickstein, 2009, s. 58).

«Jeg øvde på Ole har en liten bil fem ganger, men det hjelper ikke. Da finner vi ut hva vi kan gjøre for å gjøre det lettere. Hva er utfordringen? Det er kanskje når ein skal bytte fra tonen C til D. Men da finner vi en øvelse på å C til D» - Informant 3

Det kom fram, gjennom intervju og observasjon, ulike problemstillingar og kva metodar informantane brukte for å løysa desse utfordringane. Sitatet frå informant 3 i kursiv over, viser til ei utfordring der det var vanskeleg å bytte mellom to tonar på instrumentet. I problemløysingsmodellen til Klickstein blir det referert til det å ha tilstrekkeleg sjølvvinnings og evne til å akseptera at det oppstår eit problem i øvingsituasjonen (Klickstein, 2009, s. 57). Dette kan vera at stykket er for vanskeleg eller at ein har ein (u)vane i spelninga som motarbeidar det ein ynskjer å oppnå med øvingsøkta. Med evna til å evaluera si eiga spelning i øvinga og sine eigne ferdigheitlar i forhold til det ein skal øva på, vil det kunna gi ei meir effektiv øvingsøkt. Dette er kunnskap som vidare vil gjera det enklare å planlegge og strukturera øvinga. Når ein er inne på evaluering av eiga øving, kan ein sjå dette opp mot teori om operativ kunnskap. Dette er kunnskap som er direkte relevant for utføringa av ein aktivitet eller ei konkret oppgåve. For at eleven skal vera i stand til å kunne løysa liknande utfordringar på eiga hand neste gong dei oppstår, vil kunnskap om øving og øvingsmetodar vera viktig.

I arbeidet med intervju og observasjonane hadde eg håpa å finne eit tydeleg døme på korleis eg kunne setja øvingsprosessane frå observasjon og intervju direkte inn i dei to modellane. I begge datainnsamlingane er det kome fram ulike dømer på korleis lærar og elev reflekterer seg fram til løysing på problemet som er oppstått under øvinga. Sitatet frå informant 3 i kursiv over, meiner eg kan fungere som ei tydeleg og kort beskriving av modellen til Klickstein (2009). Først oppstår det eit problem der øvinga ikkje har fungert. Vidare må ein finna ut kva det er som er problemet og som gjer at øvinga ikkje har gitt det resultatet ein ynskjer. Dette tilsvarar det første punktet i Klickstein sin modell. Når problemet er identifisert må det definerast og isolerast, som i dette tilfellet var å bytte grep mellom to tonar. Dette utgjer punkt nummer to i modellen (Klickstein, 2009, s. 57). I Klickstein sin modell ville det siste punktet her vore å finna den øvingsmetoden eller metodane som gjer at ein får til byttet mellom dei to grepa. I sitatet får ein derimot ikkje noko døme på kva øvingsmetode informanten ville brukt, men eg

meiner at det likevel gir eit godt bilete på ein refleksjonsprosess i ein øvingsssituasjon som samsvarar med modellen til Klickstein.

«Hvis du gjentar en feil så øver du inn feilen. Så alltid gjør det spisende det du skal øve på. Hvis ikke det er spisende nok så må du gjøre det kortere eller fortere. Eller dele det opp på en måte eller ta vekk noen elementer. For eksempel isolere rytmen og spille rytmen på en tone.» - Informant 1

For å kunne ta i bruk strategiske øvingsmetodar, er det viktig å ha evne til å oppdage feil og kunnskap om kva som er vanskeleg (Hallam, 2001, s. 20). Informant 1 viser til korleis ein kan forenkla det som er vanskeleg. Her tar informanten opp ulike måtar å forenkla noko på ved å gjera det kortare, dela det opp eller isolera rytmen. Dette kom det fram døme på i observasjon gjort med same informant, då han sette ring rundt dei tonane eller rytmane som var vanskelege. Her skreiv han 3x eller 5x over dei vanskelege passasjane, og tala skulle visa til kor mange gonger eleven skulle repetere dette. Dersom ein ser på bruk av strategiar og øvingsmetodar på eit høgare nivå, har Nielsen gjort ein studie på to orgelstudentar som identifiserar øvingsstrategiane sine fram mot ein konsert (S. G. Nielsen, 1999). I denne øvingsprosessen hadde studentane filma øvingane sine og etterpå analysert korleis dei arbeidde med ulike strategiar for å løysa dei utfordringane som dukka opp i stykket. Først skulle dei kartlegge kvar i stykket det oppstod eit problem. Vidare skulle dei identifisere problemløysingsstrategiar som dei skulle bruke. I siste runde skulle dei evaluera strategiane dei hadde brukt i øvinga (S. G. Nielsen, 1999, s. 278). Dette er eit godt døme på ein refleksjonsprosess der studentane viser korleis dei nyttar sjølvregulerande eigenskapar. I studien finn ein og dømer på eigenskapar som sjølvdisiplin, der studentane legg øvinga opp på ein måte som gjer at dei får gjort det dei skal. Vidare viser dei til korleis ein kan nytte ei utvikla evne til å evaluera seg sjølv i øvingsssituasjonen, noko som bidrar til å gjere ein medviten på kvar problema oppstår i øvinga. Dette er eigenskapar ein og kan knyte til øvingsmetodane som er blitt brukt i observasjonane. I opplæringa i kulturskulen får elevane kunnskap om ulike måtar å øva på, og dei får oppleve fleire gongar i løpet av timane korleis ein kan jobba med det som er vanskeleg i tonebiletet eller med ein tone som ikkje kling som den skal. Dette kan bidra til overføring av kunnskap mellom lærar og elev, og er med på å gjere eleven medviten på korleis han skal evaluera si eiga speling.

«Jeg tror det er mange elever som bare begynner på begynnelsen på sangen og spiller til der det blir vanskeleg (...)» - Informant 1

I intervju med informant 1 kjem det fram at han opplev at eleven gjerne byrjar på byrjinga av eit stykke og spelar fram til dess det blir vanskeleg. Val av øvingsmetodar ein brukar for øvingsøkta, vil vera påverka av mellom anna tid eller målsetjing for øvingsøkta. Ut frå dette er det opp til utøveren å velja kva som er viktig og mindre viktig (Hanken & Johansen, 2020, s. 157). Vidare kjem det fram i fleire av intervjua at informantane prøver å jobba med at elevane byrjar der det er vanskeleg før dei spelar stykka frå byrjinga. Dersom ein ser til forskinga til Hallam (2012), så lanserar ho uttrykket «effective practice». Dette vert forklart som «det som oppnår sluttproduktet på kortast mogleg tid utan å øydelegga for langsiktige mål.» (Hallam et al., 2012, s. 654). Her blir det vist til at kvalitet på øvinga er ein viktig faktor. Når ein ser på kvaliteten av øvinga, vert denne sett i samanheng med kva strategiar som er brukt (Hallam et al., 2012, s. 654). I forskinga blir eksperten tatt fram som eit døme. Utøveren vil då nytte seg av hjelpemiddel som partitur, opptak og analysering av notebiletet for å lokalisera vanskelege parti. I lågare nivå var strategibruken varierende og hang tett saman med graden av musikalsk kompetanse hos utøveren. I studien var det å spele gjennom stykket frå start til slutt ein gjennomgåande øvingsmetode for utøvarar i dei lågaste ferdigheitsnivåa (Hallam, 2001, s. 20). For å oppnå strategisk øving, må stoffet utøveren jobbar med vera tilpassa kunnskapsnivået hans. På denne måten kan oppgåva bli forstått og utført innan kort tid. Her er det viktig at læraren kjem med relevant instruksjon for det oppgåva er ute etter (Ericsson et al., 1993, s. 367). Ved å gjera øvinga meir effektiv vil utøveren ha mykje meir utbytte av øvinga og utsetje seg sjølv for mindre fysisk belastning. Her kan ein sjå til dei instrumentale faktorane som går på instrumentet sine krav til utøveren (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). Dersom utøveren blir ståande eller sittande og øva over lengre tid, kan dette føre med seg at muskulaturen blir sliten, noko som igjen vil gå utover teknikken. Over lengre tid kan dette føre til skadar, noko som vil gjere utøvinga vanskeleg og meir avgrensa.

