



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Anita Røe

Masteravhandling
Hovedinstrumentet, musikken og meg
Motivasjon for øving

My Instrument, the Music and Me. Motivation for Practice

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

Så var tiden kommet for levering av min masteravhandling. Det har vært en utfordrende, givende og lærerik tid. Jeg vil i den forbindelse få takke min kjære familie som har bidratt med evig tålmodighet, hjelp, støtte og oppmuntring. Takk til venner og kollegaer for romslighet og heiarop. Og ikke minst en stor takk til mine informanter for deres viktige bidrag til dette prosjektet.

Til slutt en ekstra takk til min veileder Kristin Rygg som alltid viste vei for meg.

Tylldalen 30.08.2014

Anita Røe

Innholdsfortegnelse:

| | |
|--|-----------|
| 1. INNLEDNING..... | 6 |
| TEMA OG PROBLEMSTILLING..... | 6 |
| BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA..... | 7 |
| TIDLIGERE FORSKNING..... | 8 |
| GARY MCPHERSON..... | 10 |
| AVGRENSNINGER..... | 10 |
| ETISKE VURDERINGER..... | 10 |
| AVHANDLINGENS DISPOSISJON..... | 11 |
| 2. VITENSKAPELIG TEORI OG METODE..... | 12 |
| AVHANDLINGENS FORSKNINGSDSIGN..... | 12 |
| Fenomenologisk perspektiv..... | 12 |
| Livsvverden..... | 13 |
| Kvalitativ metode..... | 13 |
| Livsverdenintervjuet..... | 14 |
| GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING..... | 15 |
| Avgjørelser i forkant av intervjuene..... | 15 |
| Kriterier for valg av informanter..... | 15 |
| Intervjuguide..... | 16 |
| Tilretteleggelse av intervjusituasjonen..... | 17 |
| Gjennomføring av intervjuene..... | 18 |
| TRANSKRIPSJON..... | 19 |
| ANALYSE..... | 20 |
| FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER..... | 22 |
| 3. TEORETISK FORANKRING..... | 24 |
| TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING OG MOTIVASJON..... | 24 |
| Adferdspsykologisk perspektiv..... | 25 |
| Humanistisk perspektiv..... | 25 |
| Sosiokulturelt perspektiv..... | 26 |
| Sosial-kognitiv teori..... | 27 |
| Selvregulert læring..... | 28 |

| | |
|--|-----------|
| GARY MCPHERSON OG HANS TEORI OM SELVREGULERT LÆRING..... | 29 |
| Forethought Phase..... | 31 |
| Performance Phase..... | 33 |
| Self-Reflection Phase..... | 34 |
| 4. RESULTATER FRA INTERVUUNDERSØKELSEN | |
| Funn og foreløpig analyse..... | 38 |
| Innledning..... | 38 |
| De fem informantene..... | 39 |
| Begynnelsen på elevenes musikalske reise..... | 39 |
| Erfaringer før musikklinja..... | 40 |
| Erfaringer på musikklinja | 42 |
| 5. DISKUSJON | |
| Hva påvirker elevers motivasjon for øving på instrumentet?..... | 51 |
| FORETHOUGHT PHASE..... | 51 |
| PERFORMANCE PHASE..... | 53 |
| SELF-REFLECTION PHASE | 54 |
| FAKTORER SOM IKKE BLIR BELYST MED MCPHERSONS TEORI..... | 54 |
| Repertoar..... | 55 |
| Samspill..... | 55 |
| Forbilder..... | 55 |
| 6. KONKLUSJON..... | 57 |
| FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING PÅ FELTET..... | 59 |
| LITTERATURLISTE..... | 60 |
| SAMMENDRAG..... | 62 |
| ABSTRACT..... | 63 |
| VEDLEGG 1: Informasjonsbrev/forespørsel til informanter..... | 64 |
| VEDLEGG 2: Intervjuguide..... | 65 |

1. INNLEDNING

Tema og problemstilling

Området denne avhandlingen retter seg mot, er musikklinje i videregående skole, og den vil gå nærmere inn på faget hovedinstrument med hovedfokus på øvingsfeltet. Faget hovedinstrument er et ferdighetsfag som er organisert med en ukentlig individuell time med lærer. Elevene deltar i tillegg med sitt hovedinstrument i ulike ensembler og på konserter samt tentamener og eventuelle eksamener. For å oppnå fremgang og økte ferdigheter på et instrument, kreves det en solid innsats i form av egenøving og dette er noe elevene selv i stor grad må ta ansvar for mellom de faste timene med lærer. Jeg er nysgjerrig på hva som ligger til grunn for elevers motivasjon for egenøving i det jeg opplever at det kan være svært varierende innsats av elever som, slik jeg ser det, ser ut til å ha noenlunde likt utgangspunkt hva angår nivå og læringspotensialer. Videre er jeg interessert i hvordan elevene opplever selve øvesituasjonen, og hvilke konsekvenser det har for elevenes utvikling. Hvilke mekanismer er i spill hos elevene på veien mot bedre ferdigheter, og hvordan kan jeg som hovedinstrumentlærer motivere og bidra til å øke elevens kunnskaper om – og effektivitet i – egenøvingen? Jeg har valgt å søke svar ved følgende problemstilling:

Hva påvirker elevers motivasjon for egenøving på instrumentet?

For å besvare problemstillingen var det naturlig for meg å søke til hovedkilden, nemlig elevene selv. Et hovedpoeng med dette forskningsprosjektet var å ta utgangspunkt i elevenes egne beskrivelser av opplevelser og erfaringer knyttet til motivasjon og egenøving. Jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming for å kunne sette elevenes livsverden i fokus. Videre var det kvalitative forskningsintervjuet et naturlig metodevalg, i det jeg da kunne undersøke øvingsfeltet med mulighet for å gå i dybden av eventuelle problematikker, og slik gi rom for det spesifikke (Kvale & Brinkmann, 2002, s. 49). Jeg intervjuet fem elever som gikk på musikklinje i videregående skole. Ved å gjøre individuelle intervjuer fikk jeg muligheten til å bedre forstå det helhetlige bildet fra den enkelte elevs ståsted i forhold til flere faktorer. Kvalitative forskningsmetoder gir slik rom for å forske meningsfullt på

fenomener som omhandler den menneskelige hverdag og hvordan vi tenker og handler. Avhandlingen er teoretisk forankret i et sosial-kognitivt læringsperspektiv med hovedfokus på teori om selvregulert læring.

Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for valg av tema i denne masteravhandlingen er min kjennskap til fagfeltet gjennom mitt yrke som klaverpedagog og teorilærer på ei musikklinje i videregående skole. Gjennom mange års undervisningstimer i hovedinstrument har jeg opplevd ulike utfordringer, blant annet med hensyn til å motivere elevene til å engasjere seg i egen innsats, og ut fra dette utviklet et ønske om å finne ut mer om videregående elevers tanker og opplevelser knyttet til dette faget. Jeg opplever hverdagen med elever i videregående skole som givende og fascinerende. Ungdommer fra ulike steder og med ulik bakgrunn møtes til et nytt og spennende fellesskap når de starter på videregående skole, og forventningene kan være mange og varierte. Ved å søke seg inn på musikklinja velger disse elevene å ta med seg sin fritidsaktivitet inn i skolen. Noen av elevene har definert et mål med å gå musikklinja da de vil videre på veien mot en musikkariere som utøvere eller pedagoger. For andre er det den generelle gleden ved å holde på med musikk som gjør at de velger musikklinja, og ikke nødvendigvis ønsket om å mestre et høyt nivå på et instrument. De erfaringene elevene opparbeider seg gjennom årene på musikklinja, får kanskje betydning for hva de velger videre, og er for noen avgjørende for om de faktisk velger å gå videre på høyere musikkutdanning eller ikke.

Det er en spennende elevgruppe å forske på, men samtidig utfordrende fordi elevgruppen nettopp kan være lite homogen sett i forhold til nivå, refleksjoner og ambisjoner om en fremtidig musikkariere. Som hovedinstrumentlærer har jeg gjort meg noen betraktninger om faget som danner noe av bakgrunnen for dette forskningsprosjektet. Selve hovedinstrumentundervisningen er i høy grad tilpasset den enkeltes individuelle nivå. Elevene får stykker å øve på som vi som instrumentallærere introduserer og gjennomgår på time. Når elevene så kommer til neste time igjen, forventer vi gjerne at det har skjedd noe. Vi forventer at de har øvd, og at de er målbevisste og helt klar for nye utfordringer. Uansett hvor mye eller lite en elev har øvd, jobber vi som pedagoger ivrig videre. Vi vil hjelpe de fremover og øke

deres kompetanse. Timene fylles med knep og nye øvingsmetoder som vi motiverer elevene til å prøve, for å komme i mål - og lære stykkene. Men kanskje burde vi heller stoppe opp litt oftere og vie oppmerksomheten mer på *eleven og hans eller hennes tanker*? I denne avhandlingen er jeg nysgjerrig på det elevene kan fortelle meg om livet mellom hovedinstrumenttimene, og de tankene de gjør seg rundt øving. Kanskje finnes det noen svar på motivasjonsspørsmålet?

Tidligere forskning

Da jeg skulle skrive denne avhandlingen var det naturlig først å orientere seg innen det som fantes av tidligere forskning på feltet, og videre se om det var noe som kunne bidra til å belyse mine forskningsspørsmål på noen måte. Det var da naturlig å se nærmere på instrumentalpedagogisk forskning. Når man skal forske på temaer om menneskers tanker og handlinger, er det ofte ved bruk av kvalitative metoder. Mange velger å bruke aktørene i feltet og deres erfaringer gjennom ulike intervjuundersøkelser for på den måten å fremskaffe kunnskap nettopp med utgangspunkt i studiesubjektets perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.17). Øving er et relativt nytt forskningsfelt og det er først i de senere årene at fokuset på selve øvingsfeltet har kommet. Jeg vil i det følgende beskrive noen slike undersøkelser som med hensyn til sine tematikker er relevante i forhold til denne avhandlingen.

En avhandling som både med hensyn til tema og skolenivå ligger min avhandling nær er Anders Børtnes Kalvatns (2012), masteravhandling «Øving i instrumentalundervisning». Kalvatn ønsket med avhandlingen å sette fokus på øving som en del av instrumentalundervisningen ved følgende problemstilling: ”Kva kan det innebære å innreflektere øving i individuell instrumentalundervisning?” (Kalvatn, 2012, s.3) Her tok han for seg ulike aspekter ved det å øve, og satte det inn i undervisningssammenheng ved å intervju tre instrumentallærere på en musikklinje i videregående skole. Intervjuene gir et interessant bilde av lærere som i sin undervisningspraksis naturlig oppfordrer elever til å øve gjennom ulike former for motivasjon, men som likevel ikke alltid har reflektert bevisst på hvordan de konkret bidrar til å øke elevenes øvingskompetanse (ibid, 2012). Lærernes

refleksjoner rundt øvingsfeltet og hvilke metoder de benyttet for å motivere elevene til øving var nyttig for meg å ta med i forberedelsene til min egen intervjuundersøkelse.

En annen studie som jeg syntes var interessant i forhold til mitt prosjekt, var Polina R. Pedersens (2011) masteravhandling «Musikkstudier med trivsel. En kvalitativ undersøkelse av skapende atmosfære rundt langvarige musikkstudier». I denne studien har hun intervjuet voksne, ferdigutdannede musikere om deres vei til målet. Hennes anliggende var trivsel i musikkstudier, og problemstillingen lød som følger: ”Hva kan fremme gleden ved å spille et musikkinstrument og føre til at elever ønsker å fortsette sine musikkstudier videre med tanke på en yrkeskarriere innen musikk?” (ibid., s.4). Gjennom intervjuene søkte hun å finne frem til faktorer som så ut til å øke trivselen og dermed påvirke en student til å ville fortsette langvarige musikkstudier. Det handlet blant annet om inspirasjon, motivasjon og spilletglede, noe som var relevant også i mitt forskningsprosjekt. For elever på musikklinje, som var mitt anliggende, er det også slik at motivasjon, inspirasjon og spilletglede vil være faktorer som kan påvirke elevenes valg hvorvidt de skal begynne på høyere musikkstudier eller ikke.

Elever på musikklinje har begrenset erfaring med øving, og det er en faktor som kan være medvirkende for motivasjon og effektivitet. Gjennom intervjuene kunne jeg også få et blikk i om dette var en betydningsfull faktor for motivasjon og Harald Jørgensens forskning på øving var derfor relevant. Han har forsket på øving hos musikkstuderende på Norges Musikkhøgskole, der han har satt søkelyset på sammenhengen mellom mengde tid benyttet til øving og hvilke resultater eller fremgang musikkstudentene oppnådde. (Jørgensen, 1998). Han fant at mengde tid benyttet til øving ikke nødvendigvis førte til gode resultater, og knyttet dette da til at det også måtte ha en sammenheng med hvilken kvalitet det var på øvingen. I Basert på forskning har Jørgensen senere gitt ut boka *Undervisning i øving* (2011) der ulike strategier og metoder for øving presenteres og belyser øving som et eget undervisningsfag.

Gary McPherson

Musikkforsker Gary McPherson har studert hvordan suksessfulle dyktige musikere benytter ulike strategier i prosessen med stadig å forbedre sine ferdigheter. Han har utviklet en modell for selvregulert læring for å illustrere kompleksiteten i det å utøve et instrument og hvordan dyktige musikere har benyttet seg av ulike strategier for å utvikle sin ekspertkompetanse. Motivasjon og derav hvordan utøvere tenker om egne prestasjoner, det metakognitive aspektet, står sentralt, og jeg ser derfor hans teori om selvregulert læring som veldig nyttig og forklarende i forhold til funnene i mitt eget forskningsprosjekt.

Avgrensninger

Denne avhandlingens tematikk kan favne vidt, og mange faktorer kunne således vært løftet frem i større grad. Det er likevel slik at det ikke er rom for alt innenfor rammene av en masteravhandling og det medfører noen begrensninger. Temaet for denne avhandlingen befinner seg innenfor øvingsfeltet med fokus på motivasjon. Ved Kunnskapsløftet ble det innført et nytt fag på vg3 som heter øvingslære (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette faget er ennå i støpeskjeen hva angår innhold og organisering, men viser at det er en økende bevissthet på hva øving er og kan være for elever. Jeg kommer ikke til å gå spesifikt inn på dette fagets innhold eller organisering. Derimot kan mine funn være interessant i forhold til en videreutvikling av faget.

Etiske vurderinger

I forhold til kvalitativ forskning og intervjubasert kunnskapsproduksjon reises det noen etiske spørsmål hva angår den menneskelige deltakelsen og de konsekvensene det kan få. Hvilke opplysninger gir informantene fra seg og med hvilken konsekvens. Det viktig å avklare slike etiske problemstillinger på forhånd og samtidig ha det i tankene under hele prosessen. For denne avhandlingens del var jeg usikker på hvorvidt prosjektet utløste meldeplikt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Jeg hadde som intensjon å holde informantene anonyme gjennom hele prosessen, og hadde ikke til hensikt å innhente opplysninger av sensitiv art. For å få en riktig avklaring på dette tok jeg kontakt med NSD, og fikk bekreftet at det ikke var nødvendig å melde mitt prosjekt inn.

Avhandlingens disposisjon

Etter denne innledningen, følger kapittel to der jeg redegjør for valg av vitenskapelig teori og metode, og begrunner de valg jeg har tatt. Her kommer også en redegjørelse for hvordan intervjuundersøkelsen ble gjennomført og metoder for analysen. I kapittel tre presenterer jeg så det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Først redegjør jeg kort for noen retninger innen lærings – og motivasjonsforskning, før jeg deretter sentrerer temaet mot teori for selvregulert læring. Musikkforsker Gary McPherson (2012) blir her introdusert som en hovedteoretiker i forhold til avhandlingens resultater. Hans modell for selvregulert læring står som et rammeverk for forståelsen av intervjuundersøkelsens resultater, og gjør derfor en større gjennomgang og forklarer innholdet i modellen. Mine informanter samt resultater fra intervjuundersøkelsen blir så presentert i kapittel fire, der jeg også antyder en foreløpig analyse av de funnene som er gjort. I kapittel fem kommer så diskusjon av de resultatene jeg presenterte i kapittel fire. Avhandlingens funn blir her belyst og forstått ut fra Gary McPhersons (2012) teori for selvregulert læring. Dette kapitlet inneholder også en redegjørelse for de funn som ikke direkte belyses ved hjelp av McPhersons modell. I sjette og siste kapittel følger så konklusjonen på denne masteravhandlingen, med forslag til videre forskning på feltet.

