

LUP

Karen Kleppe Egge

Masteroppgave

Strategisk læring i musikk

"Øving er... noe jeg burde gjort"

En kvalitativ studie av musikkelevens forhold til egen øving

Strategic learning in music

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven er en del masterstudiet ”Tilpasset opplæring” ved høyskolen i Innlandet. Jeg vil rette en takk til min veileder Asbjørn Kårstein for god veiledning og hjelp underveis i denne skriveprosessen. Samtidig vil jeg også takke mine informanter for gode, åpne og interessante intervjuer, og ikke minst inspirasjon til videre arbeid med temaet øvingslære. Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

Jeg vil takke familien min, og ikke minst samboeren min, Fredrik, for god og uunnværlig støtte gjennom et krevende og intenst arbeidsår. En ekstra stor takk til mamma for korrekturlesing og for språklig, så vel som innholdsmessig, hjelp med oppgaven. Jeg hadde ikke klart det uten deg.

Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til min medstudent, og gode venninne gjennom fem år, Andrea for fantastisk støtte gjennom hele utdanningsløpet og ikke minst i denne skriveperioden.

Karen Kleppe Egge

Oslo, 15.11.18

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 PRESENTASJON AV TEMA OG DETS AKTUALITET	10
1.3 PROBLEMSTILLING	11
1.4 BEGREPSAVKLARING	12
1.4.1 ØVINGSARBEID	12
1.4.2 MUSIKKLINJA	13
1.4.3 HOVEDINSTRUMENT	13
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	13
1.6 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	14
2. TEORI OG RELEVANT FORSKNING	16
2.1 TILPASSET OPPLÆRING SOM BEGREP	16
2.2 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN	17
2.2.1 DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONE	18
2.3 SOSIAL-KOGNITIV TEORI	19
2.3.1 MODELLÆRING	19
2.3.2 SELF-EFFICACY	20
2.4 SELVREGULERT LÆRING	21
2.5 STRATEGISK LÆRING	22
2.5.1 KUNNSKAPS- OG FERDIGHETSKOMPONENTEN	23
2.5.2 MOTIVASJONSKOMPONENTEN	25
2.5.3 SELVREGULERINGSKOMPONENTEN	25
2.5.4 KONTEKST	26
2.6 LÆRINGSSTRATEGIER	27
2.7 METAKOGNISJON	29

2.8	MOTIVASJON	29
2.9	MÅL	31
2.10	UNDERVISNING I STRATEGISK LÆRING	32
2.11	STRATEGISK LÆRING I MUSIKKFAGET	33
2.11.1	ØVESTRATEGIER	34
2.11.2	MOTIVASJON OG MÅL I MUSIKKFAGET	34
2.12	ØVINGSLÆRE	35
2.13	KORT OPPSUMMERING	36
3.	METODE	38
3.1	AVHANDLINGENS FORSKNINGSDESIGN	38
3.2	KVALITATIV METODE	40
3.3	INTERVJU	41
3.4	INTERVJUFORM	41
3.5	INFORMANTUTVALG	42
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	43
3.7	EVALUERING AV FORSKNINGENS KVALITET	44
3.8	ANALYSE AV INTERVJU	46
3.8.1	TRANSKRIPSJON	46
3.8.2	KATEGORISK INNDELING	47
3.8.3	ANALYSERING	48
3.8.4	TOLKING	49
4.	PRESENTASJON AV EMPIRI	50
4.1	HVORFOR MUSIKKLINJA OG VEIEN VIDERE	51
4.2	ØVING OG ØVINGSKULTUR	52
4.3	EGENØVING	52
4.4	ØVEHJELP	54
4.5	MOTIVASJON OG MÅL	55
4.6	PLANLEGGING AV ØVING	57
4.7	KONSENTRASJON	58
4.8	ØVESTRATEGIER	59
5.	DRØFTING	61
5.1	KUNNSKAP OG FERDIGHETER	61
5.1.1	KUNNSKAP OM SEG SELV SOM LÆRENDE PERSON	61
5.1.2	KUNNSKAP OM STRATEGIER OG INNHOLD	62

5.2	MOTIVASJON OG MÅL	64
5.3	SELVREGULERING	66
5.3.1	KONSENTRASJON	67
5.3.2	PLANLEGGING OG EVALUERING AV ØVING	67
5.4	KONTEKST	69
5.5	ØVEHJELP	70
6.	AVSLUTNING OG OPPSUMMERING	73
7.	LITTERATURLISTE	77
8.	VEDLEGG	82
8.1	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	82
8.2	VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	84
8.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	85
8.4	VEDLEGG 4: SKJEMA OVER ET UTVALG ØVESTRATEGIER	87

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er tilknyttet masterutdanning i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Formålet med denne forskningen er å se på elevers forhold til, og tanker om, egen strategiske øving på instrument. Problemstillingen er som følgende: *Hvordan opplever Vg3-elever på musikklinja sitt øvingsarbeid på hovedinstrumentet sett i lys av strategisk læring?* Spørsmål om planlegging av egenøving, konsentrasjon, motivasjon, mål og øvehjelp fra instrumentallærere har stått sentralt i samtalene med informantene for å få et innblikk i deres strategiske læring når det gjelder egenøving på elevenes hovedinstrument. Det teoretiske perspektivet tar utgangspunkt i sosiokulturelt læringssyn og sosial-kognitiv teori, der begrep som den proksimale utviklingszone, self-efficacy og modell læring blir presentert. Selvregulert læring, strategisk læring, motivasjon, metakognisjon, og læringsstrategier er også sentrale begrep som blir presentert i teoridelen. Modell for strategisk læring av Andreassen, Bråten & Weinstein (2006) er en sentral teori i denne sammenheng. Hvordan man kan undervise i strategisk læring generelt, og i forbindelse med musikk spesielt, blir også presentert i teorikapitlet.

Denne masteroppgaven har et fenomenologisk-hermeneutisk forskningsdesign, med fokus på kvalitativ metode. Datainnsamling har foregått ved dybdeintervju av tre Vg3-elever ved det studieforbedrende utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama på videregående skole, med fordypning i musikk. Et av mine funn i denne oppgaven er at elevene viser *kunnskap* om øvestrategier og seg selv som lærende person, samt *ferdigheter* i bruk av ulike øvingsstrategier. De viser at de forstår betydningen av andre viktige øvingselementer som selvregulering, konsentrasjon og tidsplanlegging, men at dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. Vi ser også at kontekst, som for eksempel skolens øvingskultur, kan være med på å påvirke elevens øving. Mye av arbeidet med strategisk læring ligger i hendene til instrumentallærer. Å kunne øve godt og effektivt er ikke en innebygd ferdighet – det må læres. Øvehjelp fra lærere er altså en viktig faktor i denne sammenhengen.

Som instrumentallærer vet jeg hvor lett det er å si at ”dette må du øve på til neste gang” uten å forklare nærmere hvordan øvingsarbeidet kan foregå. For min egen del har dette masterarbeidet påvirket meg til å fokusere mer på elevenes øving i mitt arbeid som instrumentallærer og instruktør i skolekorps.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is assigned to the master's degree in adapted education at Inland Norway University of Applied Sciences. The purpose of this research is to look at student's relationship with, and thoughts of their own strategic instrumental practice. The topic question is as follows: *How do music students in senior year of high school experience their instrumental practice in relation to strategic learning?* Questions about self-formulated practice plans, concentration, motivation, goals and help from instrumental teachers have stood central in my conversations with the students in view of gaining an insight into their strategic learning in relation to practice on their main-instruments. The theoretical perspective is based on the sociocultural theory of learning and social cognitive theory, and key terms such as the zone of proximal development, self-efficacy and modeling will be presented. Self-regulated learning, strategic learning, motivation, metacognition and learning strategies are also terms that will be presented in the theoretical part of the thesis. "Model of Strategic Learning" by Andreassen, Bråten & Weinstein (2006) is also an important theory in this assignment. How to teach strategic learning, both generally and in connection with music specifically is also presented in the theory chapter. This master's thesis has a phenomenological-hermeneutic research design, focusing on qualitative methodology. Data collection has taken place by in-depth interviews of three students on the education program 'Music, Dance and Drama with specialization in music', in their senior year of high school. One of my findings in this assignment is that students show *knowledge* about practice strategies and about themselves as a developing musician, as well as *skills* in the use of different practice strategies. They show that they understand the importance of other important practice elements such as self-regulation, concentration and practice plans, but that this is hard to implement this into instrumental practice. Simultaneously, we see that environmental context, such as the school's culture of practice, influences the student's deliberate practice. A lot of the work considering the students strategic learning lies in the hands of the instrumental teachers. Being able to practice well and efficiently is not a built-in skill and it needs to be learned. Help and tips about practicing from instrumental teachers is therefore an important factor in this context. As an instrument teacher, myself, I know how easy it is to say; "you have to practice this until next time" without any further explanation. For me this master's thesis has made me focus a lot more on my students deliberate practice when working as an instrumental teacher and instructor in school bands.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Øving har aldri vært min sterkeste side. Jeg har spilt euphonium¹ i over 18 år, og har alltid vært mer engasjert og motivert for fellesøvelser med korpset enn for egenøving. Selv om jeg vet at det er regelmessig øving over tid som skal til for at jeg skal bli bedre som musiker, er dørstokkmila for egenøving høy. Gjennom instrumentaltimer i kulturskolen, og fellesøvelser med korpset har jeg og mine medmusikanter gjentatte ganger fått beskjed om at det er viktig å øve hjemme. Problemet, som jeg har innsett i senere tid, har vært at jeg ikke helt har visst hvordan jeg skal angripe denne øvingen. Jeg har manglet gode øvestrategier. Samboeren min er musiker og øver åtte timer om dagen - hver dag. Selvregulering, motivasjon, god kunnskap om øvestrategier og ikke minst bevissthet rundt egen øving er egenskaper han besitter i stor grad. I tillegg har han også god kunnskap om hvordan han kan øve mest mulig effektivt, og for å få best mulig utbytte og progresjon av øvingen – altså gode øvestrategier. I samtale med ham om øving har jeg de siste årene fått bedre oversikt over hvordan jeg selv kan gjennomføre egenøving på en mye mer effektiv måte enn det jeg tidligere har gjort på grunn av manglende på kunnskap om, og bevissthet rundt, min egen øving. Denne aha-opplevelsen har gjort at mitt engasjement omkring temaene strategisk læring, selvregulering og øvestrategier har blomstret, og det la grunnlaget for valg av tematikk i denne masteroppgaven. Som sagt har jeg selv vært en elev som ikke har visst nok om fremgangsmåter og strategier knyttet til egenøving på instrumentet mitt. Jeg har også i samtale med venner som har studert musikk på videregående fått vite at det har vært lite fokus på øving og øvestrategier, og at de i liten grad har hatt noen form for øvingslære eller undervisning i hvordan man kan øve på en effektiv måte.

Å kunne øve er ikke medfødt. Det må læres på samme måte som at man må lære å lese eller jobbe med matematikk. Alle elever i norsk skole har krav på tilpasset opplæring, som er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Nettopp det å bevisstgjøre elevene hvordan de lærer å lære, og finne egnede læringsstrategier for å styrke deres faglige utbytte, står sentralt i tilpasset opplæring og det gjelder så vel i musikkfaget som i alle andre fag

¹ Et messingblåseinstrument

(Utdanningsdirektoratet, 2015a). Da vi hadde forelesning om strategisk læring, selvregulert læring og læringsstrategier på høgskolen, påvirket det valget mitt om at strategisk læring og læringsstrategier i forbindelse med øving skulle være tema for min masteroppgave. Jeg ønsket å se på elevenes bevissthet rundt sitt eget øvingsarbeid og strategisk læring knyttet til egen øvingspraksis.

1.2 Presentasjon av tema og dets aktualitet

Kompetanse knyttet til det å lære er mer aktuelt enn noen gang. Historisk sett har det vært læreren og læreboka som har vært i fokus i undervisningen. I tidligere tradisjonell undervisning var læreren den aktive part, mens elevene var den passive. ”Puggeskolen” dominerte, og det ble i stor grad brukt lik undervisningsmetode til tross for individuelle forskjeller og interesser hos elevene (Jordet, 2010, s.108). Vi kan se at noe av denne tradisjonelle læringsmetoden med tavleundervisning, passive elever og pugging henger igjen i dagens skole (Jordet, 2010). Slikt læringsarbeid der elevene blant annet reproducerer kunnskap i form av å skrive gloser eller pugge fakta kan kalles *lavere ordens tenkning* (Elstad & Turmo, 2006, s.14). Fremtidens kompetansebehov handler derimot om å håndtere nye situasjoner og utfordringer vi ikke kjenner til i dag. Andre kompetanser som skapende tankearbeid, refleksjon, analyse og vurdering er ferdigheter som i større grad ses på som et resultat av tenkning, og kalles *høyere ordens tenkning* (Elstad & Turmo, 2006, s.14). Det er denne typen kompetanse som er med på å møte fremtidens kompetansesamfunn.

Men disse ulike kompetansene krever ulike typer læringsstrategier, som igjen krever at eleven er strategisk i sin læring. Selvregulert læring, metakognisjon og læringsstrategier er derfor blitt dominerende områder innenfor utdanningsforskning de siste tiårene. I Ludvigsenutvalget trekkes metakognisjon og selvregulert læring frem som viktige begrep i dagens skole. ”Å utvikle kompetanse i metakognisjon og selvregulert læring er vesentlig for å lære og kan gi elevene redskaper for å tilegne seg ny kompetanse og bruke det de har lært i ulike situasjoner gjennom livet.” (Ludvigsen et al., 2014, s.37). Mange elever vet ikke nok om fremgangsmåter eller læringsstrategier for å oppnå læring (Elstad & Turmo, 2006) og skolen må legge til rette for at elevene tilegner seg riktige og hensiktsmessige læringsstrategier. Læringsplakaten i Kunnskapsløftet forplikter skoler til å ”stimulere elevene og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar (...)”

(Utdanningsdirektoratet, 2015). Ludvigsenutvalgets vektlegging av behovet for å lære elevene å lære finner en igjen her i Læringsplakaten.

Opplæringslova har store visjoner for skolens rolle i et «learning for life»-perspektiv. Paragraf 1.1 sier at: «Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldninger for å meistre liva sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (1998). Disse overordnede målene er i tråd med det som OECD-landene har definert som nøkkelkompetanse i kunnskapssamfunnet gjennom DeSeCo-prosjektet (Definition and Selection of Competence) (2005). Rammeverket for nøkkelkompetanse er «(...) the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and for their actions» (OECD, 2005, s. 8) Alle disse kjerneområdene er gjenkjennelige i opplæringslovas formålsparagraf, så vel som i den generelle delen av dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet. Skal vi gjøre elevene i stand til å utvikle kunnskap og ferdigheter i videre studier og i yrkeslivet, samt ta ansvar for egen læring, må de få nødvendig kunnskap om læringsstrategier.

1.3 Problemstilling

Selv om temaet for masteroppgaven lenge har vært klart, har jeg har gått noen runder med tanke på hvilket perspektiv og hvilke innfallsvinkler jeg skulle velge. En periode ønsket jeg å se på lærerens arbeid med strategisk læring og øvestrategier i musikk. Samtidig ønsket jeg å se på musikkelevens forhold til egen øving og tanker rundt egen strategiske læring. Følgende sitat fra professor i musikkpedagogikk Harald Jørgensens ”Undervisning i øving” fikk meg til å bestemme meg:

”Uansett hvor råd og oppgaver kommer fra, er øveren overlatt til seg selv i øvesituasjonen, og må selv avgjøre hva man skal gjøre og hvordan man skal arbeide.”
(Jørgensen, 2011, s.17).

Selv om det er lærerens oppgave å undervise og råde elevene i deres øvingsarbeid, er det til syvende og sist elevene selv som velger hvordan de skal jobbe med øving. Jeg valgte derfor et elevperspektiv for med det å fordype meg i musikkelevens opplevelse av sin egen strategiske læring knyttet til egenøving. Denne oppgaven er en studie av tre videregåendeelevers refleksjon rundt egen strategisk læring på sitt hovedinstrument. Ved å se på elevenes egne oppfatninger av sine øvestrategier og strategiske læring, får en et

innblikk i deres bevissthet om dette temaet. Ut fra det kan en reflektere rundt om den strategiske læringen knyttet til egen øvingspraksis er noe som bør vektlegges i større grad i den videregående skole.

Jeg har derfor valgt følgende problemstilling i min masteroppgave:

Hvordan opplever Vg3-elever på musikklinja sitt øvingsarbeid på hovedinstrumentet sett i lys av strategisk læring?

1.4 Begrepsavklaring

1.4.1 Øvingsarbeid

”Playing music is an activity that is comparable in cognitive complexity to speaking a language, and comparable in its demands on motor control to playing a sport like tennis” (Clarke, 1988, s.1). Å spille et instrument er komplekst, og det omfatter ferdigheter som både er motoriske, kognitive og emosjonelle. Tidligere utøvende musiker, musikk lærer og psykologiprofessor Susan Hallam forklarer øving på et instrument på denne måten:

”The musician not only needs to consider the development of technical skills but must also develop musical interpretation, may have to play from memory, perform in co-operation with other musicians and contend with stage fright. These elements require technical, cognitive and performance skills” (siteret i Nielsen, 1997, s.5).

Øvingsarbeid handler altså om å trene opp både teknikk, tankesett og utøverferdigheter. ”Øving er et fasettert og omfattende felt av meninger, opplevelser, ferdigheter, refleksjoner og fremgangsmåter” (Jørgensen, 2011, s.7). Å forstå og beherske øving er altså svært mangefasettert, og man kan ikke forvente at man besitter kunnskap om øving, selv om en spiller et instrument. ”Øving må læres (...)” påpeker Jørgensen (2011, s.7). Samtidig er han også opptatt av at elevenes forståelse av begrepet *øving* ”påvirker den måten man øver på og det utbyttet man kan ha av øving” (2011, s.9).

1.4.2 Musikklinja

Utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama er et studieforbereende program i videregående skole. Blant både elever og lærere omtales dette programmet som «musikklinja», og dette er dette begrepet jeg kommer til å bruke videre i denne oppgaven.

1.4.3 Hovedinstrument

Hovedinstrument er det instrumentet du velger å fordype deg i som førsteprioritet på musikklinja i videregående skole. I tillegg får alle elever undervisning i flere biinstrumenter. Hovedinstrument er også et hovedområde i læreplanen på musikklinja, under faget Instrument, kor og samspill. I læreplanen til programfaget musikk i utdanningsprogrammet for musikk, dans og drama på videregående, står det følgende under hovedinstrument ”Hovedområdet omfatter teknikk, øving, notelesing, gehør og formidling på et grunnleggende nivå. Innstudering av nytt repertoar og fremføring av musikkstykker ved at instrumentet brukes som individuelt uttrykksmiddel, er sentralt”. (Utdanningsdirektoratet, 2006). I biinstrument-faget er det, ifølge læreplanen, kun ”notelesing og innlæring av et enkelt repertoar” som er kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2006).

1.5 Tidligere forskning

To doktorgradsavhandlinger om selvregulering og læringsstrategier i forbindelse med øving, er relevante for min problemstilling. Norsk musikkforsker og professor i musikkpedagogikk Siw Graabræk Nielsen har skrevet en doktorgradsavhandling med tittelen ”Selvregulering av læringsstrategier under øving”, der hun studerer hva slags læringsstrategier utøvende musikkstudenter på høyt nivå bruker under øving, og hvordan strategiene brukes (Nielsen, 1997). Nielsen sier følgende om tidligere forskning om temaet; ”Resultatene fra tidligere forskning om fremgangsmåter under øving har gitt lite innsyn i musikkstudenters selvregulerte aktivitet (...)” (1997, s.2). Videre forklarer hun at ”Utover dette har forskningen om fremgangsmåter under øving i stor grad vært begrenset til å studere sammenhenger mellom ulike fremgangsmåter og læringsresultat, uten å ta hensyn til den lærendes egne aktive rolle i egen læring. (Nielsen, 1997, s.2). I denne avhandlingen ser man viktigheten av å fokusere på ”studentenes ”innenfra”-perspektiv i spesifikke øvesituasjoner” (Nielsen,

1997, s.276). Hun forklarer at det bidrar til at man kan få en bedre forståelse av elevenes handlinger og tilrettelegging for egen øving (Nielsen, 1997). I sin oppsummering av avhandlingen skriver Nielsen at hun i forskningsprosessen kun har belyst elevenes bruk av det hun kaller primære strategier, og ikke elevenes bruk av støttestrategier (Nielsen, 1997, s.278). ”Disse er heller ikke belyst i tidligere forskning om fremgangsmåter under øving, og en viktig oppfølgingsstudie vil derfor være å få belyst øvendes bruk av støttestrategier under øving” skriver Nielsen, og forklarer videre at støttestrategier blant annet handler om å opprettholde konsentrasjon, formulere mål og jobbe med motivasjon (Nielsen, 1997, s.278).

”Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians” er en nyere doktoravhandling skrevet av forsker i musikkpedagogikk og idrettspsykologi, Johannes Lunde Hatfield ved Norges musikkhøgskole (Hatfield, 2017). Denne avhandlingen handler om hva som motiverer musikkelever til å øve alene på et øvingsrom, og hva som er avgjørende for å etablere en effektiv øvingspraksis. Hatfields forskning viser i korte trekk at mange musikkstudenter ikke vet nok om hvordan egen øving på instrumentet kan bli organisert på en effektiv måte. Samtidig viser den at studenter som planlegger øvingen sin nøye og setter seg mål for øvingen virker mer selvsikre og selvregulerte, og at de også viser stor grad av metakognisjon. ”Implicationally, the appliance of PST is highly recommended as it enables resilience, confidence and self-regulated learning in musicians” (Hatfield, 2017, s.222). Med PST mener Hatfield psychological skills training, og han trekker blant annet frem øvingsjournal som verktøy i dette arbeidet. ”The application of practice journals enabled self-regulated learning and the organization of psychological skills.” (Hatfield, 2017, s.222). Disse to avhandlingene danner et utgangspunkt for min masteroppgave. Jeg har latt meg inspirere av begge avhandlingers studier om selvregulering knyttet til egenøving. I denne oppgaven utforsker jeg videre den lærendes aktive rolle i egen øving (jf. Nielsen), og motivasjon for egenøving og etablering av effektiv øvingspraksis (jf. Hatfield). Siden Nielsen påpeker at det kan være viktig å forske mer på bruk av støttestrategier under øving (1997), har jeg tatt med dette elementet i min masteroppgave.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Jeg har i det følgende tatt utgangspunkt i en fenomenologisk oppbygging av oppgaver (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2016). I korte trekk består en slik oppbygging av teori, metodeutredning, presentasjon av empirisk data og drøfting. I teorien vil jeg trekke

frem sosiokulturelt læringssyn og sosial-kognitiv teori som to hovedteorier knyttet til min problemstilling. Deretter vil jeg presentere ulike begrep som omhandler strategisk og selvregulert læring, samt se nærmere på ulike teorier innen undervisning i strategisk læring. Her vil jeg fordype meg i modell for strategisk læring utarbeidet av Andreassen, Bråten & Weinstein (2006), en modell jeg også kommer til å ha som utgangspunkt for oppdeling av det empiriske materialet og inndeling av drøftingen. Til slutt vil jeg koble dette opp mot musikkfaget og se på musikkpedagogiske aspekter ved strategisk læring og øvingslære. I metodekapittelet presenterer jeg avhandlingens forskningsdesign, hvilken metode for innsamling av data jeg har brukt, samt informasjon om denne. Deretter presenterer og begrunner jeg valg av intervjuform og informanter, før jeg forklarer hvordan jeg har gjennomført selve intervjuene. Metodekapittelet avsluttes med en evaluering av forskningens kvalitet, samt beskrivelse av hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamaterialet. Videre presenterer jeg empirien i et eget kapittel, før jeg analyserer og drøfter dette opp mot eksisterende teorier presentert i teorikapittelet. Jeg avslutter oppgaven med en oppsummering og avslutning, samt litteraturliste og vedlegg.