«Også må jeg si at vi alle har sånne uvaner, som vi må jobbe med i perioder,(...) så det er veldig viktig å øve med speil, også skikkelig bare legge merke til ting, så ordner mye seg når vi legger merke til det.» – Informant 1

I sitatet over tek ein av informantane opp bruken av speil for bli medviten på uvanar ein gjer når ein øver. Informanten snakkar vidare om instrumenttekniske utfordringar og korleis han av

og til gir elevane i lekse å øva på spesifikke tekniske utfordringar relatert til instrumentet. Dersom ein ser til rammeplanen sine læringsmål, så står det at eleven skal læra om dei tekniske basisferdigheitane i opplæringa, samt at dei skal kjenna att ei god spelestilling (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52). Desse utfordringane kan vera korleis ein står eller sit når ein spelar, samt korleis ein held instrumentet. Ved å bruka speil vil eleven sjølv få mogelegheita til å sjå kva han gjer når han spelar og bli medviten på dette. Dersom ein ser til teorien til Dewey (2008) så er også her synet på vanar omtalt. Han meiner at vanar kan ha to meiningar. På den eine sida er ein vane noko som er naudsynt då det gir ein stabilitet i korleis noko blir gjort. På den andre sida kan ein vane skapa utfordringar som vanskeleggjer utvikling og endring (Miettinen, 2000, s. 68). I arbeidet med å unngå uvanar, vil instrumentalpedagogen si erfaring og kompetanse vera naudsynt for å kunna førebygga slike. Ein instrumentalpedagog med god kjennskap til instrumentet sine utfordringar vil vera førebudd på dei uvanane som kan oppstå hos eleven i opplæringa. Utan denne kjennskapen kan eleven utvikla vanar som i seinare tid kan føre til avgrensingar i utviklinga.

«(...) Hvis jeg vil bli god på en skala, så finner jeg en måte å øve dem på som er gøy (...))» - Informant 2

Både i intervjuet og i observasjonane kjem det fram ulike måtar informantane brukar skala som øvingsmetode og som ein del av oppvarminga på instrumentet. I sitatet over tar informant 2 opp det å bruka kreative måtar å øva skala på. Ved å eksperimentera her, kan ein laga øvingar lærar og elev synes er gøy. I observasjon av undervisninga til informant 2, kom det fram ei skalaøving som blei gjort i lag med eleven. Denne øvinga gjekk ut på at lærar utfordra eleven til å finne grunntonen i ein skala basert på talet på forteikn. Her gjekk dei gjennom kva tonar det var forteikn for, og deretter skulle eleven prøva seg fram på instrumentet ved å byrja på ulike tonar og bruke forteikna til han fant rett grunntone. Denne type øvingar gir eleven moglegheit til å spela og læra ulike skala, til å bruke gehøret og til å læra noko om korleis ein skala er bygd opp. Dette er mål ein finn igjen i rammeplanen der eleven skal kunne bruka skala i øvingsprosessar (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52–53). Bruka av skala som øvingsmetode kom og fram i dei andre observasjonane. I observasjon 1 blei skala brukt som oppvarming. Dette blei seinare i timen knytt til øving av løp i stykket som eleven øvde på. I observasjon 3 og 4 blei tonearten i stykka nytta som utgangspunkt for val av skala til oppvarming. Her blei og rytmen i stykke brukt når eleven varma opp med skalaøving. I Nielsen sin artikkel blir kunnskap omtala som ein bestemmande faktor for bruk av strategi (Johansen, 2004, s. 35). I observasjonane gir

læraren eleven konkrete oppgåver som opnar for at eleven kan oppleve direkte tilbakemeldingar om meistring av bruka av skala i øvinga. I eigenøvingssituasjonar er denne kunnskapen om å knytte skala til måtar å øva på eit stykke på, med på å bidra til eleven sine kunnskarar om øvingsmetodar.

5.2 Eigenøving, rutinar og føresette

I kategorien om øvingsmetodar såg eg på korleis ein kan løyse problem og utfordringar som oppstår i ein øvingssituasjon. I dette kapittelet om eigenøving, rutinar og føresette, ser eg nærare på korleis ein kan bygge ein øvingsrutine og argumenterer for at dette er ein aktiv prosess som også krev innsats frå utøvaren sjølv for å finne ut av. Dersom ein ser tilbake til kva ein øvingsmodell er, er det ein modell som skal hjelpe utøvaren til å reflektera over korleis ein planlegg og gjennomfører øvinga (Jørgensen, 1997, s. 105). I drøftinga av kategorien om eigenøving, rutinar og føresette, ser eg på om det som kom fram i intervjuet er i samsvar med det som kom fram i observasjonane.

«(...)Når de øver hjemme så er det som å ha spilletime med seg selv. Der det er du som er læreren og så kan du få hjelp av foreldre» -Informant 1

«Jeg pleier å være ganske nøye i starten når jeg har elever helt fra nybegynnernivå. Det er enklere hvis vi får inn de øvingsrutinene i begynnelsen. Sånn at de allerede er vant til det.» - Informant 3

I intervju med informant 3, trekk han fram kor viktig det er at ein etablerar gode øvingsrutinar hos elevane allereie frå dei er nybyrjarar. I kjerneprogrammet i rammeplanen for kulturskulen står det at det alt på nybyrjarnivået skal byggast eit grunnlag som er basert på øvingsrutinar som er sett i lag med foreldre / føresette (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52). Når det gjeld korleis eleven øver heima, blir det lagt vekt på at det skal vera på same måte som når dei jobbar i timane saman med lærar. Jørgensen tar utgangspunkt i at øving må bli forstått som ein undervisningsaktivitet der eleven er sin eigen lærar (Jørgensen, 1997, s. 105). Dette er ein prosess der eleven må konstruera sin eigen kunnskap gjennom ein aktiv prosess. For å kunne utvikla denne kunnskapen om eigenøving, er det viktig at eleven opparbeidar seg evna til å reflektera rundt korleis han planlegg og gjennomfører øvinga (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). I observasjonane såg eg fleire dømer på korleis lærar undervegs i timen snakka og jobba med øving, samt korleis dette blei vidareført i måten eleven skal øva på heima. Dette blei ofte

formidla til eleven gjennom munnleg gjennomgang av kva dei hadde jobba med på timen før dei avsluttar. I nokre tilfelle vart det brukt ei leksebok der det vart nedskrive kva eleven hadde gjort i timen, samt kva eleven har til lekse til neste time. Det at læraren gir eleven instruksjonar om korleis han skal øve heime til neste gong, kan sjåast på som ein aktivitet som vil bidra til at eleven på sikt kan bli sin eigen lærar slik fleire av teorikjeldene legg vekt på (Fostås, 2002; Hattie & Goveia, 2013; Jørgensen, 1997).

«Noen elever liker å jobbe ut fra et øvingsskjema der ein planlegger øvingen sammen i et regneark. Det er plottet inn hva man skal ha til oppvarming, hvilket stykke man skal jobbe med, hva man skal ha fokus på i det aktuelle stykket. Der en planlegger øvingsøktene til neste time. Mens noen er ikke interessert i det hele tatt.» -Informant 3

Informant 3 snakka om korleis elevane hans har moglegheit til å velja sjølv om dei ynskja å ha eit øvingsskjema eller ikkje. Informant 1 var inne på noko liknande ved at han ga elevane eit val om dette når dei vart eldre. Dette kan ein kople til sjølvbestemmingsteorien og det å la eleven få vera med å ta avgjersler som omhandlar sin eigen situasjon (Ryan & Deci, 2000). Medverknad kan føre til at eleven føler meir eigarskap til det han øver på, noko som igjen kan auka motivasjonen. Dette blir også understreka i rammeplanen for kulturskulen. I dialogen mellom lærar og elev, skal eleven få vera med å planlegga og ha medverknad i det som omhandlar sin eigen læringsprosess (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 15). I observasjonane og intervjuja fekk ein eit tydeleg inntrykk av korleis informantane planlegg øvinga med elevane, samt korleis dei inkluderte dei føresette på kort sikt. Det kom ikkje like tydeleg fram korleis planlegginga på lang sikt vart gjennomført. I rammeplanen står, som tidlegare nemnt, at øvingsrutinar skal planleggast i lag med elev og foreldre / føresette (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52). Langsiktig planlegging av øving er omtalt i det som omhandlar nøkkelkompetanse i rammeplan for kulturskulen, og er eit mål på tvers av alle ferdigheitsnivåa. Dette inkluderer mål som til dømes det å bli sin eigen lærar og det å kunne planleggje og gjennomføre øving (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 55). I den langsiktige planlegginga vil etablering av realistiske mål og delmål vera viktig for motivasjonen til eleven. På den andre sida vil og kompetansen til instrumentalpedagogen vera viktig for å faktisk kunna setja opp mål som både er målbare og som er realistiske for eleven. Desse måla vil gjerne bli utarbeidd i eit samarbeid mellom eleven, dei føresette og pedagogen, slik at gjennomføring av øving på eiga hand kan bli tatt med i planlegginga.

«Noen elever får samme greie mange uker på rad, men jeg prøver jo å variere litt. Men det er typisk sånn instrumenttekniske ting. Jeg har et repertoar på ti vanlige ting, som jeg veksler mellom.» - Informant 1

Det kom fram i intervjuet at kva informantane gjorde dersom dei opplevde at eleven ikkje hadde øvd heima. Informant 1 var inne på at det gjerne var nokre elevar som fekk den same lekse mange gongar. For å unngå at dette skjedde fleire gonger etter kvarandre, hadde informant 1 laga til eit repertoar med øvingar som gjekk på instrumenttekniske utfordringar. Dette for å kunne skapa litt variasjon. Informant 2 hadde opna for at dei kunne øva i lag på timen på det eleven hadde hatt i lekse. Informantane tok og opp ulike måtar ein kunne jobba med øvingsskjema og leksebok, til dømes der læraren skriv inn kva dei har jobba med i timen og kva eleven skal jobba med til neste time. Som observatør utan kjennskap til elevane eller lærarane på førehand, er det vanskeleg for meg å seie noko om i kva grad eleven øvde heima og korleis lærarane jobbar med rutinar med eleven ut over det som vart gjort i observasjonane og sagt i intervjuet. Kvifor ein elev ikkje har øvd heime, kan ein knytte til dei individuelle faktorane som inneber alle dei ulike føresetnadane eleven har med seg. Her vil blant anna motivasjon og ferdigheitsnivå vera av dei som ein kan endra over tid (Hanken & Johansen, 2020, s. 156).

