



Campus Hamar

Bert Nummelin

Hvordan øver musikkstudenter på høyere grads utøvende studier, sett i lys av Ericssons teorier om deliberate practice?

Faglærerutdanning i musikk FM3

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

Innholdsfortegnelse

Innhold	3
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Bakgrunn, tema og forskningsspørsmål	8
1.1. <i>Fra Sollentuna til vitenskap</i>	8
1.2. <i>Problemstilling</i>	9
2. Deliberate practice	11
2.1. <i>Deliberate practice</i>	11
2.2. <i>Læringsteoretisk forankring</i>	13
2.3. <i>Fokus og oppmerksomhet</i>	14
2.4. <i>Måltrettet og planlagt øving</i>	15
2.5. <i>Deliberate practice og motivasjon:</i>	15
2.6. <i>Feedback - tilbakemeldinger</i>	16
3. Metode	17
3.1. <i>Forskningsmetode</i>	17
3.2. <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	17
3.3. <i>Observasjon</i>	18
3.4. <i>Informantene</i>	18
3.5. <i>Etiske spørsmål/hensyn</i>	19
4. Funn og resultater	20
4.1. <i>Fokus og oppmerksomhet - hos studentene</i>	20
4.2. <i>Planlegging og organisering</i>	21
4.3. <i>Mål og målsetning</i>	25
4.4. <i>Motivasjon</i>	26
4.5. <i>Feedback</i>	26
5. Drøfting	28
5.1. <i>Hvordan planlegger studentene øvingen sin?</i>	28
5.2. <i>Hvordan holder studentene fokus og oppmerksomhet i øvingsøkten?</i>	29
5.3. <i>Hva motiverer dem til å øve?</i>	29

<i>5.4. Hvilke paralleller til deliberate practice finner jeg i studentenes øvingspraksis?</i>	30
6. Oppsummering	31
Referanseliste	32
Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring	34
Vedlegg 2 - Intervjuguide	35

Norsk sammendrag

Tittel: Hvordan øver musikkstudenter på høyere grads utøvende studier, sett i lys av Ericssons teorier om deliberate practice?

Forfatter: Bert Åke Nummelin

År: 2017

Sider: 35

Emneord: deliberate practice, målrettet øving, fokusert øving, musikk

Sammendrag:

Denne oppgaven omhandler hvordan musikkstudenter i Norge på høyere grads studier øver i lys av Ericssons teori om *deliberate practice* (Ericsson et al. 1993). To studenter har blitt observert og intervjuet om sitt forhold til øving. Det er blitt rettet oppmerksomhet mot studentenes forhold til **fokusert øving, målrettet øving, motivasjon og feedback.**

I oppgaven kommer det frem at begge studenter tenker veldig langsiktig på øving og resultat, fra måneder til mange år frem i tid. Et interessant funn er at på tross av at det straks er 25 år siden Ericsson et al. publiserte sin studie, så synes ikke øvingsrutiner innenfor musikkstudier å ha endret seg i særlig grad. Samtidig har det innenfor idretten vært en rivende utvikling i bruk og systematisering av nye treningsmetoder. Studien fra Berlin 1993 tar utgangspunkt i musikkutøvere, men kunnskapen synes ikke å nå ut til musikkutøvere.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: How do music students practice at higher-grade performance studies in light of Ericsson's theory of deliberate practice?

Author: Bert Åke Nummelin

Year: 2017

Pages: 35

Keyword: deliberate practice, purposeful practice, focused practice, music

Summary:

This assignment deals with how music students in Norway at higher grade studies practice in light of the theory of *deliberate practice*. Two students have been observed and interviewed about their practicing habits with regard to factors like **deliberate practice, purposeful practice, motivation and feedback**.

There were some common findings among the students. Both students have a very long time perspective on practicing and results, from months to many years. Perhaps the most surprising finding is that despite the fact that it is almost 25 years since Ericsson et al. published their study, practicing routines in music studies do not seem to have changed significantly. At the same time, there has been a rapid development in the systematic use of new training methods within the sports. The 1993 Berlin study is based on musicians, but the knowledge does not seem to reach out to music performers.

Forord

Denne bacheloroppgaven omhandler hvordan musikkstudenter øver i lys av øvingsteorien *deliberate practice*. Det å øve effektivt kan være en vanskelig oppgave. Hva kreves av en musikkstudent på høyere grads studier i Norge? Hvor mye øver de? Hvordan øver de? Hva er motivasjonen?

Øving er et fag som har interessert meg gjennom mange år, og jeg har alltid satt pris på ny innsikt og kunnskap innenfor fagfeltet. Gjerne etter gode diskusjoner med kollegaer.

Oppgaven er rettet mot alle som spiller et instrument og de som er interesserte i faget øving.

Jeg vil rette en stor takk til:

Veileder **Live Weider Ellefsen** som har mye kunnskap som hun gledelig deler.

Mine respondenter og deres lærere som har delet sine perspektiver fra øvingsrommet.

Mine gode medelever for mange gode diskusjoner underveis.

Bert Åke Nummelin

Sæterberg, 29. mai 2017

1. Bakgrunn, tema og forskningsspørsmål

1.1. Fra Sollentuna til vitenskap

Hvordan man får mest ut av øvingen er et ofte diskutert spørsmål blant musikere, og et område som stadig fler forskere interesserer seg for (Fostås, 2002, s. 202). Samtidig finnes det mange myter om talent og øving. Det å bli en god musiker blir ofte knyttet til noe magisk og uforklarlig, eller til og med ”okkult”, slik som i filmen *Crossroads* (Fusco, 1986) der hovedpersonen (riktignok uten å vite det) inngår en pakt med djevelen for å bli en gitarvirtuos.¹ Du ”blir” på en måte bare god, og blir du ikke god så har du ikke «det» som trengs; talentet. Slike holdninger og myter vekket min første interesse og fascinasjon for faget og håndverket det er å øve. Da jeg og min bandkompis var 14-15 år lovet vi hverandre at vi aldri skulle slutte å øve, og at vi skulle bli lika bra som Yngve Malmsten. Vi satt ofte bakerst i bussen, ”sexhundrasjuan”, i en av Stockholms nordlige ”förorter”, Sollentuna, han med gitar og jeg med en øvingstromme, for å få øvd mest mulig. Øveforsker Ericsson skriver: «It’s not just the hours that are important but how you use them» (2016, s. 4), og i retrospektiv kan jeg si at øving på buss ikke førte til den progresjonen vi tenkte oss. Senere begynte jeg å fundere på hva som gjør øving mest effektiv. Hvordan kunne jeg bruke jeg tiden jeg hadde til disposisjon best? I boka *Undervisning i øving* definerer Jørgensen effektiv øving som noe man «...oppnår man når man har investert så mye tid og gode øvestrategier at man opplever framgang i forhold til de mål man ha satt seg» (2011, s. 19). Bakerst i bussen hadde jeg i grunnen bare en strategi: bare å spille; mye.