2. Teori og relevant forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori og relevant forskning knyttet til min problemstilling. Først vil jeg starte med å presentere tilpasset opplæring som begrep, før jeg deretter vil trekke frem sosiokulturelt læringssyn og sosial-kognitiv teori som to av mine grunnteorier i denne oppgaven. Videre vil jeg ta for meg begrepene selvregulert læring og strategisk læring. Under sistnevnte vil jeg presentere modell for strategisk læring (Andreassen et al., 2006) og se dette i lys av øving og hvordan knytte det til strategisk øving på et instrument. Deretter vil jeg presentere læringsstrategier som begrep, før jeg trekker frem metakognisjon og motivasjon som er essensielle faktorer innen strategisk og selvregulert læring. Metakognisjon er, som jeg vil komme tilbake til i teorikapitlet, et viktig element i sosial-kognitiv læringsteori, og kognisjon er allerede beskrevet i kapittel 1.4.1, som helt sentralt når det gjelder å spille et instrument (Clarke 1988; Hallam, i Nielsen 1997). Motivasjon er en vesentlig faktor i all form for øving og læring, og spesielt i strategisk læring, som jeg belyser i teorikapitlet. Videre vil jeg trekke frem ulike måter å jobbe med strategisk og selvregulert læring på med elever, samt knytte selvregulert læring til musikkfaget og instrumentalopplæring. Her vil jeg presentere blant annet øvestrategier, samt se på hvordan man som musikk lærer kan jobbe med strategisk læring og læringsstrategier i musikkfaget. Til slutt vil jeg gjøre en kort oppsummering av de viktigste begrepene fra teoridelen som jeg vil ta med meg videre i analyse- og tolkningsarbeidet.

2.1 Tilpasset opplæring som begrep

Det står i opplæringsloven § 1-3 «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (1998). Det vil si at vi som lærere er pålagt å tilpasse undervisningen vår etter elevenes forutsetninger og evner, og ikke etter våre forventninger av elevenes forutsetninger. Dette kalles tilpasset opplæring. «Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den enkelte eleven og den samansette klassen.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det vil si at tilpasset opplæring handler om blant annet å ha elevene og deres forutsetninger i fokus når man underviser. Professor i pedagogikk Thor Ola Engen presenterer en slik definisjon av tilpasset opplæring: ”Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og*

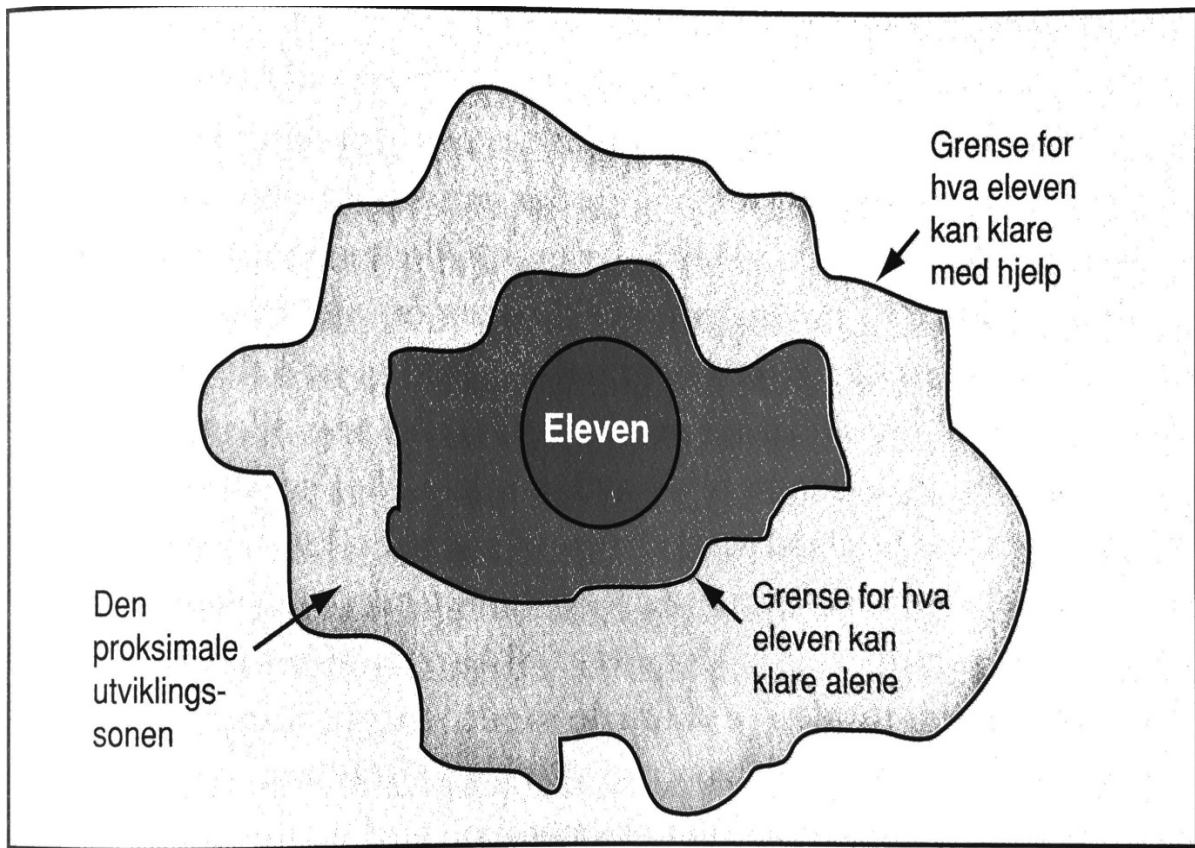
utviklingspotensial, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling, eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*.” (Engen, 2010, s. 52). Det er denne definisjonen jeg mener er mest dekkende for å kunne forstå begrepet, sett i et helhetsperspektiv der man ser på skolen som organisasjon uten å miste fokuset på individet, altså eleven. Engen peker også på at dette er en viktig del av hans definisjon (2010). Det at eleven skal få *optimale muligheter* til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial* viser til at eleven kan føle mestring og tilhørighet (Engen, 2010).

2.2 Sosiokulturelt læringsyn

Forskning innen kognitiv læring økte på 1960-tallet og det ble rettet et fokus mot individets læringsaktiviteter og læringsomgivelser. Professor i pedagogikk Iver Bråten forklarer endringen slik: ”Innenfor det kognitive perspektivet har man langt på vei lyktes med å beskrive sider ved individets tenkning og kunnskap, mens man nok har forsømt spørsmål som angår menneskets sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap.” (2002, 11). Pedagogikkforsker Gunn Imsen forklarer at den sosiale konstruktivismen på den andre siden tok utgangspunkt i at læring og kunnskap påvirkes av kulturen, de sosiale omgivelsene og språket (2012).

Psykolog Lev Vygotsky la grunnlaget for det sosiokulturelle læringsynet, og det vi kaller sosiokulturell teori (Imsen, 2012). I motsetning til den kognitive konstruktivismen, tar den sosiale konstruktivismen høyde for at kunnskap og læring foregår i en sosial sammenheng ”og at kunnskap derfor er sosialt konstruert”. (Imsen, 2012, s.39). Vygotskys syn på kunnskap er at det ikke kun er knyttet til menneskets indre kognitive tanker, men at det også har en sosial sammenheng med dialog og sosial interaksjon (1962). I tillegg påpeker han at menneskets kultur og samfunn også spiller en vesentlig rolle. ”Kunnskap er ikke bare noe som er knyttet til menneskers kognitive system. Kunnskap er en del av kulturen (...)” (Imsen, 2012, s. 39). Vygotsky mener at all kognitiv tenkning og intellektuell utvikling tar utgangspunkt i sosiale aktiviteter. ”With assistance, every child can do more than he can by himself, though only within the limits set by the state of his development” (Vygotsky, 1962, s. 103). Dette er illustrert i Vygotskys proksimale utviklingssone.

2.2.1 Den proksimale utviklingszone



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen. Fra Imsen (2012) *Elevenes verden*, s.259.

”Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker” (Imsen, 2012, s.255). Den proksimale utviklingssonen omhandler det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået til barn, i dette tilfellet elevene, og grensen for hva de kan klare med hjelp, og hva de kan klare alene. ”What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow” (Vygotsky, 1962, s.104). Utviklingen starter i det sosiale før det går over til det individuelle, og derfor er barnet kun i stand til å utføre noe alene, etter at det først har utført handlingen i samspill med andre. Den aktuelle utviklingssonen beskriver det nivået eleven er på før det skjer ny læring. For å oppnå læring og utvikling er det ifølge Vygotsky viktig å gå utenfor den aktuelle utviklingssonen og mot den proksimale utviklingssonen som er sonen der eleven greier seg med hjelp fra en annen (1962). ”In offering the child problems he was able to handle without help, this method failed to utilize the zone of proximal development and to lead the child to what he could not yet do” (Vygotsky, 1962, s.104). På denne måten vil elevens læring og

utvikling stagnere. "(...) the only good kind of instruction is that which marched ahead of development and leads it" (Vygotsky, 1962, s.104). Som lærer må man dermed ha et bevisst forhold til elevenes nivå og finne ut hva elevene kan oppnå med hjelp av lærer.

I et sosiokulturelt syn på læring er altså samhandling det essensielle. Pedagogikkprofessor Olga Dysthe sier det slik: «Språk og kommunikasjon er ikke berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer» (Dysthe, 1995, s. 49).

2.3 Sosial-kognitiv teori

I likhet med Vygotsky var Albert Bandura opptatt av at menneskers læring måtte sees i en sosial sammenheng, og han utviklet en sosial læringsteori: den sosial-kognitive teorien. "Denne teorien var et resultat av Banduras økende interesse for og forskning om hvordan mennesket kan påvirke sin egne tanker, følelser og handlinger" (Helland, Lillejord, Manger & Nordahl, 2009, s. 250). Bandura forklarer begrepene slik: "(...) the *social* portion of the title acknowledges the social origin of much human thought and action; the *cognitive* portion recognizes the influential contribution of cognitive processes to human motivation, affect and action" (Bandura, 2012, s.350). Bandura mener at det er viktig å se personlige og sosiale faktorer i samspill med hverandre. "(...) behavior, cognitive and other personal factors, and environmental influences all operate as interlocking determinants of one another" (Bandura, 1979, s.440). Denne sammenhengen mellom en persons atferd, miljø og personlige faktorer kalles for triadic reciprocity, eller på norsk resiproke determinisme (Bandura, 1997). Bandura er også opptatt av menneskers tanker, refleksjon og metakognisjon i forbindelse med sin læringsteori. "Social learning theory assigns a prominent role to reflective and self-referent thought in human functioning." (Bandura, 1979, s.439).

2.3.1 Modellering

Modellering handler om å lære seg noe nytt ved å observere og etterlikne andre, en slags "du først, jeg etterpå"-mentalitet (Woolfolk, 2004). "In addition to cultivating cognitive and behavioral competencies, modeling influences were shown to alter motivation, create and modify emotional proclivities, serve as social prompts that activate, channel, and support given styles of behavior, and shape images of reality. (Bandura, 2012, s.351). Bandura

forteller at modellering blant annet kan påvirke elevens motivasjon. ”Det å se en annen lykkes kan øke observatørens egen forventning om mestring (...)” (Helland et al., 2009, s.260). Det har tidligere blitt kritisert at modellering ikke kan brukes for å lære bort kognitive ferdigheter som blant annet problemløsning. Dette tilbakeviser Bandura ved å påpeke at kognitive ferdigheter kan bli eksemplifisert ved i det han kaller ”cognitive modeling” og forteller videre at ”Cognitive skills can be readily exemplified and cultivated by cognitive modeling in which models verbalize aloud their reasoning strategies as they engage in problemsolving activities” (Bandura, 2012, s.352). Ved å forklare sine egne tanker, blir valg og handlinger synliggjort. ”Cognitive modeling was shown to be more powerful in enhancing perceived self-efficacy and building complex cognitive skills than the commonly used tutorial methods” (Bandura, 2012, s.352). Modellering handler om altså om å lære ved observasjon og imitasjon, og er en viktig kilde til forventning om mestring (Helland et al., 2009), som jeg vil komme tilbake i det følgende delkapitlet.

2.3.2 Self-efficacy

Et annet begrep som er sentralt i Banduras sosial-kognitive teori er self-efficacy. Self-efficacy handler om egen mestringsevne. ”Efficacy beliefs influence how people feel, think, motivate themselves, and behave” (Bandura, 1993, s.118). Tanker om egen mestringsevne påvirker altså hvordan man føler, tenker og blir motivert. ”(...) seeing oneself gain progressive mastery strengthened personal efficacy, fostered efficient thinking, and enhanced performance attainments”. (Bandura, 1993, s.123).

Bandura skiller videre mellom *efficacy expectations* og *outcome expectations* (1993). ”Efficacy expectations står for forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave. Det er dette vi har kalt ”forventninger om mestring”.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.83). Vil jeg klare det jeg må? Forventning om mestring påvirker blant annet valg av oppgaver, innsats og ikke minst utholdenhet dersom noe er vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Outcome expectations handler om ”personens forventninger om hva som kommer til å skje hvis en utfører oppgaven.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.83). Vil det å klare oppgaven være tjenlig for meg? Begge disse forventningene har betydning for motivasjon, et tema som jeg behandler i delkapittel 2.8 ”Motivasjon”.

Følelsen av mestring gir også mer effektivt kognitivt arbeid og forbedrede prestasjoner. ”Forskning har også vist at elever med positive forventninger om mestring velger mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende i lærings situasjoner enn elever med lave forventninger om mestring” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.83). Ifølge Bandura påvirker elevenes forventning om mestring også hvordan de visualiserer ulike scenarier og tenker om sin egen mestringsevne. ”Those who have a high sense of efficacy visualize success scenarios that provide positive guides and supports for performance. Those who doubt their efficacy visualize failure scenarios and dwell on the many things that can go wrong” (Bandura, 1993, s, 118). Videre forklarer han at det er vanskelig å nå målene sine samtidig som man kjemper mot sin egen lave selvtillit.

2.4 Selvregulert læring

”Selvregulert læring er læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende elev” (Bråten, 2002, s.164). Det er altså læring som kontrolleres av eleven selv. En annen litt mer konkret definisjon kan være følgende: ”Selvregulert læring innebærer at personer koordinerer, kontrollerer og styrer kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer og motivasjonelle faktorer innenfor rammen av et bestemt læringsmiljø for å nå sine mål” (Andreassen et al., 2006, s.37). Tidsplanlegging, systematisk tilnærming til læring og oppgaveløsning, samt å overvåke og regulere stressnivå, motivasjon, konsentrasjon og forståelse er hovedelementene i selvregulering både på makro- og mikronivå (Andreassen et al., 2006 s.37).

Selvregulert læring har rot i sosialt-kognitivt teori, og Bråten sier følgende: ”Et sosialt-kognitivt perspektiv på selvregulert læring (...) innebærer at de lærendes selvregulering påvirker omgivelsene, som i sin tur forandrer eller påvirker de lærendes selvregulerende prosesser.” (2002, s.186). Det er altså tydelig sammenheng og påvirkning mellom eleven og situasjonen og omgivelsene rundt, slik vi ser i modellen for strategisk læring (Andreassen et al., 2006). Bråten mener at selvregulert læring i motsetning til et grunnleggende kognitivt perspektiv på læring, i større grad handler om de sosiale aspektene – samt de motivasjonelle faktorene (Bråten, 2002, s.186). Omgivelsene påvirker altså elevene både med hensyn til motivasjon og evne til selvregulering.

Forståelse og metakognisjon er sentralt for selvregulert læring, og det er ifølge Gamlem og

Rogne viktig ”å arbeide aktivt for å få elever til å tenke og reflektere over egen læringsprosess” (2016, s. 87). Samtidig er mål og motivasjon viktig for læringen. ”Læringen blir hemmet eller fremmet av ulike faktorer (som for eksempel motivasjon) og konteksten den opptrer i (for eksempel samarbeid, praktisk oppgaveløsning).” (Gamlem & Rogne, 2016, s.83). Både metakognisjon og motivasjon er begrep jeg vil presentere senere i teorikapitlet.

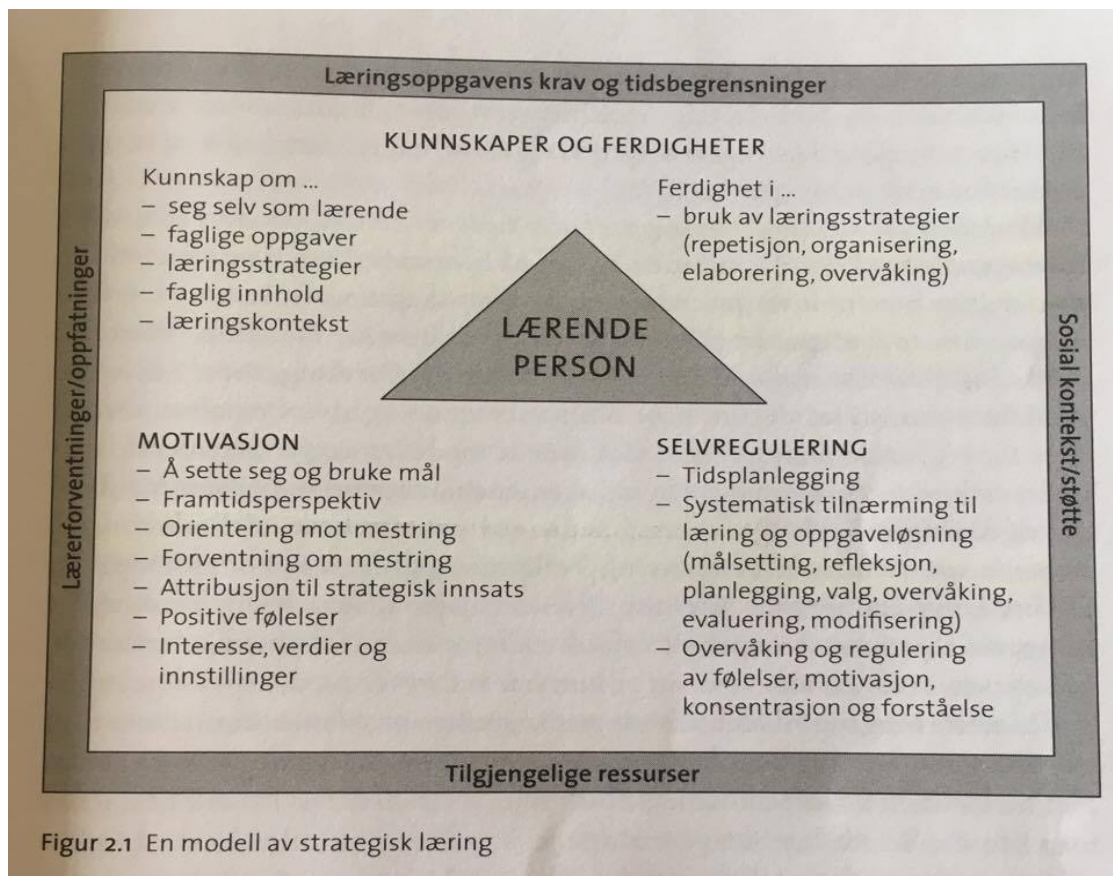
Hvis vi betrakter selvregulert læring i lys et sosiokulturelt perspektiv og sosial-kognitiv teori, ser vi at selv om selvregulert læring handler om at elevene er selvstendige i sin egen læringsprosess, så er det fortsatt sosiale faktorer som spiller inn når det gjelder utviklingen av denne selvregulerte læringen. ”Til å begynne med er barnets læring i betydelig grad tilrettelagt og styrt utenfra, blant annet ved at andre, mer erfarne personer vekker barnets interesse for oppgaven, hjelper det med å sette seg mål og viser det hvordan det kan gå fra for å nå disse målene” (Bråten, 2002, s.178). Her får også barnet veiledning i hva hun kan gjøre dersom det stopper opp og hun ikke kommer videre. ”Også overvåking og evaluering av barnets fremgang er langt på vei andre personers ansvar i denne situasjonen” forklarer Bråten (2002). Her er nå barnet i Vygotskys proksimale utviklingssone, og læring foregår. Videre er målet at barnet, eller eleven, skal klare å gjøre disse prosessene selv, uten hjelp fra lærer. ”Det skjer med andre ord en internalisering av de selvregulerende prosessene som barnet både har observert og har fått ta del i under læring” (Bråten, 2002, s.178). Ulike måter å jobbe med utviklingen av selvregulerende prosesser og strategisk læring vil jeg komme tilbake til i delkapittel 2.10. ”Undervisning i strategisk læring”.

2.5 Strategisk læring

Det finnes mange ulike begrep og definisjoner som handler om hvordan man som lærende person kan oppnå mest mulig strategisk læring i dagens skole. Andreassen, Bråten & Weinstein presenterer strategisk læring som en kombinasjon av kunnskap både om egen læring, motivasjon og selvregulering og om konteksten læringen foregår i (2006). Videre forklarer de at en elev med god strategisk læring vet hvordan man skal gå frem for å løse ulike oppgaver. Eleven har også høye forventninger om mestring, er arbeidsom og gir ikke opp selv om det blir vanskelig. ”Slike elever kan også avgjøre om de forstår lærestoffet, og kanskje enda viktigere, om de ikke forstår det” (Andreassen et al., 2006, s.27).

I modellen for strategisk læring har de, med utgangspunkt i ulik forskning på feltet, valgt en

inndeling i de fire hovedkomponentene kunnskaps- og ferdighetskomponenten, motivasjonskomponenten, selvreguleringskomponenten og konteksten læringen foregår i (Andreassen et al., 2006, s.28). De understreker at det er viktig å ikke se på komponentene isolert sett, men se de i sammenheng for å oppnå strategisk læring (Andreassen et al., 2006). Jeg vil nå presentere disse fire komponentene, noen litt mindre vektlagt enn andre, da disse er presentert i egne delkapitler.



Figur 2: Modell for strategisk læring. Fra Andreassen, Bråten & Weinstein (2006) *Læringsstrategier og selvregulert læring* s.29.

2.5.1 Kunnskaps- og ferdighetskomponenten

Som elev må man ha de kunnskapene som trengs for å mestre ulike læringssituasjoner, og her er blant annet læringsstrategier et sentralt punkt. Andreassen, Bråten og Weinstein deler kunnskap- og ferdighetskomponenten inn i fem ulike kunnskaper. Jeg vil kort presentere disse kunnskapene, og starter med *kunnskap om seg selv som lærende person*. ”Dette omfatter kjennskap til personlige karakteristika som kan hemme eller fremme læring, og er

et viktig ledd i utviklingen av metakognitivt bevissthet og evnen til å tenke strategisk i læringssituasjoner” (Andreassen et al., 2006, s.31). Man kan disponere sine egne ressurser på en mye mer hensiktsmessig måte, hvis man faktisk har kunnskap om sin egen læring og hvordan man er som en lærende person. ”Slik kunnskap angår både svake og sterke sider en måtte ha som lærende, samt ens holdninger, motivasjon og angst- eller stressnivå i bestemte læringssituasjoner” (Andreassen et al., 2006, s.31). Dersom man vet sine svake sider og eget stressnivå kan man bedre planlegge hvordan man skal unngå slike stressede situasjoner. Hvis en elev for eksempel vet at hun kommer til å bli nervøs før en vurderingssituasjon som en konsert eller lignende, kan man på forhånd utføre ulike øvelser for å dempe denne nervøsiteten – ved for eksempel å øve i salen konserten skal foregå, eller snakke med medelever eller lærere og få tips til hvordan man kan roe nervene. ”Det å kjenne seg selv som lærende person hjelper elever og studenter til å utnytte tilgjengelige ressurser på best mulig måte, slik at sjansen øker for å mestre de læringsaktivitetene som skal til for å lykkes faglig på et bestemt område” (Andreasen, et al., 2006, s.31).