«Jeg synes det er viktig at de er involvert i refleksjonen om hva øving er. At de faktisk ser nytteverdien i det. At de kan være med å diskutere på timen.» - Informant 3

Informant 3 uttrykker eit ynskje om at eleven skal bli reflektert rundt øvinga og sjå nytteverdien av øving. Både hos Ericsson (Ericsson et al., 1993, s. 363) og Hallam (Hallam et al., 2012, s. 654) blir øving for oppnå eit høgt musikalsk nivå omtala som noko som tar mange år med strategisk øving. Det blir vidare i omtala i Ericsson at øving ikkje er noko som vil kome med ei direkte påskjøning (Ericsson et al., 1993, s. 368). Det å kunne sjå nytteverdien av øving og øvingsrutinar kan dermed for nokon ta lang tid. I prosessen med å få eleven til å sjølv sjå nytta av øvinga og øvingsrutinar, vil det vera mange faktorar som kan spela inn. Dømer på slike faktorar kan vere motivasjon, meistring, sjølvregulering, operativ kunnskap og sjølvdisiplin. Innan motivasjon blir det sett på korleis opplevinga av meistring hos eleven er ein viktig del opplæringa for at eleven skal få motivasjon til å øva. Dei sjølvregulerande eigenskapane er noko eleven treng for å kunna styra øvinga på eiga hand. Her vil erfaringane og den operative kunnskapen vera viktig. Dette er kunnskap som eleven tileignar seg i både gjennom uformell

og funksjonell læring (Ruud, 2016, s. 276). I denne oppgåva ser ein på kulturskulen som ein arena som vil vera ein viktig del av eleven si opplæring på instrumentet. Undervisninga i kulturskulen vil spela ei stor rolle i korleis eleven ser på øving, og det er ein arena der eleven i lag med lærar kan utforska korleis eleven kan øva på eigenhand. På den andre sida vil eleven si eigenøving vera viktig for at eleven sjølv skal kunne finna ut kva som passar han. Dette vil vera ein prosess som krev at eleven jobbar med ferdigheita over tid. I denne prosessen vil motivasjonen kunne endra seg, og dermed vil sjølvdisiplin hos eleven vera ein viktig eigenskap. Her vil igjen evna til å reflektera, til å planlegga øvinga og til å setje seg mål vera viktig for å kunne vidareutvikla ferdigheita.

«Jeg har en del eldre elever som ikke får øvd, fordi det er vanskelig med bråk hjemme. De har jo små søsken. Da er det viktig å snakke med hjemme for å fasilitere. Kanskje vi må gi de et sted å øve. Kommunikasjon med hjemme er kjempeviktig. På vei inn og ut av timen så er foreldre involvert.» - Informant 2

I planlegging av øvingsøkta vil det vere naudsynt å ta omsyn til rammefaktorar som påverkar eleven og at ein har ein plan for øvinga sitt innhald. Denne planen kan dreia seg om øvingsmetodar og om at ein lagar seg ei oversikt over kva ein skal øva på og kva som er målet for økta (Hanken & Johansen, 2020, s. 157). I intervjuet kjem det fram ulike metodar læraren kan nytte i arbeidet med å byggja ei øvingsrutine i lag med eleven. Informant 2 trakk fram at det var viktig å kommunisera med eleven sine føresette om det å legge til rette i timeplanen til eleven slik at han får tid til å øva innimellom alt anna som skjer i løpet av ei veka. Informant 2 sa også at han i denne samanhengen informerte heimen om at det er viktig at eleven har ein plass heima han kan øva. Dette er døme på arbeid med dei sosiale rammefaktorane, altså faktorar som omhandlar familie og kva samanheng øvinga skjer i (Hanken & Johansen, 2020, s. 157). Ved å ha eit rom å øva på og eit fast tidspunkt i timeplanen for øvinga, vil det kunne gjere det enklare for eleven å planlegge øvinga i forhold til kva tid, kor lang tid og kva mål han skal setje seg for øktene. Med tanke på det som omhandlar tid på øvingsøktene i arbeidet med å etablere gode rutinar, vart det ikkje sagt noko i intervjuet eller observasjonane om kor mykje informantane forventa at eleven øvde heime. Det vart heller ikkje sagt noko konkret om kva krav instrumenta stilte til utøveren. Ser ein til forskning på dette feltet, så påpeikar Hanken og Johansen (2020, s. 156) på at ulike instrument stiller ulike krav til øvingsmengd, og dermed stamina, for å nå gitte ferdigheitsnivå. I planlegging og gjennomføring av øving vil tid kunne vera både ein slutningsfaktor og ein rammefaktor som vil veiar med på avgjera kor lenge

øvingsøkta skal eller kan vere (Hanken & Johansen, 2020, s. 156). Tid som ein slutningsfaktor vil i denne samanhengen vera utøvaren sitt val om kor mykje tid han skal bruka på eigenøvingsøkta, medan som rammefaktor vil tida vera bestemt av ytre faktorar som til dømes lengda på undervisningstimen.

5.3 Motivasjon

Kategorien om motivasjon i oppgåva vaks fram på grunnlag av informantane si vektlegging av kor viktig det er å byggje motivasjon hos elevane. Dette viste seg gjennom den merksemda lærarane gav på å gi eleven moglegheit for meistring gjennom val av repertoar, samt arbeidet lærarane la ned i det å byggja den indre motivasjonen hos eleven slik at øvinga stod fram som noko eleven sjølv ynskjer å gjere. Ut frå formuleringa i problemstillinga har eg freista å få fram eit ynskje om å sjå etter kva øvingsmetodar læraren legg vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur. I drøftinga av motivasjon ser eg på i kva grad funna frå intervjua og observasjonane samsvarar med kvarandre. Som tidlegare nemnt har eg i observasjonane gjort funn som eg finn litt vanskeleg å avklare om kom av motivasjonen eller dagsforma til eleven. Dette har eg vurdert som ei viktig avgrensing å ha med seg når eg skal drøfte ein så pass komplisert faktor som motivasjon er. Vidare ser eg på korleis motivasjon hos eleven legg eit grunnlag for eleven sin innsats og på valet av øvingsmetodar som skal bidra til at eleven kjenner på meistring. Dette freistar eg deretter å setje opp mot teori og anna forskning på motivasjon og øving.

«Det er en vanlig problematikk, det med øving. Egenøving og motivasjon. Alt henger sammen. Mestring. Det å gi elevene arena for mestring. Slik at det blir dei sitt ønske, så den indre motivasjonen er sterk (...)» - Informant 2

I motivasjonskategorien er det sett på korleis læraren jobbar med å få elevane motivert til å øva. Den indre motivasjonen ser på handlinga i seg sjølv som ei påskjøning for det ein gjer (Fostås, 2002, s. 206). Noko av det som kjem fram i intervjua er korleis ein kan byggja den indre motivasjonen hos eleven. For å få dette til, kjem det fram at det å finne eit øvingsrepertoar der eleven føler meistring samstundes som det gir eleven nok utfordringar, er viktig. Her kan ein sjå til Banduras teori om forventing av meistring og korleis dette har innverknad på åtferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Det å finne ein balanse mellom å gi eleven utfordringar samstundes som han får ei kjensle av meistring, vil vera med på byggja den indre motivasjonen til eleven. Dette vil igjen kunne bidra til å auke innsatsen

eleven legg ned i øvinga, og såleis kan dette gi ein sjølvforsterkande spiral som dreg eleven mot eit høgare ferdigheitsnivå. Denne spiralen kan ein hevde at er den sam som ein finn att i Dewey (2008) og Klickstein (2009) sine modellar, vist i figur 1 på side 14. I kva grad eleven føler meistring vil vera ein avgjerande faktor for kor mykje innsats og uthaldenheit eleven vil leggje ned i aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Det kjem fram i intervjuet at ein metode for å gi eleven ei kjensle av meistring når han øver, kan vera å dela opp øvingsøkta slik at ein ikkje jobbar med for mykje stoff om gangen. Dette blir vidare knytt til det å planlegge neste øvingsøkt slik at eleven veit kva han skal jobba vidare med når han er ferdig og går frå øvingsøkta.

