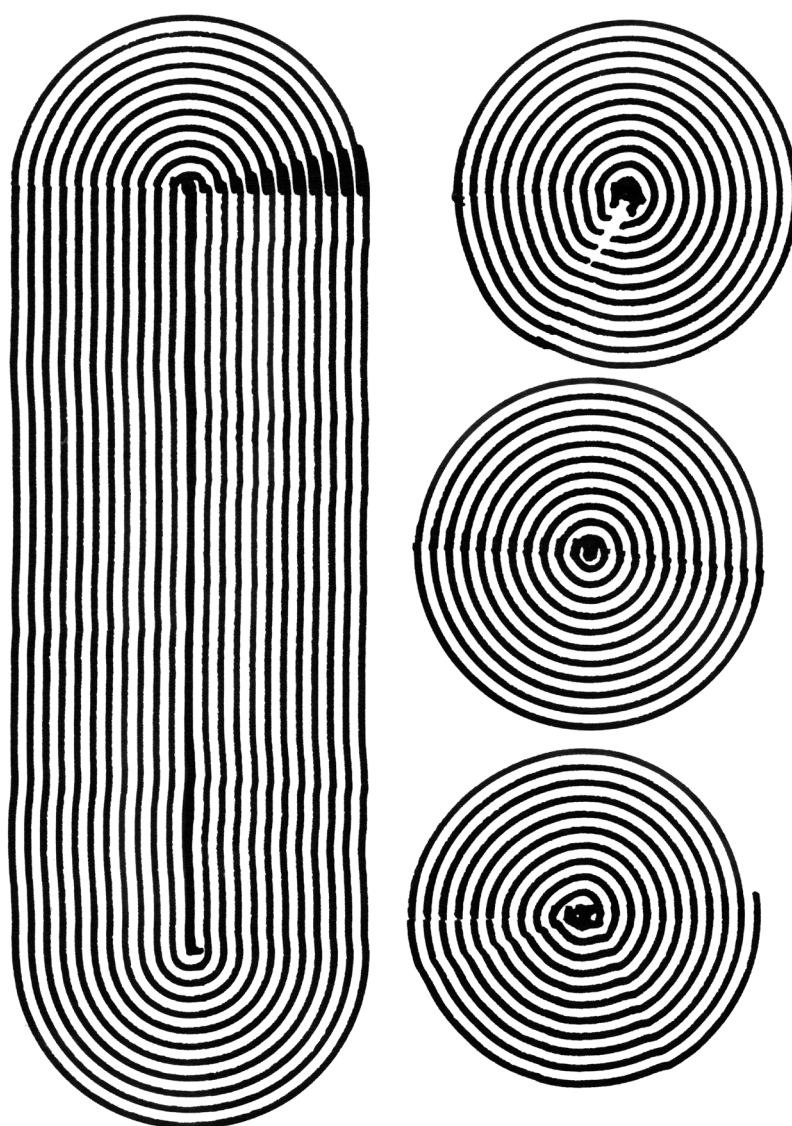


Øving i kulturskolen

En kritisk diskursanalyse av øving
i kulturskolens musikkfag

Solveig Kongshavn Nilsen



Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om øving i kulturskolen. Formålet med studien er å undersøke hvordan øving fremstår for elevene i kulturskolens musikkfag. Studiens hovedproblemstilling er: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?* For å belyse problemstillingen er Faircloughs kritiske diskursanalyse benyttet som teoretisk og metodisk hovedrammeverk. Masteroppgaven bygger videre på tidligere forskning om øving. Studien er en kvalitativ intervjustudie, hvor det er gjennomført semistrukturerte intervjuer med musikkklærere i kulturskolen.

Gjennom kritisk diskursanalyse av intervjuer ble flere sentrale diskurser om øving i kulturskolens musikkfag identifisert. Funnene viser at øving tilpasses hver enkelt elev i kulturskolen, på grunnlag av alder, nivå og mål. Gjennom analysen fant jeg også diskursen om mestring som mål og belønning og en diskurs om at musikken skal motivere til øving. Diskursen om at samspill og miljø stimulerer til øving ble også identifisert i analysen, sammen med diskursen om at øvingen skal være lystbetont og elevens egen ting. Studien avdekker også utfordringer knyttet til øving i kulturskolens musikkfag. Spesielt blir dette tydelig da øving fremstår som en læringsaktivitet eleven gjennomfører alene, som er utfordrende grunnet diskursen om lite selvregulerte elever. Videre analyse av diskursene og teori om øving belyser hvordan diskursene kan virke regulerende for elevenes øving i kulturskolen.

Summary

The thesis is titled *Practice in Norwegian Schools of Music and Performing Arts*.

This master's thesis concerns practice in Norwegian Schools of Music and Performing Arts (Norwegian SMPA). The aim of the study is to investigate what practice appears as for the pupils in the music subject of Norwegian SMPA. The study's main research question is: Which discourses concerning practice in the music subject of Norwegian SMPA already exist? Fairclough's critical discourse analysis constitutes the theoretical and methodical framework. This thesis will build upon previous research in the field of music practice. This is a qualitative interview study, and I have conducted semi-structured interviews with music teachers in the Norwegian SMPA.

Critical discourse analysis was conducted on the interviews, and findings in this study reveal several discourses related to practice in the music subject of the Norwegian SMPA. The findings show that practice is tailored to each pupil in the Norwegian SMPA based on age, level, and goal. I also found a discourse about mastering as both the reward and goal concerning practice, and a discourse regarding music as a motivator for further practice. A discourse about how playing in an ensemble and environmental factors stimulates practice was also identified in the analysis, as well as the importance of practice being enjoyable and the pupil's own thing. The thesis also uncovers some challenges that arise regarding practice in the music subject in Norwegian SMPA. This is especially evident through practice being portrayed as a teaching activity performed alone, which is challenging concerning the discourse regarding a lack of self-regulation in the students. The findings are further analyzed and discussed to answer how the discourses can regulate how pupils in the music subject of the Norwegian SMPA practice.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg anledning til å fordype meg innenfor et tema jeg lenge har engasjert meg for. Øving fanget tidlig interessen min, både som øver, pedagog og teoretiker. Senere ble møtet med diskursanalyse virkelig avgjørende for arbeidet. Jeg er takknemlig for muligheten, innsikten og alt jeg sitter igjen med.

Tusen takk til min veileder Siw Graabræk Nielsen for konstruktive tilbakemeldinger, råd og tid gjennom prosjektet. Også takk for at du har vært så positiv og tilgjengelig!

Mange takk til alle musikk lærerne i kulturskolen som hadde mulighet til å stille, og som viste så stor interesse for prosjektet.

Jeg vil også takke mine medstudenter på MAMP19. Dere har vært en fin gruppe. Også takk til MAMT20 for godt selskap på biblioteket.

Takk til familie og venner som har hjulpet med korrekturlesing, oversettelse, og kommentarer. Takk til min samboer André for støtte gjennom prosessen. Takk til Marthe for alle oppmuntrende skrivestunder. Jeg er veldig glad for at vi fikk levere masteroppgave samtidig.

Jeg vil også takke UngMusikk for tildeling av masterstipend.