2. VITENSKAPELIG TEORI OG METODE

Avhandlingens forskningsdesign

Hva slags design og metode man velger å benytte er nært knyttet til ens forskningsspørsmål og type problemstilling. Jeg ønsket å fremskaffe kunnskap om øvingsfeltet generelt, og motivasjon spesielt, hos elever på musikklinje. Et absolutt hovedpoeng var å søke til kilden selv, nemlig elevene. Jeg vil i dette kapitlet begrunne mine metodiske valg og deretter redegjøre for hvordan jeg har arbeidet med innsamling av det empiriske materialet.

Fenomenologisk perspektiv

Denne avhandlingens formål var å innhente videregående musikkelevens egne beskrivelser av opplevelser og erfaringer knyttet til hovedinstrumentet for å kunne finne ut mer om hvilke faktorer som kan påvirke deres motivasjon for egenøving. For å besvare problemstillingen *Hva påvirker elevens motivasjon for egenøving på instrumentet?* valgte jeg å gå til hovedkilden selv, nemlig elevene. Ingen andre enn eleven selv kan best vite hvordan han eller hun tenker eller føler i forhold til sine erfaringer knyttet til det å utøve sitt instrument, og prosessene rundt motivasjon. Dette innebar at jeg ikke på forhånd hadde gjort meg opp noen mening om en bestemt teori som jeg ville sette resultatene opp mot. Jeg ønsket rett og slett å høre elevenes stemme først, og deretter se hvilke funn som fremkom. Så ville det da vise seg om funnene ville bekrefte eller supplere aktuelle eksisterende teorier. En fenomenologisk tilnærming ble derfor et naturlig valg for mitt forskningsprosjekt.

Fenomenologien ble grunnlagt på begynnelsen av 1900-tallet av den tyske filosofen Edmund Husserl. Fenomenologien «er studiet av fenomener og hvordan de fremtrer for oss fra et førstehåndsperspektiv» (Fenomenologi, s.a.). Husserl og fenomenologene ville tilbake til det de mente var opprinnelsen og selve grunnlaget for all vitenskap, nemlig det menneskelige levde erfaringsgrunnlaget, i en tid da vitenskapene hadde distansert seg fra dette til fordel for abstraksjoner og formelle lover og strukturer (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.165). Den subjektive opplevelsen av personers livsverden ble nå sett på som et meningsfullt utgangspunkt for forskning. For å få fokuset helt og fullt på den individuelle subjektive opplevelsen av virkeligheten, var det av betydning at man kunne se bort fra sine egne

virkelighetsoppfatninger og fordommer, eller forforståelse, og på den måten kunne hengi seg til ideverdenen. Dette kalles for *den fenomenologiske reduksjon* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.166-167). I mitt forskningsprosjekt var det nettopp et poeng å undersøke elevenes opplevde *livsverden*, og jeg måtte dermed som forsker legge til side mine egne oppfatninger og søke å unngå forhåndsgitte forklaringer eller standarder. Slik fikk dette forskningsprosjektet en fenomenologisk orientering.

Livsverden

Selve begrepet *livsverden* oppstod med fenomenologien, og står for den konkrete levde erfaringen vi har hatt -og har av verden (http://snl.no/Edmund_Husserl). I løpet av Husserls filosofiske reise utviklet han sine teorier, og ble etter hvert også mer oppmerksom på – og interessert i den historiske dimensjonen i av våre opplevelser. Det vil si at vår opplevelse her og nå allerede er innbakt historisk, preget av tidligere opplevelser og erfaringer, samtidig som dette påvirker oss og vår bevissthet mot fremtidige forestillinger (Alvesson og Sköldberg, 2008, s.168). Vår livsverden er slik forstått stadig i bevegelse og i endring;

Min livsverden er min, og består av min egen ide eller bevissthet om denne verden. Jeg har blitt preget av mine erfaringer i min livsverden, selv om denne livsverdenen også er et fellesskap som inkluderer andres livsverden. Disse erfaringene vil gjennom min bevissthet kunne påvirke mine intensjoner og begrunnelser for nye handlinger. Dette var et sentralt poeng i for meg i det jeg skulle søke svar på problemstillingen; Jeg måtte få innblikk i elevenes livsverden for å kunne prøve å forstå deres opplevde reise og slik søke kunnskap om deres bevissthet og forestillinger om motivasjon.

Kvalitativ metode

Metodevalg henger som tidligere nevnt nært sammen med hva slags type kunnskap man søker etter og hvilke problemstillinger man står overfor. Kvalitative og kvantitative metoder har sine ulike muligheter og kan benyttes adskilt eller i kombinasjon. Kvantitative metoder tar utgangspunkt i forhåndsgitte standarder og gir muligheter for håndtering av store mengder data som kan behandles svært strukturelt og systematisk, som for eksempel ved større spørreundersøkelser. Kvalitative forskning er mer preget av at man har færre

undersøkelsesobjekter og heller søker i dybden av fenomenene for å gi rom for nyanser og spesifisitet. For meg ble det tidlig klart at min forskning rettet seg mot menneskelig tanke og handling, og jeg var opptatt av å kunne gå i dybden på fenomenet motivasjon.

Problemstillingen «Hva påvirker elevers motivasjon for egenøving» var direkte knyttet til elevers egne opplevelser og erfaringer, og jeg søkte ved denne en større forståelse for noen de komplekse prosesser følger med det å utøve et instrument. Det var derfor nødvendig med en metode som gav meg mulighet til å få en helhetsforståelse av den enkeltes opplevelser ved å kunne følge opp hvert resonnement med tilpassede spørsmål. Gjennom mitt tidligere valg av en fenomenologisk tilnærming hadde jeg også allerede foretatt et metodisk grep der det nettopp var et poeng å unngå forhåndsgitte standarder for å åpne opp for nye, interessante og spesielle funn. Basert på dette ble derfor et naturlig valg å benytte kvalitativ metode i form av individuelle intervju som avhandlingens forskningsdesign, og nærmere bestemt *livsverdenintervjuet* som jeg i det følgende vil redegjøre litt nærmere for.

Livsverdenintervjuet

Jeg valgte å benytte et kvalitativt forskningsintervju i form av et såkalt livsverdenintervju. Begrepet livsverdenintervju benyttes når man ut fra en fenomenologisk orientering har som formål å søke forståelse for den opplevde livsverden sett fra intervjupersonens perspektiv. Jeg satte opp en intervjuguide for å holde oversikt over de temaene jeg ønsket belyst, men med en planlagt fleksibilitet til å kunne gå i dybden av enkeltutsagn. Guiden inneholdt 18 forslag til spørsmål som skulle veilede meg gjennom intervjuene og hjelpe meg med å komme innom de temaene jeg ønsket. I tillegg hadde jeg satt opp alternative ideer til spørsmål eller stikkord som kunne være til hjelp om nødvendig. Det var viktig for meg å være bevisst på at intervjupersonene kunne komme med uventede innspill eller nye faktorer som kanskje kunne bringe nytt lys i forskningen. Det var derfor en viss struktur i intervjuene med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, men med åpning nok til at jeg hadde mulighet til å forfølge intervjupersonenes utsagn for en bedre forståelse, eller stille andre spørsmål enn de jeg på forhånd hadde tenkt på. Et livsverdenintervju er på denne måten såkalt *semi*,- eller *halv*strukturert. Denne type intervju skiller seg fra for eksempel lukkede spørreskjemaundersøkelser der spørsmål og kategorier er fastlagt på forhånd, og der det dermed ikke foreligger muligheter for å følge opp utsagnene med spørsmål av typen *hvorfor* (Kvale & Brinkmann, 2009, s.47).

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene, og valgte deretter en fullstendig transkripsjon av opptakene. Dette for å få et best mulig utgangspunkt for å få en oversikt over, og videre kunne analysere resultatene som hadde fremkommet. I neste avsnitt vil jeg gjøre rede for selve gjennomføringen av datainnsamlingen og de overveielser jeg tok i denne prosessen.

Gjennomføring av datainnsamling

Avgjørelser i forkant av intervjuene

Når avhandlingens metode og forskningsdesign var valgt, startet arbeidet rundt intervjuprosessen og innsamling av data. Jeg måtte ta et valg på hvor mange jeg skulle intervju. Min tidligere erfaring med forskningsintervjuer var begrenset, men tilstrekkelig til at jeg hadde lært at det kan være stor forskjell hva angår intervjupersoners respons. Alle er vi forskjellige og noen prater av hjertens lyst om det aller meste, mens andre igjen er mer innelukket og forsiktige når det kommer til å dele sine tanker og erfaringer. Som ivrig forskerspire var det derfor en fristende tanke å velge så mange intervjupersoner som mulig for å være sikker på at jeg fikk tilstrekkelig med data. Jeg konkluderte tilslutt med et antall på fire til seks informanter som et utgangspunkt, da dette syntes fornuftig ut fra de rammene denne avhandlingen skulle skrives innenfor. Antall informanter bør stå i forhold til formålet med forskningen, og i forhold til tid og ressurser (Kvale & Brinkmann, 2009, s.129).

For å komme i kontakt med elever på musikklinjer tok jeg kontakt med avdelingsledelsen ved tre skoler, presenterte mitt prosjekt og årsakene til at jeg ønsket kontakt med elever for intervju. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra to av skolene. Som tidligere nevnt satte jeg som maksantall 6 informanter, og jobbet i utgangspunktet med det som et mål. Det ble til at fem elever raskt meldte seg, mens en annen var litt usikker. Det endte til slutt med fem informanter, noe som var innenfor mitt opprinnelige mål med fire til seks.

Kriterier for valg av informanter

I prosessen med å skaffe intervjuobjekter satte jeg opp to kriterier som jeg forklarer slik:

Første kriterium var at elevene skulle ha påbegynt 2. eller 3. året på musikklinja. Elevgruppen jeg forsker på er relativt unge innen instrumentalfaget, og for noen er musikklinja det første møtet med hovedinstrument som fag. For å sikre at elevene skulle ha en viss erfaring med øving på hovedinstrumentet så jeg det som en fordel at de minst hadde gjennomført det første året. Da ville de hatt litt tid på seg til å bli bedre kjent med egne ferdigheter, og det ville derfor kanskje være lettere å skulle respondere og reflektere over de spørsmålene jeg hadde. Sjansen var også større for at de hadde rukket å erfare det å spille på konserter og tentamener med den egenøving og forberedelse det medfører.

Det andre kriteriet jeg satte for utvalg av elever var at de helst skulle representere ulike instrumentgrupper. Dette ble satt som et ønske mer enn en betingelse i det jeg var avhengig av at elever frivillig meldte seg som informanter. Innen høyere musikkutdanning opereres det med rytmisk og klassisk sjanger, og jeg måtte ta en avgjørelse på om jeg ønsket å konsentrere avhandlingen om en eller begge sjangre. Valget falt til slutt på å benytte et utvalg elever med ulike hovedinstrumenter og uavhengig tilhørende sjanger. Begrunnelsen var knyttet til avhandlingens formål som har til hensikt å undersøke et fenomen, øvingsfeltet, knyttet til elever på musikklinje i videregående skole. Det som preger musikklinjene er nettopp mangfoldet hos elevene og deres ulike hovedinstrumenter og sjangertilnæringer.

Intervjuguide

Jeg har tidligere vært inne på intervjuguide som en hjelp under intervjuer. Man kan med den hengi seg til samtalen og følge respondentens historier, men samtidig kunne beholde en viss oversikt over temaer man ønsker belyst i løpet av samtalen. Intervjuguiden min inneholdt 18 hovedspørsmål delt inn i 4 hovedkategorier:

- ✓ Innledende spørsmål
- ✓ Erfaring med øving før musikklinja
- ✓ Refleksjoner rundt egen øvingspraksis
- ✓ Motivasjon og inspirasjon

De 18 hovedspørsmålene ble supplert med alternativer til spørsmål slik at jeg hadde et repertoar å benytte meg av under intervjuet. Slik sett var hovedspørsmålene mer veiledende i forhold til de temaene jeg ønsket å undersøke.

I tillegg til å sette opp forslag til spørsmål, var det også andre hensyn jeg måtte ta når jeg lagde intervjuguiden, som for eksempel å tilpasse språket til den elevgruppen jeg forsket på. Det kan være forskjell på hvordan man stiller spørsmål til voksne, ungdom og barn, både språklig og innholdsmessig. Dette kan gå på faglige uttrykk eller kompleksiteten i spørsmålene. Jo bedre intervjupersonen forstår intervjueren, jo bedre kvalitet blir det på den kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s.176). For meg var det en klar fordel å ha jobbet og hatt kontakt med elever i den aktuelle aldersgruppen i lang tid.

Tilretteleggelse av intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført på et øvingsrom på skolene der elevene hørte hjemme, ut fra et ønske om at det skulle bidra til å skape en trygg ramme i kjente omgivelser. Opptaksutstyr og ledninger ble forsøkt satt mest mulig anonymt for å unngå at det ble oppfattet som en distraksjon. En samtale fra dagliglivet baseres på gjensidighet mellom deltakerne, men i et intervju får samtalen en dimensjon i tillegg som omhandler maktposisjoner. Et forskningsintervju har som formål å bringe frem kunnskap gjennom en profesjonalitet, noe som gjør at maktforholdet ikke kan sies å være fullstendig likeverdig mellom deltakerne. Kvale og Brinkmann viser her til det asymmetriske maktforholdet som fremtrer i det den som intervjuer er den som setter dagsorden, bestemmer tema og dermed er den som har makt over intervjusituasjonen (2009, s.52). Som forsker og intervjuer var det viktig at jeg var bevisst på dette i det jeg forsøkte å skape en mest mulig avslappet atmosfære for intervjupersonene. Dette kunne således bidra til å gjøre det asymmetriske forholdet mindre synlig eller merkbart. Siden jeg besøkte elevene på deres egen skole, håpet jeg at det kunne bidra til at de følte mer kontroll over situasjonen og ikke følte ubehag. I selve intervjusituasjonen så jeg det som en fordel at jeg til daglig jobber med den aldersgruppen som informantene hørte til, og dermed var vant med deres samtaleform. Dette gjorde meg tryggere og førte nok til at intervjuet fikk et mindre formelt preg fra min side. Jeg tror også dette gjorde det lettere å skape en god tone med informantene allerede før intervjuets start.

Gjennomføring av intervjuet

Før selve intervjuet startet og record-knappen ble trykket, gjorde jeg en såkalt *briefing* der jeg informerte litt om prosjektet og hvilket formål jeg hadde med intervjuet, samt at jeg kom til å gjøre lydopptak. Det var tross alt første gangen vi møttes, og det var greit med litt småprat slik at vi begge fikk stagget den første nysgjerrigheten på et nytt menneske. Noen ville kanskje bli noe reservert ved tanken på at en samtale skulle bli tatt opp, men jeg fikk inntrykk av at de elevene jeg møtte ikke lot seg bry noe ved det. Det er viktig med en god start for å skape tillit og en god relasjon til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.141). En intervjusituasjon kan for noen virke kunstig, og det er slik av betydning å raskt skape en trygg atmosfære og få praten i gang mest mulig naturlig. Jeg hadde derfor i intervjuguiden satt opp noen forslag til åpningsspørsmål som var ganske generelle, men som etter hvert ville styre samtalen mer spesifikt på kjernespørsmålene knyttet til forskningen. Jeg valgte og først enkelt og konkret som «Hva er ditt hovedinstrument?». Videre fulgt jeg opp med «Har du spilt lenge?»; Dette spørsmålet ga rom for å svare konkret i tid hvor lenge de hadde spilt, men åpnet samtidig opp for en lengre fortelling knyttet til deres generelle forhold til musikk, noe som kunne belyse betydningsfulle faktorer som jeg kunne følge opp senere i intervjuet. Med det neste spørsmålet nærmet jeg meg mer direkte avhandlingens hovedtema som var egenøving og motivasjon. Det var som forventet ganske stor forskjell på informantene i forhold til hvor mye de pratet om de ulike temaene og hvordan de besvarte spørsmålene. Jeg fikk likevel inntrykk av at alle informantene følte seg trygge i intervjusituasjonen, og det virket som om de fikk fortalt det de hadde på hjertet der og da. Mine forslag til rekkefølge på temaer og underspørsmål i intervjuguiden ble som forventet endret underveis ettersom hvilken retning fortellingene til informantene tok, og hvilke temaer de etter eget initiativ kom inn på.