Den neste kunnskapen i kunnskap- og ferdighetskomponenten handler om *kunnskap om faglige oppgaver*. Dette handler om å ha oversikt over hva som kreves for å utføre ulike faglige oppgaver. ”Slik kunnskap bidrar til å klargjøre hva en elev eller student trenger å tenke over og gjøre for å nå et ønsket mål” (Andreassen et al., 2006, s.32). En slik faglig oppgave på hovedinstrument kan for eksempel være å lære seg et solostykke. Da må man vite at det kreves mye øving for å kunne nå målet om å kunne dette solostykket. *Kunnskap om strategier* er den tredje kunnskapen som blir presentert. Det handler om å kjenne til ”(...)strategier for å tilegne seg, integrere, reflektere over og anvende ny informasjon (...)” (Andreassen et al., 2006, s.32). Dette er det vi kan kalle læringsstrategier som jeg vil komme tilbake til senere i teorikapitlet. Kort fortalt handler det om å ha ulike strategier for å nå ulike mål. Dette kan være strategier som repetisjon av læringsstoff, i musikk kan det handle om ulike strategier for å få til vanskelige stykker. Det viktigste med disse strategiene er at elevene er bevisst over bruken av ulike strategier. ”Aktivt kognitivt engasjement er vesentlig for meningsfull læring” (Andreassen et al., 2006, s.32).

Den fjerde typen kunnskap er *kunnskap om innhold*. ”Det er opplagt lettere for en person å lære noe nytt på et bestemt område eller om et bestemt emne dersom han allerede vet noe om det” (Andreassen et al., 2006, s.35). Dersom man allerede har bakgrunnskunnskap om et tema, som i min studie der temaet er øvingslære, kan det altså være lettere å tilegne seg ny kunnskap. Den siste typen kunnskap er *kunnskap om læringskonteksten*. ”Elever og studenter

trenger for eksempel å vite noe om lærerens oppfatninger og forventninger” (Andreassen et al., 2006, s.35). Videre trenger de også kunnskap om hva som ligger til grunn for vurderinger og hvor viktige de ulike vurderingene er for dem videre. Kunnskap om læringskonteksten handler også om at man har kunnskap om hva slags sammenheng lærestoffet og det de jobber med har med fremtiden og egne mål for blant annet fremtidig utdanning eller jobb (Andreassen et al., 2006). Det handler også om å vite hva lærerne legger til grunn for vurdering, og hva slags betydning denne vurderingen har for dem. Lærerens oppfatninger og forventninger er også en del av kunnskap om læringskonteksten (Andreassen et al., 2006).

2.5.2 Motivasjonskomponenten

I tillegg til disse ulike kunnskapene bør elevene også ha et ønske om å lykkes, samt en motivasjon for å bruke de ulike læringsstrategiene og ha troen på at det fungerer. Samtidig er det å sette seg mål viktig for motivasjonen. ”Det å sette seg mål og bruke disse målene som styringsverktøy er en viktig side ved motivasjon for læring” (Andreassen et al., 2006, s.35). Dette kan gi en drivkraft i skolearbeidet. Brede målorienteringer er også en viktig del av motivasjonskomponenten (Andreassen et al., 2006). ”Dette handler om de grunnene eller hensiktene elever og studenter har for å engasjere seg i skole- og studiearbeid” (Andreassen et al., 2006, s.36). Dersom man har som mål å komme inn på Norges Musikkhøgskole, kan dette være en viktig motivasjon for all øvingen som må til for å nå målet.

”Self-beliefs of efficacy play a key role in the self-regulation of motivation” (Bandura, 1993, s.128). I likhet med Bandura, trekker også Andreassen et al., (2006) frem forventning om mestring som en viktig faktor i motivasjonsarbeidet. ”Det at mennesker tror de kan mestre bestemte aktiviteter (”Dette kan jeg få til”), har en rekke positive konsekvenser” (Andreassen et al., 2006, s.36). Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at dersom man har urealistisk høye mål og forventninger, kan det gi negative konsekvenser som frustrasjon og nederlag (Andreassen et al., 2006). Motivasjon vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 2.8. ”Motivasjon”.

2.5.3 Selvreguleringskomponenten

Videre må også elevene være selvregulerte for å være strategiske i sin egen læring.

Selvregulert læring, som jeg har presentert tidligere i teorikapitlet er "(...) noe som i bunn og grunn innebærer at de selv påtar seg mye av ansvaret for å styre egen læring og studievirksomhet". (Andreassen et al., 2006, s.28). Dette handler om disponering av tid, planlegging og evaluering av eget arbeid og resultater. "Selvregulert læring omfatter kontroll og styring av læring på et makronivå, for eksempel gjennom bruk av tidsplanlegging og en systematisk tilnærming til skole- og studiearbeid, og på et mikroplan, for eksempel gjennom konsentrasjon, overvåking av forståelsen og strategier for å takle stress" (Andreassen et al., 2006, s. 37).

2.5.4 Kontekst

I tillegg til alt dette bør elevene også ha kunnskap om den konteksten læringen foregår i. Hva er kravene til oppgaven? Hva er forventningene fra læreren? Hva slags ressurser har jeg tilgjengelig? "Tilgjengelige ressurser omfatter alt materiale og alle hjelpemidler som den lærende kan bruk for å skaffe seg kunnskap" (Andreassen et al., 2006, s.39). Dette kan for eksempel være tilgang til noter eller øvingsrom på skolen. Lærerforventninger er også en av del av konteksten, og handler om forventningene og oppfatningene til lærerne. "Disse kan handle om elevenes kunnskaps- eller ferdighetsnivå, det vil si om hvilke oppgaver man tror elevene vil være i stand til å mestre, og om hvilke undervisningsmetoder man tror er passende for elevene" (Andreassen et al., 2006, s. 39). Dette kan vi se i lys av Vygotskys proksimale utviklingssone der læreren må finne ut hvilket nivå elevene ligger på for å kunne hjelpe de med den faglige utviklingen. Dersom læreren har større forventninger til elevene enn det som er realistisk for denne eleven, påvirker det hvordan eleven vil tilegne seg nytt lærestoff. Dette kan igjen påvirke motivasjonen. "Dersom lærerens forventninger er mindre enn det elevenes kompetanse skulle tilsi, kan dette føre til at elevene begynner å kjede seg, verdsetter faget mindre enn de ellers ville gjort, og føler seg mindre motivert for å lære og anvende fagstoffet" (Andreassen et al., 2006, s.40). Et enkelt eksempel kan være dersom instrumentallæreren gir eleven et for vanskelig, eller et for lett musikkstykke – fordi han ikke har oversikt over elevens ferdighetsnivå.

Videre handler konteksten også om krav og tidsbegrensninger knyttet til læringsoppgavene. "De spesifikke oppgavene elever og studenter får arbeide med, vil – i samvirke med kompetansenivået deres – bestemme læringsutbyttet." (Andreassen et al., 2006, s.40). Igjen

vil elevenes kompetansenivå i sammenheng med oppgavens krav påvirke utbyttet av læringen. Samtidig kan tidsbegrensninger påvirke læringsutbyttet. Dette kan både handle om for liten undervisningstid, men også for liten tid utenfor skolen til faglige oppgaver, for eksempel på grunn av andre aktiviteter (Andreassen et al., 2006, s.40). Dette kan påvirke for eksempel øvingstiden til en kommende konsert. Det siste aspektet ved kontekstkomponenten handler om den sosial kontekst og støtte. "(...) støtten har primært å gjøre med den støtten og oppbakkingen elever og studenter får fra venner, medelever/-studenter og familie" (Andreassen et al., 2006, s.40). Dette kan være støtte fra medstudenter i for eksempel konsertsammenheng, eller råd fra foreldre i ulike sammenhenger. Denne innstillingen kan både være positiv og negativ. Dersom man har som mål om å bli musiker, men familien ikke støtter denne typen yrke, vil det kunne påvirke elevens motivasjon og engasjement.

2.6 Læringsstrategier

Læringsstrategier som begrep ble først brukt på 1970-tallet, og kan kort forklares som en fremgangsmåte for å lære (Bråten, 2002, s.119). Elstad & Turmo har følgende forståelse av begrepet: "Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer lærings situasjoner og ulike typer lærestoff" (2006, s.16). Hvilken tilnærming som fungerer best er individuelt. Undervisningen i læringsstrategier og håndteringen av ulike typer læringsstoff må derfor vise et bredt utvalg, og Andreassen et al. påpeker at et repertoar av strategier er "nødvendig for at elever og studenter skal kunne tilpasse strategibruken til ulike oppgavetyper" (2006, s.33). Videre deler Elstad & Turmo læringsstrategier i tre kategorier: Hukommelsesstrategier, utdyping- og organiseringsstrategier og forståelsesovervåking og kontroll (2006, s.16). Hukommelsesstrategier handler i stor grad om å huske fakta, ved hjelp av for eksempel repetisjonsstrategier, visualisering eller assosiasjonsskapning. Slik fakta i musikkfaget kan for eksempel handle om praktisk musikkteori som man bruker i forbindelse med spillingen sin, som for eksempel å huske hvor mange fortegn det er i de ulike toneartene. Utdyping- og organiseringsstrategier handler om at elevene skal oppnå læring ved forståelse. Eleven skal kunne gjøre noe aktivt med kunnskapen, som for eksempel å utdype eller organisere den. Ved utdyping konstruerer man en relasjon mellom det som skal læres og noe man kan fra før. Kunnskapen må også "organiseres i vårt mentale system for at vi skal være i stand til å

gjenkalle kunnskapen i passende situasjoner” (Elstad & Turmo, 2006, s.18). Den siste kategorien, forståelsesovervåking og kontroll, handler om å overvåke egen forståelse av det man jobber med. Dette blir en form for metakognisjon, der man reflekterer over egen forståelsesprosess og er bevisst på hvordan man tenker og lærer (Elstad & Turmo, 2006, s.20). Kontroll handler blant annet om kontroll av eget læringsarbeid, men også kontroll på sammenhengen mellom læringsarbeidet og egne personlige mål – også kalt motivasjonskontroll, som igjen er nært beslektet med selvregulert læring (Elstad & Turmo, 2006, s.20). Et eksempel kan være å jobbe godt med musikkfagene på musikklinja, fordi man har et personlig mål om å bli musiker.

Å kunne utvikle læringsstrategier som kan hjelpe elevene til å håndtere ulike typer læringssituasjoner og lærestoff er essensielt i dagens raskt endrede samfunn. I Læringsplakaten i Kunnskapsløftet står det at vi som lærere skal ”stimulere elevene (...) til å utvikle egne læringsstrategier (...)” (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette legger også Elstad & Turmo vekt på, og mener at hvis elevene skal kunne spille en aktiv rolle i egen læring, må de ha et bevisst forhold til egne læringsprosesser og læringsstrategier. De forklarer videre at mange elever rett og slett ikke vet nok om ulike fremgangsmåter som bidrar til læring (Elstad & Turmo, 2006, s.14). I musikkfagene kan dette for eksempel handle om at man ikke kan nok øvestrategier for å kunne angripe et vanskelig stykke. Med dagens mangfold i klasserommet, med svært ulike forutsetninger og interesser hos elevene, har vi som lærere et ansvar for å tilrettelegge undervisningen til den elevgruppen vi har.

Læringsstrategier handler altså om at elevene skal kunne tilpasse sin læring til lærestoffet og læringsbetingelsene på en strukturert måte. Hopfenbeck er opptatt av at elevene må kunne bruke ulike læringsstrategier i ulike sammenhenger og at elever som behersker strategibruk ”(...) lærer på tross av eventuell mangelfull undervisning, varierende lærere og vanskelige oppgaver” (Hopfenbeck, 2006, s.57). Videre forklarer Hopfenbeck at elever som ikke klarer å strukturere arbeidet sitt har en tendens til å skylde på andre forhold som dårlige lærere og undervisningsopplegg. Hun mener at elevene i stedet for å skylde på kontekstuelle forhold heller skal lære seg å tilpasse seg forholdene og jobbe med læringsstrategier (2006). Dette kan sees på som en ”omvendt” tilpasset opplæring, der elevene skal kunne tilpasse seg undervisningssituasjonen i stedet for i et systemperspektiv der systemet skal tilpasses etter elevenes forutsetninger.

2.7 Metakognisjon

”Metacognitive training aids academic learning” (Bandura, 1993, s.136). Vektleggingen av metakognisjon kommer også frem i nordiske studier, og Imsen forklarer metakognisjon som det å “overvåke vår egen læringsprosess og å forberede den gjennom bevisste teknikker” (Imsen, 2012, s.207). Videre skriver hun at metakognisjon er et grunnlag for gode studieteknikker og læringsstrategier (2012). ”Metakognisjon betyr tenkning om tenkning, noe som her innebærer å tilegne seg erfaringsbasert kunnskap om hvordan man selv tenker og lærer” (Elstad & Turmo, 2006, s.19-20). Elstad og Turmo forklarer at metakognisjon handler om det å overvåke og reflektere over sin egen forståelsesprosess (2006). Det kan i lys av min problemstilling for eksempel handle om at man kan identifisere det man ikke får til i et musikkstykke. Ifølge Gamlem & Rogne er flere forskere opptatt av skillet mellom kognitive og metakognitive strategier, blant annet Flavell (Gamlem & Rogne, 2016). Flavell er opptatt av forskjellen mellom *kunnskap* og *overvåking*. Kunnskap er det man kan, og overvåking handler om å regulere og overvåke denne kunnskapen. Kunnskap kan man knytte til de kognitive strategiene som handler om ”direkte omarbeiding av teksten for å øke hukommelsen og forståelsen for en tekst” (Gamlem & Rogne, 2016, s.72). Metakognitive strategier handler om ”en overvåking av forståelsen, og de er derfor ikke direkte knytt til innholdet i lærestoffet i så stor grad” (Gamlem & Rogne, 2016, s72).

2.8 Motivasjon

I tillegg til kognitive og metakognitive ferdigheter, er motivasjon en viktig faktor for selvregulering. Dette påpekes av Bandura: ”(...) self-directed learning requires motivation as well as cognitive and metacognitive strategies” (Bandura, 1993, s.136), og i modell for strategisk læring (Andreassen et al., 2006). “Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd.» (Imsen, 2012, s.375) Motivasjon kan altså kalles en følelsesstyrt drivkraft bak en persons handling.

Motivasjon er altså vesentlig for selvregulering, og Gamlem og Rogne presenterer tre faktorer innen motivasjon som er sentrale; *Forventing og mestring*, *mestringsmål* og *indre*

motivasjon (2016). *Forventning om mestring*, som vi også kan se i lys av Banduras teorier om self-efficacy, handler om elevenes forventning om å mestre en oppgave, og elevens vurdering av dette (1993). ”Motivasjonsforskningen har i de senere årene lagt stadig større vekt på kognitive sider (tanker, forventninger, verdier) ved elevenes motivasjon.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 102). Self-efficacy, som presentert tidligere, har altså stor betydning for selvregulering av motivasjon (Bandura, 1993). ”Self-efficacy beliefs contribute to motivation in several ways: They determine the goals people set for themselves, how much effort they expend, how long they persevere in the face of difficulties, and their resilience to failures” (Bandura, 1993, s.131). Gamlem og Rogne underbygger også dette og sier ”Viljen til å yte ut fra de målene som er satt, er avhengig av ens forventning om å kunne nå disse målene, og da i hvilken grad man har vilje til å gjennomføre oppgavene.” (Gamlem & Rogne, 2016, s.84).

Mestringsmål handler om å sette seg mål om å klare ulike oppgaver som motiverer og engasjerer elevene til å øke sine egne ferdigheter. ”Aktiviteten blir da mål i seg selv, og de har da en indre motivasjon til å gjøre dette” (Gamlem & Rogne, 2016, s.85). Et eksempel kan være å jobbe med et krevende teknisk musikkstykk for å forbedre egne tekniske ferdigheter. Den siste faktoren er *indre motivasjon* og handler om at man er interessert og brenner for det man skal jobbe med. Aktiviteten er dermed i større grad frivillig og selvvalgt, som igjen øker motivasjonen (Gamlem & Rogne, 2016, s.85). Disse faktorene handler i stor grad om å være seg bevisst egen motivasjon, og at man kan regulere denne motivasjonen.

Teoretikere innenfor motivasjonsforskning viser at *ytre* og *indre* motivasjon påvirker elevenes mål. ”Indre motivasjon har da betydd at aktiviteten har sitt mål i seg selv” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.102). Dersom en elev har stor interesse for musikk og synes det er gøy å spille et instrument, har eleven mest sannsynlig en indre motivasjon for faget og det å øve på instrumentet sitt. Ytre motivasjon handler om at målet ikke handler om aktiviteten, men å oppnå noe annet. ”Aktiviteten utføres for å oppnå noe som egentlig ikke har med aktiviteten å gjøre; ros, gode karakterer, beundring eller belønninger av ulike slag.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.102). Her kan gode karakterer i faget ”hovedinstrument”, ros etter konserter eller gjøre det bra på prøvespill for å komme inn på videre utdanning i musikk være eksempler på ytre motivasjon.

Motivasjon er noe som påvirkes av ulike faktorer, blant annet forventninger, egen selvoppfatning, erfaringer og verdier – og motivasjonsteoretikere i dag er mer og mer opptatt

av å se på ”motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s.72). Videre forklarer Skaalvik & Skaalvik at ”Elevenes miljø og tilretteleggingen av læringssituasjonen har derfor stor betydning for elevenes motivasjon” (1996, s.72). Lærerne har mulighet til å tilrettelegge læringssituasjonen for elevene, og dermed også påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

2.9 Mål

I motivasjonsteorien er mål en viktig faktor. Faktisk er det å jobbe mot et mål helt sentralt i vår menneskelige atferd, i følge Bandura, som mener at ”Most human behavior is goal directed” (1979, s.439). Å sette seg mål for det arbeidet man gjør er en viktig del av det å være en strategisk elev (Andreassen et al., 2006). Flere forskere, blant annet psykolog Anita Woolfolk mener at målsetting er en vesentlig fase for selvstyring av læring (2004). ”Faktisk mener enkelte forskere at det å sette seg spesifikke mål og bekjentgjøre dem for andre, kan være det avgjørende elementet i selvstyringsplaner” (Woolfolk, 2004, s.150). Mange elever har ikke tydelige nok mål, og dette gjør det vanskelig å vite om de faktisk har lyktes med å gjennomføre oppgaven (Helland et al., 2009). Helland et al. kobler dessuten mål til opplevelsen av mestring: “Konkrete mål fremmer forventning om mestring fordi slike mål gjør det lett å evaluere om det har vært fremgang” (Helland et al., 2009, s.267). Elevenes selvoppfattede mestringsevne påvirker også elevenes målsettinger. “The stronger the perceived self-efficacy, the higher the goal challenges people set for themselves and the firmer is their commitment to them” (Bandura, 1993, s.118). Men for at elever skal kunne oppleve mestring kreves det at undervisningen tilpasses elevene, samt at mestringskriteriene har sammenheng med de målene den enkelte elev har (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Vi deler gjerne i kortsiktige og langsiktige mål. Kortsiktige mål resulterer ofte i større motivasjon fordi de kan innfris forttere (Helland, et al., 2009, s.166). Kortidsmål krever naturlig nok mindre tålmodighet enn langtidsmål, som fordrer store mengder innsatsvilje og utholdenhet (Helland et al., 2009, s.167). Det Helland et al. påpeker videre er at selv om elever har kontroll på sine langsiktige mål, er problemet at de ikke alltid klarer å ha kontroll på hva som trengs for å nå de. ”(...) alle klarer ikke å styre sitt eget liv slik at de løpende beslutningene leder fram til å realisere et langsiktig mål” (Helland et al., 2009, s.166). Det er her læreren kommer inn i bildet og må hjelpe elevene med å sette seg de kortsiktige målene som trengs for å nå det langsiktige målet.

2.10 Undervisning i strategisk læring

Undervisning i strategisk læring bør foregå i størst mulig grad i den vanlige fagundervisningen, ifølge Andreassen, Bråten og Weinstein (2006, s.47). ”Dette innebærer at faglærerne ikke bare underviser i *hva* elevene skal lære, men også i *hvordan* de skal gjøre det.” (Andreassen et al., 2006, s.47). Andreassen, Bråten og Weinstein trekker frem to pedagogiske hovedprinsipper i undervisning av strategisk og selvregulert læring; *stillasbygging* og *sosial modellering* (2006, s.46). ”De fleste undervisningsopplegg som tar sikte på å fremme utviklingen av selvregulert læring, forsøker å finne en balanse mellom det å gi sosial støtte og veiledning og det å gi elever og studenter rikelig anledning til å øve seg i å regulere læringen på egen hånd” (Bråten, 2002, s.182). Stillasbygging handler om å støtte eleven til en viss grad i læringssituasjonen, uten å styre dem for mye. ”Etter hvert som personens selvstendige strategiske kompetanse øker, fjernes stillaset gradvis, det vil si at læreren reduserer sin støtte i nøyaktig samme takt som eleven blir i stand til å støtte seg selv ved hjelp av nye strategiske redskaper” (Andreassen et al., 2006, s.46). Læreren støtter, men fjerner denne støtten etter hvert som eleven klarer seg selv. Her kan man også tenke at elever kan være stillasbyggere for hverandre ved bruk av for eksempel læringspartnere.

Videre er sosial modellering et pedagogisk virkemiddel i utviklingen av selvregulerende prosesser hos elevene, i likhet med Banduras modellering (2012). Elevene observerer bruk av strategiske grep, etterligner aktiviteten som blir gjort med støtte fra læreren, før eleven selv klarer det alene – i et typisk vygotskiansk perspektiv på læring. ”På skolen kan lærere påvirke utviklingen av selvregulert læring gjennom metoder som direkte undervisning i selvregulerende prosesser (...), supervisjon, overvåking av elevenes fremgang, konstruktiv tilbakemelding og tildeling av hjemmeoppgaver som legger til rette for selvstendige læringserfaringer utenfor klasserommet” (Bråten, 2002, s.179).

Ifølge Hopfenbeck er det vesentlig å stille spørsmål som hjelper elevene til ”å få økt selvinnsikt i egne læringsvaner” (Hopfenbeck, 2006, s.57). Det samme støtter Gamlem og Rogne som mener at man trenger ”tid til å gjennomføre samtaler mellom lærer og elev for å diskutere elevens tilnærminger til oppgaver” (2016, s.87). Elevsamtalen kan være et godt hjelpemiddel her, men underveisvurdering kan også være en mulig innfallsvinkel. Ifølge læreplanverket bygger underveisvurdering på at elevene skal være ”involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.” (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Å stille spørsmål i en underveissamtale som gjør eleven bevisst på egne

læringsvaner og utvikling kan være en god start for å jobbe med selvregulering. Samtidig handler det også om å få eleven til å se sammenheng mellom innsats og motivasjon. Læreren kan både fortelle, demonstrere og veilede i ulike læringsstrategier – og ofte er det en kombinasjon av disse tre som er mest gunstig, ifølge Hopfenbeck. ”Lærere kan modellere strategibruk for elevene jevnlig, for å hjelpe dem til å bruke hensiktsmessige strategier ved lesing av fagstoff” (Hopfenbeck, 2006, s.60-61). Utfordringen for eleven er å vite når det er mest hensiktsmessig å bruke de ulike læringsstrategiene, men her kan modellering fra lærer hjelpe elevene i riktig retning. Det er også viktig at elevene er klar over at slike læringsstrategier er noe man må jobbe med over tid, og at et må være en naturlig del av skolearbeidet (Hopfenbeck, 2006, s.63). ”Når lærere involverer elevene i prosesser for egen læring og fremhever deres selvstendighet gjennom tilbakemeldinger, gir lærere elevene et verktøy som vil være viktig for å mestre selvregulering” (Gamlem & Rogne, 2016, s.86). Tilbakemeldinger og inkludering av elevene i sin egen læringsprosess er sentralt.