Oslo, mai 2022

Solveig Kongshavn Nilsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Summary	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
Figurer	vii
Tabeller.....	vii
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Formål og problemstilling	3
1.4 Klargjøring og begreper	4
1.5 Min forforståelse	4
1.6 Masteroppgavens oppbygging.....	5
Kapittel 2: Tidligere forskning	6
2.1 Forskning på øving - begreper og forståelser	6
2.2 Forskning på barn og øving.....	12
2.3 Forskning på kulturskole	14
2.4 Oppsummering	19
Kapittel 3: Teoretisk rammeverk.....	20
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	20
3.1.1 Strukturalisme og poststrukturalisme	20
3.1.2 Sosialkonstruktivisme	22
3.1.3 Kritisk realisme	23
3.2 Kritisk diskursanalyse	24
3.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse og diskursbegrep	24
3.4 Faircloughs tredimensjonale modell	26

3.4.1 Klassisk modell	27
3.4.2 Ny modell	28
3.5 Begreper for analyse av tekst	30
3.6 Oppsummering	32
Kapittel 4: Metodisk fremgangsmåte	33
4.1 Forskningsdesign.....	33
4.2 Utvalg	34
4.2.1 Utvalg og rekruttering	34
4.2.2 Endelig utvalg.....	34
4.3 Semistrukturerte intervjuer	35
4.3.1 Utforming av intervjuguide	35
4.3.2 Gjennomføring av intervju	36
4.4 Analyse.....	37
4.4.1 Transkribering av intervjuer	37
4.4.2 Koding, kategorisering og analyse	38
4.4.3 Operasjonalisering av Faircloughs tredimensjonale modell	39
4.5 Forskningskvalitet	41
4.5.1 Validitet og reliabilitet.....	41
4.5.2 Forskerrollen	42
4.6 Etske betraktninger.....	43
4.7 Oppsummering	44
Kapittel 5: Resultater.....	45
5.1 Forståelser av begrepet øving.....	45
5.2 Øving varierer fra elev til elev	47
5.3 Diskurs om nybegynnerøving	49
5.4 Bli sin egen lærer.....	51
5.5 Lystbetont og elevens egen ting	55

5.6 Musikken skal motivere til øving.....	58
5.7 Mestring som mål og belønning.....	59
5.8 Lite selvregulerte elever.....	61
5.9 Den travle kulturskoleeleven.....	63
5.10 Rammene hjemme.....	64
5.11 Samspill og miljø stimulerer til øving.....	66
5.12 Oppsummering.....	69
Kapittel 6: Diskusjon.....	70
6.1 Øving fra nybegynner til egen lærer.....	71
6.2 Øving og mål.....	74
6.3 Hjelp til selvregulering.....	76
6.4 Fellesskap og glede i øving.....	78
6.5 Oppsummering.....	80
Kapittel 7: Avslutning.....	81
7.1 Oppsummering av resultater og diskusjon.....	81
7.2 Kritiske refleksjoner.....	84
7.3 Forslag til videre forskning.....	84
Kildehenvisning.....	85
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	90
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv.....	93
Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema til NSD.....	94

Figurer

Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell (basert på Fairclough, 2003)	26
--	----

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over begreper i klassisk og ny modell basert på Skrede (2017).....	26
Tabell 2: Oversikt over endelig utvalg og instrumentgrupper	35
Tabell 3: Oversikt over analysens struktur	40

*Et bilde holdt oss fanget.
Og vi slapp ikke ut av det, for det lå i språket vårt,
og det virket som språket bare gjentok det for oss, ubønnhørlig.*

(Wittgenstein, 2010, s. 79)

Kapittel 1: Innledning

1.1 Tema

Temaet for denne masteroppgaven er øving i kulturskolen. Øving har en sentral plass i kulturskolens musikkfag. Dette kommer til uttrykk i rammeplanen for kulturskolen, «Mangfold og fordypning», gjennom at hjemmearbeidet blir beskrevet som en av hovedarenaene for øving sammen med undervisningstimene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Dette innebærer at det øvingen hjemme er en viktig del av læringen. Rammeplanen understreker at det er kulturskolelæreren som skal lære eleven å ta ansvar for innsatsen, både i og mellom undervisningstimene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Her understrekes det videre at det er lærerens oppgave å lære elevene å legge inn denne innsatsen. I tillegg står det skrevet at undervisningen bør prioritere metoder for å innpasse elevens øving i opplæringen (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Øvingens betydning uttrykkes også ved at den beskrives som en av fem nøkkelkompetanser i fagplanen for musikk (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51). Ettersom øvingen er en grunnleggende del av undervisningsfaget i kulturskolen og elevens læring, blir det vesentlig å vite mer om hva øvingen som aktivitet er i musikkfaget og hvordan den skal gjennomføres for eleven.

Kulturskolens beskrives i Meld. St. 18 (2020-2021) *Oppløve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge*, hvor historien går tilbake til 1960-årene. Da ble musikkopplæringa i norsk sammenheng delt i musikkskoler og musikkonservatorium. Musikkskolene fikk solid fotfeste i 1970-årene, og begynte på 1990-årene å inkludere andre fagfelt enn musikk. Dermed endret skoleslaget navn til musikk- og kulturskolen (s. 61). I St. Meld. nr. 39 (2002-2003) «*Ei blot til Lyst*» *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen* står det skrevet at kommunene i 1997 ble lovpålagt et offentlig musikk- og kulturskoletilbud. Loven hadde ikke fastsatt noe krav til omfang, som har ført til store lokale forskjeller i tilbud fra kommune til kommune (s. 24). I 1973 blir også Norsk Musikkskoleråd etablert, senere Norsk Kulturskoleråd, som arbeider for utvikling av kvalitet i kulturskolen (s. 24-25).

Meld. St. 18 (2020-2021) beskriver dagens kulturskole som en arena hvor barn og unge får mulighet til å mestre og bli kjent med forskjellige kunst- og kulturuttrykk. Aktualiteten til kulturskolen uttrykkes ved at regjeringen fremdeles ønsker en sterk kulturskole for fremtiden,

og at kulturskolen bidrar til at barn og unge trives, får danning og mulighet til å utvikle seg. I tillegg ønskes det at kulturskolen skal spille en enda tydeligere rolle knyttet til talentutvikling (s. 61).

Kulturskolen i Norden blir i dag trolig forsket på og skrevet om mer enn noen gang. Rapporten *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt* er resultat av et ønske om å få oversikt over forskningen på kulturskole fra kulturturskolefeltet. Temaer for forskningen på kulturskole har vært blant annet didaktikk, metode og inkludering (Rønningen et al., 2019, s. 5-8). En del av denne forskningen presenteres i neste kapittel. Jeg klarte ikke finne tidligere forskning som var spesielt rettet mot øving i denne rapporten. Tidligere øveforskning i Norge har vært rettet mot studenter innenfor høyere musikkutdanning (Johansen, 2016; Johansen & Nielsen, 2019; Nielsen et al., 2018). Forskningen på øving tilbyr også forskjellige forståelser og begreper knyttet til aktiviteten øving. Disse vil jeg presentere i kapitlet for tidligere forskning, sammen med forskning på barn og øving utenfor Norden (McPherson, 2009; McPherson & Renwick, 2001; Renwick & McPherson, 2002).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Interessen min for øving kommer i hovedsak fra to forskjellige utgangspunkt, som øver og som pedagog. Som musikkstudent opplevde jeg en stadig økende nysgjerrighet på øving. Hvordan skulle man egentlig øve? Ofte fant jeg meg selv i å diskutere øving med medstudenter i kantina. Disse samtalene gav meg et inntrykk av at øving kunne være så mye forskjellig. Jeg erfarte også at øvingen min endret seg i løpet av årene, og ble mer reflektert knyttet til spørsmålet om hvordan man skulle gjennomføre øvingen. Jeg rådførte meg med lærere, og testet ut forskjellige måter å planlegge og loggføre øving på. Samtidig har jeg selv undervist i fløyte, og dermed i øving, og ble nysgjerrig på hvordan praksisen så ut hos andre musikk lærere. Opprinnelig ønsket jeg derfor å undersøke hvordan musikk lærere underviste elever i øving, og hvordan elevene ble anbefalt å øve. På masterstudiet ble derimot møtet med diskursanalyse språkets rolle avgjørende. Idéen om at språket er med på å forme hvordan vi opplever verden endret retningen på masteroppgaven. Diskursanalysens utgangspunkt er at språket ikke reflekterer ikke vår omverden nøytralt, men er med på å skape og forandre den (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). På denne måten er språket vi bruker om øving med på å forme hva vi forstår aktiviteten øving, og dermed hvordan øvingen foregår. Dermed ble spørsmålet dreid i retning mot hvordan språket og hvilke ord vi bruker for å beskrive øving former øvingen til elevene i kulturskolen.