Intervjuteknisk følte det utfordrende å skulle beholde oversikten underveis, spesielt de gangene hvor informantene hadde mye å fortelle og gjerne snakket om flere momenter på sammen tid, eller de gangene de tenkte underveis i svarene og snakket litt frem og tilbake. Både informantene og jeg samtalte om temaer som vi er veldig engasjerte i og jeg tror det påvirket intervjuene positivt. Likevel; *Tale er sølv, taushet er gull...* Det vanskeligste ved å være intervjuer var kanskje å tåle stillheten som oppstod, og å ta pause lenge nok til at informantene etterhvert kanskje ville fortsette resonnementer etter å ha reflektert litt. Videre kan det tenkes at jeg med mine forkunnskaper om temaet ikke utviste stor nok grad av *bevisst*

naivitet i de mest engasjerte stundene av intervjuene, og hastet noe videre uten å stoppe opp og dvele ved spørsmål som «hvorfors tror du det er slik?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.50).

Da jeg hadde stilt de spørsmålene jeg hadde forberedt meg på og intervjuet gikk mot slutten, ble informantene spurt om de hadde noe å fortelle som jeg ikke hadde snakket eller spurt om. Grunnen til dette var å kunne fange opp tanker og perspektiver som de kanskje kunne være opptatt av, men som jeg ikke hadde inkludert i min intervjuguide eller på annen måte ikke vært bevisst på. I denne forbindelsen kom det frem interessante perspektiver som gav meg nyttig informasjon selv om det ikke alltid lå innenfor avhandlingens tema. Intervjuene ble avsluttet med en såkalt *debriefing* (Kvale & Brinkmann, 2009, s.142), der jeg spurte om hvordan de hadde opplevd intervjuet, og deretter viste min interesse for deres videre skolegang og hvorvidt de hadde lagt noen planer for livet etter musikklinja. Gjennom intervjusituasjonen samtalte vi jo faktisk om et tema som begge parter var opptatt av og på den måten ble vi også litt kjent med hverandre. De hadde sørget for å gi meg god informasjon om det temaet jeg forsket på og jeg ble mer nysgjerrig på deres videre veivalg. De uttrykte seg med stor velvilje og mitt inntrykk er at de hadde en positiv, og forhåpentligvis lærerik opplevelse under intervjuseansen.

Transkripsjon

Intervjuenes varighet varierte fra 30 til 60 minutter, og var ganske ulike hva angår intervjupersonenes grad av pratehastighet og hvor mye de hadde på hjertet og ville fortelle. Alt i alt satt jeg igjen med 3-4 timer lydopptak klart for transkribering. Lydopptakene var av meget god kvalitet og for å lette transkriberingen benyttet jeg et program som gav meg muligheten til å regulere hastigheten på opptakene. En transkripsjon er i praksis en overføring fra muntlig språk til skriftspråk, og hvordan denne prosessen gjennomføres vil kunne påvirke de resultatene man sitter igjen med til slutt. Intensjonen med denne avhandlingen var å fremskaffe kunnskap med utgangspunkt i det informantene uttrykte og mente.

Transkriberingen ble derfor gjort med den hensikt å avdekke ulike meningsinnhold i utsagnene fremfor en språklig analyse. Jeg valgte likevel først å transkribere ordrett for å ha et mest korrekt utgangspunkt for videre strukturering. Ved neste gjennomgang av lydopptakene ble gjentakelser av småord som ikke i seg selv inneholdt mening, men som mer var en del av

tenkepauser underveis, utelatt. Dette ble gjort for å tydeliggjøre meningslaget i utsagnene og gjøre det mer lesbart da et ordrett muntlig språk kan fremstå som rotete, usammenhengende og lite lesbart direkte overført til skriftspråk. Likevel er det viktig å være klar over at i det en samtale, som et intervju, omgjøres fra muntlig til skriftlig form er det noen dimensjoner som kan utebli og dermed skape avstand, eller forringe kvaliteten på empirien. Non-verbale uttrykk og gester er naturlige kommunikasjonsmidler vi benytter for å understreke våre utsagn eller meninger. Jeg måtte derfor være bevisst på dette i det jeg tillot meg å utelate enkelte småord, latter og andre uttrykk i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187). Intervjuene foregikk i en bestemt kontekst og bar også preg av det sosiale samspillet mellom intervjupersonen og meg. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men all den tid jeg gjentatte ganger lyttet til intervjuene, ble jeg også påminnet intervjusituasjonene med stemningen og det sosiale samspillet, noe som opplevdes som svært nyttig med tanke på en mest mulig korrekt forståelse og gjengivelse av deres utsagn og meninger.

Analyse

De transkriberte intervjuene dannet nå et tekstlig utgangspunkt for videre analyse. Det finnes flere metoder å analysere innsamlet empiri på, og jeg måtte ta et valg basert på det formålet jeg hadde med mitt forskningsprosjekt og som kunne sees i sammenheng med de øvrige metodevalgene i denne avhandlingen. Valget mitt falt på en analyse inspirert av Aksel Tjoras såkalte *stegvis-deduktiv induktiv metode*; Prinsippet er at man jobber «fra rådata til konsepter eller teorier» (Tjora, 2012, s.175) og vekselvis går tilbake til empirien ved behov underveis i analysen. I forkant av mine forskningsintervjuer forelå det ingen forhåndsbestemte teorier med bestemte rammer eller implikasjoner. Jeg ønsket ikke på forhånd å være preget av en bestemt teori eller forventning om resultater. Dette henger da også sammen med avhandlingens fenomenologiske utgangspunkt. I stedet ønsket jeg å se hva som fremkom av resultater for så å søke tilnærming til en teoretisk forståelsesramme som kunne belyse mine funn.

For å begynne å strukturere innholdet i det transkriberte materialet så jeg det hensiktsmessig å gjøre en meningsfortetting. *Meningsfortetting* medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) Ved å gjøre dette var

det lettere å få en oversikt over innholdet, og se de ulike temaene som fremkom. I et videre trinn noterte jeg meg kodeord fra de forkortede utsagnene for å se om det var noe som utkrystalliserte seg mer eller mindre. «Målet er ... å generere *tekstnære koder*, det vil si koder som kun er utviklet fra data, og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller fra planlagte temaer» (Tjora, 2012, s.179). Underveis i denne prosessen var jeg bevisst på min rolle som fortolker og prøvde etter beste evne å favne helheten i meningsytringene til intervjupersonene ved at jeg jevnlig, med transkripsjonene foran meg, gjentatte ganger lyttet til lydopptakene. Dette for ikke å miste oversikten og utgangspunktet for ytringene i forbindelse med kategorisering og strukturering. Jeg benytter slik fortolkningsprinsippet i den *hermeneutiske sirkel*, der jeg veksler fra helhet til deler for stadig å øke min forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s.193).

Eksemplet som følger viser hvordan jeg arbeidet med meningsfortetting og koding:

Spørsmål: *Hvordan var det du startet med sang?*

| Utdrag fra intervju, original tekst | Meningsfortetting | Nøkkelord |
|--|--|---|
| Jeg tror, helt siden jeg var liten så har jeg bare syntes det var veldig gøy, og at det er en ting jeg følte jeg mestret på en måte, så jeg har jo gått litt i kor og sånne ting, for det syntes jeg var gøy og drive med, og så var jeg veldig klar på at det var det jeg skulle drive med på videregående når jeg hadde mulighet til å begynne her. Så det var egentlig at jeg bare har likt det og så har jeg sett at det på en måte har gått bra, og så, når jeg har fortsatt med det på timer og sånn så har det gått bedre og bedre, så da blir man liksom motivert til å gjøre det mer. | Det var gøy. Noe jeg følte jeg mestret. Det var gøy med kor. Det går bra og da vil man fortsette. | Gøy Kor Mestret Går bra Vil fortsette |

Etter denne bearbeidelsen av de transkriberte intervjuene kunne jeg via den tekstnære analysen og kodeordene få et inntrykk av hvilke faktorer eller momenter som var

gjennomgående i flere av utsagnene og som dermed kunne fremstå som betydningsfulle faktorer. Dermed kunne jeg danne meg et inntrykk av hva som fremstod som mer eller mindre viktig for elevene i forhold til motivasjon. Allerede fra de første intervjueminuttene slo det meg raskt hvor reflekterte elevene var i forhold til dette med øving og hvordan de så på sin egen innsats. Det som var gjennomgående var de tankeprosessene som viste seg i det de skulle forklare hvorfor, eller hvordan de øvde, og motsatt. De viste til en god selvinnsett samtidig som de så sin egen utøvelse eller situasjon i en større årsakssammenheng. Ut fra disse funnene fant jeg teori om selvregulert læring som en relevant teori for en forståelse av resultatene, og tilnærming til en besvarelse på problemstillingen.

Forskningsetiske refleksjoner

Kunnskapen som produseres gjennom kvalitative forskningsintervjuer påvirkes av de valg som tas underveis i forskningsprosessen. Det er viktig å ha inngående kunnskap om temaet det forskes på, men det medfører samtidig noen utfordringer og faktorer som man bør være seg bevisst. I denne avhandlingen forsker jeg på et felt jeg kjenner godt til. Jeg så det som en stor fordel å ha så inngående kunnskap om temaet jeg skulle intervjuer elevene om. Det gjorde meg faglig tryggere i selve intervjusituasjonen da følte meg i stand til både å stille nyanserte, spesifikke spørsmål og videre relevante oppfølgingsspørsmål. På den måten hadde jeg redskapen til å kunne gå i dybden av fenomenet. Samtidig måtte jeg være bevisst på min rolle underveis. Ja, jeg skulle intervjuer og forsøke å forstå elevenes fortellinger ved å følge deres resonnementer, og ivareta deres behov for å uttrykke seg. Men jeg måtte også huske å beholde den profesjonelle rollen og påse at jeg distanserte meg tilstrekkelig til også å kunne beholde et kritisk blikk på de utsagnene som kom slik at jeg ivaretok en viss objektivitet tross min subjektive posisjon. Det sosiale samspillet og interaksjonen mellom elevene og meg som intervjuer påvirket slik hva slags resultat og hvilken kunnskap som ble produsert (Kvale & Brinkmann, 2009, s.22). Det kan derfor være slik at med andre elever enn de jeg intervjuet, ville resultatet blitt litt annerledes.

Det er også etiske hensyn å ta i forhold til de informantene som bidrar i et forskningsprosjekt. Elevene jeg intervjuet kom frivillig og de fikk god informasjon på forhånd om at de kunne trekke seg når som helst fra prosjektet. Temaet for intervjuene var ikke av konfidensiell art, men jeg ville likevel beholde deres anonymitet gjennom hele prosjektet.

Et intervju kan være en god opplevelse både for den som blir intervjuet og intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009, s.51). Når det gjelder disse elevenes opplevelse av intervjuet så var mitt inntrykk at de trivdes. Og ut fra deres engasjement virket det som om de syntes det var både spennende og interessant å få snakke om seg selv og sitt forhold til egenøving.

Den fenomenologiske forståelsen som ligger i livsverdenintervjuet innebærer at man setter til side sin egen forforståelse for å nå frem til intervjupersonenes egne perspektiver. Dette er også gjeldene i transkriberingsprosessen i det man lett kan komme til å søke etter utsagn som innfrir egne bevisste eller ubevisste antakelser, og dermed utelater andre deler av intervjuet. Jeg valgt ordrett transkribering, men har i ettertid utelatt småord som jeg mente ikke hadde noen betydning for meningsuttrykket. I denne prosessen og videre i analysen var det jeg som fortolker som medvirket for hva som skulle trekkes fram og hva som ikke ble tatt med videre for diskusjon. Slik sett har en forsker innen kvalitativ forskning en meget sentral rolle gjennom hele prosessen, noe det er viktig å være bevisst på og noe jeg har forsøkt å ha i tankene underveis.

3. TEORETISK FORANKRING

Avhandlingen er teoretisk forankret i et sosial-kognitivt læringsperspektiv med hovedfokus på teori om selvregulert læring. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre kort for noen retninger innen lærings- og motivasjonsforskning, før jeg kommer nærmere inn på sosial-kognitiv teori og selvregulert læring. Deretter følger en presentasjon av Gary McPherson (2012) og hans modell for selvregulert læring som vil stå som en hovedteoretisk bakgrunn for behandlingen av avhandlingens empiriske funn.

Teoretiske perspektiver på læring og motivasjon

Hva er det som gjør at noen er mer ivrig og utholdende enn andre i oppgaveløsning? En pianoelev jeg hadde en gang var så ivrig at jeg nesten fysisk måtte ta og holde elevens fingre litt over tangentene innimellom slik at jeg kunne formidle eller få sagt noe. Denne eleven satte seg umiddelbart ved pianoet og spilte til jeg avbrøt eller til ny elev kom og skulle ha time. En slik elev får spilt mye på timene, har mange faglige spørsmål knyttet til spillet og blir gjerne overrasket over hvor fort tiden går. En slik elev eier på en måte sin egen time. Motsatt har jeg også opplevd elever som venter til jeg ber dem ta frem noter, sette seg, spille, noen er sågar opptatt av klokken under timens forløp. Dette illustrerer hvor ulike intensjoner eller motiver elever kan gi inntrykk av å ha i det de kommer til time.

Motivasjonen er drivkraften bak våre handlinger, og påvirkes av de motivene eller målene vi har. Begrepet motivasjon kan slik defineres som «det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (Fostås, 2002, s. 204). Opp gjennom årene og frem til i dag har ulike teorier om adferd, motivasjon og læring blitt utviklet. Selv om teoriene fremhever ulike sider ved motivasjon og læring, har de mye til felles, og utfyller hverandre til en viss grad. Jeg vil i det følgende gi et lite bilde på følgende læringsteoretiske perspektiver:

- Adferdspsykologisk perspektiv
- Humanistisk perspektiv
- Sosiokulturelt perspektiv
- Sosial-kognitiv teori

Atferdspsykologisk perspektiv

Behaviorismen fremhevet observerbar endring av atferd ved betinging. Det vil si en tro på at ulike ytre stimuli som belønning og straff kunne benyttes for å oppnå ønsket eller endret atferd. Læring ble knyttet til endring av atferd og utløst gjennom assosiasjoner og konsekvenser av handlinger. I behaviorismen skilles det mellom *klassisk betinging* og *operant betinging*. Klassisk betinging handler om ikke viljestyrt læring, men om den læringen som skjer via assosiasjoner. Operant betinging forklarer læring som et resultat av belønning eller straff. Dette blir også kalt forsterkingsteori i det en forventer at den som blir belønnet for en handling eller atferd mest sannsynlig vil bli motivert til å fortsette eller gjenta adferden (Skaalevik & Skaalevik, 2013, s.29-30). Motivasjonen for endret adferd tilskrives slik ytre faktorer i miljøet. I norsk skole i dag kan en vel si at belønning og straff er godt innarbeidede metoder i det en benytter ros, karakterer, anmerkninger og andre tiltak for å endre, eller oppnå ønsket adferd hos elevene. Det er likevel ingen garanti for at f.eks. belønning eller straff virker forsterkende, i det atferdsteorien ikke inkluderer hva den lærende selv tenker, eller reflekterer over ved egen prestasjon i forhold til hva som oppfattes som belønning eller straff. Belønning og straff kan ha ulik virkning på elever, noe behavioristiske teorier ikke problematiserer. En elev som har en uønsket adferd og som får tilsnakk av en lærer kan i stedet for å oppfatte det som refs, heller få en følelse av å ha fått en oppmerksomhet og bli sett (belønning). (Skaalevik & Skaalevik, 2005, s. 133-137).

Humanistisk perspektiv

Mens behaviorismen fremhevet de ytre faktorene som påvirkende på motivasjon, fremhever humanismen det motsatte, nemlig at læring og motivasjonen i større grad er påvirket innenfra. Det var med dette et større fokus på personlige faktorer og egen opplevelse. En kjent

teoretiker innen dette feltet er Maslow med hans behovshierarki, også kalt behovspyramide. Hans teori går ut på at vi innehar visse menneskelige behov som må tilfredsstilles, og som styrer vår motivasjon og hva vi gir mest oppmerksomhet til. Maslow skiller mellom såkalte mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene defineres som de grunnleggende behovene vi har for å ha det bra fysisk og psykisk og hører til i den nedre delen av pyramiden. Her finner vi de rent fysiologiske behovene; behovet for mat, vann og varme. Videre kommer behovet for trygghet, og deretter behovet for tilhørighet, aksept, kjærlighet. Øverst blant de såkalte mangelbehovene er verdsettelse og anerkjennelse. Over mangelbehovene i hierarkiet kommer de såkalte vekstbehovene, som i navnet også indikerer en *vekst*, en *fortsettelse*. Intellektuelle behov som tilegnelse av kunnskap og ferdigheter er først i rekken av vekstbehov. Videre kommer behov for estetiske aktiviteter, og øverst troner behovet for selvaktualisering (Skaalevik & Skaalevik, 2005, s.137-139). Selvaktualisering handler om hvordan man utnytter sitt eget potensiale og realiserer handlinger som fører til vekst og personlig tilfredsstillelse.