2.11 Strategisk læring i musikkfaget

Alle komponentene i modellen om strategisk læring (Andreassen et al., 2006) kan knyttes til musikkfaget og instrumentaløving. ”Like any academic or motor task, learning a musical instrument requires a great deal of self-regulation (...)” (McPherson & Zimmermann, 2002, s.327). Musikkeleven må både ha kunnskap om hvordan han eller hun lærer best og om hva slags læringsstrategier som er mest hensiktsmessige. Samtidig må eleven ha motivasjon for øvingen samt selvregulering blant annet i form av tidsplanlegging. Dette er viktig når eleven skal bli metakognitivt, motivasjonsmessig og aktiv part i sin egen læringsprosess.

I lys av Vygotsky er sosiale faktorer en viktig del av musikkelevens strategiske læring, slik det også blir presentert i modellen til Andreassen, Bråten og Weinstein (2006). I sin modell for strukturert øving legger Jørgensen de institusjonelle rammefaktorene til grunn som forklaring på de sosiale faktorene (1997). Med det mener han for eksempel læreplaner, kvaliteten på lærerne, samt tilgjengelige ressurser som øvingsrom og instrumenter. Kontekstuelle forutsetninger som skolens tradisjoner og verdier er også med på å påvirke elevenes strukturelle øving (Jørgensen, 1997). Dette samsvarer med Bråtens utsagn om forholdet mellom omgivelsene og den lærendes prosesser (2002).

2.11.1 Øvestrategier

Jørgensen presenterer øvestrategier som et sentralt begrep innen hovedinstrumentlære og han forklarer øvestrategier på følgende måte ”Alle de *tankene og valgene og handlingene som har som intensjon å påvirke utfallet av øvingen, både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen (...)*” (Jørgensen, 2011, s.24). Øvestrategier er altså et vidt begrep som omfatter alt som har med øvingen å gjøre – fra planleggingsfasen til evaluering av øvingsøkten. Jørgensen avgrensner disse øvestrategiene ved å skille mellom *instrumentspesifikke* og *generelle* øvestrategier (2011, s.25). Instrumentspesifikke øvestrategier handler om strategier for tekniske utfordringer knyttet til sitt instrument. Som messingblåser må man utvikle strategier for å lære dobbelttungespilling, mens en fiolinist må ha strategier for å utvikle og koordinere bueføring. Generelle øvestrategier er ifølge Jørgensen strategier som ”er uavhengig av instrument og brukbare for de fleste” (2011, s.25). Generelle øvestrategier kan for eksempel være at ved vanskelige partier bør man øve i et lavere tempo først, for deretter å øve raskere og raskere. Dette er en generell øvestrategi som gjelder de aller fleste instrumentgrupper.

2.11.2 Motivasjon og mål i musikkfaget

Jørgensen trekker også frem indre og ytre motivasjon når det kommer til musikk, og påpeker at det ofte er en blanding av disse to typene motivasjon når det kommer til å spille et instrument (2011). For mange er det å kunne fremføre noe man har øvd lenge på for et publikum, og få applaus og ros for dette en motivasjonsfaktor knyttet til ytre motivasjon. Samtidig har mange musikere en sterk indre motivasjon av å få kunne skape noe, spille sammen, uttrykke seg selv – men også av musikken i seg selv (Jørgensen, 2011). Det som er interessant er at forskning imidlertid viser at indre motivasjon ikke alltid er samsvarende med god bruk av øvestrategier, og at sammenhengen mellom egenøving og indre motivasjon er svak (Jørgensen, 2011). Musikkpedagog og psykolog Even Ruud mener det er avgjørende at elevene må ha klare mål for hva de vil oppnå med øvingen for at øvingen skal gi resultater (1979, s.23). Dette kan vi se i sammenheng med Banduras teorier om forventning om mestring og målsetting.

Et utbredt begrep i musikkpedagogikken er ”deliberate practice” som handler om målrettet og konsentrert øving og all tankevirksomheten rundt dette (Jørgensen, 2011). Jørgensen

trekker frem fem viktige kjennetegn på deliberate practice. Man må ha godt formulerte mål for øvingsaktiviteten. Videre må oppgavene være tilpasset det ferdighetsnivået man er på. Man må også få en kontinuerlig evaluering på det man gjør, slik at man kan korrigere underveis i øvingsprosessen. Det fjerde kjennetegnet handler om målrettet gjentakning. ”Gjentaking er nødvendig for framgang og læring” påpeker Jørgensen (2011). Det siste kjennetegnet er oppmerksomhet og konsentrasjon i øvings situasjonen.

2.12 Øvingslære

Ved Kunnskapsløftet ble det innført et nytt hovedområde under ”Instrument, kor, samspill 2” på musikklinja kalt *Øvingslære* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hovedområdet dreier seg om den musikalsk utøvende læringsprosessen og bygger på progresjon og erfaring gjennom arbeid på instrumenter. Refleksjon over egen utvikling, egne mål, konsentrasjon og motivasjon er sentralt.” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.3). Øvingslære er altså et hovedområde innenfor hovedinstrument i 3.klasse på musikklinja. Hvordan man organiserer faget er opp til hver enkelt skole. Noen har et eget øvingskurs for hele klassen, mens hos andre er øvingslære implementert i hovedinstrumentopplæringen og derfor opp til hver enkelt instrumentallærer.

Jørgensen mener at øveundervisning bør ha stor plass i musikkundervisningen (2011, s.26). Det er også viktig at læreren er eksplisitt når det presenteres øvestrategier. ”Læreren velger ut en strategi og presenterer og forklarer den så grundig som mulig. Slik direkte instruksjon bør følges av konkrete eksempler, demonstrering og elevens utprøving av strategien” (Jørgensen, 2011, s.29). Dette er med andre ord en type sosial modellering som både Andreassen et al (2006) og Hopfenbeck (2006) også viser til. Videre bør elevene lære når og hvor strategiene kan brukes (Jørgensen, 2011, s.28). Elevene kan også oppdage egne øvestrategier. Her er lærerens oppgave å legge til rette for en slik oppdaging, samt ”utvikle forståelsen hos eleven med vel plasserte spørsmål” (Jørgensen, 2011, s.29). Dette er en del av den metakognitive kunnskapen som elevene bør utvikle i sin utvikling på hovedinstrumentet. Ruud er også opptatt av tankearbeidet rundt øving, og legger stor vekt på lærerens rolle i arbeidet med dette. ”Læreren må forvise seg om at eleven forener det han oppfatter med bevisst tankearbeid” (Ruud, 1979, s.23). I tillegg til å jobbe med elevenes tankearbeid og metakognisjon knyttet til øving, er det også lærerens forklaring som er viktig i arbeidet med

øving. ”For at eleven skal få et bevisst tak på øvingsinnholdet må læreren analysere forløpet ned i sine enkelte detaljer” (Ruud, 1979, s.23).

Som tidligere nevnt bør undervisning i strategisk og selvregulert læring foregå i størst mulig grad i den vanlige fagundervisningen (Andreassen et al., 2006, s.47). Dette er i stor grad relevant for musikkfaget og instrumentalundervisning. I og med at man i stor grad må øve hjemme for å bli flinkere på et instrument eller i sang, må man vite *hvordan* man skal øve. ”Hvor flink er læreren til å formidle hva som er god øving? Læreren må gi konkret veiledning og følge opp elevenes øving med å få de til å demonstrere øveatferden” (Jørgensen, 2011, s.22). At elevene viser hvordan de har øvd på lekse er noe Jørgensen trekker frem som en rød tråd i hele instrumentalundervisningen. Fordi øving er noe som må øves på, så er det ikke bare resultatene av hjemmeleksene som må tas stilling til, men det er viktig at instrumentallærere spør om hvordan eleven har øvd (2011). ”Eleven ville nå vært helt utenfor lærerens kontroll hvis ikke læreren hadde pålagt eleven å føre nøyaktig regnskap over hvilke resultater øvingen har ført til. Etter hver gjentatte utførelse av øvingsoppgaven må eleven spørre seg selv hva han har oppnådd, hvilke mangler i spillet som står tilbake å rette på, hvilke feil som ble gjort, osv... Og påfølgende gjentakelser må rettes mot en forbedring av erkjente svakheter. (...) Og det blir igjen lærerens oppgave gjennom sine bemerkninger om elevens spill å bygge opp en slik kontrollinstans hos eleven selv” (Ruud, 1979, s.23).

2.13 Kort oppsummering

I mitt analyse- og drøftingsarbeid vil jeg i stor grad ta utgangspunkt i modell for strategisk læring (Andreassen et al., 2006). Denne modellen ligger blant annet til grunn for inndelingen av drøftingskapitlet, der jeg deler inn i delkapitlene *Kunnskap og ferdigheter*, *Motivasjon og mål*, *Selvregulering* og *Kontekst*. I lys av blant annet Jørgensen og Ruuds teorier om øving har jeg også lagt til en drøftingsdel som omhandler øvehjelp. Drøftingsdelen inneholder også drøftinger knyttet til Vygotskys sosiokulturelle læringssyn generelt, og den proksimale utviklingszone spesielt. Jeg trekker også frem Banduras sosial-kognitive teori i det jeg trekker frem self-efficacy og modellering i drøftingskapitlet. Videre er metakognisjon, selvregulering og motivasjon – med spesielt fokus på indre og ytre motivasjon – viktige begrep jeg vil ta med meg videre i analyse- og tolkningsarbeidet – som igjen er en stor del

av det å være en strategisk elev. Jeg vil også ta med meg mye av Jørgensen og Ruuds tanker og teorier om arbeid med øving, deriblant øvestrategier, motivasjon og målsettinger i musikkfaget, og strategisk læring generelt når det gjelder musikk.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsdesign, metode for datainnsamling, informantutvalg og gjennomføring av datainnsamlingen, samt hvordan analyseprosessen har foregått. Jeg vil også gjøre en evaluering av forskningens kvalitet.

3.1 Avhandlingens forskningsdesign

Ulike problemstillinger krever ulike innsamlingsmetoder og forskningsdesign. Jeg ønsker å starte med å ta et tilbakeblikk på problemstillingen for denne oppgaven: *Hvordan opplever Vg3-elever på musikklinja sitt øvingsarbeid på hovedinstrumentet sett i lys av strategisk læring?* For å svare på dette har jeg valgt et fenomenologisk-hermeneutisk forskningsdesign. ”Fenomenologien er betegnelsen på en vitenskapsteoretisk retning som har som hovedinteresse fenomener, slik de fremtrer for oss i et førstepersonsperspektiv” (Kvarv, 2014, s.93) Fenomenologisk forskningsdesign handler altså om å forstå menneskers livsverden, og å studere et fenomen og se på andres oppfatninger og forståelser av fenomenet. ”Målet er å gi en presis beskrivelse av aktørens egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter” (Christoffersen et al., 2016, s. 78). Samtidig som jeg er opptatt av disse beskrivelsene, altså *innholdet* i datamaterialet, ønsker jeg også videre å *tolke* datamaterialet. ”Forskeren leser datamaterialet *fortolkende* og ønsker å forstå den dypere *meningen* i enkeltpersoners erfaringer.” (Christoffersen et al, 2016, s.171). I denne oppgaven tar jeg for meg fenomenet selvregulert læring og øvestrategier i musikkfaget, og jeg vil se på musikkelevens oppfatning og forståelse av dette fenomenet, hvordan de opptrer som lærende elever, og i hvilken grad de bruker læringsstrategier som støtte for sin utvikling på sitt hovedinstrument.

Hermeneutikk blir ofte sett i sammenheng med humaniora og fortolkning. Hermeneutikken blir ifølge Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie sett på som læren om fortolkningen og som en teori og metode for humaniora (2008, s.70). Jeg vil, for å forstå hermeneutikk som teori og metode, begynne med å definere humaniora som vitenskap. Humaniora et vidt begrep med flere definisjoner, men Colling & Kjøppe definerer det slik: ”De humanistiske videnskaber, også kaldet humanvidenskaber eller humaniora, beskæftiger sig med mennesket som subjekt, dvs.som et tænkende, følende, handlende og kommunikerende væsen, samt

med produkterne af menneskets tanker, handlinger og kommunikationer. Hertil hører skrifter, kunstværker, redskaper, bygninger og klæder.” (2007, s.10). At humanvitenskap handler om mennesket og dets produksjoner, språklige uttrykk og handlinger bekrefter også den svenske filosofen Tore Nordenstam. Han definerer humanvitenskapen som en menneskelig studie og mener at humanvitenskapen handler om den historisk-sosiale virkeligheten som igjen omhandler språklige uttrykk og handlinger (Nordenstam, 2006).

Den klassiske filosofiske hermeneutikken var opptatt av skillet mellom humanvitenskap og naturvitenskap. Disse språklige uttrykkene og handlingene Nordenstam snakker om er knyttet til mennesket og humanvitenskapen, ikke naturvitenskapen som på sin side omhandler naturlover. ”Noen vitenskaper, naturvitenskapene, er *lovsøkende og forklarende*. Andre vitenskaper, humanvitenskapene, er i stedet *forstående*.” (Nordenstam, 2006, s.70). Flere forskere, blant annet Jacobsen, Schnack & Wahlgren mener at man kan oversette hermeneutikk til ”forståelses- og fortolkningslære”. (1992, s. 133). Hermeneutikk er altså en metode for å avdekke mening gjennom tolkning og forforståelse som er knyttet til humanvitenskapen. Holdninger og forforståelse, eller bakgrunnsantakelser, er sentralt i forskning innen humanvitenskap (Kaiser, 2000). Hermeneutikk handler derfor om, som flere av filosofene bekrefter forståelses- og fortolkningslære innenfor humanvitenskapen. Det handler om å avdekke mening og forståelse gjennom tolkning. Sture Kvarv definerer hermeneutikk slik: ”*Hermeneutikk* betegner den oppfattelsen av humanvitenskapene at kjernen i disse er tolkninger av noe som har mening. Sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom lesning, dvs. Tekstlig fortolkning.” (Kvarv, 2014, s. 73). Den tekstlige fortolkningen vil i denne oppgaven handle om å tolke de transkriberte intervjuene, altså tekstene. Disse vil bli tolket og drøftet i lys av eksisterende teori.

Min forforståelse i møtet med dette temaet og denne forskningsprosessen er at jeg har noe praksiserfaring som lærer. Selv om min praksiserfaring fra skolen er kort, har jeg også undervist i skolekorps, både som instrumentallærer, gruppeinstruktør og dirigent, i snart ti år. Min forforståelse kommer også fra egen øvingspraksis etter 18 år med å spille instrument, og utfordringer knyttet til dette. I tillegg har jeg en forforståelse ut i fra teori og forskning jeg har lest både i forbindelse med masterarbeidet, men også tidligere i utdanningsløpet. Som forsker er det viktig å være bevisst min forforståelse i møtet med analyse- og tolkningsarbeidet i oppgaven.

3.2 Kvalitativ metode

Datainnsamling i en fenomenologisk fremgangsmåte handler om å samle ”*data fra individer som har erfaring med fenomenet som studeres.*” (Christoffersen et al, 2016, s.172). I min problemstilling viser jeg at jeg ønsker å forske på hvordan elevene *opplever* og betrakter sin egen øvingspraksis. Derfor anså jeg kvalitativt forskningsdesign med intervju som innsamlingsmetode, som det mest hensiktsmessige for å svare på min problemstilling. ”Kvalitativ metode er basert på at det både er mulig og ønskelig at forsker og undersøkelsesenheter inngår i en situasjon preget av interaksjon og kommunikasjon. Dette muliggjør at forskeren greier å sette seg inn i og forstå de/den undersøktes situasjon” (Kvarv, 2014, s.137). Den kvalitative forskningsmetoden innebærer at man ønsker å beskrive og forstå menneskers erfaringer, med andre ord nettopp det jeg har vært på jakt etter sett i lys av problemstillingen. ”Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles” (Brinkmann & Tanggard, 2012, s.11). Dersom man ønsker å forstå det fenomenet man undersøker fylldigere, er det altså mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggard, 2012). I min forskning ønsket jeg den dybden, og ikke minst det dynamiske trekket, man får ved en kvalitativ metode.

Kvalitative undersøkelser er fleksible. Man kan tilpasse spørsmålene i intervjusituasjonen, og i tillegg åpnes det opp for en større grad av spontanitet (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det er nettopp graden av fleksibilitet Christoffersen og Johannesen ser på som hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode (2012). Ved kvantitative metoder er dataanalysen ofte enklere å utføre, og man kan i visse sammenhenger gjøre statistiske generaliseringer. Ulempen er at kvantitative undersøkelser ofte er lite fleksible med tanke på tilpasning og utføring. Dersom jeg ønsket å se på utbredelsen og mengden av øving hos elever ved musikklinja ville kanskje et kvantitativt forskningsdesign ha vært mer hensiktsmessig. Men jeg ønsket heller å gå i dybden ved å intervju noen få elever og se på hvordan de *opplever* sin øvingspraksis og deres metakognisjon rundt dette. ”Intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater” (Christoffersen et al., 2016, s.145). Hvordan man ser på sin egen øving er noe som i utgangspunktet kan være vanskelig å svare på. Jeg vurderte det dit hen at det ville være vanskelig å få den dybden og de fullverdige svarene jeg ønsket gjennom for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse. Jeg ønsket også å ha muligheten til å legge

til oppfølgingsspørsmål underveis for å få enda mer fyldigere svar under datainnsamlingen. Samtidig ønsket jeg å kunne forklare og eksemplifisere spørsmålene jeg ga hvis jeg merket at informanten ikke helt forstod spørsmålet. Dette hadde vanskeligere latt seg gjøre ved for eksempel en kvantitativ metode.

3.3 Intervju

Jeg landet altså på dybdeintervju som mitt valg av datainnsamling landet. ”Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden, har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet” (Kvarv & Brinkmann, 2017, s.45). I lys av det fenomenologiske forskningsdesignet og valg av kvalitativ metode, ble intervju som datainnsamlingsmetode mest hensiktsmessig for min oppgave. ”Intervjuet gir oss en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden og kan utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og teoriutvikling” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.19). I denne oppgaven var det elevens egne tanker og *opplevelse* knyttet til egen øvingspraksis og strategisk læring jeg ville få frem. ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.” (Kvale & Brinkmann, 2017, s.46). Hadde derimot oppgaven vært å se på *hvordan* elever øver, hadde nok observasjon vært en mer hensiktsmessig metode. Jeg valgte å gjøre én-til-én-intervjuer, i motsetning til gruppeintervju, fordi jeg ønsket å få fyldige og detaljerte svar og refleksjoner fra informantene. Det var også viktig for meg å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen. Musikk og egenøving er i utgangspunktet veldig personlig, og det kunne ha blitt opplevd ubehagelig å blottstille sin egen øving foran andre i et gruppeintervju. Dermed var dybdeintervjuet gjennomført i en én-til-én-situasjon det mest hensiktsmessige.

3.4 Intervjuform

Intervju kan struktureres på ulike måter. Jeg valgte å ta i bruk den semistrukturerte intervjuformen i mine intervjusituasjoner. ”Et *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer og rekkefølge

kan variere.” (Christoffersen et al., 2016, s.148). Jeg ønsket denne fleksibiliteten slik at jeg kunne tilpasse spørsmålene og rekkefølgen ut ifra svarene jeg fikk fra informantene. Samtidig valgte jeg å ha en mal å forholde meg til for at intervjuet ikke skulle bli for ustrukturert, og for at jeg kunne ha en sammenlignbar struktur i alle intervjuene og ikke glemme viktige momenter. Da jeg utformet spørsmålene var det viktig å bryte ned ”selvregulert læring”-begrepet til mer kjente hverdagslige begrep som er enklere å svare på for elevene. Jeg hentet mye inspirasjon fra Jørgensen (2011), og tok også utgangspunkt i modell for strategisk læring (Andreassen et al., 2006, s.29) da jeg utformet spørsmålene. Jeg delte opp intervjuguiden i seks underkategorier (se vedlegg 3). De første spørsmålene var faktaspørsmål som var enkle å svare på, dette for å skape en relasjon til informantene før jeg gikk videre til mer generelle introduksjonsspørsmål. ”Både i intervjuer og i gruppesamtaler bruker forskeren introduksjonsspørsmål hvor han introduserer temaet for intervjuet.” (Christoffersen et al, 2016, s.150). Som introduksjonsspørsmål valgte jeg: ”Hva er øving for deg? Øving er?” for å få et første innblikk i hvordan eleven ser på øving. Deretter fortsatte jeg med spørsmål om øvehjelp fra lærere, planlegging og forberedelse av øving, motivasjon og mål, samt spørsmål om gjennomføring av øving. Jeg valgte å gjøre et pilotintervju med en tidligere elev på musikklinja for å sjekke om spørsmålene ga mening og om rekkefølgen var logisk. I etterkant gjorde jeg noen små justeringer i rekkefølgen og endret ordlyden i noen av spørsmålene.

Jeg valgte å ikke sende ut intervjuguiden til informantene i forkant, da jeg ikke så det som nødvendig at de fikk forberede seg spesielt til spørsmålene. Jeg ønsket å få spontaniteten i svarene slik at informantene ikke hadde mulighet til å konstruere ferdige svar før intervjuet. Samtidig ville jeg også å ha muligheten til å endre spørsmålsformuleringen, rekkefølgen eller legge til eventuelle spørsmål underveis i intervjuet. I forkant fikk informantene imidlertid kort informasjon om tema og problemstilling slik at de hadde noe forkunnskap om hva intervjuet kom til å handle om.

3.5 Informantutvalg

Siden oppgavens problemstilling er ”*Hvordan opplever Vg3-elever på musikklinja sitt øvingsarbeid på hovedinstrumentet sett i lys av strategisk læring?*” måtte informantutvalget naturlig nok hentes fra elever på dette utdanningsprogrammet. Jeg valgte å intervju tre

elever til sammen, to elever fra én videregående skole, og én elev fra en annen. Alle informantene jeg intervjuet gikk i tredje året (Vg3) på musikklinja. Årsaken til at jeg valgte informanter fra siste året på musikklinja var at disse elevene sannsynligvis har større forutsetning for å snakke om egne øvestrategier og øvehjelp fra lærere, enn de som har kort erfaring fra dette utdanningsprogrammet. Jeg ønsket å begrense informantutvalget til klassiske utøvere. Det er ofte mer aleneøving knyttet til et klassisk instrument enn for eksempel til et mer typisk bandinstrument, der mye av øvingen handler om samspill, improvisasjon og akkordspill sammen med andre. Deretter snevret jeg det inn til messinginstrumenter. Hensikten med datainnsamlingen var å skaffe nok innsikt i elevenes forståelse av fenomenet selvregulert læring på hovedinstrumentet sitt. Derfor valgte jeg å fokusere på den instrumentgruppen jeg har best kunnskap om. Dette skapte en mer gjensidig forståelse mellom meg som forsker og informantene, og det ble enklere å eksemplifisere spørsmålene slik at informantene fikk best mulig forutsetning for å forstå spørsmålene og gi relevante svar. Ved å velge informanter som spiller et instrument jeg kjenner godt til, ble det også lettere for meg å forstå svarene som ble gitt av informanten vedrørende vedkommendes øving på nettopp dette instrumentet. Her får jeg muligheten til å belyse variasjon og fellestrekk ved de ulike øvingspraksisene innenfor samme instrumenttype. Kjønn og bosted anså jeg ikke som relevante utvalgsstrategier i denne sammenhengen, og det ble derfor ikke tatt spesielle valg knyttet til dette. Kvale & Brinkmann mener at svaret på hvor mange informanter man bør intervjuer er: ”Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite” (2017, s.148). I og med at hovedformålet med denne forskningen var å få innblikk i hvordan elever opplever og ser på sitt eget øvingsarbeid, var det ikke et behov for å ha mange informanter. Jeg ønsket heller å gå i dybden i svarene til et begrenset utvalg. Jeg gjorde imidlertid en løpende vurdering om antall informanter ut i fra hva jeg fikk ut av intervjuene.