1.3 Formål og problemstilling

Jeg har utarbeidet følgende hovedproblemstilling for studien:

Hovedproblemstilling: Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?

Med utgangspunkt i denne har jeg utarbeidet to delproblemstillinger:

Delproblemstilling 1: Hvilke diskurser om øving finnes blant musikk lærere?

Delproblemstilling 2: På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving i kulturskolen?

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan øving fremstår for elevene i kulturskolens musikkfag. Gjennom å undersøke hvilke diskurser som finnes om øving hos musikk lærerne, og hvordan disse kan fungere regulerende for elevenes øving, vil masteroppgaven kunne si noe om hvordan aktiviteten øving fremstilles. Samtidig kan det være mulig å få øye på noe av det øving ikke fremstilles som. Diskurser kan ses på som forskjellige perspektiver på verden, og ikke avspeilinger av en verden slik den faktisk er (Fairclough, 2003, s. 124). Dermed er diskurser representasjoner av deler av verden fra et bestemt ståsted (Skrede, 2017, s. 129).

Masteroppgaven er en kvalitativ intervjuundersøkelse, hvor jeg har benyttet Faircloughs kritiske diskursanalyse som teoretisk og metodisk rammeverk (kapittel 3). I tillegg består teorigrunnlaget av tidligere forskning om øving (kapittel 2). Jeg har ønsket å få innsikt i informantenes forståelse av øving for å finne ut hvilke diskurser som er rådende. På grunnlag av dette har jeg gjennomført kvalitative, semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av 10 musikk lærere i kulturskolens musikkfag. Datamaterialet er transkriberte intervjuer, som videre er kodet, kategorisert og analysert. Faircloughs tredimensjonale modell operasjonaliseres som verktøy for analysen gjennom at de forskjellige delproblemstillingene blir analysert på forskjellige nivåer i modellen. Oppsummering av delproblemstillingenes resultater vil til slutt belyse hovedproblemstillingen. Jeg undersøker dermed hvilke diskurser om øving som finnes i kulturskolens musikkfag, for å videre få innsikt i hvordan disse kan være regulerende for aktiviteten øving for elevene.

1.4 Klargjøring og begreper

Videre vil noen av begrepene benyttet i problemstillingen klargjøres. Diskursbegrepet vil jeg redegjøre for i kapittel 3, men kan kort beskrives som representasjoner av deler av verden fra et bestemt ståsted (Skrede, 2017, s. 129). Kulturskole brukes i denne oppgaven spesifikt om den kommunale kulturskolen i Norge. Begrepet musikkfag henviser til forskjellige undervisningsfag i kulturskolen hvor det undervises i musikk. Dette kan for eksempel gjelde instrumentalundervisning på fløyte, gitar eller piano, men kan også innebære andre musikkfag. I kapittel 4 spesifiseres det nærmere hvilke musikkfag musikk lærerne i denne studien underviser i. Med musikk lærer forstår jeg i denne oppgaven en lærer som underviser i ett eller flere av kulturskolens musikkfag. Musikk lærere vil i denne studien også omtales som informanter. Elever begrenses til elever i musikkfag i kulturskolen, som også i enkelte tilfeller blir omtalt som øveren eller den øvende. Jeg vil ikke her definere eller avgrense begrepet øving, men vil i gjennomgangen av tidligere forskning redegjøre for forskjellige forståelser og begreper knyttet til øving.

1.5 Min forforståelse

Det er viktig at forskeren er åpen om sin bakgrunnskunnskap og holdninger til fenomenet man studerer (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Derfor vil jeg i dette delkapitlet kort presentere min bakgrunn. Jeg er utdannet klassisk fløytelærer og musikkpedagog. Dette innebærer at jeg har noen forståelser av hva øving innebærer på et hovedinstrument, innenfor en klassisk sjanger, i stor grad basert på hvordan jeg selv lærte å øve. Tidligere beskrev jeg min økende nysgjerrighet for øving som både øver og teoretiker, og hvordan jeg har testet ut forskjellige måter å øve på.

I løpet av masterarbeidet har jeg arbeidet som musikk lærer i kulturskolen. Både interessen min for feltet, erfaringen min fra kulturskolen og arbeidet med masteroppgaven har ført til at jeg har blitt kjent med tidligere forskning om øving og forskjellige definisjoner av aktiviteten øving. Denne kategoriseringen og måten å se aktiviteten på har vært med meg inn i prosjektet, selv om jeg har prøvd å se situasjonen utenifra med et åpent, kritisk blikk.

1.6 Masteroppgavens oppbygging

Kapittel 1 er masteroppgavens innledning, hvor jeg har presentert tema, formål og problemstilling for masteroppgaven.

Kapittel 2 er en gjennomgang av tidligere forskning om øving, som masteroppgaven bygger videre på. Dette vil være både en gjennomgang av forskjellige definisjoner og forståelser av øving, forskning på barn og øving, og forskning på kulturskolens musikkfag.

Kapittel 3 er en presentasjon av det teoretiske rammeverket; Faircloughs kritiske diskursanalyse og hans tredimensjonale modell for analyse. Her blir også det vitenskapsteoretiske grunnlaget presentert. Jeg avklarer også begrepet diskurs.

Kapittel 4 er en redegjørelse for valg av forskningsdesign, og beskrivelse av hvordan innsamling av data og analyse ble gjennomført. Min operasjonalisering av Faircloughs tredimensjonale modell i analysen blir også beskrevet. Ettersom Faircloughs kritiske diskursanalyse både er teoretisk og metodisk rammeverk for denne studien, må dette kapitlet ses i sammenheng med kapittel 3. Til slutt drøfter jeg forskningens kvalitet og studiens etiske betraktninger.

I Kapittel 5 presenteres funnene for å besvare delproblemstilling 1.

Kapittel 6 er en diskusjon av funnene (presentert i kapittel 5). Funnene vil bli sett i sammenheng med tidligere forskning og diskutert for å belyse delproblemstilling 2.