Idretten har i lengre tid systematisert dette med øving av bevegelser og i et mye større omfang enn innen musikkpedagogikken benyttet seg systematisk og bevisst av hjelpemidler som for eksempel treningsdagbøker, videoanalyser og klare målsettinger. Forskjellene i fysiske prestasjoner er blitt stadig mindre mellom utøverne, og de fleste utøvere og trenere kjenner til, og bruker, de siste og mest effektive treningsmetodene. Hvem som vinner og hvem som blir nummer to avgjøres kanskje mer av den mentale forberedelsen. (Railo, 1992). Man kan påstå at den moderne idrettsmetodikken vet hva som skal til for å optimalisere kroppens bevegelser og hvordan trene dem effektivt, mens ”øving” i musikkpedagogisk

¹ Som et kuriosum kan nevnes at gitarlegenden Steve Vai, som har rollen som Jack Butler *Crossroads*, er født den 6.6.1966, en dato som utvilsomt bidrar til mytologisering.

sammenheng ikke sjelden innebærer ureflektert og tilfeldig bruk av strategier, og kanskje til og med skadelige øvelser som i verste fall kan ødelegge en yrkeskarriere.

I begynnelsen av 90-tallet studerte jeg på Berklee College of Music i Boston, og pådro meg senebetennelse i begge underarmene på grunn av feilaktig øving. Igjen våknet tankene på hva effektiv og god øving er. I de 30 årene med aktivt musikerskap og pedagogisk virksomhet som har fulgt har jeg hatt mange diskusjoner om øvingsvaner og øvingsstrategier med mine musiker- og musikkklærerkolleger. I 2003-2004 trodde jeg at jeg kjøpte en bok med licks og koordinasjonsøvelser. Det viste seg at *Rhythm Knowledge volume one* (Mangini, 1997) (Mangini; ref)² ikke bare handlet om øving på trommer; han tok for seg prinsipper for øving på tvers av instrumenter. Dette lignet ikke på noe jeg hadde lest tidligere, og introduserte meg til en mer forskningsbasert tilnærming til øving. Gjennom Ericssons et. al., studier av fiolinister ved konservatoriet i Berlin (1993) blir jeg kjent med begrepet *deliberate practice*. Ericsson mener at metodene fremgangsrike utøvere (på ulike områder) bruker kan forklares gjennom en teori om utøvernes *deliberate practice* (på norsk gjerne oversatt til strategisk eller målrettet læring). Ericsson har utviklet teorien i en rekke publikasjoner, og i 2016 er han igjen aktuell med *Peak: Secrets from the new science of expertise*, der han i detalj forklarer hva *deliberate practice* innebærer.

1.2. Problemstilling

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på øvingspraksisen til to utøvende musikkstudenter i Norge på tilsvarende utdanningsnivå som i Ericsson et al.s 1993 studie. Følgende problemstilling skal utforskes:

«Hvordan øver musikkstudenter på høyere grads utøvende studier, sett i lys av Ericssons teorier om *deliberate practice*?»

² Trommeslager Mike Mangini var professor ved Berklee College of Music 2000-2010

Nærmere bestemt ønsker jeg å finne ut:

- i. Hvordan planlegger studentene øvingen sin?
- ii. Hvor bevisste og fokuserte er studentene i øvingsøyeblikket?
- iii. Hva motiverer studentene til å øve?
- iv. Hvilke paralleller til deliberate practice finner jeg i studentenes øvingspraksis?

2. Deliberate practice

I dette kapitlet presenterer jeg Ericssons teori om *deliberate practice* (1993; 2016) som ligger til grunn for oppgaven, og annen forskningslitteratur som er relatert til faget øving og spesielt *deliberate practice*.

2.1. Deliberate practice

Jeg har valgt å konsekvent bruke begrepet *deliberate practice* i denne oppgaven. Harald Jørgensen har i boken, *Undervisning i øving* (2011), oversatt *deliberate practice* til *målrettet øving*. Begrepet *målrettet øving* blir imidlertid ofte brukt uten å direkte referere til Ericssons teori. For å unngå en sammenblanding av de to begrepene så velger jeg derfor å holde meg til det engelske *deliberate practice*. Teorien om *deliberate practice* (DP) ble presentert i studien ”*The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*” av Ericsson et al. (1993). Ericsson er den mest kjente forskeren innenfor emnet ekspertiseutvikling og *deliberate practice* på den internasjonale arenaen. Han argumenterer for at øving, eller mer spesifikt *deliberate practice*, er den mest avgjørende faktoren når det gjelder hvor langt en utøver kan nå innenfor sitt område. Han får også støtte for denne påstanden i en metastudie av DP. Den konkluderer med at det finnes andre aktiviteter som har betydning for en utøvers utvikling, men at den mest betydningsfulle enkeltaktiviteten er DP. Dette oppsummeres på følgende vis i studien: «In our view, this is a strong argument for the eminent importance of long-term DP for skill acquisition and achievement» (Kopiez, Platz & Lehmann, 2014).

Det finnes kritikere til DP modellen som for eksempel Campitelli & Gobet men samtidig så sier de «...abundant DP is a necessary condition to achieve high levels of performance in chess» (Campitelli & Gobet, 2011, s. 284) De konkluderer presis som metastudien, mye DP må til men det finnes andre faktorer som også spiller en rolle.

I boken *Peak* (Ericsson & Pool, 2016) konkretiserer Ericsson *deliberate practice* gjennom syv kjernepunkter:

1. «...overseen by a teacher or coach...» (Lærer/coach-ledet øving)
2. «...outside one's comfort zone...» (Utenfor komfortsonen)
3. «...well-defined, specific goals...» (Målrettet øving)

-
4. «...full attention and conscious actions.» (Fokus og oppmerksomhet)
 5. «...feedback...» (Tilbakemelding og fremovermelding)
 6. «...mental representations.» (Mentale forestillinger/ representasjoner)
 7. «...step-by-step improvement...» (Steg for steg)

(Ericsson & Pool, 2016, s. 227)

Ericsson mener at det å ha en lærer eller coach er helt essensielt for at øvingen skal være effektiv. Læreren/coachen må ha god kunnskap om hva de fremste utøverne innenfor området er i stand til, og i tillegg ha en god metode for å lære ut denne kunnskapen til studenten. «[DP] requires a student to constantly try things that are just beyond his or her current abilities. Thus it demands near-maximal effort, which is generally not enjoyable» (Ericsson & Pool, 2016, s. 227). Det gjør at DP er en aktivitet som begrenser seg selv i tid. «[T]hese individuals had attained a level of deliberate practice limited not by available time but by available resources for effortful practice» (Ericsson et al., 1993). Det er også viktig med en overordnet plan med tydelige og klare målsetninger og delmål som læreren justerer underveis, slik at utøveren når frem til det overordnede målet. «Deliberate practice involves well-defined, specific goals and often involves improving some aspect of the target performance» (Ericsson & Pool, 2016, s. 227). Ericsson skriver videre at det å følge en lærers instruksjoner ikke er nok og at øving må være målrettet og bevisst. Jeg tolker dette som at om du øver og tankene dine vandrer til hva som skjer til helgen, så er du ikke fokusert nok i øvingsøyeblikket, og da er ikke heller øvingen lenger *deliberate*. Likeså må du også være bevisst på hva du ønsker å oppnå med øvingen så du har mulighet for å vurdere øvingen din, og på den måten selv drive din ferdighet fremover. Det blir svært viktig for utøveren å utvikle gode øvingsstrategier.