3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene som danner det empiriske grunnlaget for denne oppgaven ble gjort på sommeren etter skoleslutt. Dette var et mer gunstig tidspunkt for elevene enn mot slutten av skoleåret da de var travelt opptatt med eksamen. Intervjuene foregikk hjemme hos informantene, fordi skolen var stengt. Jeg mener dette var med på å gjøre intervjusituasjonen mindre formell og skummel for informantene, siden ingen av dem hadde vært med på slike intervjuer tidligere.

Jeg startet med å forklare kort om temaet for prosjektet og litt om hva spørsmålene kom til å handle om. Jeg forklarte også at formålet ikke var å ”ta” noen på hvordan de øver, eller hvor mye eller lite de øver. Hovedformålet var kun tankene rundt øvingen og elevens øvingspraksis. Dette gjorde jeg for å ufarliggjøre situasjonen og gjøre informantene mer komfortable. Jeg forklarte også at jeg kom til å ta opp intervjuet, men at dette ville være anonymisert og sikret på min opptager. Før intervjuet startet skrev informantene under på en samtykkeerklæring.

Ved transkriberingen av det første intervjuet oppdaget jeg at jeg hadde lett for å gå for raskt videre dersom informanten trengte noe tid på å svare på spørsmålet, særlig spørsmål som krevde en del tankevirksomhet og refleksjon. Dette bet jeg meg merke i, og prøvde bevisst å unngå dette i de neste intervjuene. Jeg valgte ta opp intervjuet med en lydopptager for å kunne ha fullt fokus på informantene i intervjusituasjonen. Jeg ønsket også å ha muligheten til å tenke ut eventuelle oppfølgingsspørsmål underveis, og notere stikkord i intervjuguiden underveis, noe vanskelig hadde latt seg gjøre hvis jeg samtidig skulle ha notert alt som ble sagt under intervjuene.

Som student ved Høgskolen i Innlandet har jeg forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjer knyttet til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH). All innhenting og lagring av informasjon i forbindelse med intervjuene er gjort i henhold til eksisterende regler. Prosjektet er også meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD). Prosjektet fikk en forenklet vurdering da personopplysningene ikke er sensitive, og prosjektet er samtykkebasert (se vedlegg 1). All informasjon jeg fikk av informantene ble behandlet konfidensielt, noe også informantene fikk informasjon om gjennom samtykkeerklæringen (se vedlegg 2). Opptakene og transkripsjonen av intervjuene ble oppbevart etter NSDs retningslinjer, og ble slettet umiddelbart etter innlevering av oppgaven.

3.7 Evaluering av forskningens kvalitet

Reliabilitet innen forskningsfeltet handler om innsamlingen av undersøkelsens data og bearbeiding av denne. Innen kvantitativ forskning er det strenge krav til reliabilitet og testing av denne gjennom blant annet test-retest-reliabilitet. Dette er ikke mulig å gjennomføre i kvalitativ forskning. ”Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og ingen

andre kan derfor tolke på samme måte.” (Christoffersen et al, 2016, s.232). Som leser av kvalitativ forskning er det viktig at man får et innblikk i forskerens egen rolle i prosessen. Her må man som forsker gi en detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen for å øke forskningens pålitelighet. Dette må gjøres rede for i et detaljert metodekapittel der man som forsker kritisk begrunner de valgene man har gjort. Kun på denne måten har man mulighet som leser til å vurdere om funnene er pålitelige. I kapittelet ovenfor har jeg redegjort for min rolle samt detaljene i forskningsprosessen.

”Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Christoffersen et al, 2016, s.232). Intern validitet handler altså om hvorvidt man har valgt en metode der man har mulighet til å undersøke det man har til hensikt å undersøke, og om forskningen presenterer troverdige resultater. En måte å vurdere forskningens validitet er å se på begrepene som blir brukt. ”*Begrepsvaliditeten* undersøkes ved å spørre om det er samsvar mellom teoriene og begrepene forskeren bruker, og den virkeligheten han faktisk ”måler”.” (Leseth & Tellmann, 2018, s.23). Under intervjuene var det viktig for meg at informantene forstod spørsmålene jeg stilte, og jeg valgte å komme med flere eksempler underveis knyttet til informantenes instrument eller situasjon. ”*Intern (indre) validitet* viser til i hvilken grad datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsen.” (Leseth & Tellmann, 2018, s.23). Her handler det om i hvilken grad datamaterialet gir informasjon som passer til det fenomenet som undersøkes i oppgaven. Et eksempel er å se på hvor datamaterialet er hentet fra. Samsvarer det med oppgaven og fenomenet som skal undersøkes? Mitt utvalg av informanter og begrunnelser for dette utvalget er omtalt i kapittel 3.5 Informantutvalg. ”En annen måte å vurdere om den interne validiteten er ivaretatt på, er å se på spørsmålene som er stilt intervjuobjektene (...)” (Leseth & Tellmann, 2018, s.23). Her må spørsmålene ha en sammenheng med det fenomenet forskeren ønsker å forske på. Dette var jeg opptatt av i min intervjuguide. Jeg tok for meg ulike kategorier innenfor strategisk og selvregulert læring og brukte disse ved utformingen av spørsmålene. Ekstern validitet handler om forskningens overførbarhet til andre sammenhenger. ”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres” (Christoffersen et al, 2016, s.233). I og med at jeg har gjennomført et kvalitativt intervju av få personer, er det vanskelig å generalisere mine funn og gi den overføringsverdi til andre sammenhenger. Dette var heller ikke hovedmålet med

oppgaven, da målet var å fordype seg i noen elevers tanker rundt egen øving og sette fokus på viktigheten av elevers bevissthet rundt egen øvingspraksis.

Bekreftbarhet (objektivitet) skal sikre "(...) at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger" (Christoffersen et al, 2016, s.234). Det er vanskelig å få til kvalitativ forskning som er helt hundre prosent objektiv når vi skal forstå menneskers livsverden. "(...) there is no clear window into the inner life of an individual (...) No single method can grasp the subtle variations in ongoing human experience" (Denzin & Lincoln, 2011, s.12). Derfor er det igjen viktig å beskrive alle valg og beslutninger gjennom hele forskningsprosessen, slik jeg har gjort i dette metodekapitlet. "I en slik klargjøring er det viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført, og kommentere tidligere erfaringer, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen i prosjektet" (Christoffersen et al, 2016, s.234). Jeg har, i arbeidet med datainnsamling og analyse, hele tiden hatt i bakhodet at jeg selv har kunnskap om, og erfaring med, øving på tilsvarende instrumenter som det informantene spiller på - og vært bevisst på at dette ikke måtte påvirke meg til å stille ledende spørsmål basert på egenerfaring.

3.8 Analyse av intervju

Analyse av et kvalitativt intervju kan ifølge Berg deles opp i fem deler; Datainnsamling, koding, kategorisering, analysering og tolking (2001). I min videre bearbeiding av datamaterialet i denne oppgaven vil jeg ta for meg fire av de fem punktene: transkripsjon, kategorisering, analysering og tolkning. Kvale & Brinkmann er opptatt av at det ikke finnes noen fasit når det gjelder analyseprosessen i et forskningsprosjekt med intervju som metode (2015). Jeg har gjennomført en strukturering av intervjumaterialet ved å sortere informantenes svar i et visst antall passende kategorier. Den kategoriske inndelingen mener jeg var tilstrekkelig i arbeidet med å strukturere og avdekke meningsbærende elementer i datamaterialet mitt, og valgte derfor ikke å kode datamaterialet mitt.

3.8.1 Transkripsjon

Datainnsamlingen i min oppgave foregikk ved å samle inn data ved å gjennomføre

intervjuer, og deretter transkribere intervjuopptakene til tekst. Transkribering handler om å klargjøre datamaterialet for analyse, noe som i mitt tilfelle handlet om å transkribere lydopptakene til tekst (Kvale & Brinkmann, 2017, s.137). Jeg tok meg god tid til transkriberingen for å få innholdet mest mulig identisk med slik det fremkom i intervjuene. I transkriberingen er det ikke bare vesentlig å gjengi det som blir sagt ordrett, men også i størst mulig grad å gjengi de ikke-verbale elementene i intervjuet, som for eksempel pauser der informanten måtte tenke før vedkommende svarte. Dette er med å gi en riktig kontekst rundt svarene. Pauser registrerte jeg i transkripsjonen som (...). Jeg var også opptatt av å få med alle småord som ”eh” og ”hmm” slik at man får mest mulig korrekt innblikk i måten informantene ga svarene sine på. Her kommer et kort eksempel fra transkripsjonen:

- *Hva er øving for deg? Hva betyr øving?*
- *Informant C: Ehhh (...) Hmm (...) åh det var vanskelig! Hehe. Det er (...) Hmm. Det er veldig viktig da. I hvert fall. For nå spiller jeg bare i korps på en måte, så for å få samspill så er det veldig viktig å øve. Og også for å få til ting bedre, og få til ting på en måte. Så jeg ser på det som veldig viktig.*
- *Øver du regelmessig? Hvor ofte øver du?*
- *Informant C: Jeg prøver å øve en time hver dag, men det er ikke alltid det går. Men, ehh, jeg øver regelmessig ja.*

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, eliminerte jeg overflødig materiale, gjentakelser eller uvesentlige digresjoner, for å gjøre analysematerialet mer konsentrert og klart for analysering. ”Hva som er vesentlig og uvesentlig avhenger igjen av formålet med studien og dennes teoretiske forutsetninger” (Kvale, 2001, s. 122-123). Dersom det under intervjuene ble snakk om andre aspekter ved musikk som ikke handlet om øving, eliminerte jeg dette i klargjøringen av analysematerialet.

3.8.2 Kategorisk inndeling

Etter transkripsjonen av intervjuene valgte jeg å gjøre en *kategorisk inndeling* eller en *indeksering* av datamaterialet. “Indeksering vil si at det settes merkelapper på setninger eller avsnitt som gjør det mulig å identifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet.” (Christoffersen et al., 2016, s.165). Jeg skrev ut transkripsjonene og brukte

markeringspenner i forskjellige farger for å markere de ulike temaene. Her valgte jeg å ta utgangspunkt i noen av temaene jeg brukte i intervjuguiden; *Generelt om øving, øvehjelp av instrumentallærere, motivasjon og mål, planlegging og forberedelse*. I tillegg til disse valgte jeg å legge til kategoriene *konsentrasjon* og *øvestrategier*. ”I kvalitative undersøkelser er koding å klassifisere data ved å sette merkelapper eller betegnelser på utsnitt av den teksten som analyseres” (Christoffersen et al, 2016, s.422). Denne typen teknikk brukes for å redusere store tekstmengder til meningsbærende elementer og er sentralt når man legger vekt på tolkning av meningsinnhold slik det er i fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.39; Christoffersen et al., 2016, s.173). ”Slike tekstelementer markeres i margin med ett eller flere kodeord som angir hva slags informasjon tekstelementet gir.” (Christoffersen et al., 2016, s.173). Når jeg var ferdig med å fargekode intervjuene satte jeg inn kategoriene i margin slik at jeg skulle huske hva slags tema som var knyttet til hvilken farge.

3.8.3 Analysering

Etter all teksten var kategorisert, var det tid for analysere ved å dele opp i biter/elementer og finne mønstre blant de ulike informantenes svar. ”I virkeligheten er analyseprosessen en bevegelse mellom å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), og målet er å endre med et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger, en ny orden, som ikke var åpenbar fra begynnelsen” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.37). Det å analysere datamaterialet handler altså om å avdekke mønstre og sammenhenger, samt finne forskjeller og fellestrekk mellom de ulike informantene – i dette tilfellet om og deres oppfatninger av og forståelser for sin egen øvingsprosess. Jeg valgte å dele analysematerialet opp i kategoriene *Hvorfor musikklinja og veien videre, Øving og øvingskultur, Egenøving, Øvehjelp, Motivasjon og mål, Planlegging av øving, Konsentrasjon* og *Øvestrategier*. Disse kategoriene tok i hovedsak utgangspunkt i de kategoriene jeg brukte i kategoriseringen av transkripsjonsmaterialet, men med noen små endringer. Kategorien *Generelt om øving* ble for stor, og jeg valgte derfor å dele denne i kategoriene *Hvorfor musikklinja og veien videre* og *Øving og musikklinja*. Jeg tok utgangspunkt i kategoriseringen jeg hadde gjort av datamaterialet fra intervjuene, leste igjennom materialet en gang til, og satte det sammen igjen til en logisk presentasjon av materialet ut fra de nye kategoriene jeg hadde valgt, presentert i kapittel 4 ”Presentasjon av

empiri". Tiden jeg hadde brukt på å kategorisere og fargekode datamaterialet var til god hjelp i analysedelen av oppgaven. Da kunne jeg orientere meg etter fargene i dokumentet, i stedet for teksten som helhet, og heller bruke tid på å sammenligne de ulike svarene fra informantene.

3.8.4 Tolking

"Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må tolkes." (Christoffersen et al., 2016, s.161). Tolking kan defineres på denne måten: "Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning og tolkning" (Christoffersen et al, 2016, s.177). Her skal de allerede identifiserte mønstrene som ble avdekket i analysedelen settes opp mot eksisterende forskning og teori. "This text is then re-created as a working interpretive document that contains the writer's initial attempts to make sense out of what has been learned." (Denzin & Lincoln, 2011, s.15). Denne tolkingen vil jeg komme tilbake til i kapittel 5 "Drøfting".

4. Presentasjon av empiri

Jeg har valgt å presentere de resultatene fra intervjuene i et eget kapittel for å få en mer tydelig struktur på oppgaven. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene opp mot teori. Som tidligere nevnt har jeg delt datamaterialet i åtte kategorier. Videre i denne oppgaven vil jeg referere til informantene som informant A, informant B og informant C. Informant A og B kommer fra samme videregående skole. Denne skolen har i overkant av 900 elever, mens skolen til informant C har rundt 1200 elever. Alle tre informantene har forskjellige instrumentallærere.

Musikk, dans og drama er et studieforbredende utdanningsprogram på tre år. Elevene jeg har intervjuet har valgt å fordype seg i musikk, og går derfor på det vi kaller musikklinja. I tillegg til karaktersnitt fra ungdomsskolen gjennomføres det ofte en praktisk opptaksprøve for å komme inn på musikklinja. Skolen til informant A og B har til nå bare praktisert inntak gjennom karaktersnitt. Skolen til informant C tar opp elever basert på både karakterer og obligatorisk opptaksprøve. På musikklinja har elevene fag som musikkhistorie, arrangering og komponering, gehør, samspill, hovedinstrument og biinstrument. I tillegg til programfagene i musikk har elevene fellesfagene norsk, matematikk, naturfag, geografi, historie, religion og fremmedspråk på lik linje med elever ved andre studieforbredende utdanningsprogram. Som nevnt tidligere, er øvingslære et hovedområde under programfaget Instrument, kor og samspill 2 for Vg3-elevene på musikklinja. Hvordan dette organiseres er opp til hver enkelt skole. Felles for de to videregående skolene som informantene kommer fra er at øvingslære er implementert i hovedinstrumentopplæringen. Ansvar for øvingslære ligger dermed hos den enkelte instrumentallærer.

Alle tre informantene spiller et messinginstrument og de har gjort det i mange år. Derfor var det naturlig for dem å velge dette som sitt hovedinstrument på musikklinja. Informant A har spilt i 9 år, informant B har spilt i 10 år, og C har spilt i 11 år. Tidligere har alle tre informantene fått opplæring på instrumentet sitt gjennom enetimeundervisning i skolekorpene. I tillegg har alle tre hatt enetimeundervisning gjennom tre år på musikklinja.

4.1 Hvorfor musikklinja og veien videre

Begrunnelsen for og motivasjonen bak å velge studieretning med musikk i videregående kan variere. Noen har et sterkt ønske om å gå videre med studier innenfor musikk for kanskje å nå drømmen om å livnære seg som musiker, mens andre ofte velger musikklinja fordi musikk er en hobby som de ønsker å lære mer om, og jobbe mer med, i skolesammenheng. Flertallet velger nok musikklinja ut fra en genuin interesse for musikk og et sterkt ønske om å utvikle seg som musiker, selv om de ikke nødvendigvis planlegger å ta høyere utdanning innenfor musikkfagene. Informantenes svar på hvorfor de valgte musikklinjer viser noen av disse ulike motivasjonsfaktorene.

Når jeg spør om hva som ligger til grunn for valget av musikklinja, svarer informant A: ”Fordi jeg følte det på en måte var den linja som passa meg best. I form av at jeg er litt usikker på hva jeg vil bli, så yrkesfag var ikke aktuelt. Og musikk gjorde at de vanlige studiefagene ble litt lettere på en måte. Det å gjøre noe som jeg syns er gøy å gjøre. Jeg spør om hun har tenkt til å gå studere musikk eller jobbe videre med musikk etter videregående skole, og hun forteller at hun har kommet inn i musikktroppen i Hans Majestet Kongens Garde. Hun valgte å søke der fordi ”det hørtes spennende ut”. Hva hun skal gjøre etter dette er hun usikker på. Informant B valgte å gå på musikklinja fordi hun syns musikk er ”skikkelig gøy”, og at det er en ”skikkelig bra hobby”. Hun har allerede fått studieplass på en musikkfolkehøgskole. På spørsmålet om hun har tenkt å fortsette å studere musikk etter det også, svarer hun: ”Kanskje litt, jeg tenker kanskje å gå lærerhøgskolen med blant annet musikk som fag”. Informant C startet først på studieforbedrende med studiespesialisering, men fant ut at det ikke passet, og hun valgte derfor å bytte til musikklinja. ”Det er jo musikk jeg skal drive med liksom, fant jeg ut ganske tidlig”. Hun har klare planer om å studere musikk etter videregående skole, og også hun tar først et år på musikkfolkehøgskole. Deretter er planen å prøvespille² for studieplass ved blant annet Norges musikkhøgskole og Griegakademiet.

² Praktisk opptaksprøve på høyere utøvende musikkutdanninger

4.2 Øving og øvingskultur

Alle tre informantene har enetimer på hovedinstrumentet sitt én gang i uka, 40 minutter per gang. Ingen av dem har hatt fellesundervisning i øvingslære, men alle tre forteller at de skulle ønske at de hadde det. ”Det hadde vært veldig fint å ha øvingslære som fag, det er jeg veldig for. Jeg føler ikke jeg lærer nok om hvordan jeg burde øve av spillelærer”, forklarer informant C.

Jeg ønsker å få et innblikk i øvingskulturen på skolen, og spør informantene hva slags oppfatning de har av dette på sine respektive skoler. ”Det er litt forskjellig” sier informant A. Hun forklarer at hvis det ikke ble satt av tid i skoletiden med lærere som kunne hjelpe, var ikke elevene i klassen så flinke til å øve, verken individuelt eller i samspillgrupper. Evnen til å gjennomføre selvregulert øving var altså ikke særlig sterk etter denne informantens oppfatning og mener at ”Det kan skyldes hvordan vi var til å planlegge”. Videre forteller hun at ”På et individuelt nivå vet jeg bare noen få som øvde mye, mens flesteparten hadde mer intens øving når det nærmet seg konsert eller eksamen”. Informant A forklarer videre at de egentlig hadde en del tid disponibel til egenøving i skoletiden, men at disse timene ble omtalt som ”fritimer” blant elevene, fordi de som oftest ble brukt til å slappe av. Informant B sier at hun tror øvingskulturen varierte fra klasse til klasse, men at hun har et inntrykk av at det nok ikke var så mange som øvde, ”Ikke på skolen i hvert fall. Men gitaristene og pianistene øvde nok mer på skolen, for da stod jo for eksempel pianoet klart”, forteller hun. Informant C synes det er vanskelig å vite hvordan øvingskulturen på skolen var. ”Hmmm... Det vet jeg ikke. Det snakket vi ikke så mye om.” Hun forteller også at det ofte kunne være vanskelig å få øvingsrom på skolen i timene uten undervisning.

4.3 Egenøving

På spørsmålet ”Øving er..” svarer informant B raskt; ”Noe jeg burde gjort”. Informant A er litt mer nølende, men forklarer at øving er ”å sette av tid og øve på det du trenger å øve på”. Informant C synes også spørsmålet er litt vrient og svarer ”Det er... hmm.. Det er veldig viktig da, i hvert fall. (...) Jeg ser på det som veldig viktig”.

Egenøving er en stor del av det å spille et instrument. Når det gjelder egenøving forklarer Informant A at det går i rykk og napp. ”I førsteklasse var det mer, da øvde jeg en gang i uka i

tillegg til enetimer. Eh, så begynte det å dabbe litt av, fordi andre ting ble prioritert.” Hun forklarer at motivasjonen ble sterkere mot slutten av Vg3, og at hun øvde mer da som forberedelse til eksamen. Jeg spør videre om hun skulle ønske hun øver mer, eller om hun syns øvingsmengden er passe. ”Man kan alltid øve mer, tror jeg. Det er jo på grunn av øvinga hvordan resultatet blir, så ja – man kan alltid øve mer hvis man vil bli flinkere” svarer hun. På samme spørsmål svarer informant B ”Ja, jeg skulle ønske at jeg gadd å øve mer, men altså, det har jo gått fint. Men ja. Når jeg begynner på musikkfolkehøgskole tror jeg at jeg kommer til å få en helt annen rutine på det å øve. Da tror jeg at jeg kommer til å øve mer. På videregående er det ikke bare spillingen jeg driver med, da er det jo alle andre lekser og så videre – men når jeg skal begynne på folkehøgskole så er det jo bare musikk”. I likhet med informant A forteller informant B at øvingsmengden varierer veldig. Hun forklarer at hun har en enetime i uka på skolen, og at hun i tillegg spiller i korps. ”Men de dagene jeg ikke har korps, prøver jeg også å øve litt hjemme, så egenøving er kanskje 1-2 ganger i uka utenom korpsøvelsene” forteller hun. Informant C forteller at hun øver regelmessig, og at hun prøver å øve en time hver dag, selv om det ikke alltid lar seg gjøre. Også hun sier at hun skulle ønske at hun øvde mer, og jeg spør hvorfor hun eventuelt ikke gjør noe med det. ”Eh.. fordi jeg er litt lat kanskje. Det blir litt sånn, jaja, jeg kan jo øve i morra..”, forklarer hun.

Jeg spør informantene om hva som skal til for at de er fornøyd med en øvingsøkt. Informant A svarer at hun er fornøyd med en øvingsøkt når hun mestrer noe hun ikke mestret før hun startet. På samme spørsmål svarer informant B ”Det er egentlig, eh.. hvis jeg har hatt et mål om få til noe på et stykke, og at jeg har fått det til – da er det sånn ”ja, nå går det fint” – nå kan jeg ta en god pause, hehe”. Informant C er fornøyd med en øvingsøkt ”hvis jeg får til de målene som jeg setter meg. Eller hvis jeg syns at jeg spiller fint”.