Sosiokulturelt perspektiv

Innenfor sosiokulturell teori vektlegges betydningen av den sosiale settingen og den kulturen læringen finner sted i. Kunnskap blir noe som konstrueres i et sosialt fellesskap innenfor en bestemt historisk kontekst. Med det menes at vi tar med oss de ferdighetene og de verdier vi har erfart og tilegnet oss og bringer det med oss i møtet med andre. Hvordan samhandlingsprosessen er i møtet med andre elever og lærere, vil påvirke vår motivasjon og læring. Læringsmiljøet blir slik betydningsfullt for læringsprosessen, inkludert institusjonelle faktorer som en skoles verdivalg og rammebetingelser.

Leo Vygotsky sees på som en foregangsperson innen sosiokulturell teori. Han opererer med begrepet *den nærmeste utviklingssone*, som forklarer hvordan en elev gradvis med god veiledning og imitasjon av en mer erfaren i praksisfellesskapet oppøver ferdighetene. Dette betinger at ferdigheten som skal læres er tilpasset elevens muligheter for å nå målet, derav begrepet *nærmeste utviklingssone*. En kan si det slik at det er sonen mellom det elevene kan fra før, og det målet de er på vei mot. Noe av Vygotskys poeng er å løfte frem betydningen av selve veiledningen, og med det sette fokus på den aktive prosessen det er å lære. Det bør sies

at hans tanker og ideer kom i en tid da skolen var preget av en sterk autoritet og disiplin, og undervisningen var preget av enveiskommunikasjon fra læreren. Vygotsky ønsket en større vekt på selve utviklingsprosessen og søkte mot en mer tilrettelagt opplæring, noe vi i dag også snakker om i forhold til tilpasset opplæring (Bråten, 1996).

I nyere tids forskning kan vi kjenne igjen Vygotskys tanker om læring gjennom praksisfellesskap i begrepet *situert læring*: «Læringen skjer i en gitt historisk og kulturell kontekst og sees ikke uten videre som overførbar til andre kontekster» (Skaalevik & Skaalevik, 2005, s.61). I denne sammenhengen er det nærliggende å nevne mesterlæretradisjonen der man gradvis tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom imitasjon, under kyndig veiledning (Kvale & Nielsen, 1999). Man innvies slik også i det tilhørende faglige sosiale fellesskapet, inkludert de kulturelle og historiske verdier. Det sosiokulturelle aspektet står ikke som en motsetning til de følgende teorier som sosial-kognitiv teori og teori om selvregulering, men sees i sammenheng med flere faktorer.

Sosial-kognitiv teori

Mens *kognitive* teorier har fokus på de tankemessige prosessene i læringen og hvordan ens egen persepsjon, forståelse og fortolkning av kunnskap er avgjørende for læringen, forklarer *sosial* læringsteori kunnskapsproduksjon som sosialt betinget; Læring og kunnskapsproduksjon skjer gjennom samhandling i sosiale kontekster (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne avhandlingen er som nevnt teoretisk forankret i et sosial-kognitivt læringsperspektiv, en betegnelse som forklarer motivasjon og læring ut fra både et sosialt og et kognitivt perspektiv. Manger sier følgende om sosial-kognitiv læringsteori: «... læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Gjennom vår måte å tenke på påvirker vi aktivt våre liv og våre omgivelser»(Skaalevik & Skaalevik, 2005, s.25). En foregangsperson innen sosial-kognitiv teori var Albert Bandura. Bandura var i utgangspunktet inspirert av behaviorismen, men fremhevet et skille mellom atferd og læring. Hans teori *modell-læring* viser hvordan vi lærer gjennom observasjon av andres atferd og de konsekvensene vi ser det fører med seg. (Skaalevik & Skaalevik, 2005, s.40-41). Videre fremhevet han betydningen av våre egne forventninger til mestring, og hvordan de preges av våre tidligere mestringserfaringer. Hvis vi har tiltro til at vi vil mestre en oppgave vil vi lettere

investere i både tid og anstrengelser for å nå målet, og det gir oss dermed større sjanser for at det faktisk vil skje. Bandura opererer i denne forbindelsen med følgende to begreper: *Efficacy expectations* og *Outcome expectations*. *Efficacy expectations* handler om vår egen forventning om og tro på at vi vil mestre en oppgave, og *Outcome expectations* står for det vi videre forventer å oppnå dersom vi mestrer oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.147). Ut fra dette kan vi si at motivasjonen er målstyrt og påvirket av hvordan vi tenker om våre evner til å mestre en oppgave. I dette perspektivet blir det å lære noe en aktiv handling fra den lærende, og ut fra de mål og intensjoner man da har, velges det aktivt oppgaver og strategier. De erfaringene den lærende så gjør seg underveis i forhold til eventuell måloppnåelse og gjennomføring av oppgavene, vil da virke regulerende for hvordan man går løs på nye oppgaver. Slik kan læringen etter hvert bli såkalt *selvregulerende*. Jeg kommer nærmere inn på dette begrepet i de følgende avsnittene.

Selvregulert læring

Teorier om selvregulert læring har, som beskrevet ovenfor, sitt utgangspunkt i sosial-kognitiv teori, og har de siste årene blitt gjenstand for stadig mer oppmerksomhet i forhold til motivasjon for læring. Selvregulert læring kan forstås som en syklisk prosess der eleven aktivt benytter ulike strategier helhetlig for å regulere og øke sin egen læring. Barry J. Zimmermann gir følgende definisjon på selvregulert læring: “Students are self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process” (Schunk & Zimmermann, 2001, s.5). En selvregulert elev oppøver en selvstendighet i sin læringsprosess og kan derfor etter hvert bli mindre avhengig av kontinuerlig veiledning.

Sett i forhold til hovedinstrumentfaget og elevens utvikling ser jeg disse teoriene som veldig interessante og relevante. Musikkeleven må selv ta ansvar for *planlegging*, *gjennomføring* og *evaluering* av egenøvingen. Dette krever en selvstendighet og en bevissthet rundt egne målsettinger og ferdigheter. Egenøving skjer oftest uten at læreren er tilstede, og eleven må slik også innta rollen med å være sin egen lærer. En av dem som har forsket på selvregulert læring innen musikkfeltet, og som jeg vil løfte spesielt frem i denne avhandlingen, er musikkforsker og professor Gary McPherson. Jeg vil i det følgende gi en nærmere

presentasjon av han og si litt om hvorfor jeg velger å benytte hans teori om selvregulert læring som en hovedteori i forhold til avhandlingens empiri.

Gary McPherson og hans teori om selvregulert læring

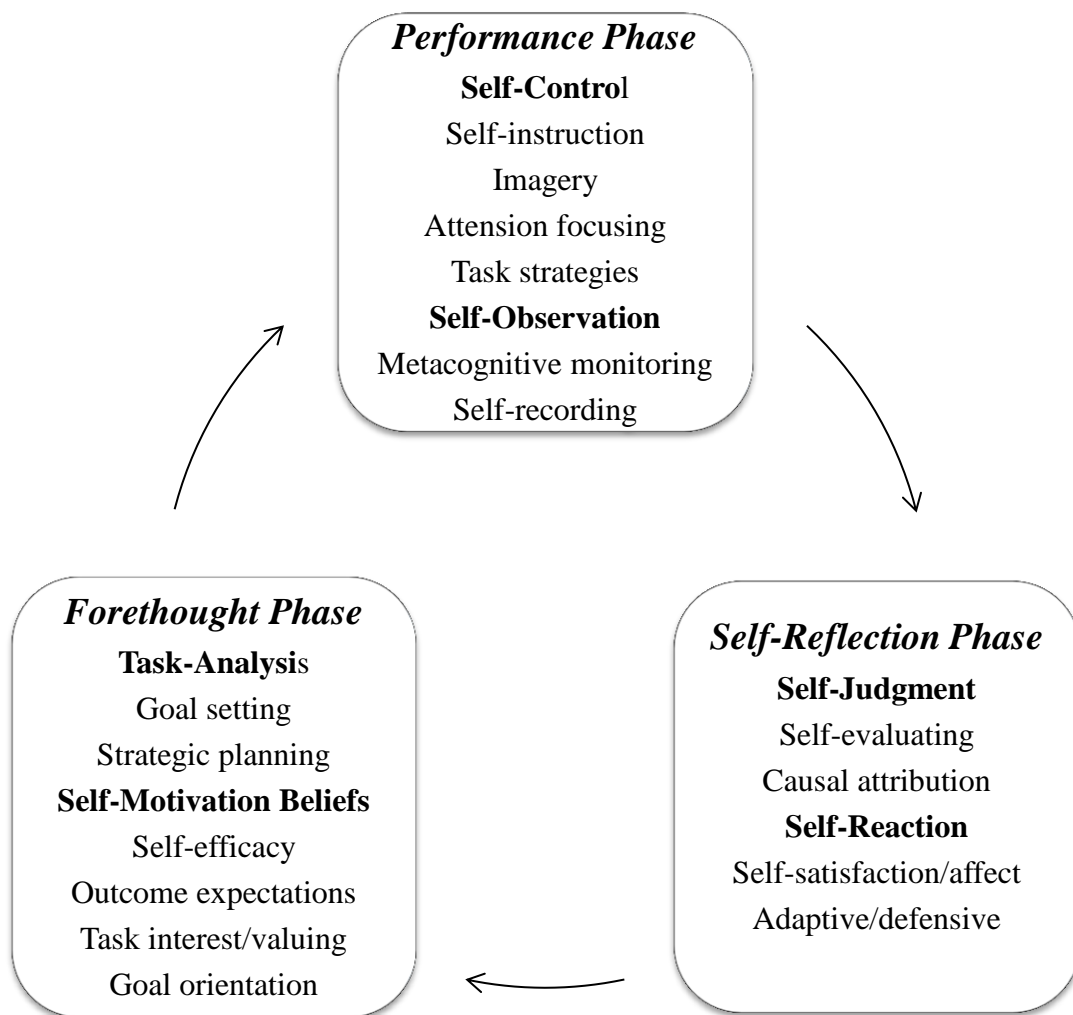
Musikkforsker Gary McPherson er anerkjent innen dagens musikkpedagogiske forskning og har vist et stort engasjement hva gjelder betydningen av musikk i menneskers liv generelt, og spesielt innen barn og unges utdanning. Han har selv erfaring som musiker og dirigent, og har forsket på hva som ligger bak utviklingen av fremragende musikalske ferdigheter. Hva har gjort ekspertene til eksperter? I denne forbindelsen har han viet oppmerksomhet til betydningen av kognitive og sosiale prosesser samt faktorer som personlighet og miljø og studert hvordan disse påvirker en musikalsk utvikling.

Min kjennskap til McPherson kom gjennom hans bidrag til boka *Art in Motion II*. I et kapittel med tittelen «Using Self-Regulation to Unlock Musical Success» (2012) tar han for seg teorien om selvregulert læring som en forståelsesramme for de strategier og mekanismer som er i spill hos en musikkutøver. Her har han tatt utgangspunkt i en modell av Zimmermann og bearbeidet den slik at den kan forstås ut fra en musikkutøvers ulike problemstillinger og læringsstrategier. Med denne modellen forklarer McPherson kompleksiteten i de prosessene som en musikkutøver befinner seg i, og hvordan de forholder seg til ulike faktorer som kan påvirke deres utvikling ulike retninger. Da jeg først studerte denne modellen ble det klart for meg at den fremstod som en meget nyttig referanseramme i forhold til materialet jeg satt med etter intervjuundersøkelsen. Jeg syntes å kjenne igjen mye av tankene fra McPhersons teori i det elevene beskrev og at intervjuundersøkelsen dermed bekrefter mange av de prosessene McPherson også har forsket frem som viktige å være bevisste på. Teorien kan slik bidra med å forklare, - og sette informantenes utsagn i en helhetlig sammenheng for en forståelse og besvarelse av avhandlingens problemstilling.

Jeg vil i det følgende presentere og forklare McPhersons bearbejdede modell for selvregulert læring hos musikkutøvere. I resultatkapitlet vil jeg så kort referere tilbake til denne, før jeg diskuterer funnene i forhold til modellens aktualitet i avhandlingens siste kapittel.

De engelskspråklige begrepene vil bli beholdt siden norsk oversettelse kan endre den eksakte betydningen. Jeg har likevel tatt meg friheten å redegjøre og forklare begrepene innholdsmessig til norsk og de vil derav også være preget av min tolkning. Modellen er gjengitt med tillatelse fra Gary McPherson.

Modellen er tredelt og må sees som en syklisk dynamisk form:



- Forethought Phase (planleggingsfase)
- Performance Phase (utøvende fase)
- Self-Reflection Phase (selvrefleksjonsfase)

Hva disse punktene i modellen kan inneholde vil jeg nå gi en nærmere redegjørelse for:

Forethought Phase

Forethought Phase omfatter planleggingsfasen herunder de tanker, forventninger og strategier som foreligger før utførelsen (av øvingsøkten eller fremførelsen)

Task Analysis

Hva går oppgaven egentlig ut på, og hva krever den av forberedelser? Det å sette seg mål gir en motivasjon i seg selv, og for musikkeleven kan et slikt mål være å mestre et vanskelig stykke, å øve til en bestemt konsert eller en tentamen, eller bestemme repertoar for en eksamen lengre frem i tid. McPherson (2012, s.228) fremhever her evnen til å kunne bryte ned større eller langsiktige mål til mindre mål, eller delmål, som dermed også kan oppleves som mer overkommelig. Den typiske nybegynneren vil mest sannsynlig spille lekser fra begynnelse til slutt gjentakende ganger, med det mål for øyet at lekser skal øves et visst antall ganger. Etterhvert som nybegynneren modnes, blir flinkere, og får lengre og større stykker, vil ofte behovet for nye strategier melde seg. Strategisk planlegging innebærer å lage en plan for hvordan man skal nå målet. Hvilke ferdigheter kreves for å komme i mål? Er det tekniske utfordringer, eller musikalske uttrykksmåter som må øves? Er noen partier vanskeligere enn andre? Er det noe som må kunne utenat? Skal det fremføres foran andre, og i så fall hvordan kan man forberede seg på det? Det kan kreve øving av både tekniske, intellektuelle og kognitive ferdigheter. Ved å sette seg delmål konsentrerer man øvingen om mindre felt om gangen. Etter hvert som en selvregulert elev når sine delmål, vil det være naturlig å søke mot nye mål som derav kanskje vil føre til at endrede eller nye øvingsstrategier er nødvendige. Den erfaringen man etter hvert får ved å erfare ulike metoder og øvingsstrategier vil man bringe med seg videre til nye oppgaver. Det å være målorientert setter fokus på problemløsningen først, deretter konsekvenser i form av nødvendig tid og mengde øving. Etter hvert som slik erfaring oppøves vil eleven i større grad regulere sin egen planlegging og øving mer effektivt.

Self-Motivation Beliefs

Hva eleven tror og tenker om sine evner og ferdigheter på hovedinstrumentet, vil ha innvirkning på motivasjonen og dermed også hvilken innsats som legges i øvingen. En elev som tror på egen mestring vil være i besittelse av en indre drivkraft og motiveres av tanken på å komme i mål. Det kan være for en sanger å lykkes med en vanskelig eller høy tone på konserten, eller en pianoelevs iherdige innsats på øvingsrommet for å greie å spille hele Beethovens *Til Elise*.

Jeg var tidligere inne på Banduras begrep *self-efficacy*; «...is the extent or strength of one's belief in one's own ability to complete tasks and reach goals (Self-efficacy, s.a.)». Det er ikke noe godt norsk ord for dette, men vi kan forsøke å oversette det med begrepet *mestringstro* eller *mestringsforventning*. Den troen vi har på at vi har det som skal til for å mestre en oppgave vil ha betydning for hvilken innsats vi legger i vårt arbeid mot måloppnåelse. Hvis vi ikke har troen på at vi vil komme i mål, vil motivasjonen være lav og vi gir lettere opp. Det er derfor av betydning hvor realistiske mål vi setter oss. En selvregulert elev har oppøvet sin selvinnsikt og regulerer dermed forventningen til mestring ut fra et realistisk mål. McPherson gir i denne forbindelsen et eksempel på en pianist som nedjusterer egen mestringsforventning på et teknisk vanskelig parti med bakgrunn i at det ble for kort tid til forberedelser i forhold til en optimal utførelse (2012, s.229). Pianisten kan slik opprettholde selvtilliten og unngå at miste motivasjonen fordi han hadde en realistisk forventning om mestring.