Kapittel 7 er masteroppgavens avslutning. Her belyses hovedproblemstillingen ved å oppsummere resultater og funn fra kapittel 5 og 6. I dette kapitlet vil jeg også komme med noen kritiske blikk på forskningsprosjektet og forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Tidligere forskning

I dette kapittelet gjør jeg rede for tidligere forskning jeg anser relevant for denne masteroppgaven. Masteroppgaven undersøker hvilke diskurser om øving som finnes i kulturskolens musikkfag. Oppgaven bygger dermed videre på tidligere forskning om øving, og øving utgjør en del av teorigrunnlaget. Den tidligere forskningen vil dermed være en del av teorigrunnlaget for masteroppgaven sammen med kapittel 3. Redegjørelsen vil omfatte norske og internasjonale artikler, antologier, masteroppgaver og doktoravhandlinger.

Først vil jeg redegjøre for tidligere forskning om øving. Dette innebærer forskjellige forståelser og begreper om øving, og hvordan aktiviteten øving beskrives i litteraturen. Deretter vil jeg presentere internasjonal forskning på barn og unges øving. Det store forskningsområdet masteroppgaven bidrar til er kulturskolens musikkfag, undervisning i øving og musikkfagets innhold. Derfor vil jeg også til slutt presentere forskning gjort på kulturskole i Norge og Norden, som kan være relevant i sammenheng med øving.

2.1 Forskning på øving - begreper og forståelser

For å forstå ekspertise og øving gikk Ericsson og hans kollegaer (1993) til musikkfaget for å undersøke fiolinstudenters øving. I artikkelen *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance* presenterer de «expert performance as the end result of individuals' prolonged efforts to improve performance while negotiating motivational and external constraints» (s. 363). De påstår at individuelle forskjeller i nivå er nært relatert til mengde 'deliberate practice' (s. 363). 'Deliberate practice' beskrives ved følgende karakteristikker; subjektets motivasjon til å øve og legge inn innsats til å forbedre utøvelsen er viktig, oppgaven må være basert på subjektets kunnskap slik at oppgaven kan bli forstått etter en kort periode, det at subjektet burde få umiddelbar tilbakemelding på det man gjør, og subjektet må repetere den samme eller lignende oppgaver (s. 367). De skiller mellom 'deliberate practice' og andre aktiviteter, som å observere andre, eller 'playful interaction' (s. 368). Ekspertutøvelse blir forklart som et resultat av tidlig tilgang til instruksjon, og 'deliberate practice', sammen med støtte fra foresatte og miljøet. Det er mengden 'deliberate practice' som skiller ekspertutøvere fra andre (s. 400). Betydning av støtte og foresatte kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

Nielsen (2005) oversetter 'deliberate practice' til *målrettet øving*, og binder begrepet sammen med studiestrategier. I kapittelet *Strategisk læring på instrumentet* fra antologien *Musikkpedagogiske utfordringer* undersøker forfatteren hvordan elever og studenter kan øve mer selvstendig og strategisk på instrumentet (s. 33). Nielsen forstår i denne sammenheng målrettet øving som: «en høyt strukturert aktivitet hvor det uttalte målet er å forbedre utøvelse av på forhånd definerte ferdigheter» (s. 34). Videre presiseres skillet mellom øving (aktiviteter som å spille gjennom stykker man har lært før, eller å improvisere uten formål om å forbedre aktiviteten) og målrettet øving (s. 34). Nielsen forklarer at «Målrettet øving innebærer derfor at man må være sin egen lærer under øvingen» (s. 35). Denne *selvregulerte øvende* velger da ut strategier i øvingen. En aktivitet defineres som en strategi om den henger sammen med målet man ønsker å nå. Videre skiller Nielsen mellom *studiestrategier* og *læringsstrategier*, hvor studiestrategier handler om konsentrasjon, oppmerksomhet, motivasjon og planlegging av øving. Læringsstrategier er handler om å finne problemområder, gjenta musikken i mindre deler, gjenta musikken i ulike tempo, og lignende (s. 35-37).

I artikkelen *Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education* undersøker Nielsen (2004) hvordan lærings- og studiestrategiene blir brukt av musikkstudenter, og hvordan deres mestringstro henger sammen strategibruken (s. 418). Resultatene viste at førsteårsstudenter bruke mange forskjellige strategier under øvingen, både kognitive, metakognitive og strategier for hvordan man organiserer selve øvingsarbeidet (s. 425-426). Funnene indikerer også at elevene som har større mestringstro er mer kognitivt og metakognitivt involvert i øvingen, og bruker læringsstrategier og studiestrategier i større grad (s. 418). Nielsen skriver til slutt «it remains the shared responsibility of instrumental teachers and the institutions to increase their students' competence and confidence as they progress through higher music education» (s. 428).

Aktiviteten øving kan også forstås som *selvundervisning*. Jørgensen (1997) skriver at øving må være en selvstyrt aktivitet, og dermed må den øvende lede sin egen læring, og undervise seg selv (s. 105-107). Jørgensen presenterer videre en fagdidaktisk modell for øving i tråd med øvingen som en selvundervisningsaktivitet. Denne tar for seg forskjellige beslutningsområder knyttet til planlegging og gjennomføring av øvingen. Beslutningsområdene innebærer å målet eller intensjonen med øvingen, det som skal læres, fremgangsmåter og tid. Fremgangsmåter i øving er forskjellige aktivitetsformer (oppvarming, improvisasjon, reproduserende spill) og øvestrategier, øvemetoder og teknikker (s. 114-117). I tillegg handler fremgangsmåter om i

hvilken grad aktiviteten foregår alene eller sammen med andre. Øveren kan gjennom dette perspektivet reflektere over planleggingen og gjennomføring, og på denne måten ta bedre valg og gjøre øvingen mer effektiv (s. 118). Modellen er interessant i sammenhengen med øving fordi den beskriver de forskjellige komponentene ved øvingen og forklarer øving som en selvundervisningsaktivitet.

Jørgensen (2011) diskuterer også ulike forståelser av begrepet øving. Han skriver at «[...] det man oppfatter at øving «er» påvirker den måten man øver på og det utbytte man kan ha av øving» (s. 9). Jørgensen presiserer videre at fremgang krever både kvalitet og kvantitet i øvingen, og skriver at betegnelsen *effektiv øving* omfatter begge disse aspektene. Begrepet er tidligere definert av Susan Hallam, og Jørgensen velger å si det på følgende måte: «Effektiv øving oppnår man når man har investert så mye tid og gode øvestrategier at man opplever fremgang i forhold til de mål man har satt seg» (s. 19).

Sammenheng mellom målrettet øving ('deliberate practice') og glede i øving har også vært tema for forskning. Lehmann (2002) undersøker i *Effort and enjoyment in deliberate practice: a research* antagelsen om at innsats og 'enjoyment', eller glede, har en negativ korrelasjon innenfor ekspertise i musikk. Videre vil jeg bruke glede som en norsk oversettelse. Resultatene er basert på en spørreundersøkelse, hvor Lehmann undersøkte 26 musikkstudenters opplevelse av en rekke aktiviteters relevans, hvor noen er musikalsk relevante, mens andre er knyttet til det daglige liv (s. 55-56). Resultatene viser en negativ korrelasjon mellom innsats og glede. Lehmann ser også at aktivitetene som oppleves mest relevante for utvikling korrelerer positivt med konsentrasjon og innsats (s. 60). Glede var forbundet med det å lære nytt repertoar. Samtidig ble alle aktivitetene som kan knyttes til 'deliberate practice' vurdert som relevante, utenom det å spille gjennom tidligere lært repertoar (s. 63). Lehmann konkluderer med «as we expected, the deliberate practice activities were considered to be effortful, requiring high levels of concentration, and were deemed relevant for the advancement of musical skills» (s. 64). Aktiviteter knyttet til målrettet øving krever innsats og konsentrasjon, og ses på som relevante for at studentene skal bli bedre. Derfor er studentene villige til å investere, selv om det ikke gir glede. Han spekulerer også i om individer som foretrekker å øve for gøy eller med glede, istedenfor å øve målrettet ender opp med å bli mindre dyktige instrumentalister, fordi de går glipp av de sentrale delene ved øvingen (s. 65).