På spørsmål om hva informantene syns er vanskeligst med egenøving, svarer informant A ”Det å sette av tid, og det å gidde å begynne å spille. Også vite hva du skal øve på, og orke å øve så lenge at du klarer det til slutt”. Hun syns oppvarmingen er det enkleste med øvingen. ”Det er bare å spille litt, og få lyd i instrumentet”, forteller hun. Informant B svarer at det vanskeligste med øving er å starte. ”Det går seg liksom til etter hvert når man har fått plukka opp instrumentet, og da går det jo fint.”. Jeg spør hvorfor hun tror det er vanskelig å starte og hun svarer ”Egentlig litt det å gidde, hehe”. I motsetning til informant A syns informant C at oppvarmingen er det vanskeligste med øvingen. ”Det er lett å hoppe over den” forklarer hun.

4.4 Øvehjelp

Som tidligere nevnt er ikke øvingslære et eget fag på musikklinja på de to skolene elevene tilhører. Råd og hjelp om egenøving ligger til den enkelte instrumentallærers oppgaver, og er koblet til den ukentlige enetimeundervisningen. Jeg spør informantene om de har fått øvehjelp eller tips til hvordan man kan øve hjemme av instrumentallæreren sin. Jeg legger også til dirigenter i korps, eller andre som de har fått undervisning i musikk av. Informant A svarer: ”Ja, det har jeg. I hvert fall sånn på enetimer når vi har oppvarming og sånt. Da har spillelærer sagt ”dette er lurt å øve på, og dette er lurt å forberede seg på”. Hun forklarer også at hun har ”fått tips til forskjellige noter jeg kan spille etter, eller strategier for å øve” forklarer hun. Informant B forteller at det er først og fremst fra lærere på sommerkurs³ at hun har fått øvehjelp. ”Der har vi fått masse øvingshefter og sånt” sier hun. Informant C har også fått øvehjelp av instrumentallæreren sin ”Jeg har fått øvehjelp av spillelæreren min som sier hvordan jeg skal øve på ting”. Hun forklarer også at hun har fått mange nyttige øvetips gjennom et valgfag på sommerkurs som har handlet om øvingslære.

Videre spør jeg om de husker noen konkrete råd de har fått av instrumentallærere når det gjelder øving. Informant C forklarer et øvingstips hun har fått av læreren sin på musikklinja: ”Hvis jeg ikke får til å spille det så kan jeg prøve å synge det. Eller først puste det, og så synge det. Da går det mye bedre etterpå, med en gang”. På samme spørsmål svarer informant B at et konkret tips hun har fått er ”å ta ting sakte”, som vil si at man begynner å øve i et saktere tempo til noter og rytmer er på plass, for deretter å øke til det tempoet musikkstykket krever. På sommerkurs har hun også fått et godt tips ”Vi skulle spille noe Clarke⁴ en gang på sommerkurs, og det kan man jo egentlig spille ganske fort, men det å da betone forskjellige toner sånn at du først spiller fort – sakte, fort – sakte – og da har du etterhvert spilt alle tonene fort, så da går det jo fort til slutt”, forklarer informant B. Informant A har også fått et konkret råd av sin instrumentallærer: ”Mye luft. Bruk mye luft”. Som et oppfølgingsspørsmål til intervjuguiden spør jeg informantene om de noen gang har blitt spurt om de kan vise, demonstrere eller forklare instrumentallæreren sin hvordan de har øvd hjemme. Informant C sier at hun ikke kan huske å ha blitt spurt om det. ”Ja, noen ganger,

³ Sommermusikkurs i regi av Norges musikkorps forbund (NMF)

⁴ Herbert Lincoln Clarke, anerkjent trompetist blant annet kjent for å ha produsert metodebøker med teknikkøvelser for brassinstrumenter.

men det er veldig sjeldent” svarer informant B. Informant C forteller at instrumentallæreren på musikklinja har spurt ”Hvordan pleier du å øve?” eller ”Hvordan har du øvd for å få til dette?”, men at læreren ikke gjorde det hver gang. ”Jeg tror ikke tidligere lærere har spurt, men bare forklart hvordan man kan øve på generelt vanskelige ting man sliter med”, forteller hun.

På spørsmål om hun har noen eksempler på råd som har vært vage eller til liten hjelp svarer informant B ”Det kan hende at hvis vi får tips i større grupper, så kan det jo hende at ikke alle tips funker for hver enkelt. At det blir litt mer generelt”. Informant C kommer ikke på noen råd som har vært vage eller til liten hjelp, mens informant A svarer: ”Ehh, det har vel blitt forklart en del ganger at ”bruk mer luft, bruk tunga sånn og sånn, og sett an sånn og sånn”, men det er litt vanskelig å få det til sånn med en gang, på en måte”. Alle tre informantene svarer at de har opplevd å blitt oppfordret til øving uten at det følger med noe konkret veiledning i slike oppfordringer. Eksempler på slike generelle, lite spesifikke oppfordringer er ”nå må du være flink å øve” eller ”dette må du øve godt på.

4.5 Motivasjon og mål

Motivasjon og målsetting er en viktig del av det å være en strategisk elev. På spørsmålet om hvorfor informanten øver og hva målet med øvingen er, svarer informant C ”Det er jo for å utvide det jeg kan på en måte. Å få til flere ting, og få det til bedre. Det er hovedmålet”. Informant A mener mye av det samme, og hun sier at målet med øvingen er ”å klare det du sliter med, og å bli flinkere til, ja, å spille da, hehe”. Informant B svarer at hun øver for å få ting til i korpset, hvis det er noe vanskelige løp eller lignende. Å komme forberedt på øvelse er mye av målet med øvingen. Et annet mål for øvingen til informant B er å opprettholde en god embouchure⁵, eller ”ambis” som er den vanlige sjargong for dette begrepet blant musikere.

Informantene får deretter spørsmål om det er noe instrumentallærere kunne ha gjort for å motivere dem til å øve mer og gjøre det lettere å øve riktig. Informant A svarer: ”Det er jo

⁵ Embouchure handler om hvordan man bruke ansiktsmuskler og lepper til å kontrollere lyd, tonehøyde og klang på instrumentet.

vanskelig å gjøre øving veldig gøy kanskje, men eh... spillelæreren min viste meg en app der man kunne finne en sang og spille med – det syns jeg var litt gøy.” Videre forklarer hun at læreren også kunne ha vært mer spesifikk når det gjelder hva man skal øve på til neste gang. ”I stedet for å gi en hel sang eller et helt stykke og si ”øv på dette”, så kan man kanskje fortelle hvilke takter som skal være bedre til neste gang”. Å gjøre det mer konkret kanskje. At det ikke blir så mye, for da er man kanskje litt mer motivert for å øve på det og få det til neste gang.” Videre forteller informant A at dersom læreren hadde sjekket eller kommenterer fremgangen på det man fikk beskjed om å øve på, ville det ha gjort henne mer motivert. ”Har jeg øvd, vil jeg jo at det skal merkes og bli satt pris på”, forklarer hun.

Informant B er litt mer usikker på hva som kan gjøre henne mer motivert for øving. Jeg spør om det for eksempel kan hjelpe med vanskeligere stykker. ”Ja, det kan jo være. Hvis man spiller et skikkelig kjedelig stykke i korpset, så er det jo ikke så gøy å øve på det. Hvis de velger litt morsom musikk, eller hvis vi kan være med å bestemme musikken, så er det jo litt gøy og det blir morsommere å øve. På spørsmål om det er noe instrumentallæreren på skolen har gjort, eller kunne ha gjort for å motivere til øving, svarer informant C at det at instrumentallæreren hennes begynte å snakke mye om videre utdanning innen musikk forsterket motivasjonen. ”Da blir jeg jo litt motivert til å øve, for jeg vil jo komme inn der jeg vil”.

Eksempler på andre faktorer som kan påvirke motivasjonen kommer også fram i intervjuene, blant annet det å spille sammen med andre, og det å ha viktige oppgaver å øve mot. Informant B fremhever det med å spille sammen som en stor motivasjon. Samtidig er noe av målet med øvingen at hun ikke ønsker å være ”den som henger etter, og da sinker resten” . En motivasjonsfaktor for informant C er deltakelse i konkurranser, som for eksempel NM for korps. ”Det er da jeg merker at det er det her jeg har lyst til!” forklarer hun.

Å sette seg konkrete mål kan fungere som motivasjonsfaktor for øving. Jeg spør derfor informantene om de er vant til å sette seg noen mål for hver enkelt øvingsøkt. Informant A nøler litt, og sier ”Det er vel det, altså, jeg er veldig flink til å starte på begynnelsen som jeg kan ganske godt, hehe.. Ehm, men jeg kommer jo som regel til det stedet som jeg ikke kan så godt, og da spiller jeg det opp igjen og opp igjen til jeg føler jeg klarer det ganske greit – eller at jeg ikke klarer det i det hele tatt, og gir opp. Hehe”. Jeg spør om man kan si at målet derfor er å få til det som er vanskelig i stykket, og informanten nikker bekreftende. Informant B svarer følgende: ”Jeg tror det er mer sann for å få spilt, for å opprettholde

ambisen. Og hvis det er noe i korpset, så spiller jeg gjennom det”. På samme spørsmål svarer informant C at hun har tydelige mål når det kommer hva hun skal få til i forbindelse med stykker hun spiller i korpset. ”Men når det er soliststykker og sånt, så er målet egentlig bare å få det bedre” forklarer hun.

4.6 Planlegging av øving

En av hovedelementene innen selvregulert læring, og dermed også strategisk læring, er tidsplanlegging (Andreassen et al., 2006). Jeg spør informantene hvordan de ser på seg selv når det gjelder planlegging utenom øving, og her er de vanligvis er strukturerte og liker å planlegge ellers i livet. Informant A liker å planlegge dagene sine, men hun planlegger i liten grad egenøvingen sin. Hun øver ”når det passer” eller når hun føler for det. ”Jeg er ikke så flink til å planlegge øving, det skal jeg være ærlig på, hehe..”, sier hun. Jeg spør om hun, når hun øver, planlegger selve øvingen med tanke på hva hun skal prioritere osv. ”Når jeg finner meg tid til å øve, så er det først kjapp oppvarming for å varme opp, og så spille på noe og så blir man litt lei, og så finner man noe annet som man egentlig ikke skal øve på, og så er det morsommere, hehe”, svarer hun. Informant B liker også å ha struktur og oversikt over hva som skal skje i hverdagen sin, men, i likhet med informant A, har hun lite struktur når hun øver. ”Nei, da er det sånn.. kan jo begynne med litt oppvarming kanskje? Hva skal jeg jeg gjøre nå? Ja, jeg kan jo ta litt på den, og så nei, eller jo.. Hehe.” Jeg spør om hun planlegger når hun skal øve, og hun forklarer at hun som regel prøver å øve når foreldrene er på ”musikken” (red: korpsøvelse), eller når det passer ellers. ”Jeg synes ikke det er så gøy å øve når alle andre er i huset”, forklarer hun.

I likhet med de to andre informantene har også Informant C struktur og orden i hverdagen sin. Jeg spør hvordan hun er når det gjelder planlegging av øving. ”Nei, det går litt opp og ned. For jeg tenker at ”i dag kan jeg øve etter skolen”, og så kan det hende det blir noe annet, så jeg er litt mer opp og ned med øving enn andre ting ellers i hverdagen”, svarer hun. Gjennom oppfølgingsspørsmål utforsker jeg hvorfor hun tror at hun er mer ustrukturert når det gjelder øving. ”Eh... Nei, altså, jeg ser på øving som et fristed på en måte, så det blir noe som jeg gjør fordi jeg synes det er gøy, eller for da blir det morsommere å spille med de andre etterpå på en måte. Mens når det er noe med skolen da, så er det jo sånn at ”du stryker hvis du ikke gjør det her. Man må på en måte gjøre det.” Jeg spør om hun, når først har satt seg

ned for å øve, pleier å planlegge innholdet i øvingen. ”Jeg tenker på hva jeg skal øve på før jeg skal øve. For det meste. Hvis det er noe spesielt”, svarer hun. Videre forklarer hun at hun øver når hun har tid i skolehverdagen, når hun har fritimer. Hvis ikke planlegger hun å øve etter skolen. På spørsmål om det er noe hun burde ha planlagt bedre, svarer hun raskt ”Mhm. Oppvarming! Hehe. At jeg burde planlagt hvordan og hva jeg skal gjøre med pusteøvelser og sånt”.

4.7 Konsentrasjon

Bevissthet rundt, og regulering av, sin egen konsentrasjon, er en viktig del av å det å være selvregulert, og dermed også en strategisk elev (Andreassen et al., 2006). Jeg spør om hvordan det går med konsentrasjonen når informantene øver. ”Den er god til tider, hehe. Det er veldig lett å bli distraherert av andre ting.” forteller informant A. Hun forklarer videre at mobiltelefonen ofte er en distraksjonsfaktor, og at konsentrasjonen også påvirkes av hvor hun øver. Hun forteller at konsentrasjonen ofte varer lenger på et øvingsrom på skolen. ”Men da er det andre som kanskje er på skolen som kommer inn, og så blir det til at man prater i stedet for”, forteller hun. Jeg spør om hun gjør noe for å bedre konsentrasjonen. Hun forklarer at hvis noen kommer inn for å snakke mens hun øver, og det er like før viktige konserter, må hun si ifra at ”du kan være her hvis du vil høre på meg, men hvis ikke må du gå, for det her begynner å bli litt krise, hehe” forteller hun. Informant B forteller at konsentrasjonen ”til tider går fint”, og også hun merker at det er mobiltelefonen som ofte distraherer henne når hun øver. ”Mønsteret er nok at hvis jeg får drevet i 10-15 minutter, da må jeg ha et lite avbrekk og så kan jeg kanskje drive i fem-ti minutter til. Jeg spør om det er noe hun kan gjøre for å bedre konsentrasjonen. ”Legge bort mobilen. Eller i hvert fall litt lengre unna”, påpeker hun. Informant C forteller at hun synes det går bra å konsentrere seg når hun sitter og øver. ”Før gikk det ikke så bra fordi jeg ble mer opptatt av mobilen og sånt, men nå har jeg lært å legge den vekk og bare øve på det jeg må”, forklarer hun. Hun forteller videre at hun har blitt bedre på det etter at hun bestemte seg for å prøvespille til høyere utdanning i musikkutøving. Alle tre svarer ja på at de noen ganger spiller igjennom et stykke eller en del av et stykke uten å tenke over hva de gjør. ”Jeg kobler litt ut fordi det går litt automatisk” sier informant A.

4.8 Øvestrategier

Et eget tema i intervjuguiden handler om øvestrategier. Dette er for å få et innblikk i informantenes forhold til egen øving og tanker rundt egne strategier. Jeg stiller først noen spørsmål, og deretter får de en liste med et utvalg øvestrategier der de skal krysse av for hva de gjør selv (se vedlegg 4). De første spørsmålene går på oppvarming, om de varmer opp før de begynner å øve, hvordan de eventuelt gjør det – og om de gjør det samme hver gang. Informant A forklarer at hun varmer opp hver gang, i større eller mindre grad ”Noen ganger litt mer og noen ganger litt mindre, hehe”. Hun forteller at hun varmer opp med skalaer⁶ ”eventuelt noen fleksiøvelser⁷, det varierer litt – det er ikke det samme hver gang” forteller hun. Informant B varmer også opp når hun skal øve: ”Ja, da pleier jeg å spille lange toner, eller det som heter flow-øvelser⁸”. Hun forteller at hun stort sett gjør det samme hver gang, men at det kan være variasjon i de ulike flow-øvelsene. Informant C varmer også opp, men som hun har gitt uttrykk for i svar på tidligere spørsmål, har hun en tendens til å gjøre det raskt og lite systematisk. ”Jeg spiller noen toner liksom, men jeg er litt for dårlig på oppvarming. Men ja, jeg må jo varme opp litt. Men det kan jeg bli bedre på”, sier hun.

For å få et innblikk i hvordan informantene styrer øvingsøkten sin, spør jeg om når de pleier å ta pause – og hvorfor. ”Åh, jeg vil vel ikke si at jeg øver så mye at jeg trenger pause, haha” svarer informant B raskt. Informant A forklarer at hun tar pauser hvis det er noe hun har prøvd å spille uten å få det til. ”Da tar jeg kanskje en liten pause og kanskje synger det igjennom, eventuelt spiller noen lave toner eller noe fordi jeg er sliten i leppa”, forteller hun. Hun spesifiserer at hun tar pauser for å nullstille hodet, eller fordi leppa er sliten. I likhet med informant A, tar informant C pause hvis hun blir fysisk sliten. ”Hvis jeg kjenner at jeg blir sliten i leppa, og det ikke har noen hensikt å sitte der og terpe, så tar jeg en pause der jeg sitter på mobilen i fem minutter – og så fortsetter jeg”, forklarer hun.

For å få frem en konkret øvestrategi, spør jeg hvordan de øver for å komme opp i tempo hvis det er noe som er vanskelig. ”Jeg tar først og spiller det sakte, og så prøver jeg å øke (red:

⁶ Skala er en serie toner. Disse forekommer i ulike tonerarter og brukes ofte i forbindelse med oppvarming eller teknikkøvelser.

⁷ En type teknikkøvelse for messinginstrumenter for å få fleksibilitet i spillingen

⁸ En type oppvarmingsøvelse som fokuserer på god luftbruk

tempo) etterhvert, til det kommer opp i det tempoet det skal være, eller nesten, hehe”, forklarer informant A. Det å spille det sakte først, og deretter spille det fortere og fortere er en velkjent strategi som også informant B bruker. ”Og hvis man ikke får det til så fort, så må man ta det litt saktere igjen egentlig” forklarer informant B. Informant C er ikke ulik de to andre når det gjelder å først øve i et lavere. ”Da øver jeg med metronom⁹, mange ganger, og så tar jeg det litt og litt fortere”, forteller hun.

Både informant A og C bruker metronom når de øver. ”Jeg har den på så jeg kan sette slagene riktig, eller notene på riktig sted på slaget. Jeg bruker det også for å komme opp i tempo”, forklarer informant A. Informant B forteller at hun bruker metronom alt for sjelden, men at hun noen ganger bruker det for å holde jevnt tempo når hun øver. Jeg spør om de har erfaring med å bruke lyd- eller bildeopptak av øvingen sin. Informant A bruker det ikke når hun øver alene, men hun forklarer at hun får noen til å ta opp konserter eller andre fremføringer, og at hun hører på opptakene etterpå. ”Jeg hører hvordan det gikk, men da hører jeg også hva jeg må øve mer på”, sier hun. Informant C forklarer at hun så vidt tok opptak av spillingen sin før, da hun spilte fele, men at hun ikke gjør det nå. Informant A gjør det heller ikke. Ingen av informantene bruker øvedagbok eller lignende for å loggføre øvingen sin. ”Nei, jeg prøvde det så vidt i fjor, men det varte ikke så lenge. Jeg merka at det ikke funka for meg” forklarer informant C. Under avkryssingen av øvestrategier sier informant B: ”Høre på innspillinger, ja det gjør jeg! Jeg synes det er veldig fint å høre på det jeg skal spille før jeg skal spille det – for da får jeg mer ut av det jeg skal spille. For jeg er ikke så god på sånn rytmegreier, og da synes jeg det er fint å høre på det før jeg skal spille det. Sånn som NM-stykker og sånt, da hører jeg alltid på det, og så ser på notene samtidig”.

Til slutt spør jeg om de husker hvor de har lært de ulike øvestrategiene. ”Jeg føler at noen ting kommer litt sånn naturlig, sånn som å spille det sakte før man får det til liksom, men jeg husker ikke hvor jeg har lært de. Jeg har sikkert lært det forskjellige steder som jeg ikke husker, hehe”, svarer informant C. Informant B sier at hun har lært sine strategier på musikklinja og på sommerkurs. Informant A forteller at hun har lært noen av øvestrategiene av instrumentallæreren sin på musikklinja, og noen av instruktører og dirigenter i skolekorpset.

⁹ Et hjelpemiddel innen musikk som lager klikkelyder med puls i ulike tempi. Blir brukt av musikere for å f.eks. holde tempo mens man spiller.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte og tolke det empiriske analyse materialet opp mot eksisterende forskning og teorier presentert i teorikapitlet. Jeg har valgt å dele opp i fem kategorier, der fire av de er inspirert av modell for strategisk læring av Andreassen et al. (2006) som tidligere presentert i teorikapitlet. Disse kategoriene er som følger; *Kunnskap og ferdigheter, motivasjon, selvregulering og kontekst*. Under kategorien *Kunnskaper og ferdigheter* trekker jeg frem spesielt kunnskap om seg selv som lærende person, samt kunnskap om strategier. *Selvregulering* er et stort tema, og jeg har derfor valgt å rette fokuset på konsentrasjon og planlegging og evaluering av øving. I tillegg har jeg valgt å legge til kategorien *Øvehjelp* i denne drøftingsdelen.

5.1 Kunnskap og ferdigheter

5.1.1 Kunnskap om seg selv som lærende person

I analyseprosessen av datamaterialet legger jeg merke til at informantene noen ganger påpeker aspekter ved øvingen som de kan bli bedre på. Dette kan vi se i lys av *Kunnskap om seg selv som lærende person* som er en av kunnskapene Andreassen et al. trekker frem under hovedkomponenten ”Kunnskap og ferdigheter” i modell for strategisk læring (2006). Når vi snakker om planlegging av hverdagen og øving, sier informant A raskt ”men jeg er ikke så flink til å planlegge øving, det skal jeg være ærlig på”. Kunnskap om seg selv som lærende person handler om å ha kjennskap til seg selv som lærende person, ikke bare om hva som fremmer læring, men kan også være svake sider vedkommende besitter i ulike læringssituasjoner. Her viser informant A at hun er klar over sin egen svakhet når det kommer til planlegging av øving. Å ha kjennskap til sine sterke og svake sider er et viktig når det gjelder det å kunne tenke strategisk i læringssituasjoner, samt utviklingen av ens bevissthet rundt metakognisjon (Andreassen et al., 2006). Å kunne overvåke egne læringsprosesser, men også forbedre disse er slik Imsen beskriver metakognisjon (2012). Informant C er ofte flink til å planlegge øvingsøkta si og tenker ofte gjennom hva hun skal øve på før hun skal øve. Det hun imidlertid trenger å jobbe med, som hun selv påpeker er oppvarming og planleggingen av denne. Hun sier rett frem at hun er litt for dårlig på oppvarming, men at hun vet at hun kan bli bedre på det. Dette kan også vi se i lys av Elstad

og Turmos definisjon av metakognisjon, og at det handler om å kunne overvåke og reflektere over sin egen forståelsesprosess (2006). Informant B forklarer at hun ikke er så god på rytmer, og syns at det derfor er fint å høre på opptak av stykker før hun spiller det. Her ser vi at hun først er bevisst på *seg selv som lærende*, og en svakhet hun har i forbindelse med øving. Deretter velger hun en *strategi*, som å høre på innspillinger av stykket hun skal spille, slik at rytmelesingen blir lettere når hun skal øve. I lys av det Andreassen et al., forklarer angående modell for strategisk læring, så må man se de ulike komponentene i samspill med hverandre (2006). En annen måte å vise kunnskap om seg selv som lærende person er å finne ut hvilke strategier som passer og ikke passer for seg selv. Dette vil jeg se nærmere på i det følgende delkapitlet.