Outcome expectations har å gjøre med hvilke konsekvenser en innsats får på lengre sikt, eller satt i en større sammenheng. Gode karakterer, stående applaus og positive kommentarer på fremførelser er positivt for eleven, men det viktigste for eleven selv er kanskje hvordan stykket ble fremført i forhold til egne forventninger. Kanskje var ikke eleven selv helt fornøyd med prestasjonen ut fra hva hun selv forventet å få til. Hva disse forventningene er, blir opptil den enkelte. Det kan ha med ambisjoner og gjøre, som for eksempel muligheten for prøvespill til høyere musikkstudier. Eleven har slik en målsetting og motivasjon som er overordnet selve mestringsforventningen der og da. Elevens egne interesser blir slik førende for hvilke målsettinger de setter seg, og hvor stor innsats de da er villig til å yte. Samtidig kan mestringstroen gå foran og åpne opp for nye muligheter ved at man får en ekstra motivasjon til å yte enda mer, noe som øker ferdighetsnivået.

Performance Phase omhandler de prosessene som påvirker konsentrasjonen og spillingen (McPherson, 2012, s.229)

Self-Control

En direkte oversettelse av *self-control* blir selv-kontroll. Det innebærer å ta kontroll over seg selv ved å være bevisst på hvordan våre tanker kan influere på prestasjonen, enten det er på øvingsrommet eller på scenen. Dette innebærer blant annet å kunne holde fokus og konsentrasjon på øvingen eller spillingen og ikke la seg forstyrre av distraksjoner rundt. Det kan dreie seg om å finne egnet tid og rom for øving, eller det kan dreie seg om kognitive prosesser som påvirker prestasjonene. McPherson fremhever her betydningen av våre mentale forestillinger og hvordan slike indre bilder kan forsterke vår mestringsevne i en fremføringssituasjon. Indre tale som «dette vil gå bra» eller «dette kan jeg» vil øke sjansen for at det faktisk går bra. Videre kan prestasjonsangst reduseres ved at man på forhånd mentalt ser for seg at man spiller, at det går bra, og at man føler seg trygg (McPherson, 2012, s.230). For den selvregulerte eleven er det om og gjøre å fremme det som kan styrke prestasjonene og være bevisst på egne tankemønstre for å utnytte de mekanismene som påvirker prestasjonen positivt. Dette gjelder både ved fremførelser og på øvingsrommet. McPherson viser til at musikere som evner å dele opp utfordrende stykker i mindre deler og øve isolert, lykkes bedre og blir flinkere til å rette opp feil. Gode læringsstrategier gjør slik at læringsprosessen blir mer effektiv.

Self-Observation

McPherson snakker om to typer egenobservasjon. Den ene er *metacognitive monitoring* og den andre er *self recording*. *Metacognitive monitoring* viser til den mentale observasjonen og analysen musikeren gjør av egen prestasjon under selve fremførelsen. Det er viktig å være fokusert og konsentrert på det man skal gjøre under en fremførelse. Samtidig kan ens tankeprosesser være forstyrrende for fremførelsen, og det kan ha å gjøre med den automatiseringen som skjer i læringsprosessen. Det å spille et instrument betinger et komplekst samspill av motoriske og perseptuelle ferdigheter, og etterhvert som kontrollen øker i innøvingprosessen, vil man oppleve at spillingen automatiseres og utføres uten at man bevisst tenker på hver lille bevegelse i fingrene eller hvilke toner som spilles. Når de

motoriske og tekniske utfordringene mestres, vil fokuset naturlig flyttes mer over til det musikalske uttrykket og tolkningen av musikken. Ved spill utenat har man også fjernet seg fra en analyse av et visuelt notebilde. Fokuset er på formidling og budskap i musikken, og hvis man da brått begynner å tenke og analysere for mye under fremførelsen, vil det forstyrre den musikalske «flyten» man er i.

Den andre typen av egenobservasjon er *self recording* eller fysisk lydopptak av fremførelser. Ved å lytte til et opptak av eget spill i ettertid, kan man observere og bevisstgjøres hva som fungerer, eller hva som kanskje bør endres i spillet. Lydopptak er også en nyttig metode for å kunne observere sin egen utvikling og progresjon (McPherson, 2012, s.231).

Self-Reflection Phase

Self-Reflection Phase egenvurdering eller dom over egen prestasjon. Selvreflekterende fase.

Self-Judgment

Etter at man har prestert på konsert eller annen type fremførelse er det naturlig at man på en eller annen måte evaluerer sin egen innsats. Hvordan man evaluerer seg selv vil kunne variere ut fra hvilke mål man selv har satt seg, og hvilke tilbakemeldinger en veileder eller lærer gir. For noen er det viktig å sammenligne egen prestasjon med andres, og for andre er det viktig med positive tilbakemeldinger fra publikum. Enten det har vært en positiv eller negativ opplevelse, eller det har gått bra eller dårlig, vil man gjerne årsaksforklare prestasjonen. McPherson (2012, s.232) benytter begrepet *causal attribution* om denne prosessen, og viser til at den årsaksforklaring man tyr til kan få betydning for senere fremførelser. Hvordan vi forklarer ulike utfall av prestasjoner kan henge sammen med hvilket bilde vi har av oss selv, eller hvordan vi ønsker å fremstå for oss selv og andre. Hvis vi attribuerer en god fremførelse som et resultat av systematisk og god innsats på øvingsfronten, vil vi kunne bruke dette som en god motivasjon for videre utvikling. Da tolker vi våre ferdigheter som foranderlige, og noe vi kan endre til enda bedre. Dette punktet henger sammen med neste punkt *Self-Reaction*.

Self-Reaction

Self-reaction har å gjøre med hvordan man selv opplever gode eller dårlige prestasjoner, og hvordan man derav reagerer. Reaksjonen i seg selv vil være mer avgjørende for hvordan vi takler videre utfordringer enn om selve prestasjonen gikk bra eller dårlig. Hvis en elev selv er tilfreds med en fremføring vil mestringsopplevelsen påvirke motivasjonen positivt. Hvis eleven derimot opplever fremføringssituasjonen som lite vellykket, vil elevens reaksjon få betydning for den videre utviklingen. En elev som forklarer dårlig prestasjon ut fra sine evner vil ha vanskeligere for å se at det er mulig å endre eller øke sin kompetanse. Angst og utrygghet i fremføringssituasjonen vil også kunne påvirke motivasjonen negativt. Dette vil videre være til hindring for den videre utviklingen i det man gjerne søker aktiviteter som gir en følelse av vellykkethet og god selvtillit, og dermed kvier seg for å jobbe med det som virker lite overkommelig. En elev som forklarer en dårlig prestasjon med mangelfull innsats vil kunne derimot bli motivert til å øve mer og skape en positiv forventning om egen mestring. En slik elev ser gjerne på sine egne prestasjoner som en prosess mot et større mål, med den tro at evner ikke er en stabil egenskap, men en foranderlig egenskap. Ut fra dette kan man konkludere med at det ikke er prestasjonene i seg selv som alene er avgjørende for videre motivasjon og utvikling, men også tankene om dem og hvordan man attribuerer prestasjonene. Hvordan en elev trekker slike slutninger vil dermed påvirke de mulighetene som skapes for å nå sine mål.

Her følger en kortfattet oversikt:

| FORETHOUGHT PHASE | OMTANKE/ FORVENTNINGER/ PÅ FORHÅND |
|---|--|
| Task analysis Goal setting Strategic planning | Oppgave-analyse Sette seg mål (langsiktige mål, delmål) Veien til målet, strategisk planlegging. Hvordan nå langsiktige mål? På kort sikt sette mål som vil føre frem til det langsiktige målet. |
| Self-motivation beliefs Self-efficacy Outcome expectations | Troen på hva, ved egen motivasjon Selv-innsikt. Hva må til for å mestre den bestemte fremførelsen/stykket/oppgaven. Forventet utfall på lengre sikt. Konsekvenser utover ”her og nå”. Langsiktig, overordnede mål. |
| Task interest/valuing | Musikerens vektning av hva som er viktig, interessant; ikke nødvendigvis kun eksterne belønninger i form av gode tilbakemeldinger, men også et indre ønske om å mestre, |

| | |
|------------------|--|
| Goal orientation | fremføre perfekt. Målorientert. Læringsstrategier / type øvingsmetoder endres i takt med at man når ulike utviklingstrinn, etter som man utvikler seg fra nivå til nivå. Målene flyttes / endres ettersom man mestrer mer og mer. |
|------------------|--|

| PERFORMANCE PHASE | FREMFØRINGSFASEN |
|--------------------------|---|
| Self-control | Selvkontroll/ egenkontroll |
| Self-instruction | Egentale, snakke til seg selv (jeg kan greie dette...) |
| Imagery | ”Billedbruk” Se for seg fremføringen – (at det går bra og at man er rolig o.s.v.) |
| Attention focusing | Oppmerksomhet på fokuset. Stenge ute forstyrrelser, distraksjoner. |
| Task strategies | Oppgavestrategier. Innlæringsmetoder som for eksempel å bryte opp stykket i mindre deler. |
| Self-Observation | Egenobservasjon |
| Metacognitive monitoring | Mental analyse av hva som skjer, det man gjør. Dette kan i noen tilfeller forstyrre automatiske ferdigheter under fremførelser. |
| Self-recording | Eget opptak. Fysisk opptak. Er effektivt for å analysere fremgang. |

| SELF-REFLECTION PHASE | EGEN-REFLEKSJONS FASE |
|---|---|
| <p>Self-judgement</p> <p>Self-evaluating:</p> <p>Causal attribution:</p> | <p>Egenvurdering/dom</p> <p>Selv-evaluering. Sammenligne egen fremførelse med andres, eller reaksjon på en (skrevet) vurdering fra en sensor.</p> <p>Navngi en årsak, finne en sammenheng. Hvis vi feiler eller har suksess; flaks? Dyktighet? Kan ikke? Har ikke øvd nok? (eksterne og interne årsaker)</p> |
| <p>Self-reaction</p> <p>Self-satisfaction/affect</p> <p>Adaptive/defensive</p> | <p>Egen reaksjon</p> <p>Selv-tilfredshet/påvirkning. Egenvurderinger er knyttet mot tilfredshet eller utilfredshet ut fra å ha gjort det bra eller dårlig. (Viktig med gode opplevelser for å unngå angst)</p> <p>Tilpasning/defensiv. Når selvregulerte elever trekker konklusjoner om deres innsats, trekker de en adaptiv eller defensiv slutning som senere vil påvirke fremtidig innsats. (Konstruktiv eller destruktiv reaksjon?) Hvilke konsekvenser får ens egne tanker/reaksjoner for videre utvikling? Tar man til seg noe som kan gi videre utvikling eller trekker man seg unna med en negativ konklusjon om egen innsats? – noe som igjen vil være til hinder for fremgang?</p> |

4. RESULTATER FRA INTERVJUUNDERSØKELSEN

Funn og foreløpig analyse

Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere elevene jeg intervjuet, samt resultatene fra intervjuundersøkelsen. Egenøving er, som nevnt innledningsvis i avhandlingen, knyttet til fremførelser av ulik art for en elev på musikklinje. I skolens regi gjelder det deltakelse på konserter, tentamener, og i ensembler, foruten aktiviteter elevene deltar på utenfor skolens regi som for eksempel kor, korps og kulturskole. Ved å spørre et utvalg elever om deres erfaringer knyttet til disse ulike spilleaktivitetene ønsket jeg å danne meg et helhetlig bilde av hvordan de tenker og organiserer sin egenøving, og hvilke faktorer ved erfaringene som påvirket dem positivt eller negativt i forhold til motivasjon.

Elever som er i en opplærings situasjon vil naturlig nok ofte høre at de må øve mye for å utvikle gode ferdighetene, og ut fra den tanken hadde jeg kanskje forventet meg et mer konkret fokus på mengde og tidsbruk enn det som fremkom under intervjuene. Jeg synes at de hadde opparbeidet seg en imponerende selvinnsikt til å være såpass unge og relativt uerfarne som utøvere, selv om det også var tydelig at de befant seg i en læringsprosess der mange erfaringer og tanker skulle sorteres.

Ut fra intervjuene utkrystalliserte det seg noen faktorer som var gjennomgående i forhold til elevenes motivasjon for egenøving. Jeg skal nå forsøke å gi et bilde av dette, og har delt inn resultatene i mindre avsnitt. Denne inndelingen og kategoriseringen er gjort med utgangspunkt i hva som utkrystalliserte seg som viktig i elevenes svar.

Kategoriseringen av faktorene må likevel ikke sees på som isolert fra hverandre, men heller som overlappende. For som jeg har vært inne på tidligere i avhandlingen, så er det å utøve et instrument sammensatt og innebefatter flere mekanismer i spill samtidig.

De fem informantene

De fem informantene er fem musikkelever fra to videregående skoler. Elevene har som nevnt i avhandlingens innledning blitt anonymisert i alt materiale fra lydopptak til transkribering og analyser. Jeg kommer ved henvisninger til å benevne de med følgende fiktive navn:

- Elin: sang, klassisk, som hovedinstrument
- Are: trommesett, mest bandbasert, som hovedinstrument
- Iver: trommer, mer korpsbasert, som hovedinstrument
- Sara: klarinett som hovedinstrument
- Mona: piano, klassisk, som hovedinstrument

For å lette begrepsbruken vil jeg gjøre oppmerksom på at aktiviteten å *synge* inkluderes inn under begrepet å *spille* i de tilfeller det ikke henvises til spesielle forhold ved hovedinstrumentet sang.

Begynnelsen på elevenes musikalske reise

Utgangspunktet for ønsket om å lære seg å spille et instrument kan være ulikt, men en fellesnevner som viste seg hos elevene jeg intervjuet var lysten og at det måtte være gøy. Vi liker alle å holde på med noe vi finner interessant og som gir oss gode følelser, og dette er gjerne utgangspunktet de fleste av fritidsaktivitetene vi velger å starte med. Slik var det også for elevene jeg intervjuet, og en av dem gav følgende beskrivelse av sin musikalske start:

Anita: Hvordan var det du på en måte startet med sangen, - som noe du ville drive med?

Elin: Jeg tror, helt siden jeg var liten så har jeg bare syntes det var veldig gøy, og at det er en ting jeg følte jeg mestret på en måte, så jeg har jo gått litt i kor og sånne ting for det syntes jeg var gøy å drive med, og så var jeg veldig klar på at det var det jeg skulle drive med på videregående, når jeg hadde mulighet til å begynne her. Så det var egentlig at jeg bare har likt det, og så har jeg sett at det på en måte har gått bra, og så, når jeg har fortsatt med det på timer og sånn, så har det gått bedre og bedre. Så da blir man liksom motivert til å gjøre det mer.

Det som er interessant å observere i dette utsagnet, er hvordan begrepet *gøy* raskt blir knyttet videre til det å *mestre*. Elin følte at det gikk bra, og etterhvert enda bedre, - og den følelsen av mestring ble en drivkraft og motivasjon for henne til å fortsette. I forhold til McPhersons teori er det her snakk om *task interest/valuing*: Elin synger fordi hun har en interesse for sang og en stor glede av det. Videre opplever hun en belønning i form av mestring, noe som motiverer henne til å fortsette.

Av andre årsaker til at man får lyst til å synge eller spille et instrument, er ulik kjennskap til kor eller korps. Dette kan være gjennom vennekretsen, eller andre familiemedlemmers deltakelser eller. Iver hadde både bestemødre, foreldre og fire søsken som spilte i korps. Det var derfor naturlig at han også begynte.

For Sara var motivasjonen for å begynne å spille klarinett at hennes store forbilde gjorde det. Dette var en person hun så opp til og det var stas å kunne spille det samme instrumentet og slik også identifisere seg med denne personen som hun så opp til.

Erfaringer før musikklinja

Elever som begynner på musikklinje har ulike erfaringer og kunnskaper om øving. Det kom også frem ved intervjuene av mine informanter. Noen har tatt spilletimer privat eller i kulturskole, og har på den måten erfaring med egenøving ut fra ukentlige spillelekser. Andre har bakgrunn fra deltakelse i kor, korps eller andre fritidsrelaterte musikkaktiviteter der det kanskje ikke falt seg like naturlig for alle å øve, eller det har vært en frivillig sak. Individuell opplæring gir naturlig nok muligheter et større fokus på den enkeltes utvikling enn gruppeaktiviteter der det i større grad er fokus på det helhetlige resultatet og hvor det sosiale samspillet også kan være del av formålet. Slik kan en si at ulike musikkpraksiser kan ha ulik kultur for øving. Jo større gruppe individer som er samlet i et musikalsk fellesskap, jo større mangfold finner vi i forhold til den enkelte deltakers individuelle målsetting. Noen tar også individuelle spilletimer i tillegg til deltakelse i kor og korps. Jeg vil nå løfte frem noe av det elevene fortalte om sine erfaringer før de startet på musikklinja. Grunnen er at det utpeker seg noen faktorer som er gjeldende i forhold til motivasjon for egenøving med gyldighet uavhengig av tid og sted. Videre er opplevelsene og konsekvensene av disse erfaringene noe elevene tar med seg når de begynner på musikklinja.