I hvilken grad musikere øver for gøy har også vært gjenstand for forskning. Creech et al. (2008) undersøker i artikkelen *Investigating musical performance: commonality and diversity among classical and non-classical musicians* musikeres holdninger til viktigheten av forskjellige musikalske ferdigheter, og relevansen av musikalske aktiviteter. De brukte spørreundersøkelse med 244 deltakere for å finne likheter og forskjeller mellom klassiske og ikke-klassiske musikere (s. 215). Resultatene viser at klassiske musikere i snitt bruker 1,97 timer i uken til å øve for gøy alene bruker, mens ikke-klassiske musikere bruker 6,08 timer i uken. Klassiske musikere bruker i snitt 1,35 timer i uken til å spille for gøy sammen med andre, mens ikke-klassiske musikere bruker 3,79 timer i uken til det samme (s. 228). «[N]on-classical musicians considered making music for fun and listening to music within their own genre to be more relevant than did the classical musicians» (s. 230). Uansett sjanger så musikerne både øving, øvelser, det å ta timer og fremføring som veldig relevant når det kom til å utvikle praktiske ferdigheter på instrumentet (s. 230). Her kommer det frem at det er forskjeller mellom klassiske musikere og ikke-klassiske musikere knyttet til i hvilken grad de øver for gøy, og i hvilken grad de øver for gøy sammen med andre.

Forskningen til Johansen viser at ikke all øving kan bli sett på som målrettet. Johansen (2016) bruker begrepet ‘explorational practice’, eller *utforskende øving* i artikkelen *To practise improvisation. A qualitative study of practice activity among jazz students, with a particular focus on the development of improvisation competence*. Begrepet er utviklet for å inkludere kreative og improvisatoriske aspekter ved jazzstudentenes øving, som et tillegg til målrettet øving (s. 2). Jazzstudentene benyttet seg av målrettet øving for å utvikle teknisk kompetanse, men slike tekniske øvingsrutiner kunne oppleves frakoblet fra å lage ‘ekte musikk’ og improvisere. *Spilling* var en løsning for flere av studentene, hvor den tekniske kompetansen operasjonaliseres i en improvisatorisk kontekst, noe som er i tråd med utforskende øving. *Spilling* innebærer også å øve på en ‘open-ended’ måte, uten at man vet hvordan sluttresultatet skal høres ut (s. 8-9). Johansen skriver også at å jamme, eller øve med band, blir sett på som en sentral læringspraksis (s. 2). Hovedpoenget er at det er tjenlig å ha et begrep om øving innenfor improvisasjon, og om å øve på noe med et bevegelig mål.

I hvilken grad klassiske musikkstudenter og andre musikkstudenter tar i bruk medstudenter knyttet til øving har også vært gjenstand for forskning. I artikkelen *Peer Learning in Instrumental Practicing* undersøker Nielsen et al. (2018) i hvilken grad musikkstudenter øver sammen med andre medstudenter. En spørreundersøkelse gjennomført blant bachelorstudenter

innenfor høyere musikkutdanning handlet om 'peer learning', eller *samarbeidslæring*, og medelevers innflytelse på studentens øving. Resultatene viste at 89% av studentene på programmet improvisert musikk/jazz øvde med medelever minst én gang i uken, mens bare 50% av studentene innen klassisk musikk gjorde det samme (s. 5). Samarbeidslæring kan i tillegg til å handle om å øve sammen, også bety å diskutere eller reflektere rundt øving sammen. Resultatene indikerte at studentene bruker hverandre som ressurser for øving (s. 5). 37.9% av studentene rapporterte å ofte eller alltid diskutere øving, mens 43.2% av studentene rapporterte å gjøre det av og til. Det var en positiv korrelasjon mellom tid brukt til å diskutere øving og i hvilken grad man anså dette som nyttig (s. 6). Forfatterne foreslår dermed et forum for samarbeidslæring som supplement i høyere musikkutdanning (s. 7).

Hvordan studentens ulike forståelse av begrepet øving påvirker øvingen kommer også frem hos Johansen og Nielsen (2019). De undersøker i artikkelen *The Practicing Workshop: A Development Project* utfallet av deltakelse i en øve-workshop, som hadde mål om å hjelpe studentene innen høyere musikkutdanning å utvikle deres forståelse av instrumental øving. De intervjuet 5 studenter, og kategoriserte overlappende temaer ut ifra hva studentene snakket om og hvordan (s. 1-4). Konklusjonen er at studentenes øving ikke endret seg radikalt i løpet av kurssets varighet, og studentene opplevde forskjellige grad av utbytte av å dele og diskutere øving med hverandre. Likevel var det såpass få deltakere at det kan være vanskelig å trekke noen faste konklusjoner, og det er ikke nødvendigvis enkelt å uttrykke om endringer forekom i egen øving (s. 7-8). Noe av det jeg finner spesielt interessant er hvordan en klassisk fløytist endret praksisen sin, og nå «acknowledges the value of taking liberties in his practicing such as improvising on scales, to create variation, and keeping up his motivation» (Johansen & Nielsen, 2019, s. 4). I tillegg beskriver studenten at han nå forstår det å tenke på hvordan han vil spille forskjellige musikkutdrag som øving, noe han ikke gjorde tidligere (s. 4). En student som var jazzsanger uttrykket også tidlig i workshopen at hun ikke øvde i det hele tatt, fordi hun ikke visste hvordan. Dette skriver Johansen og Nielsen var både fordi jazzsangeren ikke hadde erfaring med øvingsstrategier, og at tenkte at «[...] just playing with her voice – that is, exploring different techniques or ways of singing just for fun, could be defined as practice» (s. 5). Dette endret seg i løpet av workshopen, og «playing and fooling around» med stemmen ble en målrettet strategi for å utvikle hvem hun ville være som musiker (s. 5). Jeg opplever denne undersøkelsen som viktig fordi den viser at å lære om øving, diskutere øving og snakke om øving kan være med på å endre hvordan studentene forstår aktiviteten øving og dermed hvordan studenter og elever øver.

Begrepene *formell øving* og *uformell øving* er også brukt om øving. Sloboda et. al (1996) har i artikkelen *The role of practice in the development of performing musicians* intervjuet 257 unge instrumentalelever i alderen 8 til 18 år. Forfatterne undersøker sammenhengen mellom musikalsk oppnåelse og mengde formell øving. I denne sammenhengen klargjør de skillet mellom det de omtaler som formell øving og uformell øving. Her bruker de formell, anstrengende øving på samme måte som målrettet øving (som definert tidligere). Dette er motsetningen til det de beskriver som 'playfull', uformell øving, som innebærer 'messing about', spille favorittsanger fra boka og improvisasjon (s. 287-289, 301). Formell øving var knyttet til aktiviteter som innstudering av repertoar og tekniske øvelser (s. 292).