I begynnelsen kommer det meste av tilbakemeldinger og fremovermeldinger fra læreren/coachen som kan foreslå løsninger på utfordringer og problemer. «Deliberate practice involves feedback and modification of efforts in response to that feedback» (Ericsson & Pool, 2016). Med mer erfaring kan utøveren etterhvert selv vurdere og overvåke sin egen øving og tenke ut og finne mulige løsninger på egen hånd. Å opparbeide gode mentale forestillinger av målet du ønsker å sikte mot er et viktig steg for egenvurdering. Det å klare å forstille seg det abstrakte er en viktig prosess i DP. Desto mer en utfører DP, desto klarere og sterkere blir også de

mentale forestillingene. Slik sjakkspillere på et høyt nivå klarer å se for seg flere oppstillinger på et brett og som på den måten også ser løsninger på utfordringer uten å behøve å faktisk utføre oppstillingene. «They show the right way to do something and allow one to notice when doing something wrong and to correct it» (Ericsson & Pool, 2016). Det siste og avsluttende punktet er det å bygge videre på tidligere opparbeidede ferdigheter og systematisk fokusere på ulike deler av ens ferdigheter for å bevisst utvikle og forbedre dem. Det betyr også at å jobbe grundig med de grunnleggende ferdighetene for nybegynnere er meget viktig slik at utøveren unngår å måtte gå tilbake i sin læringsprosess på et senere tidspunkt.

2.2.Læringsteoretisk forankring

I avsnittet som følger tenker jeg ikke å redegjøre for den læringsteoretiske forankringen i alle Ericssons syv kjernepunkter for DP, men jeg vil trekke frem og diskutere noen eksempler som jeg har funnet spesielt interessante.

Om man snur det på hodet kan man si at teorien om DP bekrefter, samler og konkretiserer læringsteorier fra mange sentrale teoretikere gjennom pedagogikkens historie. Ericsson gjør det konkret og forståelig hvordan man kan jobbe målrettet i henhold til visse prinsipper for å oppnå ekspertferdigheter på et instrument.

Lærer/coach-ledet øving, som er det første punktet, kan tolkes på flere måter. Mesterlæring er en tradisjon som har stått sterkt innenfor musikkfaget og som gjerne bruker observasjon og imitasjon som metode. Dette er tanker vi kan kjenne igjen fra den kognitive læringsteorien hos Bandura som mener at vi lærer av andres atferd (Imsen, 2014, s. 107). Imitasjon og observasjon finner vi kanskje oftere innenfor den rytmiske musikktradisjonen enn i den klassiske verden. Om vi isteden tenker veiledning snarere enn imitasjon, så illustrerer Ericsson & Pool her viktigheten av en god lærer/coach i rollen som en veileder slik:

You wish to climb a mountain. You're not sure how high you want to go – that peak looks an awfully long way off – but you know you want to get higher than you currently are. You could simply take off on whichever path looks promising and hope for the best, but you're probably not going to get very far. Or you could rely on a guide who has been to the peak and knows the best way there. That will guarantee that no matter how high you decide to climb you are doing it in the most efficient, effective way.(Ericsson & Pool, 2016, s. 32-33)

Guiden fungerer som en medierende hjelper som får oss til å strekke oss til et nytt nivå. Det hadde tatt mye lenger tid å finne ut av det selv. I kombinasjon med neste punkt, det å strekke

seg utenfor komfortsonen, bringer det tankene til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. (Imsen, 2014, s. 192) Læring foregår i området rett utenfor grensen for hva studenten på egen hånd kan klare.

Det siste og syvende punktet beskriver Ericsson slik i *Peak*: «Deliberate practice nearly always involves building or modifying previously acquired skills by focusing on particular aspects of those skills and working to improve them specifically» (Ericsson & Pool, 2016, s. 227). Konstruktivistiske teoretikere som Piaget og hans teori om assimilasjon og akkomodasjon, og Bruners ide om spiralprinsippet gir relevans til dette punktet (Imsen, 2014).

2.3. Fokus og oppmerksomhet

Ericsson utdyper punkt fire, *Fokus og oppmerksomhet*, slik «Deliberate practice is deliberate, that is, it requires a person's full attention and conscious actions. It isn't enough to simply follow a teacher's or coach's directions» (2016, s. 227). Det er altså ikke tilstrekkelig å følge lærerens anvisninger mekanistisk. «Oppmerksomhet og konsentrasjon er nødvendig, det nytter ikke å kjøre gjennom uten at man er fokusert på det man gjør» (2011, s. 11) som Jørgensen beskriver det i boken *Undervisning i øving*. Fokus og oppmerksomheten må være med for at de mekaniske øvelsene skal lede til resultater. Også Imsen skriver om dette: «Læring skjer i kroppen og særlig i hjernen, selve styringssentralen i organismen» (Imsen, 2014, s. 127). Med andre ord, det å ha en bevissthet om sine egne tankeprosesser blir et viktig verktøy i øvingsprosessen, å ha en metakognisjon om det som skjer. «Realizing that your brain controls your muscles helps you to understand why managing your mood will improve your practice» (Mangini, 1997, s. 9). Jazzpianist, forfatter og foreleser Kenny Werner skriver i boken *Effortless Mastery* (2011) om hvordan våre tanker og sinnsstemning påvirker øving

«A fearful mind won't allow you to concentrate and absorb. Even while focusing on one thing, the mind is exerting subtle or not-so-subtle pressure with the thought of the other things that need tending to. This creates a very anxious and insecure feeling » (Werner, 2011, 31%).

Dette kan relateres til Manginis syn på hvorfor det å lære seg å holde fokus er viktig i boken *Rhythm Knowledge volume one* (1997). Dette kan kanskje videre også forklare hvorfor meditasjonsøvelser, og gjerne pusteøvelser, ofte er populære blant fremgangsrike idrettsutøvere og musikere. Jørgensen skriver «Mange psykologer og utøvere anbefaler at man lærer seg meditasjonsteknikker og pusteøvelser som kan utnyttes for å fjerne forstyrrende innslag i bevisstheten» (2011, s. 68). Det styrker igjen Railos postulat om at det er det mentale

som utgjør den største forskjellen (Railo, 1992). Og noe av forklaringen til hvorfor forskjellen ligger i det mentale utdyper Jørgensen: «Det å være dypt konsentrert kan være både fysisk og psykisk utmattende. Det er en av grunnene til at øveøktene ikke må bli for lange og at de må spres med pauser imellom slik at man kan finne tilbake til full energiutfoldelse» (2011, s. 68).

2.4.Målrettet og planlagt øving

Ericsson beskriver målrettet øving slik i *Peak*:

Deliberate practice involves well-defined, specific goals and often involves improving some aspect of the target performance; it is not aimed at some vague overall improvement. Once an overall goal has been set, a teacher or coach will develop a plan for making a series of small changes that will add up to the desired larger change. Improving some aspect of the target performance allows a performer to see that his or her performances have been improved by the training.(Ericsson & Pool, 2016, s. 227)

Ericsson forklarer her prosessen fram mot en godt planlagt og organisert målrettet øving, hvilket er et grunnleggende fundament og verktøy for DP. Ericsson er opptatt av å ha klare og godt definerte mål: «...deliberate practice is a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance» (Ericsson et al., 1993, s.368). Klare mål hjelper utøveren med å holde fokus på selve øvingsoppgaven og gjør det enklere å vurdere kvaliteten på øvingen da det ønskede målet fungerer som en fasit. Lærerens eller coachens viktige rolle blir også beskrevet, samt hvordan han eller hun systematisk justerer øvelser etter behovet og målet for utøveren. Etterhvert lærer utøveren seg denne systematiske og målrettede måten å øve på, og kan til sist bli sin egen lærer.