Erfaringer fra kor og korps

Elin følte en forpliktelse til å forberede seg og lære seg stemmen overfor de andre medlemmene i koret. De elevene som hadde bakgrunn fra korps øvde det som var nødvendig for å lære seg sine stemmer til korpsøvelsene. Ut over det ble det ikke så mye øving.

Sara, som hadde individuell undervisning i tillegg til korpset fortalte at hun øvde nesten hele tiden det første året hun spilte, men så ble det nesten helt stopp. Det første året var alt veldig nytt og spennende, og litt utfordrende, men etter hvert opplevde hun spillestemmene så enkle at hun mestret dem ved første gjennomspilling. Det var ingen krav eller utfordringer som motiverte for øving hverken fra instrumentallæreren eller i korpset. Hun hadde på denne måten ikke noe mål med øvingen. McPherson fremhever under punktet *task analysis* det å sette seg mål og ha en intensjon med øvingen som en viktig motivasjonsfaktor.

Det å få anerkjennelse eller tilbakemelding for å ha gjort en innsats ble knyttet til følelsen av å bli verdsatt, og fremstod også som en viktig faktor for motivasjonen til egenøving.

Trommeslageren Are gav følgende beskrivelse av det å møte opp på øvelse godt forberedt:

Og du kan tenke deg da, som ungdomsskoleelev som har så mye energi, og skulle sitte bak alt de der flotte trommegreiene, - og som var så flott å slå på; Å måtte sitte rolig bak det og vite at jeg kan alt, men dem kan ikke sitt, og derfor må jeg sitte her. Det var veldig frustrerende.

Denne eleven uttrykte en tydelig frustrasjon og opplevde det som demotiverende og ikke få vist, eller brukt det han hadde øvd på og lært seg. Samtidig reflekterte han over at ikke alle som er med i korps er der hovedsakelig for en musikalsk utvikling, men for å ha det sosialt sammen med venner. Han beskrev slik at medlemmene hadde ulike mål med deltakelsen i korps, og derfor ikke følte den samme forpliktelsen til å forberede seg til øvelsene. Musikkpraksisen korps var slik preget av en delt kultur for øving. Are var drevet av en motivasjon ut fra et indre ønske om å mestre, - som ved McPhersons punkt *task interest/valuing*.

Individuell undervisning som bakgrunn

Pianoeleven Mona fortalte at hun fikk lekser av læreren fra første spilletime. Hun måtte lære seg noter raskt og er veldig glad for det nå i ettertid da det har gjort henne til en god noteleser.

Hun fortalte om en kreativ lærer som ga henne følgende «straff» hvis hun kom til time og ikke kunne leksen sin:

Og jeg måtte øve! Hvis jeg ikke klarte det når jeg kom til timen så kilte hun meg. Og jeg var jo så kilen, så da måtte jeg øve.

Jeg synes denne elevens lærer hadde en genial ide. Ikke bare førte det til en forventning og konsekvens av å ha øvd på lekser, eller ikke øvd nok, men det ble et positivt utfall uansett. Dette skjedde i pianoelevens første unge spilleår. Uansett utfallet av øvingsøkta så ble det positivt, eller *gøy*, og all den tid Mona ønsket å unngå kiling, ville fremgangen komme som følge av øvingen. Mona erfarte krav om øving helt fra starten, og på spørsmål om det noen gang var kjedelig å øve svarte hun følgende:

...Og så var læreren veldig striks på at jeg måtte øve, men det var ikke *bare øve*; Jeg fikk veldig anerkjennelse når jeg hadde gjort fremskritt. Og det er jo alltid artig å høre at du har gjort fremskritt.

Mona er her inne på det samme som trommeslageren Are, nemlig at tilbakemelding er viktig i forhold til de målsettingene man har satt seg. Det å føle anerkjennelse for den innsatsen som er gjort, og bli bevisst på de fremskritt man har gjort, viste seg som betydningsfulle motivasjonsfaktor. Dette er faktorer som var tilbakevendende i mange av svarene fra intervjuene, noe den videre presentasjonen også vil vise. Evaluering av prestasjoner finner vi også i McPhersons modell under punktet *self-judgement* som en del av selvreleksjonsfasen. Dette vil igjen kunne påvirke hvilke strategier man velger for å utvikle sine ferdigheter ytterligere.

Erfaringer på musikklinja

Gjennom ulike spørsmål knyttet til elevenes hverdag på musikklinja og spesielt i forhold til hovedinstrumentfaget og øving, kom det fram en del faktorer som fremstod som viktige for elevenes motivasjon. Med utgangspunkt i sine egne erfaringer fikk elevene reflektere over årsaker til at de eventuelt mister motivasjonen, og hva som er viktig for dem for å opprettholde eller øke motivasjonen. Elevene gav mange reflekterte og gjennomtenkte svar,

og jeg vil i dette avsnittet løfte frem det jeg oppfattet som betydningsfulle faktorer for elevene. Noen av faktorene er allerede nevnt tidligere i dette kapitlet, men blir nå i større grad løftet frem. Det er heller ikke problemfritt å kategorisere årsaker ut fra elevenes utsagn da det er snakk om fem unike individers opplevelser av samme fenomen. Hver opplevelse er preget av den enkeltes forutsetninger, ferdigheter, personlighet og den sammenhengen eller situasjonen de refererer til når de forteller. Først kort om elevenes opplevelse av overgangen til musikklinje:

Overgangen

Som beskrevet i forrige avsnitt, er det mange ulike opplevelser og erfaringer elever bringer med seg når de starter på musikklinje i videregående skole. Noe av det første som elevene møter i hovedinstrumentfaget er kravet om ukentlig øving. Det forventes at elevene setter av tid til øving. Det som tidligere var en frivillig sak i større grad skal nå formaliseres og passes inn i en læreplan med fastsatte kompetansemål, og elevenes ferdigheter skal vurderes i forhold til det.

Krav, utfordringer og tilbakemeldinger

Elevene gir uttrykk for at øvingen blir mer målrettet på musikklinja, og det har med de krav og forventninger som stilles til elevene i faget. Det å investere tid til egenøving føles meningsfullt når elevene har noen målsettinger å jobbe mot. Jeg har også tidligere vært inne på dette med mestring, og hvor viktig dette fremstår for elevene. Mestring gir gode følelser og spilleglede. Men dette henger også sammen med *hva* man mestrer ut fra hvilke forutsetninger man har. Tidligere i kapitlet fortalte jeg om Sara som etter et år i korpset sluttet å øve fordi hun ikke så noen hensikt med det. Hun mestret stemmene ved første gjennomspilling, og øving følte dermed meningsløst. Krav og utfordringer gjør at man har et mål å jobbe mot, og det kan virke motiverende. Men noe av det som elevene kommuniserte som særdeles viktig i denne sammenhengen var balansegangen i dette. Stykkene måtte være passe utfordrende, - ikke for lett og ikke for vanskelig, for å opprettholde en tro på egen mestring. Jeg vil illustrere hvor kompleks, men viktig dette kan være fra individ til individ, med noen av utsagnene fra intervjuene:

Iver svarte følgende da jeg spurte han om hvordan det var å få til et vanskelig stykke:

Mestringa gir jo selvfølgelig en motivasjon. Og du blir nærmest sånn positivt overrasket over deg selv, og da gir jo det en økt selvtillit og økt spille glede.

Sara ble spurt om hva som gav henne gode følelser når hun spilte, og selv om dette spørsmålet egentlig ikke var rettet mot grad av utfordring, sier utsagnet noe om betydningen av å mestre en utfordring:

Anita: Kan du beskrive noen av de gode følelsene du får når du spiller?

Sara: Ja, det er når du får det til. Når alt går som det skal. Når det først har vært nesten helt umulig å få det til, og så har du jobbet systematisk lenge. Og så merker du en dag at «nå går det faktisk, nå få jeg det til». Det er deilig. Det er en fin følelse.

Pianoeleven Mona fortalte at hun lett mistet motet når det hun skulle øve på ble for vanskelig. Hun likte utfordringer, men for henne var det viktig å beholde følelsen av mestring underveis i øvingsprosessen. Dette gjaldt også trommeslageren Are som følte det kunne bli for stor utfordring hvis stykket både var vanskelig og tilhørte en sjanger han ikke behersket ennå. Budskapet «litt om gangen» ble fremhevet flere ganger og av alle informantene. Mona hadde følgende beskrivende utsagn i forhold til dette: Hun beskrev dette veldig tydelig og slående da jeg spurte henne om det finnes grenser for utfordring i forhold til motivasjon

Anita: Finnes det grenser for utfordring i forhold til motivasjon?

Mona: Ja, det må ikke bli for vanskelig. Da mister jeg motivasjonen. Samtidig vil jeg bli god og videreutvikle meg. **Jeg kan gå steg, men ikke altfor store steg** (min utheving).

McPherson fremhever også betydningen av å sette seg mål under punktet *task analysis* i modellen. Her er han samtidig inne på det med strategier for å nå disse målene, og betydningen av å kunne bryte ned langsiktige mål til delmål, eller velge mindre grad av utfordring. Konsekvensen ved mestringsfølelsen man får når målene nåes, er at man motiveres for nye oppgaver, og erfaringen med å øve strategisk mot et mål vil komme til nytte ved neste målsetting eller oppgave. Dette kommer også inn under punktet *goal orientation* i modellen.

Elevene uttrykte tydelig betydningen av hovedinstrumentlærers konkrete tips og råd for egenøvingen. Tilpassede øvelser med hensyn til teknikk, oppvarming og ikke minst konkrete tips til innøving av det aktuelle stykket var viktig. Elevene viste her en bevissthet i forhold til strategi

Sara fortalte hvordan vanskelighetsgraden på stykkene hun fikk, påvirket henne i positiv eller negativ retning ut fra hva hun trodde læreren forventet:

Hvis du får et stykke som ser utrolig vanskelig ut og ser ut som om du ikke overhode kan greie det, så synes jeg det virker som læreren virkelig har troen på at du vil greie dette. Men hvis det er noe som er veldig enkelt så blir det heller motsatt.

Sara fortalte videre hvor viktig hun mente det var at læreren kommuniserer hvorfor han gir et veldig vanskelig eller et veldig lett stykke, slik at man forstår formålet med det og unngår å føle at læreren ikke har troen på en. Det virker bare demotiverende.

Punktet i McPhersons modell, *self-judgement* og *self-reaction* forklarer hvordan ens egne tanker om prestasjonen kan påvirke motivasjonen. Sara var ikke sikker på om det var positivt å få et enkelt stykke som hun mestret med en gang. Var det en bra eller en dårlig prestasjon? Hennes tanker og reaksjoner på dette fikk dermed betydning for motivasjonen. Og igjen fremheves det hvor viktig det er å vite hva oppgaven egentlig går ut på (*Task analysis*)

At det betyr noe for elevene å få tilbakemeldinger fra læreren på den innsatsen de gjør kom tydelig frem hos flere i intervjuundersøkelsen. Det å få anerkjennelse fra læreren for innsatsen, enten det var en fremføring eller resultater av egenøving, gjorde at de følte seg verdsatt og fikk energi og motivasjon til å stå på videre.

Elin fortalte at hun belønnet seg selv med å være stolt hvis hun var veldig fornøyd med en fremføring. Og når det gjaldt det å være fornøyd, eller å lykkes med en prestasjon, så uttrykte elevene selv at de nok ofte kunne være veldig selvkritiske. Det var ikke alltid at tilbakemeldingene fra andre føltes riktige selv om de var positive. Dette kunne ha med hvilken kontroll og mestringsfølelse elevene følte de hadde under fremførelsen, og hvilke mål de hadde satt seg på forhånd. De vektet også troverdigheten på tilbakemeldingene ut fra

hvem som sa noe. For eksempel var det forskjell på om det var mor og far, eller en lærer som uttalte seg. Men de understreket samtidig hvor viktig og fint det var å få positive tilbakemeldinger selv om de ikke alltid var helt enige selv.

Her er vi også inne på punkter i selvrefleksjonsfasen; *self-judgement* og *self-reaction*.

Alene på øvingsrommet

På musikklinja forventes det at elevene tar ansvar for egenøving. Egenøving medfører en situasjon der elevene nær sagt må være sin egen lærer og definere både tid, sted og innhold for øvingsøkten. Jeg var derfor interessert i å finne ut hvordan elevene organiserte sin øving og hvordan de taklet eventuelle utfordringer. De var gode til å reflektere over egne øvingsvaner og hadde meninger om hva som gjorde øvingen god eller dårlig. Noen av elevene var opptatt med strukturen og det å finne en form på egenøvingene ved å sette opp øvingsplaner, mens andre fokuserte mer på de reelle målene for øvingene. Sistnevnte gjaldt blant annet de to trommeslagerne som knyttet mye av øvingen til bandaktivitet og konkrete mål som en konsert. Som en av dem sa om poenget med planlegging av egenøving:

Det er vel kanskje ikke planen i seg selv, men det å ha et formål med øvinga, ikke sant? At du faktisk får en oversikt over hva du må gjøre. Så om du har det i hodet eller om du har det på papiret er irrelevant i mine øyne.

Ut fra det elevene fortalte fikk jeg inntrykk av at den største utfordringen med å ha ansvar for sin egen øving var å gjennomføre det de faktisk hadde planlagt. Dette gikk på det å ha struktur og være systematisk nok, og utholdende. Flere hadde opplevd at dagsform, humør og grad av mestringsfølelse kunne påvirke øvingsprosessen både i positiv og negativ retning. Elin uttalte følgende om det å øve:

Og hvis det er veldig gøy og går bra, så kan jeg godt drive på dobbelt så lenge.

Sara beskrev det å være sin egen lærer som vanskelig i det hun da måtte være selvkritisk og selv måtte vurdere om det hadde blitt forbedringer eller ikke.

Mona syntes det var lett å miste motivasjonen og utholdenheten hvis hun møtte på store vanskeligheter, og siden hun så på seg selv som ganske selvkritisk var det lett å føle at hun ikke mestret opp mot de målene hun hadde satt seg.

Samtidig som disse elevene hadde sine utfordringer og det stoppet helt opp på øvingsrommet iblant, var de bevisst på den læringsprosessen de befant seg i, og benyttet seg av de erfaringene de etterhvert tilegnet seg. Blant annet fremhevet de hvor nyttig det var å få mest mulig konkrete råd og tips på timene med lærer. De opplevde at det gjorde øvingen mye mer effektiv, og det førte også til at de ikke mistet motivasjonen så raskt fordi de da kunne benytte ulike øvingsteknikker, - og strategier. Det å oppøve seg erfaringer og kunnskap om øving viste seg som en positiv motivasjonsfaktor for elevene. Den ene respondenten konkluderte da også med at kvaliteten på mengden øving var avgjørende. Samtlige informanter var også meget tydelige på hvor viktig det var å ha et bestemt mål å jobbe frem mot. Konserter, tentamener og eksamener var viktige mål å kunne øve mot.

Jeg synes det er flere momenter her som er sammenfallende med McPhersons teori, og som kan gjenkjennes i hans modell for selvregulert læring. Ut fra de ovenstående utsagnene ser en hvordan elevenes tanker og erfaringer henger uløselig sammen og gir et sammensatt bilde av det å bevege seg mot god kunnskap og økte ferdigheter.

Samspill

En faktor som var positiv for motivasjonen var samspill med medelever. Noen av informantene spilte typiske bandinstrumenter og fikk en opptur da de startet på musikklinja og møtte andre likesinnede. Nye band og kreativt samarbeid kom i gang. Men det var ikke kun de to som spilte trommer som lot seg motivere av samspill. Mona på piano understreket hvor gøy hun syntes det var å spille sammen med noen. Hun sa det gav henne en følelse av samhørighet, og at det samtidig var veldig lærerrikt. Det å skape noe sammen og kunne formidle noe i fellesskap opplevdes som veldig givende.

Tanker, følelser og assosiasjoner

Gjennom intervjuene kom det frem hvordan tanker, følelser og assosiasjoner kan påvirke våre handlinger. På dette punktet er elever generelt svært ulike, og det henger gjerne sammen med faktorer som personlighet og selvtillit. Tanker om egne ferdigheter og forventning om mestring, var faktorer som elevene beskrev som påvirkende for motivasjonen. Dette så vi også

i det elevene fortalte om betydningen vanskelighetsgraden på de utfordringene de fikk. Men det som føles som en passende utfordrende oppgave for en elev vil kanskje føles som lett og lite motiverende for en annen elev på samme ferdighetsnivå.