Utforskende øving er en kontrast til 'getting It Right', som Bull (2019) omtaler i kapittelet '*Getting It Right*' as an *Affect of Self-Improvement* fra boken *Class, Control, and Classical Music*. Estetikken i klassisk musikk handler ifølge forfatteren om å 'gjøre det riktig', både musikalsk og sosialt. Hun ser på hvordan klasse og hardt arbeid henger sammen med hva som skal til for å nå det høye nivået som den musikalske tradisjonen krever, og hvordan dette oppleves forskjellig av studenter med forskjellige klassebakgrunn (s. 71). «In classical music rightness can be heard and known; or rather, you ought to be able to hear it, and if you cannot, you are demonstrating your ignorance by playing it wrong» (Bull, 2019, s. 73). Bull skriver om studenter som istedenfor å spille som de selv ønsket, i øvingen måtte ta musikken fra hverandre og gjennomføre en detaljert øving. «Practising 'properly' means looking for what is wrong and correcting it, then repeating it over and over again to make sure that it will be correct every time you play it» (Bull, 2019, s. 76). Dette er en kontrast til øving som noe utforskende; «The sense of playful curiosity that is central to his account was absent from descriptions of practicing among my participants» (Bull, 2019, s. 76). Videre skriver Bull «'Getting it right' is a way of performing the thousands of hours of disciplined labour – from parents and teachers as well as the young player themselves – that are required to learn an instrument» (Bull, 2019, s. 81). Det er også en mektig effekt av det å gjøre det riktig eller gjøre det galt. Det å gjøre det riktig føles bra, mens effekten av å gjøre noe feil kan være så kraftig som skam (s. 83).

Denne forskningsgjennomgangen viser det er ulike måter å forstå øving på. Jeg har trukket frem 'deliberate practice', eller målrettet øving, selvregulert læring, selvundervisning, effektiv øving, formell øving, uformell øving og utforskende øving. Noe av forskningen er knyttet til sjangre, og viser likheter og forskjeller mellom klassiske musikere og ikke-klassiske musikere

beskrevet. Forskjellene var blant annet at ikke-klassiske musikere øver mer for gøy og mer sammen med andre. Jazzstudenter bruker også 'spilling' eller utforskende øving ettersom de ikke vet hvordan sluttresultatet skal høres ut, mens klassiske musikere øver ved å finne problemer eller feil, for så å 'gjøre det riktig'.

2.2 Forskning på barn og øving

I dette delkapittelet presenterer jeg noen sentrale studier om forskning på barn og øving. Særlig presenterer jeg forskning av McPherson og hans kollegaer, som har hatt stor betydning for å forstå hvordan barns øving, og hva som har betydning for barns øving. Undersøkelsene har sett på hva som kjennetegner barns øving, og foresattes rolle. Hvordan medbestemmelse av musikkvalg har betydning for motivasjon har også vært undersøkt.

I artikkelen *A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice* undersøker McPherson og Renwick (2001) trender og individuelle forskjeller i syv barns øving gjennom deres første år med instrumentalundervisning. Studiens resultater fra videotap og intervjuer viser liten grad av selvregulering, som kom frem gjennom barnas manglende evne til å styre og kontrollere deres egen læring. Graden av selvregulering varierer også i stor grad mellom barna (s. 169). Øvingen kjennetegnes av at barna iblant stopper for å repetere små deler etter en feil, og går videre til andre oppgaver når de er ferdige med stykket. Til slutt går barna 'tom for stykker' å øve på. Det ikke var noen tegn på strategier knyttet målrettet øving. Den meste av øvetiden blir brukt på stykker, og det var lite tegn til uformell øving. Mange tonefeil ble også ignorert av barna det første øveåret, noe som viser manglende evne til å 'rette' utførelsen basert på hva de hører. I barnas tredje spilleår ble mer enn 75% av øvetiden brukt til å faktisk spille, selv om noen i større grad unngikk spillingen ved å prate med familiemedlemmer eller dagdrømme (s. 174-176). Rytmefeil ble ikke kodet i undersøkelsen, ettersom det var lite som var rytmisk korrekt, og veldig lite oppmerksomhet ble rettet mot rytmer hos barna (s. 181). Forfatterne konkluderer med at store individuelle forskjeller i kvalitet kan foreklare forskjeller i utvikling hos elevene. De skriver også at «while their instrumental teachers were making them aware of *what* to practise, many had very little idea of *how* to practice» (s. 184). Derfor skriver de at lærere burde bruke tid i løpet av undervisningen på å demonstrere og vise strategier som elevene kan bruke når de øver, som hvordan fikse eller unngå feil (s. 184).

En av elevene fra undersøkelsen blir også objekt for en egen casestudie. I artikkelen *Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour* presenterer Renwick og McPhersons (2002) resultatene, som viser at en instrumentalelev bruker betraktelig mer tid på å øve på stykker som den har valgt selv. I tillegg bruker eleven flere og mer avanserte øvingsstrategier i forhold til det som ble brukt på stykkene valgt av instrumentallæreren (s. 178-180). Resultatene er basert på én enkelt elev, og i hvilken grad dette kan sies å gjelde alle er derfor usikkert. Likevel kan dette indikere hvor viktig det er for motivasjon og øving at elevene liker musikken de spiller.

Hvordan øvingen ser ut hos barn var også tema hos McPherson og Davidsons (2002), i artikkelen *Musical Practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument*. De intervjuet mødre og barn i løpet av det første året med undervisning. Målet var å undersøke blant annet kvantitet og innhold i øvingen, mødres støtte og tilsyn under øvingen. Ettersom barna kom fra det de omtaler som tradisjonelle familier i Australia, påsto de «mothers were the primary carers» (s. 142). Dette vil jeg argumentere er utdatert, iallfall i Norge, og jeg velger derfor å bruke begrepet foresatt videre, ettersom den sosiale rollen som en eventuell primærforsørger heller ikke trenger å være knyttet til kjønn. I artikkelen kommer det blant annet frem i resultatene at elevene bruker i gjennomsnitt 7,33 minutter på daglig øving de første 9 månedene. Etter en måned øvde de typisk 4,4 dager i uken, rundt 15 minutter hver økt. De fant også at foresatte og barn har forskjellige definisjoner av hva øving er og hva som inngår i aktiviteten. Øvingen foregikk som oftest på soverommet til barna eller i stuen. Resultater fra intervjuer med lærere kom det frem at de anbefalte å øve i 15-20 minutter, 5 dager i uken, og at barna skulle øve på materialet til de kunne spille det 'flytende'. Resultatet viser også at mange av barna så på øving som noe kjedelig, eller som et ork. Et sitat fra intervju med en av barna var «I love being able to play but I hated practicing» (s. 151). Barna som sluttet i løpet av de første 9 månedene øvde i snitt bare halvparten av tiden til de elevene som fortsatte (s. 144-145). De stiller også spørsmål til det at barna forventes å øve alene på et instrument, når man ikke ville forventet det samme om det var lesing eller skriving.

Betydning av foresatte har også vært gjenstand for forskning. I artikkelen *The role of parents in children's musical development* foreslår McPherson (2009) en modell, eller et rammeverk, for å se på interaksjon og kompleksitet mellom foresatte og barn knyttet til musikalsk utvikling. Han skriver videre at det trengs forskning på området, ettersom det meste av forskning knyttet til foresatte og barn har hatt andre akademiske fag som objekt, og ikke musikk. Forfatteren

konkluderer med at selv om mange kontekstuelle aspekter påvirker barnas musikalske utvikling, er det i dag ingen grunn til å tvile på hvor stor betydning foresatte har (s. 105).