5.1.2 Kunnskap om strategier og innhold

I musikkfaget der egenøving er en stor del av opplæringen, er kunnskaper om øvestrategier essensielt. Som Hopfenbeck påpeker så er det å bruke læringsstrategier i ulike sammenhenger viktig slik at man kan strukturere arbeidet sitt selv om det eventuell er mangelfull undervisning eller vanskelige oppgaver (2006). Elevene har spilletimer én gang i uke á 40 minutter på sitt instrument. Det er mye mindre undervisning i faget hovedinstrument, enn det elever på videregående har i for eksempel norsk der man har timer flere ganger i uka, og større mulighet for veiledning. I opplæring på hovedinstrumentet er det mye mer opp til en selv når det gjelder øving på instrumentet sitt, og derfor er det viktig å ha kontroll på øvestrategier og vite hvordan man kan takle vanskelige stykker eller passasjer alene. Men igjen er dette strategier som elever ikke er født med, og må læres i samspill med lærer, før det til slutt er noe eleven er i stand til å gjøre alene. I lys av Vygotskys teori om sosiokulturell læring og den proksimale utviklingszone (1962) betyr dette at elevene først må lære ulike strategier i samspill med instrumentallærer, før de kan lære seg å bruke strategiene alene i egenøving.

Både Turmo og Elstad (2013) samt Andreassen et al., (2006) trekker frem kunnskap om læringsstrategier som en vesentlig del av det å være en strategisk elev. Hvilken strategi som passer best er individuelt, noe vi blant annet så i foregående delkapittel, men ofte er mange strategier innen øving ”vanlige” strategier som de aller fleste bruker. Jeg ser at mange av strategiene brukt hos informantene i forbindelse med øving er ganske like. Hvis vi tar utgangspunkt i avkryssingsskjemaet som informantene fikk, så er det kun én strategi ingen

av informantene bruker; øve til samme tid hver dag (se vedlegg 4). Ellers bruker en eller flere av informantene alle de andre strategiene. En av strategiene alle tre informantene krysset av på var oppvarming. Oppvarming er viktig før man skal begynne å øve, og alle informantene gjør dette til en viss grad – selv om mengden er noe ulik hos de tre informantene.

Alle tre informantene skrur også ned tempoet når de øver på vanskelige deler i musikkstykker. Informant A og C bruker gjerne metronom til dette, mens informant B forteller at hun altfor sjeldent bruker metronom. Her kan man tolke utsagnet hennes dithen at hun *vet* at det kan være et nyttig hjelpemiddel, fordi hun sier at hun bruker det ”altfor sjeldent”, men at hun allikevel ikke bruker det så ofte. Informant B forklarer at hun ofte hører på opptak av konserter eller lignende for å høre på hvordan det gikk og hva hun kan øve mer på. Her ser vi en form for overvåkingsstrategi og kontroll i lys av Erstad og Turmos teorier om ulike læringsstrategier. Evaluering av eget arbeid og resultater er også noe Andreassen et al. trekker frem som viktig med tanke på selvregulering.

Kunnskap om strategier handler også om å finne ut hvilke strategier som ikke passer. Informant C forteller blant annet at hun har prøvd å loggføre øvingen sin i en øvedagbok, men at det ikke funket for henne. Å loggføre øvingen sin kan hjelpe til med å øke forståelsen for oppgaven, ved å eksplisitt måtte sette ord på øvingen og hva man vil oppnå med den (Jørgensen, 2011). Samtidig er ikke alle strategier for alle, og det å kunne være kognitivt engasjert i bruken av ulike strategier er viktig (Andreassen et al., 2006). Det er i mine øyne viktig å være bevisst på bruken av ulike strategier, men samtidig ikke bruke strategier som ikke gir noe personlig utbytte, selv om det kan være en hjelpsom strategi for andre – som bruk av øvedagbok. Igjen kan man se på dette som å være metakognitivt bevisst over egen læring og at man har kunnskap om hvordan man selv tenker og lærer (Elstad & Turmo, 2006).

Kunnskap om *innhold* handler i stor grad om bakgrunnskunnskap (Andreassen et al., 2006). Hvis man ser på *innholdet* som øvestrategier, kan bakgrunnskunnskapen til informantene være hva de har lært tidligere angående øvestrategier. Informant A forteller at hun, i tillegg til instrumentallærer på musikklinja, har lært en del øvestrategier av instruktører og dirigenter i skolekorpset. Informant B forteller at hun i tillegg til å ha lært de på musikklinja, har lært mest på sommerkurs der det blant annet har blitt delt ut øvingshefter. I likhet med informant B, har informant C også fått en del øvetips i forbindelse med et valgfag på

sommerkurs som het øvingslære – i tillegg til tips fra instrumentallæreren på musikklinja. Her ser vi at alle tre informantene på en eller annen måte hatt en viss bakgrunnskunnskap når det gjelder øvestrategier, som igjen kan være med på å gjøre det lettere å tilegne seg eller utvikle øvestrategier.

Hvordan elevene ser på øving som faglig oppgave, er også interessant. Informant A viser også, i lys av den strategiske modellen til Andreassen et al. (2006), *kunnskap om faglige oppgaver* når hun forteller om øvingen sin i forbindelse med eksamen. Øvingsmengden økte og konsentrasjonen forbedret seg i forbindelse med eksamen, fordi hun visste at det var det som måtte til for å jobbe mot eksamen, som i dette tilfellet kan sees på som den faglige oppgaven. Jørgensen er opptatt av elevenes egne forståelse av *øving* som begrep, og mener at det påvirker både måten man øver på, men også utbyttet man får av øvingen (2011). ”Øving er noe jeg burde gjort” er svaret til informant B. Her viser hun at hun vet at øving er viktig, samtidig som hun ikke gjør det nok. Informant C bruker litt tid på å svare på det, men ender opp med å konkludere med at det er veldig viktig. Informant A er litt mer konkret og forklarer øving som det å sette av tid og øve på det du trenger å øve på. Ut fra svarene de gir kan det virke som de ikke er vant til å reflektere over øving som begrep, og at dette igjen kan påvirke øvingsutbyttet (jf. Jørgensen, 2011).

5.2 Motivasjon og mål

Motivasjon handler mye om interesse for et fag, fremtidsperspektiv med tanke på faget og det å sette seg og bruke mål. Alle tre informanter gir uttrykk for at de har stor interesse for instrumentet sitt og musikk generelt. Alle tre har spilt i skolekorps, og musikk er en hobby for dem. Her kan man allerede tenke seg at alle tre har en form for indre motivasjon for musikk (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Gamlem & Rogne, 2016). Informant B valgte musikklinja fordi musikk og korps er en hobby, og at musikk er ”skikkelig gøy”. Hun forklarer også at det å spille sammen er en stor motivasjon, som også er en klart tegn på hennes indre motivasjon for musikken (Jørgensen, 2011). Informant A mener at musikklinja passet henne best fordi spilling er noe hun synes er gøy å gjøre.

Informant C er veldig sikker på at det er musikk hun skal drive med. Hun har mål om å komme inn på høyere utdanning innen utøvende musikk, for eksempel Norges musikkhøgskole. Målet er høyt, det skal mye øving til, og dette virker det som om hun er

klar over. Hun prøver å øve en time hver dag, og hun forteller at hun blir motivert til å øve fordi hun vil komme inn der hun vil etter videregående. I Banduras teori om self-efficacy, og spesielt om outcome expectations handler det om at elevenes forventninger om hva konsekvensen av utførte oppgaver er, har betydning for elevenes motivasjon (1993). I lys av dette kan vi se at informant C sine forventninger om hva som kommer til å skje i fremtiden (det å kunne komme inn på skolene hun ønsker) har betydning for motivasjon hennes når det kommer til øving – og at hun etter at hun bestemte seg for dette målet, har begynt å øve mer for å klare målet. “The stronger the perceived self-efficacy, the higher the goal challenges people set for themselves and the firmer is their commitment to them” (Bandura, 1993, s.118). I lys av modell for strategisk læring, viser også informant C *kunnskap om faglige oppgaver* i den grad at hun vet hva som trengs for å nå målet sitt om å komme inn på videre utdanning (Andreassen et al., 2006).

Samtidig kan man se på dette som en slags ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Hun vet at hun må gjøre det bra på sitt instrument for å komme inn på videre utdanning, og har dermed det Andreassen et al. kaller en bred målorientering i forbindelse med sitt arbeid. Hun har kunnskap om læringskonteksten (Andreassen et al., 2006) og hva slags sammenheng arbeidet med hovedinstrumentet sitt har for fremtiden og hennes mål. Også det Turmo & Elstad kaller motivasjonskontroll, som igjen kan knyttes til selvregulert læring (2006), som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

Informant A vet allerede at hun skal starte i Hans Majestet Kongens gardes musikktrupp, og fortsetter dermed med musikk. For å komme inn der er det også prøvespill, og derfor ofte mye øving i forkant til dette. Etter dette er hun usikker på hva hun vil gjøre. Informant B har kommet inn på musikkfolkehøgskolen og skal også fortsette et år til med musikk. Etter dette er hun også usikker på hva hun vil, men at hun kanskje skal bruke musikken i forbindelse med lærerutdanningen og deretter i læreryrket. I samtalen med disse to informantene får jeg et inntrykk av at de store fremtidsmålene med tanke på musikk ikke er like tydelige som hos informant C. Hvis vi ser på øvingsmengden til informant A og B er denne lavere enn hos informant C. Som Ruud påpeker er klare og tydelige mål avgjørende for at øvingen skal gi de resultatene som målene krever (1979). Banduras teorier om forventning om mestring og målsetting er også relevant i denne sammenhengen (1993). Informant A viser tydelig innsikt i sammenhengen mellom øving og resultat.

”Man kan alltid øve mer, tror jeg. Det er jo på grunn av øvinga hvordan resultatet blir, så ja – man kan alltid øve mer hvis man vil bli flinkere” (Informant A)

Videre forklarer hun at hun skulle ønske at hun gadd å øve mer, men at ”det har jo gått fint”. Jeg tolker dette som at hennes øvingsmengde har vært passe for hennes mål, og at det ikke betyr at det er noe dårligere selv om hun øver mindre enn f.eks. informant C, de har bare ulike typer mål for øvingen sin.

Her ser vi, i likhet med det Jørgensen påpeker, at det ofte er snakk om en blanding av ytre og indre motivasjon. Alle tre informantene kommer fra skolekorps som er en frivillig fritidsaktivitet, og som de velger å fortsette å spille i, fordi de syns det er gøy og sosialt. De har dermed en indre motivasjon for spillingen. Samtidig er det en ytre motivasjon, som blant annet ønsket om å komme inn på videre studier, gjøre det bra på eksamen eller i konkurranser, eller gjøre en god konsert – som er eksempler på ytre motivasjon som Jørgensen trekker frem (2011). Han påpeker også at sammenhengen mellom øvemengde og indre motivasjon er svak. Dette er noe vi også kan se i denne forskningen. Alle tre informantene viser en tydelig indre motivasjon i forbindelse med spilling og musikk. Likevel øver to av tre mindre enn de skulle ønske de gjorde, og øver ofte mer dersom et er konsert eller eksamen, og informant C øver mye fordi hun vil inn på videre utdanning innen utøvende musikk – altså ytre motivasjonelle faktorer. Indre motivasjon er altså ikke nok, uansett hvilket nivå eller hvilke mål man har for spillingen sin. Opplevelsen av å mestre en øvingssituasjon med hensyn til planlegging og gjennomføring er en faktor som kan styrke motivasjonen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.3.2. Planlegging og evaluering av øving.

5.3 Selvregulering

Selvregulert læring handler om alt i forbindelse med læringen som kan kontrolleres av eleven selv (Bråten, 2002). Konsentrasjon og planlegging av øving er to eksempler på dette, som jeg nå vil drøfte nærmere.

5.3.1 Konsentrasjon

Selvregulering i lys av sosial-kognitiv teori handler om at man i tillegg til å se på læring i en sosial sammenheng, også må se på personens faktorer som kognitive tanker, metakognisjon og refleksjon (Bandura, 1979). Konsentrasjon og reguleringen av denne er blant annet et viktig tema under selvregulering (Andreassen et al., 2006) som igjen er at av temaene jeg valgte å legge vekt på da jeg skulle intervju informantene. Jeg ønsket å høre om informantene var bevisst på sin egen konsentrasjon, hva som eventuelt distraherer de og om de gjør noe for å regulere konsentrasjonen. For informant A og B går konsentrasjonen fint – til tider. Det er ofte mobiltelefonen som distraherer, eller for informant A sitt tilfelle, kan det også være andre elever på skolen som kommer inn. De forteller at det å legge mobilen vekk kan være en måte å bedre konsentrasjonen på, og viser her at de har et bevisst forhold til hva som kan svekke konsentrasjonen, selv om de allikevel ikke alltid fjerner denne distraksjonen under øvingen. For informant C har mobiltelefonen også tidligere vært en distraksjon i forbindelse med øving, men hun forteller at det har blitt mye bedre etter at hun bestemte seg for å prøvespille. Hun synes nå konsentrasjonen går bra når hun øver. Her ser man at hun har oppdaget en distraksjon ved sin øving som tidligere har vært til stede, og regulert dette ved å fjerne distraksjonen og dermed forbedre konsentrasjonen. Dette gjorde hun i forbindelse med at hun hadde bestemt seg for å prøvespille til høyere studier, et langsiktig og konkret mål, og visste dermed at hun måtte ta tak for å optimalisere øvingssituasjonen i forbindelse med dette. Det å kunne overvåke og regulere konsentrasjon er ifølge Andreassen et al., et av hovedområdene innenfor selvregulert læring (2006). Samtidig ser vi her at læringen blir fremmet av en annen faktor, nemlig motivasjonen for å nå sitt mål om å komme inn på videre utdanning innen musikk, slik som Rogne & Gamlem (2016) påpeker som en påvirkningsfaktor på læring. Vi ser her, det samme som Skaalvik & Skaalvik nevner, at elever med høye forventninger om mestring, som informant C, er mer selvregulerende enn elever med lave forventninger om mestring (1996).

5.3.2 Planlegging og evaluering av øving

En av hovedelementene innen selvregulert læring er tidsplanlegging (Andreassen et al., 2006). Hatfield har, gjennom sin doktorgradsavhandling funnet ut at planlegging av øving har sammenheng med selvsikkerhet og god selvregulering (2017). Alle tre informantene er glad i å planlegge livet utenom egenøving, og liker å ha kontroll på hva som skjer i løpet av

en dag. Samtidig påpeker alle tre at de ikke er like gode til å planlegge øvingen sin, og at de ofte øver når det passer eller når de føler for det. Informant C pleier allikevel å planlegge øvingsøkta når hun først er i gang. Informant A og B forteller at det ikke er så mye konkret planlegging av selve øvingsøkten, samtidig som de begge forteller at de begynner økten med å varme opp. Å begynne med øving er en veldig vanlig øvestrategi som ofte går på automatikken dersom man ikke tenker så nøye over det. Alle informantene varmer opp til en viss grad. Informant A forteller at det varierer litt, både hva hun varmer opp med og hvor lenge. Informant B gjør det samme hver gang, selv om det er variasjoner innenfor de ulike øvelsene. Informant C spiller noen toner, men syns oppvarming er lett å hoppe over. Det er interessant å se forskjellen på hvordan strukturen er i hverdagen kontra øving. Hva er det som gjør at de ikke har samme struktur når det gjelder øving, som de har i hverdagen ellers? Musikk er et kreativt og skapende fag, og kanskje noe av mangelen på struktur kommer fra musikkfagets egenart. Det kan være lett å glemme strukturerte og målbevisste jobbinga i et fag som har en annen egenart, enn for eksempel matematikk eller norsk. Informant C har noen tanker om hvorfor hun er forskjellig når det kommer til struktur i hverdag og øving; ”Eh... Nei, altså, jeg ser på øving som et fristed på en måte, så det blir noe som jeg gjør fordi jeg syns det er gøy, eller for da blir det morsommere å spille med andre etterpå på en måte. Mens når det er noe med skolen da, så er det jo sånn at ”du stryker hvis du ikke gjør det her”. Så da må man på en måte gjøre det”, forteller hun.

Det å ta pauser i øvingsøkten er også et eksempel på noe som kontrolleres av eleven selv. Tar man pause etter en viss tid, eller når man blir lei? Informant A og C tar ofte pauser for å nullstille hodet, eller hvis de blir sliten i leppa. Informant B tar ikke så ofte pause, ofte fordi øvingsøktene ikke er så lange at det trengs. Ifølge Jørgensen er det viktig å ta pauser i øvingen, og forklarer at ”Dersom øvingen domineres av spillende øving trenger kroppen og musklene pauser for å hindre skader.” (2011, s.56). Musklene i denne sammenhengen er leppene, som er vanlige for en messingblåser å bli raskest sliten i. Til en viss grad er det også en fysisk og mental nødvendighet å ta pauser under lange øvingsøkter, og det er en selvregulering i det å kunne vite når man trenger å ta de pausene, som en del av tidsplanleggingen (Bråten, 2002).

Å ha tydelige mål for øvingsøkta som Ruud påpeker (1979), kan være med på å definere hva som gjør at øvingsøkta er vellykket eller ikke – altså en evaluering av øving. Alle tre informantene vet hva som gjør at de er fornøyd med en øvingsøkt. Informant A er fornøyd dersom hun mestrer noe hun ikke mestrer før hun startet, noe vi igjen kan se i lys av Banduras

forventning om mestring (1993). Informant B og C er fornøyd dersom de har nådd målene de hadde for øvingsøkta. Denne opplevelsen av å være fornøyd og mestre noe, kan være med på å styrke motivasjonen – som tidligere nevnt i kapittel 5.2. Motivasjon og mål. Tankearbeid og metakognisjon rundt målsetting er altså viktig i en øvingssituasjon (Ruud, 1979).

5.4 Kontekst

Samtidig har elevenes miljø og læringssituasjonen mye å si for elevenes motivasjon, ifølge Skaalvik & Skaalvik (1996), og Banduras resiproke determinisme viser også til en sammenheng mellom elevenes personlige faktorer og påvirkninger fra miljøet rundt – og at dette igjen påvirker elevenes selvregulering (1997). For å få et lite innblikk i elevens miljø på musikklinja spurte jeg de om hvordan de syntes øvingskulturen var på sin skole. Informant A og B går på samme videregående skole, og begge har et inntrykk av at det ikke er så mange som øver, og at undervisningsfrie timer ofte ble kalt ”fritimer” selv om de egentlig var satt av til øving.”. Informant C synes det er vanskelig å si noe om øvingskulturen på skolen, fordi det ikke snakkes så mye om – men hun forteller at det ofte er vanskelig å få øvingsrom på skolen i skoletiden. Dette kan tolkes som at mange øver når de har undervisningsfrie timer, og at øvekulturen er bedre på denne skolen kontra skolen til informant A og B. Vi kan se dette i lys av Vygotskys (1962) og Bråtens (2002) fokus på at læring foregår i sosiale sammenhenger og i et sosialt fellesskap, fordi øvekulturene, det sosiale fellesskapet mellom elever, på de to skolene kan igjen påvirke informantenes øving og øvemengde. Jørgens trekker også frem kontekstuelle rammefaktorer som en påvirkningsfaktor av elevenes strukturelle øving (1997). Når det gjelder tilgjengelige ressurser, har informantene tilgang til øvingsrom på skolen. På informant C sin skole er det ofte vanskelig å få øvingsrom i skoletiden, men lettere etter skolen. På skolen til informant A og B er det færre som øver på skolen, og derav enklere å få øvingsrom i skoletiden.

Her kan det være interessant å reise spørsmålet om hva som påvirker mest av den fysiske konteksten, med tilgang til blant annet øvingsrom, eller øvingskulturen. Informantene blir til en viss grad påvirket av fysiske hindringer ved for eksempel øvingsrom, men det kan virke som øvekulturen og medelever påvirker i større grad. På skolen til informant A og B får vi inntrykk av at det er en svak øvingskultur med få som øver, og man kan tenke at denne konteksten og kulturen påvirker disse informantenes egen øvingskultur – til tross for en indre

motivasjon for musikk og spilling. Informant A forteller at medelever noen ganger kommer inn på øvingsrommet for å snakke mens hun øver, og at dette påvirker konsentrasjonen hennes. Dette kan også være et tegn på en svak øvingskultur, der det å ikke forstyrre andres øving ikke har blitt etablert som en del av kulturen på denne skolen. Informant C, som av disse tre informantene er den som øver mest, er ikke så bevisst konteksten rundt seg på sin skole – og hva medelevene hennes gjør. Selv om hun ikke er bevisst øvingskulturen, så kan vi tolke det som at den er god fordi øvingsrommene ofte er opptatt i skoletiden, og at dette i underbevisstheten kan påvirke informanten.

5.5 Øvehjelp

I tillegg til å være kognitivt bevisst i sine egne tanker, følelser og handlinger – i lys av sosialkognitiv teori – har samspillet mellom lærer og lærende betydning for læring, som både Vygotsky (1962) og Bandura (1979) legger til grunn for læring. Hittil i drøftingen har fokuset vært på eleven, men i et sosiokulturelt læringsperspektiv er det også nødvendig å drøfte lærerens rolle og den kommunikasjonen som foregår mellom lærer og elev.

Språk og kommunikasjon er grunnlaget for at læring, og ikke minst tenkning skjer (Dysthe, 1995). Læring foregår i denne sammenhengen i samspill mellom instrumentallærer og elev i et tidsomfang på 40 minutter i uka. Dette er en unik situasjon der muligheten for tilpasset opplæring er større enn i kanskje alle de andre fagene på musikklinja, fordi det er en én-til-én-situasjon med elev og lærer. Til tross for disse enetimene der muligheten for tilpasset opplæring er helt unik, ser det ut som at elever på dette nivået trenger med veiledning og oppfølging underveis – spesielt knyttet til planlegging, strukturering, målsetting og overvåking av egen øving. Læreren kan være aldri så god, men samspillet og kommunikasjonen mellom lærer og elev foregår over kort tid og elevene mister den systematiske veiledningen og oppfølgingen.

Jørgensen er opptatt av at det er viktig å være eksplisitt og konkret i presentasjon av øvestrategier (2011). Informant A forteller at hun noen ganger får forklaringer på ulike måter å gjøre ting på, men at det er vanskelig å få det til. I tillegg forteller alle informantene at de gjennom sin instrumentopplæring ofte har hørt at man må være flink til å øve uten å ha fått noen mer konkret veiledning enn det. Å være konkret i veiledningen sin trekker Jørgensen frem som viktig i instrumentundervisning (2011), og modellering kan være en god måte å

gjøre dette på (Bandura, 2012). I tillegg til å forklare hvordan man skal spille visse takter i et musikkstykke, kan man også vise det ved å spille selv. Både informant A og informant B trekker frem det å vite *hva* man skal øve på som noe som kan være utfordrende. Informant B ønsker for eksempel at dirigenten hun har i korpset kan være mer spesifikk på hva som må øves på, og ikke bare si at det er viktig å øve.

Jørgensen er opptatt av at øving må øves, og i lys av sosiokulturell teori legger han stor vekt på lærerens oppgave i denne sammenhengen. Instrumentallæreren må, i tillegg til å høre gjennom ”hjemmeleksa”, også spørre *hvordan* elevene har øvd hjemme (2011). To av informantene har aldri, eller sjeldent blitt spurt om å vise eller forklare *hvordan* de har øvd hjemme, mens informant A har blitt spurt om det noen ganger av instrumentallæreren sin på musikklinja – men at det ikke skjedde hver spilletime. Som Vygostky trekker frem er den individuelle tenkningen sosialt betinget, og læring er et resultat av et samspill mellom elev og lærer (1962). I denne sammenhengen kan lærerens kontroll av hvordan elevene har øvd hjemme, påvirke elevenes forståelse og bevissthet over sin egen øving. At instrumentallærere kanskje ikke er bevisst virkningen av å spørre om hvordan elevene øver hjemme, kan være en grunn til at to av tre informanter ikke blir spurt dette. Det viser også en stor forskjell på ulike instrumentallærere og deres fokus på blant annet øving.