Elevene på musikklinje tar også med seg erfaringer og opplevelser fra ulike fremføringssituasjoner som hovedinstrumenttimer, tentamener og konserter på veien mot nye mål. Hvis de har hatt en vond opplevelse ved en fremføring kan dette utløse tanker og følelser som påvirker egen mestringstro negativt ved neste forsøk. Elin fortalte følgende om dette:

(...) hvis jeg har følt at jeg har gjort det veldig dårlig så er jeg ganske flau, for da har jeg vist fram noe som jeg har følt er litt ydmykende. Da kan det være vanskelig å ta fram den samme sangen igjen og jobbe videre med, uten å tenke altfor mye på det jeg har gjort. Men jeg prøver å komme i gang igjen så fort som mulig sånn at jeg ikke skal gå rundt og være redd for det, at jeg ikke skal gro fast i at jeg bare synes det var dårlig.

Dette utsagnet handler også om Elins metakognitive bevissthet. Elin følte hun hadde gjort det dårlig på en fremføring, og de følelsene hun da kjente på, dukket opp igjen når hun senere tok fram den samme sangen. Men fordi hun var bevisst på denne assosiasjonen kunne hun forsøke å bryte det negative tankemønstret så raskt som mulig, slik at det ikke skulle vedvare og være til hinder for den videre øvingen på sangen.

McPhersons punkt i modellen, *self-reaction*, omhandler akkurat dette. Hvordan man reagerer på egne prestasjoner kan påvirke videre ferdighetsutviklingen.

Elin reflekterte også over hvordan hennes egne assosiasjoner kunne være til hinder for motivasjonen til å øve med følgende utsagn:

Jeg er ganske dårlig til å komme i gang med ordentlige øvingsøkter. Det er liksom det at det heter *øving* og da blir det automatisk noe som høres kjedelig ut. Men når jeg kommer i gang så har jeg nesten alltid lyst til å fortsette, for det er jo egentlig veldig gøy. Jeg tror jeg bare må tenke mer på at det er noe som er morsomt i stedet for at det er noe skolearbeid som man må gjøre.

Dette forteller at elevene er ganske bevisste på eget tankesett, og hvordan det påvirker øvingsfeltet.

Forbilder

Jeg spurte elevene om det var spesielle situasjoner eller opplevelser som hadde motivert dem ekstra mye til å øve. Mona husket spesielt en gang hun hadde vært på konsert med en kjent norsk pianist som også kom fra hjemstedet hennes. Det resulterte blant annet i at hun fikk vannblemmer på fingrene;

Jeg var tilstede og hørte en profesjonell pianist spille et stykke. Og jeg fikk *så* lyst til å lære meg å spille det stykket! Jeg greide jo ikke det den gangen, for det var jo altfor vanskelig. Men jeg fikk mange forskjellige andre stykker etterpå, og det var moro. For da ville jeg jo bli bedre slik at jeg kunne bli som han (pianisten), ikke sant? Det var en skikkelig inspirasjon altså. Bare det å høre hvor god noen er og føle det at «Åh, så god vil jeg være»!

Iver fortalte om hvordan han hadde deltatt på kurs med ulike profesjonelle instruktører og opplevd å få et lite løft, og gløden tilbake i en tid da skolen følte lite motiverende.

Are fremhevet det med å bli inspirert av sine forbilder, av likesinnede, som en gang også hadde vært på samme sted i karrieren som han var nå. Det gav en ekstra troverdighet å få tilbakemeldinger fra noen som hadde felles interesse med hensyn til sjanger og, og det gav også muligheten for å utveksle kreative ideer. Are var mest engasjert i bandspilling, og derfor var kontakt med andre band utenfor skolen en ekstra positiv motivasjonsfaktor.

Repertoarvalg

Valg av repertoar er det som oftest hovedinstrumentlæreren som står for i samarbeid med eleven. Det er også en læreplan som må følges, og det legger naturlig nok noen føringer for repertoarvalg. Elevene skal helst bli kjent med både ulike teknikker og sjangre, noe som kan føles utfordrende for noen elever. Trommeslageren Are fortalte om en periode der han nærmest møtte veggen og ikke orket å øve i det hele tatt. Han forklarte dette slik:

Da var det ikke å spille fordi det var gøy, men å spille fordi det sto i læreplanen at du skulle ha en såpass god teknikk, og du skulle mestre det og det. Og det ble litt nedtur. Det ble litt for skolert, stramt, og litt for rettleidet da, enn det man var vant til.

For en annen elev, Mona, var sammenhengen mellom følelser og musikk viktig. For henne var det viktig å kunne formidle følelser gjennom musikk, og hun måtte derfor forstå musikken, - *forstå dens logikk* – som hun uttrykte. I følgende utsagn kommer det også frem at mestring er en del av den gode følelsen ved musikkfremførelser for henne:

Jeg blir veldig glad når jeg spiller noe jeg får til. Jeg er veldig følelsesmessig. Hvis jeg ikke har en følelse for den musikken jeg skal spille, så mister jeg lysten til å spille den. Det må være noe felles.

Det å like repertoaret er litt interessant når det gjelder elever på musikklinje i videregående skole. Noen har ennå ikke rukket å bli kjent med mye av det repertoaret som finnes for deres instrument, og det føles kanskje utrygt å skulle prøve noe nytt. Elin fortalte følgende historie om da hun fikk utdelt to klassiske sanger:

Anita: Har du opplevd å få en sang som du ikke likte noe godt og ikke tenkte at du ville få til?
Elin: Ja. Jeg fikk to stykker og syntes ikke noen av dem var fine i det hele tatt. Da tok jeg den jeg synes var minst ufin da. Jeg brukte veldig mye tid på å lære meg den, og vi jobba mye med den på timene, og nå går det jo bra da. Nå liker jeg den nesten ganske godt, fordi det gikk bra likevel.

Denne eleven visste svært lite om klassisk musikk da hun begynte på musikklinja. Det var derfor både interessant og artig da hun avsluttet intervjuet med å fortelle at det var klassisk sang hun ville holde på med og satse på videre i livet.

5. DISKUSJON

Hva påvirker elevers motivasjon for egenøving på instrumentet?

Jeg vil i dette kapitlet kommentere de resultatene som fremkom ved intervjuundersøkelsen, og diskutere funnene sett i lys av McPhersons teori og modell for selvregulert læring.

Som jeg har vært inne på tidligere i avhandlingen, mener jeg at teorien til McPherson gir en dypere forståelse av materialet som fremkom ved intervjuundersøkelsen. Modellen til McPherson er, som nevnt i teorikapitlet, utviklet ut fra hans forskning på særlig suksessfulle utøvere og hvordan de benytter ulike strategier som effektivt regulerer fremgang og utvikling. Videre er det også funn fra intervjuundersøkelsen som ikke dekkes av McPhersons modell, og jeg vil i siste del av dette kapitlet også redegjøre for disse.

Forethought Phase: Planleggingsfase

Goal setting/Målorientering og strategisk planlegging

Intervjuundersøkelsen viste at elevene var veldig målorienterte. Det vil si at de i stor grad planla egenøvingen ut fra de konkrete målene de hadde. Selv om noen elever hadde kunnskap om øvingslogg og planlegging av øving, var det de konkrete oppgavene som virkelig motiverte dem til å investere tid til egenøving. Ut over det ble det mer spontan innsats på øvingsrommet. Elevene nevnte både konserter, prøvespill, tentamener og eksamener som viktige målsettinger å ha for lettere å motivere seg til å øve. Videre understreket elevene betydningen av å få mest mulig konkrete tips og råd fra læreren. God veiledning med opplæring i hensiktsmessige teknikkøvelser, oppvarmingsøvelser og ikke minst øvingsstrategier for de ulike stykkene var av stor verdi. Elevene nevnte i denne sammenhengen ofte dette med mestring, og hvor viktig mestringsfølelsen var for ikke å gi opp når de var i en øvesituasjon uten lærer.

Med hjelp til å planlegge en passende strategi for det aktuelle musikkstykket, kan elevene i større grad mestre egenøving og lykkes. Ikke bare er dette motiverende, men i samarbeid med lærer utvikler eleven etterhvert en større selvstendighet hva angår øvingsstrategier og kunnskap om øving. Dette er også tanker som kan knyttes til Vygotski og *den nærmeste utviklingssonen* (Bråten, 1996) som jeg redegjorde for i teorikapitlet.

Self-efficacy/mestringstro/mestringsforventninger

Mestring fremstod som en gjennomgående viktig faktor for elevens motivasjon. For denne elevgruppen var begrepet *gøy* en gjenganger i intervjuene, og ved nærmere undersøkelse av utsagnene var det ofte mestring som var den underliggende årsaken til at det var *gøy* å spille og synge. På dette punktet var elevene samstemte, og de uttrykte i denne sammenhengen at det var veldig viktig at oppgavene, eller stykkene gav dem passe utfordring. Det måtte hverken være for lett eller for vanskelig. Jeg nevnte i forrige kapittel Sara som sluttet å øve i korpset bare etter et år, fordi hun ikke fikk noen utfordringer som kunne gi henne en følelse av mestring. Motsatt fortalte trommeslageren Are at han ble motløs da han både måtte forholde seg til en ny musikkjanger og et vanskelig musikkstykke samtidig. Han følte denne utfordringen for stor og hadde ikke strategier til å løse dem med. Mestringstroen uteble og han mistet motivasjonen. Jeg vil igjen sitere en elevs utsagn om dette: «Jeg kan gå steg, men ikke altfor store steg».

Elevenes egne forventninger om mestring kan virke inn på hvilke mål de setter seg og således være motiverende. Sara ble veldig motivert av å få stykker som hun oppfattet som vanskelige i utgangspunktet. Den mestringstroen som hennes lærer viste ved å gi henne et slikt stykke gav Sara nærmest «blod på tann» og motiverte henne desto mer til å øve og virkelig bevise at hun kunne greie det.

Task interest/valuing/ Outcome expectations: Interesse og langsiktige mål

Motivasjon henger som diskutert ovenfor sammen med både ens målsettinger, interesser og tro på egen kapasitet til å mestre en oppgave. Noen ganger var det de overordnede, langsiktige målsettingene som påvirket innsatsen på øvingsrommet. Flere av elevene så opp til andre musikere og profesjonelle utøvere, og definerte konkrete mål ut fra ønsket om å «bli like god» og å kunne identifisere seg med disse. Mona ble motivert til å yte en ekstra innsats i egenøving etter å ha vært på en konsert og blitt inspirert av en profesjonell pianist, og fikk lyst til å lære seg et av stykkene hun hørte der. Selv om hun ikke kunne begynne med det stykket umiddelbart, var det et langsiktig mål som motiverte henne til å jobbe systematisk og mer effektivt med de stykkene hun hadde. Are på sin side hadde allerede definert seg som musiker, og uttrykte klart at det var musikken han skulle satse på. Denne langsiktige målsettingen gav han en sterk indre drivkraft, og hans nysgjerrighet og higen etter økt kunnskap og økte ferdigheter gjorde at han stadig satte seg nye mål og sjelden slet med motivasjonen.

Interessen og den verdien en elev ser ved en oppgave, viste seg som en påvirkningsfaktor for motivasjonen. Elin fortalt i denne forbindelsen at hun overhodet ikke kjente til klassisk sang eller musikk da hun startet på musikklinja. Det lå ikke innenfor hennes interesseområde og hun var derfor svært skeptisk og lite motivert da læreren utfordret henne med en sang fra det klassiske repertoaret. Da hun likevel etterhvert følte hun fikk kontroll og mestret dette på en god måte, økte også interessen for å utvide dette repertoaret. I denne forbindelsen påvirket hennes positive mestringserfaring synet på klassisk sang, og endret hennes innstilling til sjangeren.

Performance Phase: Utøvende fase (øvingsøkten eller fremførelsen)

Self-instruction/imagery /attention focusing/task strategies: egentale, forestillinger, fokusering av oppmerksomhet og oppgavestrategi

Det elevene påpekte som utfordrende ved å skulle ta ansvar for sin egen øving, var det å holde seg til planen og gjennomføre det. Det kunne være flere grunner til det.

Elin strevde med å komme i gang ordentlig selv om hun syntes at det egentlig var gøy å øve. Hun hadde fått det for seg at det å øve hørtes kjedelig ut og knyttet det til den øvrige skolehverdagen med mange *bør-skal-må -aktiviteter*. Men siden hun var klar over sine egne tanker om dette og hvordan det påvirket motivasjonen, prøvde hun å endre denne forestillingen ved å i stedet tenke aktivt på at det var gøy å synge.

For musikkelever på videregående skole kan det å finne et egnet sted for øving, også være en utfordring, og noe som påvirker motivasjonen for å sette av tid til øving. En av elevene poengterte at hun helst ville øve når hun var hjemme alene, for å unngå forstyrrelser.

Når det gjelder øvingsstrategier så ble dette også nevnt under *planleggingsfasen*. Elevene understreket betydningen av en så konkret veiledning som mulig fra lærerens side. Dette gjorde at elevene etterhvert hadde et repertoar av ulike strategier de kunne benytte i egenøvingen, som å bryte lengre mål ned til færre delmål for en økt mestringsgrad.

Self-Observation/egenobservasjon

Det å overvåke sitt eget spill og egne ferdigheter var noe elevene så på som mest utfordrende ved egenøvingen. Alene på øvingsrommet er det elevene selv som må initiere sin egen

læringsprosess, ved å sette seg mål, endre eller benytte effektive øvingsstrategier og vurdere om fremgang eller grad av måloppnåelse. To av elevene beskrev seg selv som veldig selvkritiske, og det var til hinder for motivasjonen da de lett kunne gi opp fordi de ikke helt visste hvordan de egentlig mestret oppgavene.

Lydopptak kan for noen være et effektivt verktøy, men det var ikke noen av mine informanter som hadde benyttet seg av det i denne sammenhengen.

Self-Reflection Phase: Selvreflekterende fase

Self-evaluating/causal attribution/self-reaction: selvevaluering, årsaksforklaring og egenreaksjon

Elevenes tanker og konklusjoner om sine egne fremføringer kan påvirke motivasjonen på ulike måter. Elins dårlige fremføring fikk henne til å føle seg ydmyket og flau. Men fordi hun var bevisst på at denne følelsen kunne vedvare i den aktuelle sangen ved neste forsøk, endret hun tankene i positiv retning og bestemte seg for at hun skulle lykkes neste gang. Videre fortalte hun også at hun belønnet seg selv med å være stolt hvis hun hadde gjort en bra prestasjon. På denne måten relaterte hun de gode resultatene til sin egen innsats.

Hvordan elever årsaksforklarer sin innsats vil kunne påvirke deres mestringsforventning for den neste oppgaven de står overfor, og dermed hvilke strategier som velges. Hvis en elev mener at en dårlig prestasjon skyldes dårlige evner, vil det kunne påvirke den videre motivasjonen negativt i den forstand at evner mer sees på som en uforanderlig faktor sammenlignet med systematisk og strategisk øving som er knyttet til innsats.

Faktorer som ikke blir belyst med McPhersons teori

Den fenomenologiske tilnærmingen i dette forskningsprosjektet betinget at jeg ikke på forhånd hadde definert en teori som utgangspunkt for mine forskningsspørsmål. Hovedfokuset skulle være på elevenes egne opplevelser og erfaringer med egenøving. Mine funn underbygger langt på vei McPhersons teori (2012), men det fremkom også faktorer som ikke kan forstås direkte ut av hans modell for selvregulert læring. Jeg vil nå løfte frem noen av disse faktorene da de fremsto som viktige for elevenes motivasjon.

Repertoar

Under intervjuet ble elevene blant annet spurt om de hadde noen tanker om årsaker til manglende motivasjon. I denne forbindelsen fortalte flere av informantene av valg av repertoar hadde betydning. Repertoaret måtte på en eller annen fenge elevene slik at de fikk lyst til å øve på det. Dette kunne være musikkstykker som de hadde hørt blitt fremført på konserter, eller som de personlig hadde sansen for og likte. Den ene informanten understreket hvor viktig det var for henne å forstå logikken og følelsene i musikken. Hun var også inne på noe vesentlig i all fremføring, nemlig evne til formidling. Hvis hun selv ikke hadde noen referanser til den musikken hun skulle spille, følte det vanskelig å skulle gjøre en god formidling av musikkens budskap til publikum.

Særlig bandelevene hadde opplevd å miste motivasjonen når de ble stilt overfor ukjente sjangere og samtidig en høy vanskelighetsgrad. Åre fortalte om en gang han mistet motivasjonen fordi han opplevde at det var læreplanmålene som skulle oppfylles framfor at det skulle være gøy å spille. Det ble for prestasjonsorientert for han. På musikklinja introduseres elevene for flere ulike sjangere og de skal på en måte utvide sin musikalske horisont. I forhold til dette med å tilnærme seg nytt og ukjent repertoar fremhevet elevene hvor viktig mestringsfølelsen var for motivasjonen. Det var derfor av betydning at eleven følte en viss kontroll ved at de ikke fikk for mye nytt å forholde seg til på en gang.