I observasjonane såg eg korleis lærarane møtte elevane i byrjinga av timen og tok seg tid til å snakka med eleven om korleis han hadde det eller om det var noko han ynskja å fortelja om sidan sist. Dette samsvarar med det Spurkeland (2012, s. 63) omtalar som relasjonskompetanse og det å byggje tillit mellom lærar og elev, og som Spurkeland argumentera for å vere viktig for ytterlegare styrking av motivasjonen til eleven. Som lærar må ein her ha i bakhovudet at tillit er noko ein må gjere seg fortent til og som det kan ta tid å etablere. Å rive ned att eit tillitsforhold kan derimot gjerast på ein augneblink.

Noko av det som gjekk att i observasjonane var konkrete tilbakemeldingar frå lærar på det eleven fekk bra til. Dette omtalar Hallam (2012) i sin studie, der konkrete tilbakemeldingar er sett på som svært viktig. Tilbakemeldingane skal vera støttande og ha ein positiv innverknad på eleven sin motivasjon (Hallam et al., 2012, s. 673). Ved at eleven veit konkret kva det er han får bra til, kan denne stadfestinga bidra til å gi eleven ei kjensle av meistring. Dersom eleven får heimeøvingsoppgåver som er både utfordrande og innanfor det eleven kan meistra på eiga hand, kan dette vere element som bidreg til å styrke motivasjonen til eleven. Ei anna tilnærming til det å styrke den indre motivasjonen meiner eg å ha funne døme på i intervju 1, der informanten snakka om viktigheita av at eleven har ein positiv indre dialog når han øver. Informanten 1 refererte til dette som «roseøving», og metoden gjekk ut på at eleven skulle seie positive ting om seg sjølv når han øvde. Det å gjera eleven medviten på sin indre dialog, vil kunne bidra til å gjera øvinga til ei positiv oppleving for eleven. Dette kan igjen kan føre til at eleven får større interesse for og legg meir innsats inn i øvingane. Å byggja ein positiv indre dialog hos eleven allereie frå tidleg i opplæringa, kan seinare i opplæringa eller i karrieren til eleven vera ein viktig faktor for konsert- eller konkurransøving. I slike situasjonar vil ein gjerne kjenne press og nervøsitet, og ut frå eiga erfaring veit eg at det då er viktig å «snakka

seg sjølv opp». Dersom ein ser dette i samanheng med konstruktive tilbakemeldingar på det eleven får til, kan dette bidra som ein positiv ytre faktor. I gjennomgått teori i oppgåva kjem det ikkje mykje fram om den indre dialogen og den mentale treninga ein kan hevde at dette er. Klickstein (2009, s. 140) skriv om dette tema i samanheng med prestasjonsangst og korleis negative tankar og situasjonar kan påverka utøveren. Ein positiv indre dialog der ein framsnakkar seg sjølv, vil kunne vere eit viktig bidrag for halde slike negative tankar vekke.

«Vi kan gjerne avslutte til spilletimen med å spille en sang eleven synes er veldig gøy. Eller som den har spilt mange ganger og kan godt. Og da spiller vi den, da øver vi ikke på den. Men til neste gang må man øve på den som var litt vanskelig også. For at vi skal komme oss videre.» - Informant 3

I intervjuet blir ikkje den ytre motivasjonen like mykje omtala som den indre motivasjon. Den ytre motivasjonen er rekna som påskjøninga som kjem som ein konsekvens av handlinga (Fostås, 2002, s. 206). Informantane dreg likevel fram hendingar som kan tolkast til å vera døme på ytre motivasjon. Hos informant 3 blir det lagt vekt på å læra eleven forskjellen på å øva og det å spela for å ha det gøy. Dette kjenner me att frå daglegtalet gjennom uttrykket «først yte, så nyte», og må forståast slik at ein først øver på det som er vanskeleg og etterpå spelar noko ein kan eller som ein synes er gøy. Her blir det vidare lagt til at informant 3 merkar at innsatsen til elevane i timane varierer etter om dei synes stykket er gøy eller ikkje. I artikkelen til Ericsson og hans kollega (1993) lanserar dei omgrepet «deliberate practice», eller medviten øving, og samanliknar dette med andre aktivitetar som jobb og leik (Ericsson et al., 1993, s. 368). Her vert jobb omtala som noko som gir ein ytre motivasjon i form av løn eller sosial anerkjenning, medan leik blir omtala som ein aktivitet som har det kjekke ibuande i seg. Den medvitne øvinga vert i artikkelen sett på som ein aktivitet som verken inneheld ytre motivasjonsfaktorar eller er typiske for aktivitetar som inneheld indre motivasjonsfaktorar. Dermed er det viktig at utøveren sjølv klarar å finne motivasjonen til å øve (Ericsson et al., 1993, s. 368). Det å kunne spele noko ein likar gir gjerne ikkje ei fysisk påskjøning, men kan for nokre elevar likevel bli ein indre motivasjonsfaktor fram mot neste øvingstime då han veit at han får avslutte timen med noko som gir ei kjensle av meistring og som han synest er morosamt.

«Du er nødt til å gjøre øvinga gøy, sier jeg til dem. Så hvis de sier det er kjedelig å øve, så er det kun ditt eget problem. Da lager du ikke gøy nok øvelser til deg selv.»

- Informant 2

Det blir i intervju 2 tatt opp ein anna måte å gjera øvinga morosam på. Dersom eleven ikkje synes at øvinga er morosam, så oppfordrar informant 2 eleven til å kome med innspel til korleis læraren gjere endringar. Det å spela noko ein synes er morosamt eller øva på ein morosam måte, vil vera subjektivt og er noko som må tilpassast kvar enkelt elev. I prosessen med å gjera øvinga til noko morosamt må ein som lærar og utøvar både ha kjennskap til instrumentet og til verktøy som kan hjelpe til å kunne variera øvingsmetodane. I opplæringa kan ein og gjere som informant 3, nemleg å spela noko eleven syntest var morosamt på slutten av timen. Dette kan ein kople til Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemming, ein teori som handlar om individet sitt ynskje om vera kjelda til eiga handling (Ryan & Deci, 2000). Dersom eleven får koma med ynskje til kva han skal spela og vera med å finne ulike måtar å øva på, kan dette vera med på å gjera øvinga til noko eleven ser fram til. Då me tidlegare har sett at meistringskjensle vil vere viktig for motivasjonen, så må læraren i dette tilfellet setje rammer for kva som er oppnåeleg for eleven. I dette arbeidet vil eleven sin alder, utvikling og ferdigheitsnivå vera viktig for val av repertoar og arbeidsformer.

5.4 Ferdigheitsnivå og sjølvstendigheit

I denne kategorien blei det i presentasjon av data i kapittel 4.2 sett på korleis det vart gjort forskjell i undervisninga av elevar som er på ulike nivå. Frå tidlegare kategoriar har det vore sett på korleis dei involverer føresett i øvinga og korleis det vart jobba med øvingsrutinar og øvingsmetodar. Dette er tema som kjem tilbake i denne kategorien, men denne gong sett i samanheng med kva øvinga inneheld basert på teoriar om ferdigheitsutvikling og eigenskapar som er definert for å bli sin eigen lærar.

«Det er veldig viktig å gjøre de sterk, så de er selvstendig nok. Fordi det er veldig forskjell på oppfølging av hjemmet(...)» - Informant 2

«Det kom et tidspunkt i utviklingen til elevene rundt ungdomsskolealder. Der jeg ikke liker å involvere foreldrene like mye. For da blir det automatisk litt mindre kult for elevene.» - Informant 3

I prosessen med å læra ein elev å øva, kjem det fram i intervjua at informantane synes det er viktig at dei gjer elevane sterke og sjølvstendige. Dette grunnjev dei mellom anna med at ikkje alle elevane har foreldre eller føresette som har moglegheit til å følgje eleven opp på heimebane. Etterkvart som ein elev blir eldre, gir informantane meir og meir ansvar til eleven sjølv. Dette impliserar at læraren gradvis reduserar i kva grad han inkluderar dei føresette i øvinga. Informantane legg i intervjua vekt på at dei berre har 20 minuttar med undervisning til rådvelde per elev i veka. Dette gir difor ei sterk avgrensing av kor mykje læraren får jobbe ein-til-ein med eleven. Dette fører igjen til at dei føresett må involverast i prosessen der eleven skal læra seg å øva og kunna bli sin eigen lærar. Gjennom dette arbeidet kan eleven etterkvart finna ut på eiga hand kva verktøy som vil vere nyttige i sin eigen prosess der lærar er til hjelp undervegs (Rawlins, 2004). Tidlegare i oppgåva har eg sett på ulike eigenskapar som eleven må tileigna seg for å kunne bli sin eigen lærar og definert desse som sjølvregulerande eigenskapar, eigenskapar som viser til at eleven er meister i sin eigen læringsprosess (Zimmerman, 2015, s. 541).