2.5.Deliberate practice og motivasjon:

Motivasjon blir av Imsen i *Elevens verden* (2014), definert som «...et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (Imsen, 2014, s. 294). Den mest betydningsfulle faktoren for optimal læring og forbedring av ens yteevne er motivasjon (Ericsson et al., 1993, s. 367). Videre så skiller vi også mellom indre og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon så holdes aktiviteten og læringen i gang på grunn av interesse for saken (Imsen, 2014, s. 295). Dette kan vi tenke på som en

indre driv. Ytre motivasjon er faktorer utenfor som gjør at du fullfører en aktivitet. For eksempel barnet som lokkes til å spise opp sine grønnsaker, så det skal få en halvtime på iPaden etterpå.

Ericsson hevder ofte at DP ikke er særlig behagelig som her:

A premise of our theoretical framework is that deliberate practice is not inherently enjoyable and that individuals are motivated to engage in it by its instrumental value in improving performance. Hence, interested individuals need to be engaging in the activity and motivated to improve performance before they begin deliberate practice. (Ericsson et al., 1993, s. 371)

Ericsson mener at DP er en så pass krevende og utmattende aktivitet at det er begrenset for hvor mye du orker i løpet av en dag. (Ericsson et al., 1993, s. 369) Noe av det som gjør DP krevende er blant annet det å være dypt konsentrert og fokusert i hele øvingsmomentet og som Jørgensen skrev: «kan være både fysisk og psykisk utmattende» (2011, s. 68).

Som sitatet under viser så finner utøvere motivasjon også i de mest krevende øvelsene.

En studie blant canadiske mellomdistanseløpere viser likevel at den hardeste og mest relevante treninga ble oppfattet som den morsomste av utøverne selv (Young & Salmela, 2002). Dette underbygger at den som er motivert for å bli best finner glede i fokusert trening relatert til å utvikle seg mot et mål. (Westlie, 2011, s. 12)

2.6.Feedback - tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger og fremovermeldinger er et viktig verktøy innenfor DP. Her viser Ericsson til Trowbridge & Cason om hvorfor tilbakemeldinger er viktige. «In the absence of adequate feedback, efficient learning is impossible and improvement only minimal even for highly motivated subjects. Hence mere repetition of an activity will not automatically lead to improvement in, especially accuracy of performance (Trowbridge & Cason, 1932). enl. (Ericsson et al., 1993, s. 367). Og selv skriver Ericsson i *Peak* «Deliberate practice involves feedback and modification of efforts in response to that feedback» (Ericsson & Pool, 2016, s. 228). For å tilpasse øvelsen til utøverens nivå så er feedback et betydningsfullt verktøy. Når det er gitt feedback og problemet er identifisert så kan øvingsmomentet forandres.«Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further» (Ericsson et al., 1993, s. 368) Også gjennom lyd og videoopptak eller spill så kan utøveren fungere som sin egen coach.

3. Metode

3.1. Forskningsmetode

Innenfor utdanningsvitenskap ser man tre forskningsmetoder som sentrale; historiske, kvantitative og kvalitative metoder (Befring, 2015). I historisk metode er det fortids- og utviklingsperspektiv som forskningen prøver å beskrive og analysere. Den historiske forskningen tar gjerne opp «hva som har skjedd og hvorfor en bestemt utvikling har funnet sted» (Befring, 2015, s. 38). Ved kvantitative forskningsmetoder benyttes det et stort utvalg av informanter og man ønsker gjerne presis tallfesting av data. Inndeling og kategorisering av spesifikke variabler er et viktig trekk. Når en bruker en ”kvalitativ” tilnærming til forskning er det ofte for å oppnå dypere forståelse av et fenomen eller et utsnitt av virkeligheten, via menneskers uttalelser om og handlinger i forhold til fenomenet. En kvalitativ metode bruker ofte observasjoner og personlige intervjuer med utgangspunkt i et lite utvalg av mennesker for å samle informasjon (Bjørndal, 2011). I denne oppgaven har jeg benyttet meg av kvalitativ metode da jeg ønsket å få et dypere innsyn i informantenes øvingsvirkelighet sett i lys av Ericsson et. al. studie fra Berlin.

3.2. Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom mennesker der intervjuerens rolle er å spørre, få frem historier og tekster som han eller hun kan fortolke. Intervjueren velger spørsmål, og er også den som avslutter forskningsintervjuet (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Det er lett å overse det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og informant. Jeg intervjuet studentene direkte etter observasjonen og brukte en intervjuguide (se vedlegg). Jeg stilte omtrent 15 hovedspørsmål med oppklarings-/oppfølgingsspørsmål, og brukte omkring 30 minutter på hver. Jeg prøvde å ikke påvirke eller lede informantene i noen retning, uten kom med oppmuntrende og oppklarende respons. Intervjuguide skulle hjelpe meg til å gjennomføre intervjuene så likt som mulig for å styrke validiteten.

3.3. Observasjon

I denne oppgaven så har jeg benyttet meg av observasjon av første orden (en person som observerer og har dette som primær oppgave) (Bjørndal, 2011, s. 32) da den er mest hensiktsmessig. Jeg vurderte videoopptak av informantenes øving, men på grunn av denne oppgavens omfang, kompleksiteten som et videoopptak medfører og tidsaspektet, så valgte jeg observasjon av første orden. For å avgrense og fokusere registreringen så har jeg også valgt å bruke en delvis strukturert minuttobservasjon der formålet var å få oversikt over aktivitetene informantene gjorde gjennom en vanlig øvingsøkt. Jeg registrerte data underveis på et skjema hvor jeg opprinnelig hadde planlagt å registrere hvert 15. minutt. Tidsintervallene måtte jeg revurdere da informantene skiftet aktiviteter hyppigere enn jeg forutså.

3.4. Informantene

Utvalget er inspirert av studien til Ericsson (Ericsson et al., 1993). I den første av tre studier i *The role of deliberate practice* bestod utvalget av fiolinister som hadde blitt nominert av professorer ved *the Music Academy of West Berlin*. Av høgskolefiolinistene kom 2/3 fra utøvende studie og 1/3 fra musikkpedagog studiet. Det ble også inkludert 10 middelaldrende fiolinister fra to anerkjente symfoniorkestre i Berlin. Siden Ericsson et al. utførte studien på høyeregrads studenter bestrebet jeg meg på å finne tilsvarende informanter i Norge. Studien som blir presentert her ble gjort på en institusjon for musikkstudier på samme nivå som i Berlinstudien, ved avdeling for utøvende studier. Omfanget og tidsperspektivet for denne bacheloroppgaven begrenser imidlertid antallet informanter og bredden i studien. Informantene i denne oppgaven består av to studenter med forskjellige hovedinstrument som ble valgt ut av skolens professorer. Student A spiller i hovedsak trommesett og student B et strykeinstrument. Gjennom å velge studenter fra forskjellige sjangermessige spesialiseringer så ligger det også et ønske om å se om det er noen forskjell på øvingskultur mellom klassiske og jazz/pop/rock musikere i lys av DP.