Samspill

Samtlige informanter uttrykte i løpet av intervjuet at de hadde positive opplevelse med samspill eller sang i kor og at det var motiverende for egenøvingen. Mona som spilte klassisk piano tilbrakte mange timer alene på øvingsrommet, og satte ekstra pris på å spille sammen med noen. Hun fremhevet glede ved å formidle noe sammen og at det var svært lærerikt i det de samarbeider og hjelper hverandre i prosessen mot et samlet musikalsk uttrykk. For trommeslagerne var det naturlig nok også motiverende å spille sammen med andre og utveksle kreative ideer.

Forbilder

Informanten som spilte piano fortalte at hun en gang hadde øvd så mye at hun hadde fått vannblemer på fingrene. Grunnen var en profesjonell utøver hun hadde opplevd på konsert,

og som hadde gjort et stort inntrykk på henne. Hun ble meget inspirert av hans utmerkede ferdigheter og fikk lyst til å være like god som han, og spille de samme stykkene. Dermed var motivasjonen tilstede for å tilbringe flere timer på øvingsrommet, noe hun også gjorde. Det å se opp til noen viste seg å være en motivasjonsfaktor og inspirasjonskilde for elevene til å yte ekstra innsats. En av trommeelevne snakket om at det var inspirerende å utveksle tanker og ider med noen som selv hadde gått den læringsveien elevene nå hadde foran seg, også fordi det ga troverdighet og var basert på personens egne erfaringer. En lærer som forespiller for eleven på time kan også være et forbilde. Men jeg tror at elevene i intervjuundersøkelsen snakket mer om de store opplevelsene, det som er litt annerledes enn hverdagen. Det som virkelig minner elevene på hvor langt de kan nå hvis de gjør en god innsats, og som dermed fremstår som en betydningsfull motivasjonskilde.

6. KONKLUSJON

Jeg har i denne masteravhandlingen forsøkt å komme nærmere på sporet av hva som motiverer en musikkelev på videregående skole til egenøving på sitt hovedinstrument. Elevene som stilte opp til intervju og øste av sine opplevelser og erfaringer har virkelig gitt meg mange nyttige perspektiver. Det som slo meg mest under intervjuene, var kanskje graden av modenhet og refleksjon over egne tanker og handlinger som elevene viste gjennom sine fortellinger.

Har jeg så kommet noe nærmere en avklaring på problemstillingen *Hva påvirker elevens motivasjon for egenøving?*

Elevenes utsagn forteller meg at opplevelsene og erfaringene de gjør seg underveis i en læringsprosess, påvirker, eller virker regulerende for hvordan de løser en ny oppgave. I så måte kan vi si at elevenes læringsprosess et godt stykke på vei er selvregulerende. I forhold til motivasjon viste elevenes beskrivelser hvordan de aktivt reflekterte over faktorer som kunne løfte motivasjonen, eller faktorer som kunne hindre motivasjonen og dermed være forsinkende for den videre utviklingen. Det metakognitive aspektet var slik medvirkende og regulerende for elevens organisering av og motivasjon for øving. De faktorene som jeg mener fremsto som spesielt viktige og betydningsfulle for elevenes motivasjon for egenøving var følgende:

Mestring

Det som helt tydelig fremtrådte som en særlig betydningsfull faktor for elevene var mestring. Mestring ble av elevene fremhevet som en svært viktig og nesten fundamental faktor for motivasjonen: Mestring gir glede, det er en belønning for strevet, og det gir tro på at en kan mestre nye oppgaver.

Mål

Videre var elevene også svært målorienterte. Egenøving fikk en mening i det elevene hadde et bestemt mål å jobbe mot, som en forestående konsert, tentamen, eksamen eller prøvespill. Det

kunne også være et mål om å prestere et bestemt eller spesielt musikkstykke. Jo mer konkret målet var, desto lettere var det å motivere seg.

Kunnskap om øving

Kunnskap om øving var en annen faktor som kom fram gjennom elevenes utsagn som spesielt betydningsfull. Jo mer kunnskap om hvilke øvingsstrategier de kunne benytte for å mestre en oppgave, desto lettere var det å være utholdende og fortsette en øvingsøkt når de møtte på utfordringer. Relevante øvingsstrategier som å sette seg konkrete delmål, eller øve på utvalgte tekniske utfordringer er eksempler på kunnskap som kan hjelpe elevene videre i øvingen stedet for at de gir opp og mister motivasjonen.

Tilbakemeldinger

Tilbakemeldingene fra lærere og andre var betydningsfullt for motivasjonen. Det gav en anerkjennelse for den innsatsen elevene gjorde, enten det var støttene kommentarer foreldre og venner, eller konkrete veiledninger fra lærere. En lærers tilbakemelding var viktig i forhold til å erfare – og tilegne seg nyttige og effektive læringsstrategier.

De funnene som har fremkommet i denne masteravhandlingen gir et utfyllende bidrag til eksisterende forskning på øvingsfeltet. I forhold til Kalvatns masteravhandling (2012) der han undersøkte hvordan lærere kan innreflektere øving hovedinstrumentundervisningen på videregående skole, samsvarer hans funn med mine i forhold til spørsmål om motivasjon. Faktorer som målsettinger, grad av utfordring og relevante øvingsstrategier viste seg slik som betydningsfulle for motivasjonen både sett fra lærernes – og elevenes ståsted. Videre understøtter mine funn det Jørgensen også har fremhevet ved sin forskning, nemlig det at innholdet i øvingen har betydning for hvor effektiv øvingen er og hvilke resultater som oppnås. Det min forskning bidrar med som er nytt, er at elevenes egne opplevelser av øvingsfeltet blir belyst fra innsiden, det vil si av elevene selv, og det kan gi nyttig informasjon for alle som jobber med instrumentalopplæring. Funnene bidrar til økt kunnskap om hvordan elevene tenker i forhold til seg, instrumentet og musikken.

I forhold til rollen som instrumentallærer på en musikklinje er det noen tanker jeg gjør meg i forhold til de funn som har fremkommet. Selv om elevene er relativt unge og har begrenset med øvingserfaring, er de allerede svært reflekterende mennesker som allerede vet mye om sine egne ferdigheter (inkludert sine begrensninger), og som har vel argumenterte meninger og tanker om hvordan de kan øke sine ferdigheter. Som instrumentallærer kan jeg i større grad være oppmerksom på hvordan – og hvorfor – elevene reflekterer og responderer på ulike oppgaver. Ved aktivt å inkludere elevene i deres egen læringsprosess underveis, vil de lære sine egne reaksjoner og tankeprosesser å kjenne, og med det også i større grad bli i stand til å ta ansvar for sin egen læring.

Forslag til videre forskning på feltet

Ut fra informantenes synspunkter og fortellinger, har det kommet frem noen momenter som i begrenset grad er utdypet og gitt oppmerksomhet. Dette gjelder blant annet faget øvingslære som ved Kunnskapsløftet er kommet inne som eget fag på vg3 musikk (kilde). Det kunne vært interessant å se litt nærmere på fagets innhold og hvordan det organiseres rundt om på skolene. Elevene jeg intervjuet hadde tildels sterke meninger om dette faget ut fra de ulike erfaringene de hadde gjort seg.

LITTERATURLISTE

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. (Red.).(1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk.

Fenomenologi. (s.a.). I *Wikipedia*. Lokalisert 21.juli 2014 på
<http://no.wikipedia.org/wiki/Fenomenologi>

Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, H. (1998). *Tid til øving? : Studentenes bruk av tid til øving ved Norges Musikkhøgskole, 2.del*. (NMH-publikasjon 1998:1) Lokalisert på
<http://www.nb.no/nbsok/nb/a703afeae81f3e0ff4bfbf3d70e8c27c.nbdigital?lang=no#0>

Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving. En innføring for sang – og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikforlag AS.

Kalvatn, A. B. (2012). *Øving i instrumentalundervisning: Læraren sine muligheter, kompetanse og refleksjon i møte med eleven sin øvingspraksis i instrumentalundervisning*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på
<https://www.duo.uio.no/handle/123456789/27003>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S.(Red) & Nielsen, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- McPherson, G. (2012). Using Self-Regulation to Unlock Musikal Success. I A. Mornell (Ed.), *Art in Motion II. Motor Skills, Motivation, and Musical Practice* (s.225-239). Frankfurt: Peter Lang.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategisk læring på instrumentet. I Johansen, G., Kalsnes, S. & Varkøy Ø. (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 33-45). Oslo: Cappelens Forlag as.
- Pedersen, P.R. (2011). *Musikkstudier med trivsel. En kvalitativ undersøkelse av skapende atmosfære rundt langvarige musikkstudier.* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/handle/123456789/26956>
- Schunk, D. H., og Zimmermann, B. J. (Red.). (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2.utg.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Self-efficacy. (s.a.). I *Wikipedia*. Lokalisert 28.august 2014 på <http://en.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy>
- Skaalevik, E. M. & Skaalevik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans drama, programområde for musikk, hovedområde øvingslære.* Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/MUS5-01/Hele/Hovedomraader/>

Sammendrag:

Hovedinstrumentet, musikken og meg: Motivasjon for øving.

Denne masteravhandlingen omhandler elever på musikklinje i videregående skole og deres forhold til øving på hovedinstrumentet. Elevene har ukentlige undervisningstimer på sitt hovedinstrument, og det kreves en innsats i form av egenøving for å oppnå fremgang og utvikle gode ferdigheter. Det hviler et ansvar på eleven selv for å planlegge, gjennomføre og evaluere sin egen øving. Jeg er interessert i å finne ut hvilke faktorer som virker inn på elevenes motivasjon for å øve. Avhandlingens problemstilling er som følger:

Hva påvirker elevers motivasjon for egenøving?

Den overordnede vitenskapsteoretiske tilnærmingen er fenomenologisk i det jeg ønsker å løfte frem elevenes opplevde livsverden. For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fem musikkelever i videregående skole i tråd med det kvalitative forskningsintervjuet.

Avhandlingen er teoretisk forankret i et sosial-kognitivt læringsperspektiv med hovedfokus på teori om selvregulert læring. Selvregulert læring kan forstås som en syklisk prosess der eleven aktivt benytter ulike strategier helhetlig for å regulere og øke sin egen læring og viser seg som en relevant teori sett i lys av resultatene som fremkom fra intervjuundersøkelsen. Resultatene fra intervjuundersøkelsen viser at opplevelsene og erfaringene elevene gjør seg underveis i en læringsprosess, virker regulerende hvordan de møter en ny oppgave. Elevenes tanker om sine egne prestasjoner og ferdigheter påvirker deres forventning om egen mestring og dermed også motivasjonen for å investere i øvingen. I tillegg viser faktorer som målorientering og tilbakemeldinger seg som betydningsfulle for elevenes motivasjon.

Abstract:

My Instrument, the Music and Me: Motivation for Practice.

This master thesis concerns students studying music at a further education establishment and their relationship to practice on their primary instrument. The students have weekly classes on their main instrument, and this requires commitment in the form of individual practice to achieve progress and develop skills. The responsibility rests with the students themselves to plan, conduct and evaluate their own self-regulated practice. I am interested in exploring which factors affect a student's motivation to practice. The thesis' main concern is thus:

What influences a student's motivation to practice?

The overall scientific approach is phenomenological in that i wish to highlight the students experienced *livsverden* (living). To address this question i have interviewed 5 music students from a further education establishment adhering to the qualitative research interview.

The thesis is theoretically rooted in a social-cognitive learning perspective with its main focus on the theories of self-regulated learning. Self-regulated learning can be understood as a cyclic process whereby the student actively uses various strategies collectively to regulate and enhance their learning, and shows itself as a relevant theory judging by the results in the interviews. The results from the interviews show that the experiences that the student gains throughout the learning process seem decisive in how they approach further challenges. The students thoughts on their performance and skills affects their expectations regarding accomplishment and the motivation to invest in self-regulated practice. The factors of goal direction and feedback are also of significance for the student's motivation.

VEDLEGG 1

Anita Røe,
Bråten
2510 Tyllaldalen

Tyllaldalen 15.04.2013

Til elever på vg2 og vg3 på musikklinje i vgs.

Jeg studerer ved Høgskolen i Hedmark og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven i studiet *Master i kultur- og språkfagenes didaktikk*.

Temaet for avhandlingen dreier rundt faget hovedinstrument med spesielt fokus på dette med øving. For å oppnå læring og utvikle gode ferdigheter på et instrument kreves det en viss mengde øving. Denne øvingen skjer ofte alene om man spiller innen klassisk genre, og kanskje oftere i gruppe om man spiller et bandinstrument. Felles er at man er alene om ansvaret for sin egen øving på en måte. I idretten er det noe som heter egentrening og i musikken har vi egenøving. Det jeg i denne sammenhengen ønsker å finne mer ut av er følgende: *Hva påvirker elevers motivasjon for egenøving på instrumentet?*

Jeg vil derfor intervju 6 elever med variasjon i valg av hovedinstrument. Dersom du ønsker å bidra med dine synspunkter og erfaringer setter jeg stor pris på om du stiller opp til intervju. Det er frivillig deltakelse og man har mulighet for å trekke seg når som helst. Det blir mulig å se gjennom spørsmålene på forhånd om ønskelig, og det kreves ingen forberedelser eller forkunnskaper av deg annet enn at du er musikklinjeelev på vg2 eller vg3.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og det vil bli oppbevart på en minnepenn nedlåst hos meg. Ingen av deltakerne vil bli spurt om personlige opplysninger, og ingen navn skal benyttes eller nevnes under intervjuet. Lydopptakene slettes når masteravhandlingen er ferdig, innen 18.11.2013.

Med vennlig hilsen

Anita Røe
Mastergradstudent ved Høgskolen i Hedmark. Veileder: Kristin Rygg
anita.roe@hedmark.org
Tlf. 47280818

Kristin Rygg er førsteamanuensis med dr.art i musikkvitenskap og har vært ansatt på Høgskolen i Hedmark siden 1994. Jobbet før det på universitetene i Trondheim og Oslo og har vært gjesteforsker ved universitetene i Cambridge og København. Hun har veiledet en serie med master-, hovedfags- og doktorgradsprosjekter samt deltatt i en rekke internasjonale forskningsprosjekt og veiledet en rekke kolleger i deres forskningsprosjekter. Hun har også en rekke forskningspublikasjoner, de fleste publisert på internasjonale forlag/i internasjonale tidsskrifter.

VEDLEGG 2

Intervjuguide:

A. Innledende spørsmål:

1. Hva er ditt hovedinstrument?
2. Har du spilt lenge?
3. Hvordan startet du?
4. Hva var det som gjorde at du ville spille akkurat det instrumentet?

B. Erfaring med øving før musikklinja:

1. Var du vant med å øve før du begynte på musikklinja?
 - a) Kan du fortelle litt om hvordan du pleide å øve?
 - b) Øvde du alene, eller sammen med noen?
 - c) Likte du å øve, eller øvde du fordi du måtte?
 - d) Endring ved overgang til musikklinja?

C. Refleksjoner rundt egen øvingspraksis:

1. Hvordan øver du nå?
 - a) har du en plan for øvinger, eller er det mer tilfeldig når du øver?
 - b) hvordan øver du?
2. Er øving tema på undervisningstimene?
 - a) Får du konkrete råd om hvordan du kan eller skal øve?
3. Hva er det mest utfordrende med å øve alene på instrumentet?
4. Er det forskjell på å "spille" og å "øve"?
5. Har du noen gang opplevd ikke å ha lyst til å øve i det hele tatt?
 - a) Kan du si litt om det? (hvorfor, hva gjorde du, hvordan kom du deg videre?)

D. Motivasjon og inspirasjon

1. Kan du fortelle om en gang du ble skikkelig inspirert til å øve?
2. Hva er motivasjon for deg? / Hva er det som motiverer deg til å øve? f.eks:
 - a) konserter
 - b) idoler
 - c) spille sammen med noen
 - d) bli dyktig
 - e) musikken betyr noe, få til et stykke som betyr noe spesielt for meg
 - f) få til et vanskelig stykke, mestringsfølelse.
 - g) læreren inspirerer meg, hjelper meg.
 - h) har ikke tenkt over det, det er bare gøy å spille. Jeg må bare spille.
3. Hva ligger i ordet spille glede for deg?
4. Kan du beskrive noen av de gode følelsene du får når du øver?
5. Hva tror du skal til for å bli god på et instrument?
6. Hva er ditt mål og din drøm?
7. Avslutning/Debriefing: Eks. Er det noe du har lyst å fortelle som jeg ikke har spurt deg om? Eller noen spørsmål du vil si mer om?