I observasjonane kom det fram ulike måtar der eleven sjølv kontrollerte avgjersler som gjekk på korleis dei skulle øva på noko eller kva eleven var nøgd med og ikkje. I observasjon 2 gav eleven uttrykk for kva han syntest var vanskeleg utan at læraren trong å spørje om det. Eleven i observasjon 4 hadde eit tydeleg ynskje om å byrja frå toppen av stykket ein gong til, då han ikkje var nøgd med eiga speling. Begge disse observasjonane kan ein bruka som dømer på sjølvregulerande eigenskapar. Eleven i observasjon 2 viser til eigenskapar som sjølvevaluering og problemløysing ved å sjølv visa til kva som ikkje fungerer i spelinga og at han sjølv ser at det oppstår eit problem som må løysast. Eleven i observasjon 4 viser også til sjølvevaluering ved å lytta kritisk til si eiga speling for deretter kome med eit ynskje om å gjere det på nytt. Det vart likevel gjort observasjon av korleis lærar gav direkte instruksjonar til elevane i timen. Dømer som gjekk igjen her, var at lærar kontinuerleg haldt pulsen, song med, telte pausar eller gav melding om kvar eleven skulle pusta medan eleven spelte. Denne øvingsmetoden, som ein gjerne kan kalle direkte instruksjon, vart ikkje eksplisitt snakka om i nokon av intervjua. Eg meiner likevel at det kan argumenterast for at dette kan samanliknast med den munnlege gjennomgangen som fleire av informantane var inne på i intervjua. I intervjua kom det fram at den munnlege gjennomgangen og innebar at ein snakka om det eleven har gjort sidan sist time, og at ein på slutten av timen gjerne snakkar om det ein har gjort i timen og kva som er lekse til neste gang.

«Det er litt annerledes med dei elever som er mest organisert, som har spilt lengst, og de som er meir seriøst, kan jeg overlate litt til seg selv. Dei kan kjenne på selv hva de trenger. Mens de som kanskje ikke er så strukturerte trenger meir veiledning.»

- Informant 3

Informant 3 viser, i sitat i kursiv over, til korleis dei elevane som har spela lengst og tar det spelinga seriøst, vert gitt mogleiken til å styre meir av øvinga sjølv alt etter kva dei treng. Hattie omtalar ulike evner som må vere på plass for å kunna bli sin eigen lærar, der sjølvovervaking er ei av desse (Hattie & Goveia, 2013, s. 42). I denne samanhengen ser eg på sjølvovervaking som ein form for disiplin der ein, som elev eller utøvar, sjølv tar ansvar for at det ein treng å gjere faktisk blir gjort. Dette kan ein sjå i samheng med sjølvevaluering ved at når ein gjer ei overvaking av sine egne rutinar og arbeidsmåtar, så vert dette ei vidareføring av evalueringa ein har gjort tidlegare.

Både modellen til Dreyfusbrødrene (Dreyfus & Dreyfus, 1991) og rammeplanen til kulturskulen (Norsk kulturskuleråd, 2016) viser til definisjonar av kva ferdigheit utøveren skal ha på dei ulike nivåa. Eit tema som går igjen i begge, er at dei legg vekt på at utøveren skal utvikle evna til å kunna forstå kva han gjer og korleis han skal oppnå ferdigheit gjennom erfaring. Desse erfaringane byrjar med å namngje enkel teori og praksis som deretter vert sett saman og bygd vidare på når eleven har noko å kjenna igjen. På denne måten kan eleven løysa stadig meir komplekse situasjonar som oppstår i ein øvingssituasjon, og stadig henta ut meir og meir informasjon frå eiga spelning og det notebiletet han til ei kvar tid har føre seg. I tilfellet det er referert til i kursiv over, der ein har elevar som har spelt i lengre tid og som har utvikla evner til å sjølv finna ut kva dei treng i spelinga, har elevane opparbeidd evna til å lytta aktivt til eiga spelning og vurdera den undervegs i øvinga. Dette er i samsvar med mellomnivået og øvre mellomnivå i teorien til rammeplanen til kulturskulen (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 53). Informant 3 nyttar ordet strukturert, som i samheng med det å bli sin eigen lærar kan knytast til evna om sjølvdisiplin og sjølvevaluering. I Dreyfus sin teori om ferdigheit blir evna til å behandla relevant informasjon og på bakgrunn av dette leggja ein plan eller organisera situasjonen, utvikla i det kompetente stadiet (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 233). Dersom ein samanliknar ferdigheitsnivåa i rammeplanen for kulturskulen med stadia Dreyfus har definert i sin modell (1991), så kan ein argumentere for at øvre mellomnivå i rammeplan tilsvarar det Dreyfus kallar det kompetente stadiet.

Det er likevel vesentlege skilnader på rammeplanen og modellen til Dreyfus. Dei to brødrene Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1991) har basert sin modell på ei ferdigheitsutvikling som er generisk og kan nyttast på tvers av ulike fag eller aktivitetar. Dette står litt i motsetnad til rammeplanen som er retta spesifikt mot det som omhandlar kulturformidling (Norsk kulturskuleråd, 2016). Ein anna forskjell på rammeplanen og modellen eg her ser på, er at Dreyfusbrødrene i sin modell berre omhandlar ferdigheita og kunnskapen til sjøve utøvaren, og i liten grad tek opp element som omhandlar den som lærar vekk ferdigheita (Dreyfus & Dreyfus, 1991). Dette i motsetnad til rammeplanen for kulturskulen, som i tillegg til eleven sine læringsmål set opp tydelege forventingar til læraren som underviser på dei ulike ferdigheitsnivåa (Norsk kulturskuleråd, 2016). Som tidlegare nemnt understrekar rammeplanen for kulturskulen at fasane for dei ulike ferdigheitsnivåa ikkje er einseitig fastsett, men at dei er meint å vere ei rettleiing for undervisninga. Dette heng saman med at ein elev kan vera på fleire ulike nivå samtidig, og er eit element som ein ikkje finn understreka på same måte hos Dreyfusbrødrene (1991).

Som tidlegare nemnt refererar Dreyfus sin modell til reglar for korleis ein skal ta avgjersler ut i frå erfaring. Når ein person har nådd det nivået der han har utvikla denne evne til å lesa situasjonen, skal han intuitivt kunne ta ei god avgjersle for å løyse den. I Dreyfus sin modell er dette som definerer nivået av ferdigheit (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 237). Ekspertnivået er ikkje omtala i rammeplanen for kulturskulen, men kjem att som det høgaste nivået i modellen til brødrene Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 235). Dette nivået, i følge Angelo (Angelo, 2014, s. 39), handlar om å intuitivt reagere korrekt på dei krava situasjonen stiller til deg. Dette inkluderer både den kropplege reaksjonen samt den kritiske og kvalifiserte tenkinga som kjem til uttrykk gjennom konkrete handlingar som løyser utfordringane situasjonen har sett deg i. I følge Dreyfusbrødrene (1991) veit ein ekspert kva han skal gjere og korleis han skal oppnå måla ved til ei kvar tid å tilpassa eigne handlingar til situasjonane som oppstår. I Dreyfus si oppfatning om korleis profesjonell yrkeskompetanse er utvikla, er ikkje verbal refleksjon og pedagogisk utdanning eit avgjerande element (Angelo, 2014, s. 39).

«Det er også viktig å stole på at denne prosessen, selv om det er den samme type øvelsen man gjør, så bygger det fortsatt og det skaper en ny klang fremdeles.» - Informant 2

I øvingsmetodar var ein inne på det å bruke skala som verktøy både når ein skal øva inn eit stykke, men og når hensikta er å læra seg forteikn i ulike toneartar. I observasjonane kom det fram ulike måtar der skala som oppvarming vart nytta. Medan nokre spelte dei første fem tonane i ein skala, hadde andre utdrag frå eit metodehefte med meir omfattande skalaøvingar. I sitatet i kursiv over, er informant 2 inne på det ein stolar på øvingprosessen og at ei øving over tid vil skapa ei utvikling. Informant 2 nyttar i utsegna over klangen som eit konkret døme på det ein gjerne kan kalla ei bi-effekt av det som i dette tilfellet var ei skalaøving. Med bi-effekt meiner eg positive ting som kjem ut av skalaøvingane, men som kanskje ikkje var hovudhensikta med sjølve øvinga. Dersom ein nyttar skalaøving som eit døme, kan ein skala for ein nybyrjar vera fem tonar som kan hjelpa til med å sette notane i samanheng og som kan hjelpa eleven til å få eit forhold til tonehøgda og innøving av grep. Vidare vil ein kunne namngje skalaen, noko som vil gi informasjon om kva forteikn ein skal bruka. Dette er informasjon som kan hjelpa i notelesinga og ein kan knytte vanskelege parti i eit stykke til skalaøvinga. Dette står som mål i mellomnivået til rammeplanen (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 52–53).

Når ein kjem opp på eit vidarekome nivå vil bruk av skala kunne vera til hjelp i å effektivisera innøving ved at kjennskap til ulike toneartar gir mykje informasjon ut frå notebiletet. På dette nivået er gjerne skalaøving ein del av den daglege rutina, og dermed vil dette og kunne hjelpa til med at grepa blir meir automatisert. Når ein kjem til det som Dreyfus omtalar som kyndig og ekspertnivå i sin modell (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 235), har alt arbeidet utøvaren tidlegare har lagt ned i skalaøvingar ført til at element som grep og instrumenttekniske detaljar er blitt internalisert og at utøvaren har opparbeida seg eit overskot i notelesinga. Dette gjer at ein raskt kjenner att kva det er i notebiletet som treng meir eller mindre fokus.