Creech og Hallam (2003) vurderer i artikkelen *Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review* litteratur som kan informere vår forståelse av interaksjon mellom foresatte, lærer og elev. Gjennomgangen konkluderer med et forslag til en modell som kan forklare det de kaller «effective learning partnerships» (s. 30).

Her har jeg presentert forskning som handler om barn og øving, som viser at barn i stor grad mangler evne til selvregulering, og at foresatte derfor spiller en viktig rolle når det kommer til øving. Jeg finner også igjen sentrale funn som også kom frem hos musikkstudentene. Dette innebærer at man faktisk må gjøre et læringsarbeid, og barna på samme måte som klassiske musikkstudenter ikke opplevde øving som gøy.

2.3 Forskning på kulturskole

Denne masteroppgaven handler om kulturskole, som det er skrevet en del forskning om tidligere. Mye av forskningen er å finne i rapporten *Kulturskolerelatert forskning i Norge – en oversikt* (Rønningen et al., 2019), som tar for seg forskningen på musikk- og kulturskolen i Norden. Ikke så mye handler om øving, og jeg har derfor valgt å gå til andre typer studier som jeg opplever som relevant knyttet til læring og undervisning i kulturskolen i Norden. Forskningen som presenteres i dette delkapitler handler blant annet om innholdet som skal øves på, elevens valgfrihet, tradisjoner, og i hvor stor grad man er på kulturskolen for å bli ekspert eller få en bredde i musikk.

Temaer innenfor kulturskoleforskning har for eksempel vært profesjon og mangfold. Innenfor nyere forskning om profesjon undersøker for eksempel Aglen (2022) i sin doktoravhandling hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som ligger til grunn i musikkpedagogiske utdanninger rettet mot undervisning i kulturskolen. Nyere forskning på kulturskole har også vært opptatt av mangfold, for eksempel i artikkelen *Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case* (Ellefsen & Karlsen, 2020). Jordhus-Lier, Nielsen og Karlsen (2021) undersøker også i artikkelen *What is on offer within Norwegian extracurricular schools of*

music and performing arts? Findings from a national survey hvilke sjangre, instrumenter og ensemble som blir tilbudt, og hvordan tilbudet er fordelt demografisk og geografisk, ifølge rektorene ved kulturskolene. Det er også skrevet en rekke masteroppgaver om kulturskolen og kulturskolens musikkfag: (Engås, 2020; Fullu, 2015; Gyldenskog, 2018; Haltbakk, 2020; Kalsnes, 2015; Landrø, 2018; Novas, 2005; Viken, 2019; Aasbø, 2021). I presentasjonen videre vil jeg også presentere et par av disse.

Det musikalske innholdet i kulturskolen – hva eleven skal øve på – har også kommet frem gjennom forskning på kulturskole. I avhandlingen *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* undersøker Holmberg (2010) hvordan lærere ved den svenske musikk- og kulturskolen fremstiller virksomheten, elevene og seg selv (s. 5). Holmberg bruker to diskursanalytiske perspektiver, og datamaterialet består av intervju av 27 lærere. Funnene viser at lærerne i undersøkelsen uttrykker frustrasjon over friheten man har i kulturskolen i dag, og opplever at de minster innflytelse over undervisningen fordi det kreves mer elevmedbestemmelse. Samtidig ligger lærernes kompetanse i stor grad innenfor det tradisjonelle. Både elever og lærere blir på denne måten mer fri, fordi de mer tradisjonelle normene har mistet makten. En konsekvens av dette er også at lærere har en økende åpenhet til nye idéer og større ønske om å gjøre undervisningen hyggelig for elevene. Hun konkluderer med at den svenske skolen for musikk og kunst kan videreføre det tradisjonelle samtidig som den kan tilby det som er attraktivt på markedet.

Spørsmålet om elevmedbestemmelse knyttet til hva som øves, og hvem som velger, kommer også frem gjennom forskjellige diskurser. I artikkelen *Snacking on Knowledge and Feel Good: Challenging discourses on arts in education* forsøker Holmberg et al. (2016) å re-tenke resultatene fra fire større studier gjennom et diskursanalytisk perspektiv (s. 41). ÷n av disse forsket på den svenske musikk- og kulturskolen, og de andre handler om grunnskole, høyere musikkutdanning og lærerutdanning. Jeg tenker derfor dette kan være et interessant perspektiv, fordi de her setter kulturskolen inn i en større sammenheng. I alle fire studiene kom det frem en *Curriculum discourse*, hvor innholdskunnskap henger sammen med tradisjoner, normer og verdier til utdanningsinstitusjonene. I kulturskolen kjennetegnes denne diskursen gjennom tradisjonelt repertoar knyttet til instrumentet, og med et høyt fokus på instrumenttekniske ferdigheter og stadig utvikling. Resultatene viste også tegn til transformasjon innenfor diskursen, som tyder på at diskursen er i en endringsposisjon (s. 47-50). *Curriculum discourse* blir utfordret av det de kaller *Feel-good* diskursen og *Snacking og knowlegde* diskursen (s. 61).

I *Feel-good* diskursen er sosiale og personlige aspekter er essensielle, noe som gir den en terapeutisk karakter (s. 52, 55). I diskursen *Snacking on knowledge* er innhold og kunnskap noe elevene og studentene selv kan plukke og velge ut etter egne preferanser. Elevenes interesser knyttet til populærkultur sentrale. I kulturskolen innebærer dette at læreren skal legge til rette for læring gjennom spennende undervisningsmetoder for elevene, og det er viktig at det appellerer til elevene slik at de fortsetter med aktiviteten (s. 55, 57). Denne artikkelen opplever jeg er relevant fordi den viser at diskursene om innhold påvirker hva elevene øver på.

Tidligere forskning har også undersøkt terapeutiske aspekter som livsmestring og egenomsorg i rammeplanen. Pehrson (2021) i masteroppgaven *Livsmestring og egenomsorg i musikkundervisningen på kulturskolen om Rammeplanen for kulturskolen* gir kulturskolelæreren mandat til å jobbe med livsmestring, identitet og egenomsorg gjennom undervisningen, og hvordan musikk kan brukes i denne sammenhengen (s. 9). Selv om livsmestring kun er nevnt én gang, og egenomsorg ikke er nevnt i det hele tatt, påstår Pehrson at funnene likevel viser at rammeplanen gir læreren mandat til å arbeide med dette i undervisningen, selv om det ikke uttrykkes eksplisitt. Pehrson påstår dette kommer frem gjennom det helhetlige inntrykket av rammeplanen, og gjennom det at lærerne har stor frihet når det kommer til metodevalg (s. 83, 93). Dette kan handle om at eleven skal oppleve mestring og at musikkundervisning er relatert til noe positivt.