Student	Øvingsøkt
Kontrabass	Ca. 1 ½ time; 20. februar, 2017
Trommesett	Ca. 23 min; 20. februar, 2017

Tabell 1. Prosessen

3.5. Etiske spørsmål/hensyn

Produksjonen av det empiriske materialet er gjort ved hjelp av lydopptak og observasjon. Da jeg ønsket en mest mulig komplett språklig framstilling ble lydopptakene direkte transkribert. Ved forskning der man samler inn og bearbeider data er det viktig å ta hensyn til personvernet. I forkant av intervjuet og opptak opplyste jeg informantene om at ingen personopplysninger vil bli samlet inn og at opptaket ville bli slettet etter at transkripsjon var blitt gjort.

Forskningsetiske spørsmål er regulert av personopplysningsloven. Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>

Er prosjektet meldepliktig eller konsesjonspliktig? Nei - Reguleres av forskningsetikkloven

4.Funn og resultater

Med utgangspunkt i data fra forskningsintervjuene og observasjonene stiller jeg i dette kapitlet opp fem temaer som til sammen beskriver hovedtrekk ved studentenes øvingspraksis.

4.1.Fokus og oppmerksomhet - hos studentene

Ericsson legger vekt på fullt fokus og oppmerksomhet ved øving. «The goal of deliberate practice is not "doing more of the same." Rather, it involves engaging with full concentration in a special activity to improve one's performance» (Ericsson et al., 1993, s.390). Som vi kan se fra tabell 1. så var det en signifikant forskjell på øvingsøktenes lengde, 70 minutters forskjell. Her virket det som at Student B hadde en mye klarere visjon av hva hen ønsket å oppnå med sin øvingsøkt og jeg tolket det som også mye mer fokusert. Ut ifra tabell 2. og 3. kan vi også se hvordan student B forbereder økten. Hen bruker 10 minutter på fokusere på den kommende økten. Student A gir en forklaring på sin korte økt:

Student A:

...spiller lenge. Jeg spilte ikke så lenge nå men jeg er bare uvant til foran andre men jeg kan sitte en time å bare spille beat. Bare for å øve time liksom bare helt..

BN: Du må gjerne gjøre det for meg, jeg sitter å hører jeg!

SA: Nei, jeg blir nervøs av en eller annen grunn når det er noen [LER] i rommet her. Jeg får det samme med [lærerens navn]...

Student A forteller at hen pleier å øve lenge på en øvelse når hen er alene men når andre er til stede så blir hen nervøs. Som vi også kan se i tabell 2. så avslutter hen øvingen lenge før det hen selv mener er normal øvingstid. Dette kan tolkes som at studenten har vansker med å holde fokus på selve oppgaven og gi den sin fulle oppmerksomhet. På den andre siden så vet vi at ved observasjon så påvirkes den som blir observert selv om vi ønsker at påvirkningen skal være så liten som mulig. Det å ha gode og innarbeidede rutiner for mental trening ser ut som det kan gjøre en vesentlig forskjell for evnen til å fokusere på øvingen.

Student B:

SB: Du må være konsentrert og er du konsentrert så betyr det ikke at du ikke prøver hardt nok, det betyr bare at du er i selve musikken, å være tilstede.

BN: Du nevnte det å være konsentrert, har du noen spesielle teknikker for å holde på konsentrasjonen.

SB: Jeg må være oppmerksom på kroppen min.. det å være ærlig, med ærlig så mener jeg å være

oppmerksom på det du driver med, hvordan kroppen beveger seg, hvordan låter det egentlig, ehm, da er det ikke et problem å holde på konsentrasjonen. Når jeg nå tenker på det, så tenker jeg ikke på det som konsentrasjon. ,så derfor når jeg øver så er det.. meg. Konsentrasjon, selve tanken på konsentrasjon, tanken at *Jeg konsentrerer meg på musikken* blir som at det er et skille mellom deg og musikken. Og det er ikke bra. Når jeg spiller og når ting føles helt riktig, når jeg virkelig opplever.. DET. Så... oppleves det som en komplett helhet. Som for eksempel, hva er forskjellen mellom armen min og buen? Jeg bruker begge. Begge to vibrerer, jeg kan kjenne vibrasjonene i armen min.

Her ser vi et mer bevisst forhold til det å konsentrere/fokusere og å være tilstede. Student B opplever seg å være en helhet med musikken, alt annet blir sekundært.

Student B beskriver videre hvor fokusert hen er på selve øvingen. Ingenting eksisterer for hen der og da, kun musikk. Vi får også et lite innblikk der det kan tolkes som at hen har jobbet med å komme til det fokuserte nivået hen er på nå.

BN: Du blir aldri distraherert når du øver? For eksempel at du plutselig kommer på en regning som du burde ha betalt, hjernen spinner i vei en helt annen retning..

SB: Nei, det skjer ikke meg.

BN: Ok?

SB: Det pleide å skje men jeg har forandret mitt syn på hva øving er.

BN Så om jeg skjønner deg riktig så er du så fokusert på bue bevegelser, musikken, tonen, helheten så...oppmerksom, på selve øvingen at du merker ikke at jeg sitter her på en måte?

SB: Absolutt, du var ikke i min verden når jeg øvde.

Her forteller student B litt om hva det var som gjorde at hen ikke lenger lot seg distraheres. Gjennom å gi all øving samme prioritet.

SB:...men du nevnte det å være fokusert la oss si.. om du er... Jeg ble god på å øve når jeg kunne føle.. samme fremgang eller mer når jeg øvde på enkle ting. Det var i det øyeblikket at jeg ikke lenger lot meg distraheres når jeg øver. For da, det å øve... liksom, hva du gjorde når du øvde, filosofisk eller eksistensielt, det forandret seg hos meg da, når jeg ga like mye eller mer, anerkjennelse, prioritet eller verdi til det å øve på enkle ting og da føle seg mer komfortabel og mer enhetlig og tilstedeværelse..

4.2.Planlegging og organisering

Å planlegge og organisere øvingsøkten kan sies å være helt essensielt for å få en bra progresjon. Ericsson og Jørgensen er begge opptatt av at øvingsøktene bør være godt strukturert og gjennomtenkt. På spørsmål om hvordan studentene forbereder sin egen øving gir de svært divergente svar. Når jeg spør Student A om hen forbereder sin øving så blir det en lang tenkepause og så svarer hen; «...hvis jeg er lur så gjør jeg det, men ikke så ofte», og

fortsetter; «...hører på fet musikk rett før jeg skal spille trommer». Student B, som jeg oppfatter har en tydeligere visjon om å rette fokuset sitt mot den kommende øvingsøkten, sier: «Jeg passer på at jeg er bekvem, går på do, at jeg har spist og at om jeg øver på morgenen så må jeg ta en varm dusj før jeg begynner. Jeg sørger for at jeg er forberedt både fysisk og mentalt rett og slett». Student A ser ut til å ha en veldig åpen plan før en øvingsøkt. Student B ser ut til å tolke mitt spørsmål om forberedelser for øving som ”kun det som skjer før selve øvingen”, og inkluderer ikke planlegging av selve økta som en del av forberedelsene.