I undervisninga i kulturskulen vil det gjerne vera læraren som tar slutningane om kva øvingsmetodar som blir brukt til problemstillingane som dukkar opp i timen. Alt etter kva nivå og alder eleven er på, blir eleven med på avgjersla og kjem fram til øvingsmetodar i lag med lærar. Dette kom fram mellom anna i intervju, der informantane gjorde forskjell i undervisninga alt etter eleven sin alder og ferdigheitsnivå. Dette funnet samsvarar med det Nilsen (2022) fann i si studie om diskursar om øving i kulturskulen. I undervisninga handlar det gjerne om leggja til rette for å oppnå læringsmål og gi eleven metodar for å kunna øva på

eiga hand. Fostås tar fram at instrumentopplæringa bør like mykje vera øvingsopplæring då eleven overtar meisterrolla allereie etter første timen med læraren (Fostås, 2002, s. 200). Det kjem og fram i intervjua at informantane ynskjer at elevane skal forstå kvifor dei øver og kva som er hensikta med øvinga. Ved å inkludera eleven i avgjersler om bruk av øvingsmetode, vil dette kunne hjelpe eleven til å finne ut kva som fungerer for han sjølv. Vidare vil eleven kunne ta avgjersla sjølv på kva øvingsmetodar han treng for å oppnå målet.

5.5 Metodologisk drøfting- svakheit og avgrensingar ved studien

Mi forståing for feltet kjem frå mine erfaringar frå å vera fløyteelev i kulturskulen og frå gjennomført utdanning som klassisk fløytist. I tillegg har eg løpet av studietida hatt vikarstillingar som fløyteinstruktør i skulekorps og kulturskule. Dette har gitt meg ei innsikt i kva som er viktig for å kunne skapa gode øvingsrutinar og metodar. Denne forståinga har vore ein fordel ved at eg i gjennomføringa av intervju og observasjon kjenner att ein del av det som kjem fram. Ved å kjenne til det som kjem fram, har eg hatt ein større moglegheit til å vera med å diskutera dei synspunkta som informantane tar opp. Dette har ført til gode samtalar i intervjua og kan bidra til ei djupare forståing av deira synspunkt. Sett frå ei anna side kan mi forståing og erfaring føre til ein bias i tolkinga av informasjonen som er komen fram. For å unngå at intervjua blei prega av eiga tolking, tok eg lydopptak av alle. Desse vart deretter transkribert like etter gjennomført intervju. I observasjonane blei det gjort notat i form av stikkord som kom fram undervegs. Dette blei kort tid etterpå skrive ut til fullstendig tekst. For å unngå at notat frå observasjonane vart prega av mi forståing, var eg nøye med å skrive ut notata så fort observasjonen var ferdig. Dette gjorde at eg hadde tankar og opplevingar av observasjonen friskt i minne, noko som gav meg betre moglegheit til å gjenska undervisningssituasjonen slik den var. Det kan likevel argumenterast for at då det ikkje vart gjort noko form for opptak av observasjonane, så vil desse i nokon grad ha blitt påverka av mi forståing.

I oppgåva er ein studie av eit lite utval i forhold talet på kulturskular og kulturskulelærar det er i Noreg. Dette gjer at studien referar til eit særst avgrensa omfang av øvingsmetodar og dømer på øvingsopplæring. Vidare kan ein sjå til kulturskulen sin rammeplan der det blir understreka at kulturskulen er eit kommunalt tilbod. Ein kan dermed rekne med at det vil ein variasjon i korleis undervisninga er lagt opp avhengig av kva kommune kulturskulen ein gjennomfører observasjonane er heimehøyrande i. I studien er det sett på individuell undervisning der læraren har moglegheit til å tilpassa undervisninga til den enkelte elev. Eg får i studien dermed ikkje noko inntrykk av korleis øvingsopplæringa og øvingsmetodane vert gjennomført i

gruppeundervisning, ei undervisningsform som det og er vanleg at elevane møter på i opplæring i regi av kulturskulen.

Kapittel 6: Avslutning

6.1 Kva er studien sitt bidrag

Problemstillinga for oppgåva har vore sett saman av to spørsmål, der eg gjennom det første har freista å finne svar på korleis øvingsopplæringa i kulturskulen fungerer i praksis. Her har eg sett på kva øvingsmetodar læraren i kulturskulen legg vekt på for å skapa ein berekraftig øvingskultur. For å få eit innblikk i korleis øvingsopplæringa fungerer, var rammeplanen for kulturskulen sentral for å kunne forstå undervisninga som blei observert. Det ein ser er at timane med lærar i kulturskulen er viktig for eleven si læring for å spela eit instrument. Likevel blir det lagt mykje vekt på at den øvinga eleven gjer heime mellom timane med lærar er viktig for å oppnå progresjon i spelinga. Her spelar dei føresette ei viktig rolle i det som skjer heime. I tillegg er det å byggje god og varig motivasjon hos eleven særskilt viktig for å oppnå resultat.

Det andre spørsmålet var å freiste å finne ut kva øvingsmetodar kulturskulelæraren legg vekt på i arbeidet med skape ein berekraftig øvingskultur hos elevane sine. I dette arbeidet var datainnsamlingsmetoden, der eg nytta ein kombinasjon av intervju og observasjon, noko som gav meg eit djupare innblikk i korleis læraren jobba med ulike øvingsmetodar. For å finna ut kva som skapar ein berekraftig øvingskultur treng ein eit fundament som ein kan bygga vidare på, og som vil fungera like godt for ein nybyrjar som for ein ekspert. I oppgåva blei det sett på teori frå pedagogikken og musikkpedagogikken, og øvingsmetodane som er komen fram i datainnsamlinga er sett opp mot denne teorien. Sjølv om det kom fram fleire element i øvingsmetodane som passa inn i modellane frå pedagogikken og musikkpedagogikken, meiner eg at det viser seg at ein ikkje treng å bruka modellane slavisk. Øvingsmetodar handlar om å ha ein handlingsplan for å løysa det problemet ein møter i øvinga. Valet av øvingsmetodar og vegen for å koma fram til ein metode vil vera avhengig av motivasjon, ferdigheitsnivå og rutinar ein har for øvinga. Ei utfordring for å etablere gode øvingsrutinar finn ein likevel i dei rammefaktorane ein som kulturskulelærar ikkje rår over. Ein ser at ein gjerne kan bruke same øvingsmetode over fleire ferdigheitsnivå med justeringar som er tilpassa eleven sin motivasjon og sjølvstendigheit. Øvingsmetodar som kan byggast på og utvidast etterkvart som eleven får meir erfaring og kunnskap vil kunne bidra til meir effektive øvingar og gjerne større motivasjon for øvinga.

6.2 Kva nye spørsmål er blitt reist i denne studien

I oppgåva har eg sett på øvingsmetodar og korleis desse blir brukt i for å bygga øvingsrutinar for eigenøving. Vidare har eg satt dette i forhold korleis motivasjonen påverkar øvinga og kva ferdigheitsnivået og sjølvstende har å seie for korleis ein øver. I oppgåva har det som nemnt blitt gjort observasjonar av individuell undervisning i kulturskulen. Dette gjer at ein har ikkje fått noko innblikk i korleis øvingsopplæringa fungerer i gruppeundervisning. Fostås (2002, s. 199) skriv om at instrumentaløving i stor grad er ein einsam sak, samanlikna med blant anna dans og idrett som har klassar og fellesøvingar. For instrumentalar er det gjerne øving i store eller små ensemble, men den grunnleggande øvinga skjer aleine der ein har rom for konsentrasjon og lytting (Fostås, 2002, s. 200). Korleis kan lærar jobba med øving i grupper, og kva konsekvensar vil gruppeøvingar ha på motivasjon og bruk av øvingsmetodar? Her vil det også stille krav til instrumentalpedagogen for å laga eit undervisningsopplegg der elevane i føler meistring både på gruppenivå og individuelt, samtidig som læraren tar omsyn til dei ulike utfordringane som kan oppstå.