Øvehjelp fra instrumentallærere er også med på å styrke motivasjonen hos informantene. Informant A synes at mer spesifikke og konkrete beskjeder fra instrumentallærer om hva man skal øve på til neste time, er med på å motivere mer til øving. Hun forteller også at dersom lærer sjekker og kommenterer fremgangen på det man har hatt i lekse, øker det motivasjonen. ”Har jeg øvd, vil jeg jo at det skal merkes og bli satt pris på” forteller hun, og her ser man et tydelig tegn på ytre motivasjon og ønske om feedback, som Bandura trekker frem som en stor påvirkningsfaktor når det gjelder self-efficacy og derfor elevenes måloppnåelser (1993). “The way in which their progress is socially evaluated can strongly affect their self-efficacy appraisal and thereby alter the course of their attainments” (Bandura, 1993, s.123-125).

Det som er interessant er at selv om informantene viser at de har kunnskap om mange øvestrategier, forteller alle tre at de likevel skulle ønske at de hadde en form for øveundervisning på skolen, og blant annet informant C påpeker at hun ikke synes hun lærer nok om hvordan hun burde øve av instrumentallæreren sin. Det er også viktig å ikke glemme at lærestrategier ikke er det eneste som gjør at man er en strategisk elev. Regulering av

konsentrasjon, selvregulering, planlegging, strukturering og overvåking av sin egen øving er også viktige aspekter ved å være en god strategisk elev (Andreassen et al., 2006). Dette kan være mer generelle aspekter ved øvingen som ikke blir lagt like stor vekt på som de spesifikke strategiene knyttet til instrumentet. Kunnskap om seg selv som lærende person og kunnskap om øvestrategier er noe informantene viser at de i stor grad besitter. De vet også hva som kreves for å bli flinkere på instrumentet sitt. Planlegging og strukturering av øving, samt konkrete målsettinger er noe informantene kanskje ville ha større nytte av å fokusere mer på.

I den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg, ser vi at undervisningens ”hva”, ”hvordan” og ”hvorfor” er sentrale (1978). Hva skal vi lære, hvordan skal vi lære det – og hvorfor. Disse tre elementene bør stå sentralt i kommunikasjonen som foregår mellom lærer og elev, og må være til stede også når det handler om å gi råd for den egenøvingen som skal foregå mellom undervisningsøktene. Jeg opplevde at informantene ofte var nølende, og noen ganger hadde problemer med å sette ord på tanker om øvingen sin, blant annet innenfor målsetting. Dette kan tyde på at dette ikke er et fokus i enetimene. Å jobbe mot et mål er både sentralt i menneskelig atferd (Bandura, 1979), og ikke minst er det en viktig del av det å jobbe strategisk med læring (Andreassen et al., 2006).

6. Avslutning og oppsummering

Avslutningsvis vil jeg se tilbake på oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever Vg3-elever på musikklinja sitt øvingsarbeid på hovedinstrumentet sett i lys av strategisk læring?* For å oppsummere funnene i mitt masterarbeid ønsker jeg å trekke frem hovedkomponentene i modell for strategisk læring i lys av problemstillingen (Andreassen et al., 2006). Med utgangspunkt i denne modellen ser vi at informantene viser at de har blant annet *kunnskap* om seg selv som lærende elev, og hva som skal til for at øvingen skal være mest mulig effektiv og utviklende, samt *ferdigheter* i å bruke ulike spesifikke øvestrategier (Jørgensen, 2011) knyttet til sitt instrument. Vi ser at alle tre informantene har en sterk indre *motivasjon* for musikk og spilling, men at det er, i likhet med Jørgensens utsagn, ikke veldig stor sammenheng mellom indre motivasjon og strategisk øving og øvingsmengde (2011). Øvingsmengden og den strategiske øvingen er varierende, selv om den indre motivasjonen er stor. Et annet funn i denne forskningen er viktigheten av å ha tydelige mål. Videre kan vi se at det er en viss sammenheng mellom elevenes øvingsmengde og strategiske øving, og elevenes personlige mål for øvingen. Ytre motivasjon er også en faktor her, og vi ser at sammenhengen mellom indre og ytre motivasjon har betydning. Å gjøre det bra på en konsert, å spille sammen, å få ros eller gode karakterer på eksamen er motivasjonsfaktorer som blir trukket frem av informantene. Samtidig ser vi at den indre evnen til *selvregulering* kan forbedres og at de kanskje trenger å lære teknikker for å jobbe mer strukturert og målbevisst med øving. Det å være selvregulert i forbindelse med øving har, som tidligere beskrevet, ikke en tydelig sammenheng med motivasjon, noe også Jørgensen påpeker (2011). Funnene mine bekrefter også at *kontekst*, blant annet øvingskulturen på skolen, kan være med å påvirke øvingen til informantene. Ut fra mine funn er det, slik Andreassen et al. (2006) påpeker, tydelig at de ulike komponentene i modell for strategisk læring må sees i sammenheng med hverandre.

Et annet funn jeg har bitt meg merke i er at det noen ganger kan være vanskelig for informantene å sette ord på egen øvingspraksis og egne tanker rundt øving. Det er nok mye de gjør automatisk eller av gammel vane uten egentlig å reflektere over hva de gjør – og hvorfor. Det å sette ord på hva øving er, og hva som er målet med øvingen er noe utfordrende for dem. Dette betyr ikke nødvendigvis at informantene ikke har tanker om disse temaene, men at de kanskje ikke er vant med å sette ord på dette. Dersom de hadde hatt flere samtaler om øving, øvingspraksis og mål med øvingen med instrumentallærer, eller et større

fokus på det på musikklinja i for eksempel et øvingsfag/-kurs, kunne elevene ha blitt mer bevisst på temaet, noe som igjen vil gjøre dem mer bevisst på selve øvings situasjonen.

I min praksiserfaring som lærer har jeg kjennskap til både grunnskole og videregående skole. I grunnskolen opplevde jeg et mer tydelig fokus på det å kommunisere mål overfor elevene. I videregående skole kan det, ut i fra min erfaring, se ut som lærerne i større grad forventer at elevene har en bevissthet om hva som er målet med undervisningen, det vil si en større vektlegging av ”hva” og ”hvordan” enn av ”hvorfor”. I kommunikasjonen knyttet til øvingslære må lærere gjøre elevene bevisst både på kortsiktige og sist, men ikke minst, langsiktige mål. Kortsiktige mål kan være å klare et musikkstykke, eller øve på lekser – mens et langsiktig mål kan være å opprettholde ”ambisen” og generelt bli flinkere til å spille, og konkretisere hva det med ”å bli flinkere” dreier seg om. Det er en kjensgjerning at det å bli god på et instrument krever mye øving, og det kan være til hjelp for elever å snakke mer om motivasjon og mål med instrumentallærer for å bli minnet på de langsiktige målene ved øving og hva som skal til for å komme dit.

I musikkfaget, som både er et teoretisk og praktisk fag, forekommer det mange ulike læringsstrategier. De ulike musikkfagene, og da særlig hovedinstrumentfaget, krever mye selvøving, og fokuset på selvregulert og strategisk læring og øvestrategier er essensielt. Også i musikkfaget er det viktig å ikke bare undervise i hva elevene skal lære, men også hvordan de skal gjøre det. Som instrumentallærer kan man ikke spille gjennom et stykke som elevene skal lære seg, uten å lære de hvordan de kan øve på det selv. Formidling av hvordan god øving foregår, samt presentasjon og samtaler om ulike øvestrategier er måter å jobbe med strategisk læring i musikkfaget på.

Et av Vygostkys prinsipp er at læring og utvikling er en sosial, samarbeidende aktivitet. Det vil si at en ikke kan forvente at elevene i seg selv har mange øvestrategier, eller vet hvordan man øver på en mest mulig strategisk måte, fordi det er noe som må læres i et samspill med andre mennesker som mestrer aktiviteten – i dette tilfellet instrumentallærer. Disse strategiene for å jobbe strukturert og målbevisst med egenøving er ikke noe som er medfødt. Det må læres, og læringen må skje i samspill med instrumentallærer. Samtidig er utfordringen i hovedinstrumentfaget på musikklinja at elev og lærer har enetime 40 minutter i løpet av en uke. Her mister man den systematiske veiledningen og oppfølgingen fra lærer som man får i større grad i fag som har flere undervisningstimer hver uke.

Det som er interessant å se på i denne sammenhengen er organiseringen av øvingslære som fag. I læreplanen for hovedinstrument på musikklinja Vg3 er øvingslære et eget hovedtema med følgende beskrivelse: ”Hovedområdet dreier seg om den musikalsk utøvende læringsprosessen og bygger på progresjon og erfaring gjennom arbeid på instrumenter. Refleksjon over egen utvikling, egne mål, konsentrasjon og motivasjon er sentralt.” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Bør øving bli et eget fag på musikklinja? Som tidligere nevnt er det opp til hver enkelt skole hvordan de organiserer dette, og på skolene til de tre informantene hadde de ingen fellesfag som omhandlet øving. Øvingslære var derimot implementert i enetimene med instrumentallærer. Det blir derimot opp til hver enkelt instrumentallærer i hvilken grad hovedområdet øvingslære blir vektlagt. Mye øvingslære, spesielt med tanke på øvestrategier, vil jeg tro automatisk blir jobbet med under enetimene. Fokuset på refleksjon over egen utvikling, egne mål, konsentrasjon og motivasjon på den andre siden, blir, ut ifra mine funn i denne forskningen lite vektlagt.

Det finnes også musikklinjer, blant annet i nabofylket til der informantene kommer fra, som har øvingslære som et eget kurs på et visst antall timer igjennom skoleåret. Her har hele klassen, det vil si elever som spiller forskjellige instrumenter, kurs i øvingslære. Dette øvingskurset utgjør også en viss prosent av karakteren i faget Instrument, kor og samspill 2, som er det faget hovedinstrument er en del av. Av ren nysgjerrighet har jeg i forbindelse med dette masterarbeidet tatt kontakt med denne skolen og fått tilsendt den lokale fagplanen for kurset. Dette teorigurset innen øvingslære inneholder planlegging av øving, fokus på kjennetegn ved god øving, vurdering av øving og utvikling, læringsstrategier, kunnskap om prestasjonsforberedelse, arbeidsstillinger og gode øvingsvaner. Arbeidet med disse temaene foregår både i undervisningen i teorigurset, men også fortløpende arbeid i samarbeid med instrumentallærer. Det positive med at øvingslære legges ut som et spesifikt kurs er at man sikrer at alle elevene får undervisning i temaet. Dette er vanskeligere å kontrollere dersom det er opp til hver enkelt instrumentallærer.

Undervisningen i hovedinstrument på musikklinja har en opplagt fordel, nemlig at den som oftest foregår én-til-én. Som lærer har man dermed tid og mulighet til å se enkelteleven og tilpasse opplæringen i øvingslære til eleven. Dette stiller imidlertid krav til at hver enkelt instrumentallærer faktisk gjør dette, siden det, på informantenes skoler ikke er noe fellesfag som sikrer denne delen av opplæringen. Som vi ser ut i fra analysen kunne alle tre informantene ønsket seg øvingslære som eget fag i skolen, og det blir også påpekt at de ikke

føler at de lærer nok om øvestrategier av instrumentallærer alene. Øvingslære kunne med fordel ha vært et kurs allerede på Vg1. Det som hadde vært interessant å se nærmere på, og som ikke kommer fram i min forskning, er forskjellen på den strukturerte øvingen til elever som har hatt øvingslære som eget fag, kontra elever fra skoler der øvingslære er implementert i hovedinstrumentopplæringen. En slik forskning kunne ha belyst en hypotese om at et eget øvingslærefag eller øvingslærekurs ville ha styrket strategisk øving og øvingsstrategier.

Et interessant sitat fra Jørgensen sier noe om at videregående skole i liten grad gjør elevene studieforberedte når det gjelder øvingslære: ”Da jeg tre år på rad spurte studenter som begynte på Norges musikkhøgskole om en eller flere av deres tidligere lærere hadde lagt vekt på å lære dem å øve, svarte 40% at lærerne deres hadde lagt liten eller ikke noe vekt på øving.” (Jørgensen, 2011, s.26). Dette viser at selv ikke elever som er på et høgsolenivå innen utøvende musikk, har hatt instrumentallærere med særlig fokus på øving tidligere.

For meg personlig har denne oppgaven vært med på å gjøre meg mer bevisst på å snakke om øving og gi øvingstips til mine musikkelever. At øving må læres er noe jeg kommer å ta med meg videre. Som musikkklærer i grunnskolen vil en få mange elever som ikke har noen bakgrunnskunnskap om musikk, og som ikke har den erfaring fra undervisning i korps som mine informanter har. Gjennom min erfaring som musikkklærer i grunnskolen, har jeg merket at dette er noe som elevene ikke er bevisst på. De forstår ikke at det å lære seg et instrument, som vel som å lære seg for eksempel algebra krever trening. Som musikkklærer må man derfor være ekstra nøye med å forklare at det å lære seg et instrument tar tid og krever mye øving, samt forklare hvordan man kan øve.

”Øving må læres” (Jørgensen, 2011, s.28).

7. Litteraturliste

Andreassen, R., Bråten, I. & Weinstein, C.E. (2006) *Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning*. I E. Elstad & A. Turmo. (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. (S.27-50). Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A. (2012) Social Cognitive Theory. I P.V. Lange, A.Kruglanski & E.Higgins (Red.) *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (s.349-375). London: SAGE Publications Ltd

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1993) *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational psychologist*. Vol.28 (2), s.117-148. DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1979) Self-referent mechanisms in social learning theory. *American Psychologist*. Vol. 34(5), s.439-441. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.5.439.b>

Berg, B. L. (2001) *Qualitative research methods for the soical sciences*. Boston: Allyn and Bacon

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.

Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2012) Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann., & L. Tanggard, (Red.) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (1.utg., s.17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2012) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bråten, I. (2002) Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P.A. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS

Clarke, E. F. (1988) Generative principles in music performance. I J. A. Sloboda (Red.), *Generative processes in Music* (s.1-26) Oxford: Clarendon Press.

Collin, F., & Køppe, S., (2007), *Humanistisk vitenskapsteori* (2. Utg.). Danmark: DR Multimedie.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (2011) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4.utg., s.1-15). Los Angeles: Sage.

Dybvig, D. D. & Dybvig, M. (2003). *Det tenkende mennesket*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal

Elstad, E. & Turmo, A. (Red.) (2006) Hva er lærestrategier? I E. Elstad. & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. (s.13-24). Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Gamlem, S.M. & Rogne, W.M. (2016) *Læringsprosesser – dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Hatfield, J.L. (2017) *Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges musikkhøgskole

Helland, T., Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2009) *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hopfenbeck, T. N. (2006) What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I E. Elstad. & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. (S.27-50). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2012). *Elevenes verden*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, B., Schnack, K. & Wahlgren, B. (1992) *Videnskapsteori*. København: Gyldendal

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk.

Jordheim, H., Rønning, A.B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2008) *Humaniora*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. I H. Jørgensen, B. Olsson & F.V. Nielsen, (Red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 1997* (Vol.1997:2). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Jørgensen, H. (2011) *Undervisning i øving*. Oslo: Norsk musikkforlag

Kaiser, M. (2000). *Hva er vitenskap?* Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Ludvigsen, S. et al. (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole*. (NOU 2014:7). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nu201420140007000dddpdfs.pdf>

Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2001). (Red.) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

McPherson, G.E. & Zimmerman, B.J. (2002) *Self-regulation of Musical Learning: A social cognitive perspective*. I *The new handbook of research on music teaching and learning* (s.327-347). Oxford: Oxford U.P.

Nielsen, S.G. (1997) *Selvregulering av læringsstrategier under øving* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Nordenstam, T. (2006) *Fra kunst til vitenskap*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Riis

OECD (2005): The definition and selection of key competencies. Hentet fra: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Opplæringslova LOV-1998-07-17-61 (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Ruud, E. (1979) *Musikkpedagogisk teori* (Vol.1). Oslo: Norsk musikkforlag

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i instrument, kor og samspill*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/MUS5-01>

Utdanningsdirektoratet (2015a) *Læringsstrategier og tilpasset opplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/?fbclid=IwAR1MFgGThEkdS82tLIRvqC0T4f6-dLNisaq88ETEylU92Eg8EQtpDr_mZiA

Utdanningsdirektoratet (2015b) *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet (2015c) *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. (E. Hanfmann & G. Vakar, Overs.) Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Asbjørn Kårstein

2624 LILLEHAMMER

Vår dato: 30.05.2018

Vår ref: 60732 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.05.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

60732	<i>Selvregulert øving</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Asbjørn Kårstein</i>
Student	<i>Karen Kleppe Egge</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.11.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

8.2 Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Selvregulert øving”

Bakgrunn og formål

Jeg heter Karen Kleppe Egge og er utdannet grunnskolelærer fra Høgskolen i Innlandet (tidligere Høgskolen i Hedmark). Jeg tar nå master i tilpasset opplæring ved samme studiested. Dette prosjektet er min avsluttende masteroppgave ved dette studiet. Formålet med studien er å se på elevers oppfattelse av sin egen øvingspraksis og sin egen selvregulerte læring i forbindelse med øving.

Min foreløpige problemstilling er ”Hvordan opplever elever sin egen øvingspraksis og sin egen selvregulerte læring i sitt øvingsarbeid på musikklinja?”. Jeg ønsker å intervjuere elever som går 3.klasse på videregående skole med programområdet ”Musikk, dans og drama” - med blåseinstrument som hovedinstrument.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å bli intervjuet av meg. Spørsmålene vil omhandle informantenes forhold til øving og tanker rundt sin egen øvingspraksis. Datamaterialet vil registreres ved lydopptak. Dette lydopptaket slettes ved prosjektinnlevering november 2018.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene vil bli lagret anonymt med markeringen ”Informant A”, ”Informant B” osv. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene og som vet hvem som har sagt hva. Personopplysninger vil ikke bli innhentet eller lagret – og deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.november 2018. Lydopptakene vil bli slettet denne datoen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Karen Kleppe Egge, 918 599 61 eller min veileder Asbjørn Kårstein 915 51 325.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Generelt:

1. Hva er ditt hovedinstrument?
2. Hvor lenge har du spilt dette instrumentet?
3. Hva slags opplæring har du fått på instrumentet?
4. Hvorfor har du valgt å gå på musikklinja?
5. Tenker du å gå videre med musikk etter vgs?

Generelt om øving:

1. Hva er øving for deg? Hva betyr øving? "Øving er..."
2. Øver du regelmessig? Hvor ofte øver du?
3. Hvorfor øver du? Hva er målet ditt med øvingen?
4. Hva synes du er vanskeligst med øving?

Øvehjelp av spillelærere

1. Har dere hatt noe undervisning i øving/hvordan øve/øvetips på vgs?
2. Har du fått øvehjelp av spillelærere (kulturskole, korps, musikklinja) tidligere/nå?
3. Hva har hjelpen bestått i?
4. Har du noen eksempler på konkrete råd som du har fått som har vært til hjelp?
5. Har du noen eksempler på råd som har vært vage og til liten hjelp?
6. Har du hørt at "nå må du være flink og øve" eller "dette må du øve godt på" uten å få mer konkret veiledning?
7. Er det noe spillelærere kan gjøre for å gjøre det lettere å øve?
8. Hva kan spillelærere gjøre for å motivere deg til å øve?

Planlegging og forberedelse av øving

1. Hvordan ser du på deg selv? Er du vanligvis strukturert og liker å planlegge?
2. Hvordan er du når det gjelder øving?
3. Hvis forskjell: Hvorfor tror du at du er forskjellig?
4. Planlegger du øvingen? Hva du skal øve på først, hvordan du skal øve på? Hva du skal prioritere?
5. Bruker du å planlegge når du skal øve, eller øver du når det passer?
6. Er det noe du bør planlegge som du ikke tenker på (før senere)?
7. Bruker du en øvedagbok eller lignende der du loggfører når og hva du har øvd på?

Motivasjon og mål

1. Setter du deg mål for øvingsøkta? Har du mål for det du skal gjøre når du øver på konkrete øvelser eller stykker (f.eks. få det i et visst tempo)?
2. Hva blir du motivert av når det gjelder øving?
3. Har du noen gang vurdert å slutte og spille? Hvorfor fortsatte du?

Gjennomføring av øvingen

1. Varmer du opp før du begynner selve øvingen? I så fall hvordan? Og gjør du det samme hver gang?
2. Når tar du pause og hvorfor?
3. Hvordan øver du for å komme opp i tempo?
4. Bruker du metronom? Hvordan og til hva?
5. Har du erfaring med å bruke lyd- eller videooptak av øvingen og spillingen?
6. Hvordan går det med konsentrasjonen når du sitter og øver?
7. Tenk på sist gang du øvde – glapp konsentrasjonen noe? Når glapp den? Hva distraherer deg? Mønster?
8. Er det noe du kunne gjort for å bedre konsentrasjonen? Er øvesituasjonen skjermet mot andre aktiviteter?
9. Hender det at du noen ganger spiller gjennom et stykke/et parti uten å tenke over hva du gjør?
10. Skulle du ønske at du øvde mer – eller er det passe? Hvorfor gjør du evt ikke noe med det?
11. Hvordan føler du øvekulturen på skolen/i klassen din er?
12. Hva skal til for at du er fornøyd med en øvingsøkt?
13. Hvor har du lært disse strategiene? Har du lært noen på VGS, eller kunne du de fleste fra før?

Varmer opp med etyder eller øvelser for instrumentet (f.eks. spille på munnstykket, spille lange toner, skalaer)	
Øver sakte på stykkene og øker langsomt for å få stykket opp i riktig tempo	
Spille andre rytmer på tonerekka for å få til f.eks. et vanskelig løp	
Synge vanskelige intervaller eller rytmer (eller bruke piano)	
Starte øvingen fra begynnelsen av stykket og spiller helt gjennom	
Øver kun på de tingene som er vanskelig, i stedet for å spille igjennom alt	
Tenker først gjennom det jeg skal øve på og hva jeg skal få til før jeg begynner å spille	
Øver til jeg blir sliten, da stopper jeg	
Hører på innspillinger av musikken jeg skal øve på	
Når jeg kommer til et vanskelig sted stopper jeg og øver spesielt på dette	
Skriver kommentarer/markeringer i notene	
Øver til samme tid hver dag	
Forandrer på tempo og dynamikk for å prøve meg frem	
Ta opp øvingen og høre på opptaket for å forbedre	
Ha en plan for øveøkten (hva du skal øve på, rekkefølge, mål for økten)	
Andre strategier:	

8.4 Vedlegg 4: Skjema over et utvalg øvestrategier

Øvestrategi:	A	B	C
Varmer opp med etyder eller øvelser for instrumentet (f.eks. spille på munnstykket, spille lange toner, skalaer)	X	x	x
Øver sakte på stykkene og øker langsomt for å få stykket opp i riktig tempo	X	x	x
Spille andre rytmer på tonerekka for å få til f.eks. et vanskelig løp	x	x	
Synge vanskelige intervaller (bruke piano)	x		x
Starte øvingen fra begynnelsen av stykket og spiller helt gjennom	x		x
Øver kun på de tingene som er vanskelig, i stedet for å spille igjennom alt			x
Tenker først gjennom det jeg skal øve på og hva jeg skal få til før jeg begynner å spille		Litt	x
Øver til jeg blir sliten, da stopper jeg	x	x	x
Hører på innspillinger av musikken jeg skal øve på	x	x	x
Når jeg kommer til et vanskelig sted stopper jeg og øver spesielt på dette	x	Litt	x
Skriver kommentarer/markeringer i notene	x	x	x
Øver til samme tid hver dag			
Forandrer på tempo og dynamikk for å prøve meg frem	x		x
Ta opp øvingen og hør på opptaket for å forbedre	x		
Ha en plan for øveøkten (hva du skal øve på, rekkefølge, mål for økten)			x
Andre strategier:			Hvis jeg ikke får det til; puste det, syng det, og så spille det.