Nedenfor redegjør student A litt mer om hvordan hen organiserer sin øving.

...og så øver jeg jo på å få bedre beat. Og, jo forsåvidt desto større vokabular og sånn men. Men jeg sitter jo ikke sånn veldig sånn bevisst nå skal jeg øve liksom, jo litt egentlig for nå for tiden så driver jeg å overspiller veldig med beina og, eller med. Basstromma og skarp tromme spesielt. Litt Hi-hat-fot inn i bilde men som i hovedsakelig pratinga der men. Så da overspiller jeg litt, å det er for å øve vokabular, men stort sett så øver jeg liksom “time”. Og spiller lenge. Jeg spilte ikke så lenge nå, men jeg er bare uvant til foran nå men jeg kan sitte en time å bare spille beat.

Det virker som om studenten ikke alltid har et så bevisst forhold til sin egen øving. Hen har en tanke om “vokabular” og bedre “beat” og metoden som benyttes er å spille og jobbe med “pratinga”. “Pratinga” mellom basstromme og skarp tromme blir en binær koordinasjonsøvelse mellom venstre hånd og høyre fot. Jeg spør hvordan han tenker øving i lenger perioder «... jeg liker å gjerne tenke fem til ti år eller.. Det er derfor jeg stort sett øver på at det skal groove å utvikle repertoaret og la det skje.. »

Jeg spør hvor mye student B øver og om det hender at hen har fri dager. «Jeg øver så mye som er overhode mulig. Jeg øver når jeg har mulighet og så mye som mulig.» videre sier hen «Jeg spiller hver eneste dag. Det er jo det jeg driver med. Altså om... om ikke jeg øver liksom.. Om jeg ikke øver minst fire timer så føler jeg at jeg ikke har... fått øvd så mye som jeg ønsker.» Jeg spør videre om hen da bare får øvd tre timer en dag, om det påvirker det hen? «Nei ikke nå lenger, før så prøvde jeg å... justere oppgaver.. å være sykt organisert men jeg bare.. ...om jeg er stresset så blir jeg veldig ufokusert. » Student B har en klar visjon om hvor mye hen ønsker å øve og organiserer dagen så at hen får tid til øvingen. Da vi avtalte tid for dette intervjuet så fikk jeg et tydelig avklart tidspunkt for oppmøte da hen hadde sin daglige øvingsøkt. Samtidig som hen påpeker at ved en for organisert tilværelse så blir det stressende.

I tabell 2. så ser vi at student A bruker 8 minutter på den første øvelsen, 10 minutter på neste, som er den samme som den første, i et høyere tempo. Den siste øvelsen bruker hen 5 minutter på. 23 minutter effektivt øving av totalt 33 minutter dvs. ganske presis 2/3 effektiv øving.

Om vi ser nærmere på tabell 3. så ser vi hvordan student B har organisert sin øving med oppvarming ca 10. minutter , jobber først med bueøvelser i forskjellige tempi, 17 minutter, tar en micro pause, fortsetter med bue øvelser i 12 minutter, tar en lengre pause i 20 minutter, og en siste økt på 36 minutter der hen stort sett jobber med et stykke. En klart mer strukturert økt med klare skiller mellom øving og pauser.

Student As øvingsøkt

Klokkeslett	Aktivitet
12.37	Improvisasjon med broomsticks. Fokuserer på dynamikk og improvisasjon. Med improvisasjon menes her vokabular. Koordinasjon mellom venstre hånd og høyre fot.
12.45	Improvisasjon med broomsticks. Nytt tempo. Fokuserer på dynamikk og improvisasjon. Med improvisasjon menes her vokabular. Koordinasjon mellom venstre hånd og høyre fot.
12.55	Stopper. Forteller om sin bakgrunn. Synes det er vanskelig å øve alene. Har spilt mest i band.
12.55	Skifter til trommestikker. Samme tempo som tidligere. Med improvisasjon menes her vokabular. Koordinasjon mellom venstre hånd og høyre fot.
13.00	Stopper. Forklarer sine øvelser
13.10	Stopper øvingen

Tabell 2. Observasjonsskjema for student A

Student Bs øvingsøkt

Klokkeslett	Aktivitet
17.13	Forberedelser
17.15	Stemmer bassen.
17.16	Puster/ fokuserer.
17.23	Spiller lange toner i oktaver med bue.
17.25	Spiller nå kortere toner, fjerdedeler og åttendeler.
17.29	Slår på analog metronom tempo 72 M.M.
17.35	Slår av metronomen. Veksler nå tilbake til sekstendeler. Fokuserer på bueteknikk.
17.40	Drikk litt lunket vann
17.40	Tar en pause
17.41	Bytter bue. Har på harpiks på den nye buen
17.43	Spiller arpeggioer og skalaer med den nye buen.
17.49	Ny bueøvelse.
17.52	Mere lange toner, arpeggioer og melodier.
17.54	Spiller mer kromatisk. Puste øvelse?
17.55	Tar pause i 20 minutter. Lytter på musikk.
18.13	Starter neste øvingsøkt. Bueteknikk, tempo ca 120 M.M., 16-deler. Jobber med et musikkstykke.
18.26	Øver på flageoletter.
18.29	Bytter øvelse.

18.32	Jobber nå med metronom igjen. Arpeggioer og større intervallhopp. Det er en del av et krevende stykke.
18.35	Slår av metronomen og begynner på et nytt parti.
18.41	En annen del med metronom.
18.44	Samme del nå uten metronom.
18.47	Mere kromatikk
18.49	Tar en pause

Tabell 3. Observasjonsskjema for student B

4.3.Mål og målsetning

Jeg spurte de to studentene om de hadde et mål med øvingen. Jeg ble overrasket over svarene jeg fikk da det nesten ikke virket som om de planla det enkelte øvingsøktene.

Student A:

BN: ...når du da setter deg ned å øver, har du da et mål? Tenker du noensinne sånn? Idag er mitt mål. Hvordan tenker du?

SA: Eh, tenker mål men jeg tenker aldri sånn, «I dag er mitt mål...», typ. Men kanskje om ti år så skal jeg få til det her på en måte. Og da må jeg sitte å øve time. Kanskje om ti år da.

Student B:

BN: Når du begynte din øvingsøkt idag, hadde du et mål? Si for eksempel at når du er ferdig ikveld kl. 21 så skal du ha gjort dette.

SB: Nei, det har jeg ikke. Jeg har mål... jeg prøver alltid.. jeg har alltid et ideal når jeg prøver å gjøre noe, men det er ganske annerledes avhengig av hva jeg gjør og det er liksom hvor langt inn kan jeg komme, hvor langt inn i sonen kan jeg komme? Jeg føler litt sånn at god øving og bra spilling er på en måte samme sak [LER]

BN: Så du sa nå igjen at kanskje du ikke har et konkret mål for den enkelte øvingsøkta, men du tenker to tre måneder fremover.

SB: Absolutt, jeg tenker flere år fremover, helt klart.