6.3 Forslag til vidare forskning

I forhold til å sjå på kva øvingsmetodar som blir brukt i øvingsopplæringa i kulturskulen og i kva grad desse er med på skapa ein berekraftig øvingskultur, kan eit forslag til vidare forskning på feltet vera å sjå på musikkstudentar ved høgare utdanning og deira oppleving av eiga kompetanse om øving då dei byrja å studera. I oppgåva blei det sett på to andre masteroppgåver som har blitt gitt ut tidlegare. Ei av desse ser på elevar på vg-3 sitt forhold til strategisk øving på instrumentet (Egge, 2018). Den andre oppgåva ser på kva diskursar om øving ein finn i kulturskulen sitt musikkfag og korleis øving vert opplevd av elevane (Nilsen, 2022). I oppgåva du no les har føremålet vore å gi eit nærare blikk på øvingsopplæringa og bruk av øvingsmetodar i kulturskulen. Ser ein mi oppgåva i lag med oppgåvene utført av Egge (2018) og Nilsen (2022), meiner eg at dette i sum gir eit godt bilete av korleis delar av kulturskulen og delar av musikklinja på vidaregåande gjennomfører opplæring i øving på eit instrument. I rammeplanen for kulturskulen står det som formål at den skal vera ein sentral del av utdanningslinja som kan kvalifisera spesielt interesserte elevar til å søkja høgare kunstfagleg utdanning (Norsk kulturskuleråd, 2016, s. 7). For å vidare kunne sjå ein heilskap i musikkutdanninga og korleis øving og motivasjon utviklar seg når eleven / studenten når eit høgare ferdigheitsnivå enn det som vanlegvis førekjem i kulturskulen og på vidaregåande, så ville det vore interessant å finne ut kva øvingsrutinar og øvingsmetodar studentar ved høgare

utdanning har tatt med seg frå opplæringa i kulturskulen og på musikklinja. Ein slik studie kunne vore ytterlegare utvida til å omfatte ekspertnivået, der ein freistar å finne ein samanheng mellom det grunnlaget ein nybyrjar får i kulturskulen og det øvingsregimet ein må halde på for å prestere som solist på høgaste nivå. Rammeplanen for kulturskulen er trass alt eit levande dokument, og når denne skal reviderast om nokre år er det viktig at innhaldet er forskingsbasert og legg til rette for at kulturskulen også i framtida vert ein arnested for framtidige utøvarar som kan prestere på høgt nivå.

Kjelder:

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* [Doktorgrad, NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/270300>
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk: Praksiser i musikkfeltet*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2022). *Kvalitative metoder: En grundbog* (Ole Thornye & Bjørn Nake, Overs.; 3. udgave). Hans Reitzel.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Dahl, P. (2019). *Utøverkunnskap*. Cappelen Damm.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2014. 2015). *Konsentrasjon for kvalitet- Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ch=3>
- Dewey, J. (1997). *The later works, 1925 - 1953. 10: 1934* (1. paperbound print., [Nachdr.]-1997). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). *The later works, 1925 - 1953. 8: 1933: [essays, and how we think, revised edition]*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Boydston, J. A., Baysinger, P., Levine, B. & Hook, S. (2008). *The Later works, 1925-1953* (Bd. 1). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., Boydston, J. A., Poulos, K. & Nagel, E. (2008). *The Later works, 1925-1953* (Bd. 12). Southern Illinois University Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1991). Towards a phenomenology of ethical expertise. *Human Studies*, 14(4), 229–250. <https://doi.org/10.1007/BF02205607>
- Egge, K. K. (2018). *Strategisk læring i musikk. «Øving er... Noe jeg burde gjort». En kvalitativ studie av musikkelevers forhold til egen øving* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. <http://hdl.handle.net/11250/2587551>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

- Etikan, I. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1.
<https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- FN. (2021, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Universitetsforlaget.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Hallam, S. (2001). The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7–23.
<https://doi.org/10.1080/14613800020029914>
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T. & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652–680. <https://doi.org/10.1177/0305735612443868>
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2020). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Johansen, G. (Red.). (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Cappelen.
- Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. Ein fagdidaktisk modell for øving. I F. V. Nielsen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 1997*. Norges musikkhøgskole.
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, 2. utgave. Fagbokforlaget.
- Macnamara, B. N. & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance: Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science*, 6(8), 190327. <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72.

<https://doi.org/10.1080/026013700293458>

- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg). Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275–291. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>
- Nilsen, S. K. (2022). *Øving i kulturskolen. En kritisk diskursanalyse av øving i kulturskolens musikkfag* [Masteroppgave, Norges musikkhøgskole].
<https://hdl.handle.net/11250/3031833>
- Norsk kulturskuleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen*. Norsk kulturskuleråd.
[https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/fagplanene/her- finner- du/fagplan-musikk](https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/fagplanene/her- finner-du/fagplan-musikk)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/ dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Patall, E. A., Cooper, H. & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896–915.
<https://doi.org/10.1037/a0019545>
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utgave). Høyskoleforlaget.
- Rawlins, R. (2004). Practice makes perfect with the right techniques. *Teaching Music*, 12(2), 78–79.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1283>
- Sikandar, A. (2015. desember). John Dewey and His Philosophy of Education. I *Journal of Education and Education Development* (Bd. 2).
<http://jmsnew.iobmresearch.com/index.php/joed/article/view/214>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2. utg).

Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 28. april). *Kulturskolen*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/utdanningslopet/kulturskolen/>

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological*

Review, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. I

International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (s. 541–546). Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>

Vedlegg

Godkjenning frå NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

29.11.2023, 12:10



[Meldeskjema](#) / [Vegleiring av øving i kulturskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

479980

Vurderingstype

Standard

Dato

24.04.2023

Tittel

Vegleiring av øving i kulturskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for kunstfag / Institutt for musikk - klassisk/musikkpedagogikk

Prosjektansvarlig

Robin Rolfhamre

Student

Andrea Grov Myhre

Prosjektperiode

06.03.2023 - 15.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 15.12.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Del 1: Intervju

Vil du delta i forskingsprosjektet «Øvingsopplæring i kulturskulen»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å «sjå på korleis læraren i kulturskulen vegleiar eleven i å øva på instrumentet». I dette skrivet blir det gitt informasjon om målet for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Forskinga er relatert til masteroppgåve ved utøvande klassisk ved Universitet i Agder som skal leverast 08. desember 2023. Formålet til prosjektet er å sjå på korleis læraren i kulturskulen jobbar med øving med eleven på timen. Problemstillinga som står i fokus er «Korleis fungerer øvingsopplæringa i praksis og kva øvingsmetodar legg læraren vekt for å skapa ein berekraftig øvingskultur?». Ved å kartlegga kva øvingsopplæringa er målet å få innsikt nokre generelle gode byggesteinar i øvingsopplæringa som gi elevar eit godt berekraftig grunnlag for utvikling av øvingsmetodar og strategiar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er instituttet ved klassisk musikk og musikkpedagogikk ved Universitet i Agder som er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørjemål om å delta om å delta på intervju grunna jobb som lærar på blåseinstrument i kulturskurskulen.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta på intervjuet inneber det spørjemål om dine tankar og erfaringar som lærar rundt det å læra ein elev ein øva og om det er noko innan for dette du tenker at du skulle har meir kunnskap om. Desse er erfaringane om øving kan også vær knytt til

deg som instrumentalist. Intervjuet vil ta omtrent 30 minuttar og vil bli tatt lydopptak av.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

- Det vil berre bli brukt opplysingar om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- I behandlingsperioden etter gjennomført intervju vil opptaket gjort om til skriftleg tekst.

Transkripsjonen vil bli gjort av underteikna student, same som gjennomfører intervjuet.

- Dersom det i løpet av intervjuet kjem fram informasjon som kan spora tilbake til deg som deltakar vil dette ikkje bli tatt med i transkripsjonen eller i oppgåva.
- I oppgåva vil informasjon som blir brukt knytt til ditt intervju bli omtala som «informant 1,2,3».
- Lydopptak og transkripsjonar frå intervjuet vil bli lagra på eiga mappe på min maskin som berre eg har tilgang til. Namnet på dokumentet og fil vær «intervju1,2,3».
- Du kan velja å lesa igjennom materialet frå intervjuet som tekst før det bli publisert.
- Det vil berre vera eg som student og vegleiaren min som vil ha innsyn til materialet frå intervjuet.
- Underskrift ved skriftleg samtykke vil bli lagra separat frå materiale frå intervjuet.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 08. mai 2023. Lydopptak av intervju og transkripsjonar vil bli sletta ved slutten av prosjektet.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitet i Agder har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Andrea Grov Myhre på e-post (andrgm18@uia.no) eller på telefon (902 50 560)
- Universitet i Agder ved Robin Rolfhamre på e-post (robin.rolfhamre@uia.no)
- Vårt personvernombod er Trond Hauso på e-post (personvernombud@uia.no) ved Universitet i Agder

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Robin Rolfhamre
Student
(Forskar/rettleiar)

Andrea Grov Myhre

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Øvingsopplæring i kulturskulen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Eg samtykker til å delta i intervju, der sitat frå intervju kan bli brukt i publikasjon
- Eg samtykker til at intervjuet bli tatt lydopptak av
- Eg ynskjer å få lesa tekst som inneheld informasjon frå mitt intervju før det bli publisert
- Eg ber om at alle opplysningar om meg blir anonymisert

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vil du delta i forskingsprosjektet «Øvingsopplæring i kulturskulen»

Det er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å «sjå på korleis læraren i kulturskulen vegleiar eleven i å øva på instrumentet». I dette skrivet blir det gitt informasjon om målet for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskinga er relatert til masteroppgåve ved utøvande klassisk ved Universitet i Agder som skal leverast 08. desember 2023. Formålet til prosjektet er å sjå på korleis læraren i kulturskulen jobbar med øving med eleven på timen. Problemstillinga som står i fokus er «Korleis fungerer øvingsopplæringa i praksis og kva øvingsmetodar legg læraren vekt for å skapa ein berekraftig øvingskultur?». Ved å kartlegga kva øvingsopplæringa er målet å få innsikt nokre generelle gode byggesteinar i øvingsopplæringa som gi elevar eit godt berekraftig grunnlag for utvikling av øvingsmetodar og strategiar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er instituttet ved klassisk musikk og musikkpedagogikk ved Universitet i Agder som er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørjemål om å delta om å delta i observasjon av undervisning grunna jobb som lærar på blåseinstrument i kulturskurskulen.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du ynskjer å delta i undersøkinga vil det innebere observasjon av ein undervisningstime med enkelt elev på eit blåseinstrument i kulturskulen. Omfanget til observasjonen vil vær satt til tidsrommet for timen. I observasjonen vil eg som

observerer sjå på korleis læraren jobbar med øving på instrumentet på timen med eleven. Dette er for å få ein innsikt i korleis øvingsopplæringa fungera i kulturskulen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

- Det vil berre bli brukt opplysingar om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det vil bli gjort skriftleg notat undervegs i observasjonen, dette vil etterpå bli skrive ut til eit samandrag av observasjonen som er gjort.
- Dokumentet med samandrag av observasjonen bli omtalt som «dokument 1,2,3» osv.
- Observasjonane som blir brukt i oppgåva vil bli referert til som «observasjon 1,2,3» osv.
- Dersom det i løpet av observasjon kjem fram informasjon som kan spora tilbake til deltakar vil dette ikkje bli tatt med i samandrag eller i oppgåva.
- Alle notat frå observasjon og transkripsjonar frå observasjon vil bli lagra i mappe på datamaskinen min som det berre er underteikna student som har tilgang til.
- Du kan velja å lesa igjennom materialet frå observasjon knytt til deg som tekst før oppgåva blir publisert.
- Det vil berre vera eg som student og vegleiaren min som vil ha innsyn til materialet frå observasjon.
- Underskrift ved skriftleg samtykke vil bli lagra separat frå materialet frå observasjonen.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 08. mai 2023. Notat frå observasjon og samandrag av observasjon vil bli sletta ved slutten av prosjektet.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitet i Agder personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Andrea Grov Myhre på e-post (andrgm18@uia.no) eller på telefon (902 50 560)
- Universitet i Agder ved Robin Rolfhamre på e-post (robin.rolfhamre@uia.no)
- Vårt personvernombod: Trond Hauso på e-post (personvernombud@uia.no) ved Universitet i Agder

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Robin Rolfhamre

Andrea Grov Myhre

Student

(Forskar/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Øvingsopplæring i kulturskulen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Eg samtykker til å delta i observasjon, der observasjonsresultat kan bli brukt i publikasjon.
- Eg ynskjer å få lesa tekst som inneheld informasjon knytt til min observasjon før det blir publisert.
- Eg ber om alle opplysningar om meg blir anonymisert

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Informasjonsskriv til elev og føresette

Vil du delta i forskingsprosjektet «Øvingsopplæring i kulturskulen»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å «sjå på korleis læraren i kulturskulen vegleiar eleven i å øva på instrumentet». I dette skrivet blir det gitt informasjon om målet for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskinga er relatert til masteroppgåve ved utøvande klassisk ved Universitet i Agder som skal leverast 08. desember 2023. Formålet til prosjektet er å sjå på korleis læraren i kulturskulen jobbar med øving med eleven på timen. Problemstillinga som står i fokus er «Korleis fungerer øvingsopplæringa i praksis og kva øvingsmetodar legg læraren vekt for å skapa ein berekraftig øvingskultur?». Ved å kartlegga kva øvingsopplæringa er målet å få innsikt nokre generelle gode byggesteinar i øvingsopplæringa som gir elevar eit godt berekraftig grunnlag for utvikling av øvingsmetodar og strategiar.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Det er instituttet ved klassisk musikk og musikkpedagogikk ved Universitet i Agder som er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørjemål om å delta i observasjon av undervisning grunna at du er elev i kulturskulen som spelar eit blåseinstrument.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du ynskjer å delta i undersøkinga vil det innebere observasjon av ein undervisningstime i kulturskulen. Omfanget til observasjonen vil vær satt til tidsrommet for timen. I observasjonen vil eg som observerer sjå på korleis læraren jobbar med øving på instrumentet på timen med eleven. Dette er for å få ein innsikt i korleis øvingsopplæringa fungera i kulturskulen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

- Det vil berre bli brukt opplysingar om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det vil bli gjort skriftleg notat undervegs i observasjonen, dette vil etterpå bli skrive ut til eit samandrag av observasjonen som er gjort.
- Dokumentet med samandrag av observasjonen bli omtalt som «dokument 1,2,3» osv.
- Observasjonane som blir brukt i oppgåva vil bli referert til som «observasjon 1,2,3» osv.
- Dersom det i løpet av observasjon kjem fram informasjon som kan spora tilbake til deltakar vil dette ikkje bli tatt med i samandrag eller i oppgåva.
- Alle notat frå observasjon og transkripsjonar frå observasjon vil bli lagra i mappe på datamaskinen min som det berre er underteikna student som har tilgang til.
- Du kan velja å lesa igjennom materialet frå observasjon knytt til deg som tekst før oppgåva blir publisert.
- Det vil berre vera eg som student og vegleiaren min som vil ha innsyn til materialet frå observasjon.
- Underskrift ved skriftleg samtykke vil bli lagra separat frå materialet frå observasjonen.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 08. mai 2023. Notat frå observasjon og samandrag av observasjon vil bli sletta ved slutten av prosjektet.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitet i Agder personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Andrea Grov Myhre på e-post (andrgm18@uia.no) eller på telefon (902 50 560)
- Universitet i Agder ved Robin Rolfhamre på e-post (robin.rolfhamre@uia.no)
- Vårt personvernombod er Trond Hauso på e-post (personvernombud@uia.no) ved Universitet i Agder

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Robin Rolfhamre
Student
(Forskar/rettleiar)

Andrea Grov Myhre

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Øvingsopplæring i kulturskulen*» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Eg samtykker til å delta i observasjon, der observasjonsresultat kan bli brukt i publikasjon.
- Eg ynskjer å få lesa tekst som inneheld informasjon knytt til min observasjon før det blir publisert.
- Eg ber om alle opplysningar om meg blir anonymisert

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av føresette til prosjektdeltakar, dato)

(Namn på prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide

Intervjuguide

- Korleis jobbar du med elevane dine omkring vegleiing av øving?
- Korleis vegleiar du eleven i øving, kva gjer du heilt konkret på timane?
 - o Har du nokre skjema du følger, har du nokre metodar eller strategiar?
 - o Kvifor jobbar du slik eventuelt kvifor ikkje?
 - o Korleis følger du opp måten å øva på neste time?
 - o Underviser du ulikt omkring øving på ulike nivå og alderstrinn?
- Kva tenker du som lærar er viktig i prosessen med å læra eleven å øva på eigenhand?
 - o Kva verktøy innan øving tenker du eleven trenger for å bli «sin eigen lærar»?
 - o I kva grad involverer du foreldre i øving, og kva rolle har dei?
 - o Kvifor involverer du foreldre eventuelt kvifor ikkje?
- Kva er dine erfaringar med øving på instrumentet?
 - o Har du sjølv fått undervisning i å øva?
 - o Føler du sjølv at du har nok kompetanse og kunnskap omkring det å bli sin eigen lærar (altså å øva), eller skulle du ynskje at du hadde meir kunnskap om dette?
 - o (Viss det er lærar som vil auka sin kompetanse om øving.) Kva tenker du skal til for å auka den kompetansen?
 - o Korleis spelar din oppfatning omkring øving inn i måten du undervisar dine elevane dine på?
- Viss du skal setta opp ein modell på øving som kan fungera på fleire ferdigheitsnivå, korleis ville den sett ut?

Observasjonsguide

Observasjonsguide: Kartlegging av øvingsopplæring i praksis

- Kva type oppvarming blir brukt i byrjinga av timen? Korleis blir dette gjennomført?
 - Kva instruksjonar blir gitt når dei jobbar med oppvarminga?
 - Bevisstgjerjing rundt kvifor
- Korleis snakkar læraren om øving?
 - Kvifor øva?
 - Korleis å øva?
 - Spørsmål om kva eleven har gjort på eige hand?
 - Eleven si evaluering av eigen øving
 - Repetering av kva som blei gjort sist time?
- Korleis blir evt. ny lekse gjennomgått?
 - Gjennomgåing av stykke?
 - Lokalisering av vanskelege parti
 - Bevisstgjerjing av kva som må øvast på
 - Bevisstgjerjing av øvingsmetodar for evt. vanskeleg parti
- Kva metodar eller strategiar blir brukt i løpet av timen?
 - Kva instruksjonar blir gitt
 - Spelar lærar med eleven