4.4.Motivasjon

I samtale med de to studentene så spurte jeg de om hva er det som driver de til å øve? Student A svarte: «...jeg får dårlig samvittighet når folk spør om jeg øver og så sier jeg ja,.. fordi det føles ikke ut som at jeg øver fordi det er jo så gøy å spille trommer at det liksom føles ikke ut som øving.» Her virker det som at det er den indre motivasjonen som styrer student As aktivitet og drivkraft for å øve. Hen føler en glede ved det å spille trommer. Jeg spør videre hva det er som driver hen til å øve. «Nei da, det er jo at jeg vil bli bedre da! Det er, for meg en kjempe, dødsstor motivasjon er å skrive musikk. Som.. Dette er en fet låt og som, den har jeg lyst til å spille trommer på, som, men jeg må øve for å spille trommer på den.» Igjen så er det en indre motivasjon som driver studenten til det å øve, ønsket om å spille på sanger som hen selv skriver. Også mentale bilder av hva som kan komme i fremtiden er med og motiverer «Vi kommer jo til å spille musikk hele livet uansett så, håper jo bare at jeg spiller dritbra om ti år og har et drit fett band.»

Student B hadde en annen tilnærming:

BN: Hva er det da som motiverer deg til å øve?

SB: Jeg skar meg i fingeren en gang og fikk ikke øvd og hele verden bare raste sammen.

BN: Unnskyld, hva sa du nå?

SB: Jeg skar meg en gang og jeg kunne ikke øve... og hele verden bare raste sammen for meg. Noe av det mest deprimerende jeg noensinne har opplevd. Det var som om.. det gav meg en mulighet.. til å skjønne hvordan jeg er i denne verden.. jeg vet ikke. Det er som...

BN: Den ulykken motiverer deg idag?

SB: Nei, nei, den bare setter ting i et større perspektiv. Så også om jeg ikke er motivert til å øve på et dypere plan, så er det på en måte, Gestalt, en del av en større helhet.

Her er det den indre motivasjonen og en identitetsforklaring, det å være musiker. Hen kan ikke tenke seg å være noe annet.

4.5.Feedback

Student A beskriver svakheter ved sitt eget spill og forandrer øvelsen for å eliminere problemet.

Og så hvis det kommer en linje [”linje” - Informant refererer her til koordinasjon mellom skarptromme, venstrehånd, og stortromma, høyrefot f.eks.] som hvor det shit der lugger det. Og så bare fange opp den linja og så loope [loope – repetere, editors note] den, om og om igjen, til den blir en del av repertoaret mitt.

Student Bs tilnærming til sine svakheter hadde en annen innfallsvinkel og beskriver her sin måte å jobbe med nye utfordringer.

...du må jobbe med de [øvelser] på det nivået du føler at de krever akkurat der og da. Og om det er vanskelig... da prøver du å spille det altfor fort, eller du prøver å øve for mange sider/ deler av øvelsen samtidig. Det skal føles helt uanstrengt.

Jeg legger merke til speilene i student Bs øvingsrom og spør om han bruker de aktivt til sin øving. «Ja, jeg bruker speilet hele tiden» Jeg videre om det er for egenvurdering «Ja, for feedback. Jeg har et speil til der. Om jeg hadde hatt fire speil som hadde omringet meg så hadde det vært enda bedre.»

5.Drøfting

Her ser jeg nærmere på forskningsspørsmålene.

5.1.Hvordan planlegger studentene øvingen sin?

De to studentene viser til store forskjeller i planlegging av øvingen sin.

Student A har en visjon av hvor hen ønsker om å være om ti år men det virker som om hen savner delmål og kortidsmål på veien dit som fremkommer i intervjuet. Forberedelse av øvingsøkten ble gjort gjennom å lytte på inspirerende musikk uten en helt klart visjon om hva akkurat den spesifikke øvelsen eller aktiviteten skulle forbedre. Hen nevner at hen jobber bland annet med å få bra *beat* og *time*. Men hva er da bra *beat* og *time*? Gjennom å spørre seg selv et mer analyserende spørsmål kan det tenkes at student A hadde kommet opp med mer målrettede øvelser som hadde gitt ønskede resultater på kortere tid jf. punkt 3. av DPs kjernepunkter, «well-defined, specific goals and often involves improving some aspects of the target performance» (Ericsson & Pool, 2016). Hvilken rolle spiller lærer/coach her jf. punkt 1. av DPs syv kjernepunkter? Viktigheten av å ha en veileder som utarbeider øvelser og øving for den enkeltes behov og mål. Flere øvingsforskere som Ericsson og Jørgensen bekrefter viktigheten av en godt planlagt øvingsøkt for å nå frem til et større og overordnet mål.

Minst 4 timer øving per dag var student Bs plan. Hen forberedte øvingen både kroppslig og mentalt. Hadde opparbeidet rutiner som det virket som om hjalp hen å finne fokuset. Videre så virket det som om hen hadde organisert økten, denne gangen, i en bueøvelsesdel og en del der hen jobbet med et stykke musikk og forskjellige deler av det (se tabell 3.) og som var delt av en pause på 20 minutter.. Studenten jobber med den første øvelsen, kl. 17.23-17.40 (tabell 3.) først langsomt for så suksessivt å øke tempoet. Hen jobber med og uten metronom, varierer øvelsen. Her har studenten god innsikt i øvingsstrategier som ser ut til å bekrefte DP teorien og studien fra Berlin om at studenter på høyere grads studier som har en godt planlagt og organisert øving.

Her finner jeg avvik fra teorien om DP. Student A følger ikke teorien med tanke på det å planlegge og organisere øving. Student B ser ut til å bekrefte teorien i større grad. Om dette beror på sjangermessige øvingskulturforskjeller er umulig å si med et så lite utvalg.

5.2. Hvordan holder studentene fokus og oppmerksomhet i øvingsøkten?

Den første observasjonen med student A varte i 33 minutter (se. tabell2.). Hen var ukomfortabel med å ha besøk i øvingslokalet. Jeg opplevde at hen hadde vansker med å fokusere på øvingen. Jørgensen skriver at det kan være mange årsaker til at det er vanskelig å holde fokus. «Motivasjon for oppgaven har sterk innflytelse på [konsentrasjon] . Hva slags indre og ytre motivasjon kan få oss til å starte og til å være konsentrert i gjennomføringen?» (2011, s. 65). Det kan godt tenkes at studenten ikke opplevde det å bli observert som en positiv motivasjonsfaktor. Jørgensen utdyper: «...motivasjonen [blir] påvirket av hvor flinke vi er eller tror vi er i å gjennomføre oppgaven. Dette har å gjøre med oppgavens vanskelighetsgrad» (2011, s. 65) I en øvingssituasjon så eksponeres utøverens svakeste sider. Det er gjerne da det jobbes med det vi ikke får til, og angst for å mislykkes påvirker konsentrasjonen negativ. I DP så er det å holde fokus og være oppmerksom på oppgaven svært viktig og er et av de punktene som skiller DP fra andre øvingsteorier.

Student B lot seg ikke affisere av at jeg var tilstede. Etter øvingen bekreftet hen også det når hen sier at jeg ikke var i hens verden når hen øvde. Jeg opplevde det samme som student B, jeg eksisterte ikke når hen øvde. Hen opplever en helhet med musikken, helt ned på det spirituelle tolket jeg det som.

Igjen så er det stor forskjell på de to studentene

5.3. Hva motiverer dem til å øve?

Om DP så blir det ofte sagt at det er en veldig krevende aktivitet fordi en hele tiden må være fokusert og oppmerksom og øve på ting som ligger på grensen av ens yteevne. Den indre motivasjonen må være meget sterk for orke opprettholde den typen øving over minst 10 år som Ericsson snakker om, og som gjerne studenter på utøvende studier har gjort eller er på vei imot. (Ericsson et al., 1993). Hva er det som driver studentene til å øve i så store mengder?

Student A sier at det er en glede å øve og får dårlig samvittighet når hen forteller andre at hen øver. Har også et sterkt ønske om å bli bedre og tenker gjerne 5-10 år frem i tid og hva hen skal klare å spille da. «håper jo bare at jeg spiller dritbra om ti år og har et drit fett band.» Her er det de mentale bildene som stimulerer student As motivasjon.

Student B var ikke like tydelig på den måten som student A var. Student B var veldig opptatt av å være et med musikken. Etter skaden i fingeren så oppfattet jeg det som at hen prøvde å fortelle at hen følte seg hel med musikken og ikke kunne tenke seg en annen livssituasjon. Den indre motivasjonen tolket jeg derfor som veldig sterk da hen på en usagt måte mente at det fantes ikke noe annet valg for hen her i livet.

Ericsson snakker om at DP ikke er særlig behagelig, men jeg tror for eksempel ikke at student B reflekterer over øving på den måten som Ericsson omtaler den. Øving er en del av hverdagen og livet, den bare er. Student A oppfattet jeg som at hadde en helt annen holdning til øving og en helt annen definisjon og tankerekke på hva som motiverte hen.

To helt forskjellige innfallsvinkler, men begge er mer eller mindre styrt av en indre motivasjon.

5.4.Hvilke paralleller til deliberate practice finner jeg i studentenes øvingspraksis?

Student B er nesten innom alle de syv kjernepunktene i DP. Student A har en helt annen måte å øve på, og kanskje fremfor alt tenke øving på. Det kan ha å gjøre med jazz/pop/rock øvingskulturen som ofte har en helt annen tilnærming til øving. Mye er basert på å lære fra kamerater (Green, 2002) og mye øving skjer i fellesskap som student A bland annet snakker om, « Så få med en kul bassist som gjerne er litt pushy og frempå og sånn og så, øve det inn med han». Uansett så tenker jeg at her finnes det et behov av gode øvingsteknikker.

6.Oppsummering

Hvordan øver musikkstudenter på høyere grads utøvende studier, sett i lys av Ericssons teorier om *deliberate practice*?

Det var to veldig forskjellige studenter med helt ulik tilnærming til øving. Den ene studenten var veldig bevisst på det meste rundt dette med øving og hva som skal til på et så høyt nivå. Det var *deliberate practice* omsatt i praksis og som interessant nok befant seg på det nivået som Ericsson omtaler som «...the individuals go beyond the knowledge of their teachers to make a unique innovative contribution to their domain » (Ericsson et al., 1993, s. 369). Hen var veldig selvstendig og utformet sine egen øvelser.

Det er vanskelig å komme med noen bastante uttalelser da jeg har observert studentene kun en gang. Dette var helt på mikronivå og jeg som observatør har ikke et makroperspektiv på noen av studentene, det er vanskelig å se helheten.

Det at det er straks 25 år siden (Ericsson et al., 1993) laget studien og at kunnskapen er så forskjellig om øving på et så lite utvalg bekrefter at fagområdet øving trenger et større fokus og en mer systematisk utforskning av nye ideer.

Fagområdet, det å lære å øve, er absolutt et område som trengs. Viktigheten av å ha en lærer som har kunnskapen og som kan lære den ut, hvordan øve, kan nok ha større betydning en enda en ny øvelse for det fleste av oss.

«[O]m det er vanskelig... da prøver du å spille det altfor fort, eller du prøver å øve for mange sider/ deler av øvelsen samtidig. Det skal føles helt uanstrengt» Student B

Referanseliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Campitelli, G. & Gobet, F. (2011). Deliberate Practice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280-285. doi: 10.1177/0963721411421922
- Ericsson, A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, A. & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise* (Kindle Edition utg.). Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforl.
- Fusco, J. (Writer) & W. Hill (Director). (1986). *Crossroads* [Spillefilm]. USA: Colombia Pictures Corporation.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn : a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving : en innføring for sang- og instrumentallærere*. Oslo: Norsk musikkforl.
- Kopiez, R., Platz, F. & Lehmann, A. C. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00646
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mangini, M. (1997). *Rhythm Knowledge volume one* (Vol. One). Boston: Rhythm Knowledge.
- Railo, W. (1992). *Nya Bäst när det gäller* (Print on demand, 2016 utg.). Malmö: SISU för svenska marknaden.

Werner, K. (2011). *Effortless Mastery: Liberating the Musician Within* (Kindle Edition utg.). Amazon Digital Services LLC: Kenny Werner.

Westlie, K. (2011). "Jeg vil bli verdensmester! - hva gjør jeg da?" En retrospektiv studie av utøverekspertise blant tidligere og nåværende elitelangrensløpere i lys av deliberate practice. i. Norges (Red.),

Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for intervju og observasjon.

Intervju i forbindelse med Bacheloroppgaveskriving.

Jeg, Bert Nummelin, er student ved Høgskolen i Innlandet, Campus Hamar. Veileder er Live Ellefsen, epost live.ellefsen@inn.no tlf. 62 51 76 97.

Bacheloroppgaven min har som tema øving og øvingsrutiner. Som en del av oppgaven skal jeg undersøke hvordan musikkstudenter på høyskoler/ konservatorier øver.

Oppgaven går altså ut på å observere og intervju personer om temaet øving. Formålet med oppgaven er få bevisstgjort eventuelle øvingsstrategier hos musikkstudenter i lys av eksisterende teorier om øving.

Frivillig deltakelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Under observasjonen blir det tatt notater og ved intervjuet etter observasjonen blir det tatt opp. Opptaket slettes umiddelbart etter transkripsjon.

Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju eller observasjon.

Anonymitet

Notatene og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg vil vite hvem som er blitt observert og intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før observasjonen og intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Sted og dato

Signatur

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Spørsmål

Jeg er veldig interessert i å få vite noe om forberedelsen av din øving. Hvordan foregår den?

Stoff som du øver på, hvordan opplever du vanskelighetsgraden?

Kan du beskrive noe om følelsene dine/ opplevelsene under en øvingsøkt?

Kan du fortelle meg om et vanskelig stykke som du har øvd inn?

Hvordan gikk du frem?

Kan du beskrive en god øvingsøkt for deg?

Hva er en dårlig øvingsøkt for deg?

Hvordan måler du fremgang?

Hvilke metoder for å måle fremgang bruker du?

Hva ville du har sagt er det viktigste hjelpemiddelet når du øver?

Har du et mål med øvingen?

Hva er det som driver deg til å øve?

Hvordan ville du ha beskrevet en ukes øving?

Hvordan tenker du øving over lenger perioder, f.eks. en måned?

Hva er din ønskedrøm som musiker?