Knyttet til fordypning versus allsidighet i rammeplanen, har også aspekter knyttet til øving og hva som er øvingens innhold kommer frem. I artikkelen *Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning» Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen* undersøker Ellefsen (2017) hvordan kunnskap og kompetanse forstås i den nye rammeplanen for kulturskolen, og hvilke diskurser som muliggjør dem. Målsettinger og læringsutbyttebeskrivelser blir analysert systematisk (s. 1-2). Analysen viser flere kunnskapsdiskurser: «Overordnet sett opererer planen etter en spesialiseringsdiskurs der økt kunnskap og kompetanse sammenfaller med *økt fordypning på spesialområde*. Samtidig antydes også en diskurs om *allsidig kompetanse* hos den enkelte elev i musikkfagets læringsmål» (s. 16). Ellefsen påstår at læringsmålene fremdeles er konstruert etter en spesialiseringslogikk, hvor den mest verdifulle øvingstiden og utøvertiden er tilbrakt ved et instrument, i en sjanger og med en lærer. Ansvar, selvstyring og initiativ er også positivt ladde ord knyttet til eleven (s. 14). Hun presiserer avslutningsvis om kulturskolens mulighet til å bidra til hvordan elevene tenker om sin egen kompetanse, og har mulighet til å regulere hva elevene faktisk kan tenke om egne evner og muligheter. I denne sammenheng

presiserer Ellefsen viktigheten av å diskutere kunnskapsdiskursene som kommer frem i kulturskolens rammeplan (s. 16).

Annen forskning på rammeplanen har vist at tradisjoner står sterkt, også i øvingen. Artikkelen *The case of Norway: A microcosm of global issues in music teacher professional development* (Karlsen & Nielsen, 2021) har som formål å analysere diskurser i politiske og strategiske dokumenter som omhandler kulturskolen i Norge, med fokus på samspillet mellom rammeplan, politikk og utøvelse (s. 1). De baserer seg på Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvor det hovedsakelig er på det andre nivået i hans modell analysen foregår. Det var fire dokumenter som ble analysert, med fokus på å identifisere diskursene og eventuelle endringer i diskursene over tiden 30-års periode (s. 3-4). De identifiserte diskursive endringer knyttet til kategoriene musikalske stiler og sjangre, undervisnings- og læringstilnæringer/metoder og lærer-profesjonalitet (s. 7). Resultatene viser at de diskursive praksisene knyttet til musikk sjangre har gått fra å være klassisk musikk og andre sjangere, til diskursen om likeverdige sjangre og stiler. Likevel skriver de at det er vestlig klassisk musikk, og dens tilknyttede pedagogiske praksis som er rådende, og at rammeplanene derfor sender ut forskjellige signaler (s. 7-8). Jeg tolker Karlsen og Nielsen dithen at det ikke ble identifisert noen større diskursive endringer knyttet til øving (s. 7). Dette kan bety at det har vært lite endringer i hvordan man har tenkt og forstått øving over denne 30-årsperioden. Utviklingen har gått fra at den vestlige klassiske tradisjonen som er dominant, også når det kommer til individuell øving (s. 4), til å tjue år senere fokusere på at elevene skal være deres egen lærer når de øver mellom timene. Også den gjeldende rammeplanen fra 2016 har et sterkt fokus på å utvikle instrumentell teknikk, noteslesning og individuell øving, som viser at det fremdeles peker mot vestlige klassiske tradisjoner. Målene gav derfor et dualistisk inntrykk, ettersom de også var bevisste på viktigheten av «playfulness» og bredde i musikalsk uttrykk (s. 6).

Tradisjoner og øving på standardrepertoar er også et tema knyttet til analyse av lærebøker i musikkfaget. I artikkelen *Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever* undersøker Blix (2018) de mest brukte instrumentallærebøkene i Norge med et kritisk pedagogisk perspektiv. Hun beskriver lærebøkene som et vesentlig element i kulturskolens undervisning, spesielt på nybegynnernivå. I analysen er også spørsmål om makt sentralt, og Ellefsen påstår at «Lærebokas sterke posisjon i undervisningen gir den potensielt stor definisjonsmakt» (s. 49). Rammeplanene for kulturskolen ikke er obligatoriske, noe gir lærebokforfatterne enda større frihet, og dermed makt (s. 50). I forbindelse med makt og myter

spør hun også «Et det for eksempel slik at man *må* kunne spille «standardrepertoaret» for sitt instrument for å lykkes som musiker, eller at man *må* varme opp på instrumentet en halvtime hver dag?» (s. 52). Blix konkluderer med at de mest bruke lærebøkene er ganske likt utformet. De har mye av det samme innholdet, og bruker i stor grad det Blix kaller øve- og kontrolloppgaver, og oppgavene oppfordrer i liten grad til kritisk og kreativ tenkning (s. 48). Lærebøkene han representere et helt system av verdier og tradisjoner, som kan fremstå som sannheten uten at det er det. I tråd med dette perspektivet forslår hun en forskyvning mot et større fokus på elevene stemme, som kan konkretiseres ved å for eksempel la elever skrive sin egen lærebok. På denne måten vil den trykte boka virke som et supplement (s. 58-59). Hun foreslår også at «en inngang til noteskrift kan være at eleven i en periode får i oppgave å skrive ned melodiene hun lærer på sin egen måte» (s. 59). Det generelle inntrykk er likevel at lærebøkene er laget av dyktige pedagoger, og at forventningen er at de tas i bruk av lærere med musikkpedagogisk kompetanse, som ofte kombinerer bøkene med annet undervisningsinnhold (s. 59). Jeg ser dette som være relevant i et øvingsperspektiv, ettersom lærebøkene mulig også har makt over innholdet av elevenes øving.

Valg av innhold i øvingen kan også være knyttet til andre samarbeidsaktører, som korps. Et slikt samarbeid griper inn i valg av innhold, og blir dermed en viktig del av målet for de som spiller korpsinstrumenter. I masteroppgaven *Kulturskolen og korpset er én «greie» - En studie av samarbeidet mellom kulturskole og et skolekorps* undersøker Landrø (2018) hvordan innføring av den nye rammeplanen påvirker samarbeid mellom kulturskole og skolekorpsene, og om den bidrar til elevenes utvikling. Gjennom spørreundersøkelser og tematisk analyse skriver forfatteren at funnene viser viktigheten av god kommunikasjon og kunnskapsoverføring mellom de involverte aktørene. Det er kun samarbeidet mellom et skolekorps og en kulturskole som er gjennomført.

I dette delkapitlet har jeg presentert forskning på kulturskole, som i stor grad handlet om forskjellige kunnskapsdiskurser i rammeplanen, og hva elevene skal øve på i kulturskolen. Forskningen viste også at beskrivelsen av øving i rammeplanen har vært stabil over en lengre periode.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert ulike forståelser av øving, øving og barn og tidligere forskning på musikkfaget i kulturskolen for å forstå øving som læringsaktivitet i kulturskolen. Forskningsgjennomgangen viser forskjellige begreper og forståelser av øving, blant annet ‘deliberate practice’, eller målrettet øving, selvregulert læring, selvundervisning, effektiv øving, formell øving, uformell øving og utforskende øving. Noe av forskningen er knyttet til vister også likheter og forskjeller i øving knyttet til sjanger. Forskning som på barn og øving har vist hvordan barna benytter øvetiden, og at det er store forskjeller hos barn knyttet til selvregulering. Det ble også konkludert med at foresatte spiller en viktig i elevenes utvikling. Presentasjonen av forskning på kulturskole i Norden viser forskjellige kunnskapsdiskurser i rammeplanen, som er knyttet til innholdet i elevenes øving og hva som øves på.

Denne gjennomgangen av tidligere forskning utgjør sammen med neste kapittel masteroppgavens teorigrunnlag. I neste kapittel presenteres masteroppgavens teoretiske perspektiv.

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet redegjør jeg for det teoretiske rammeverket jeg har valgt for å belyse hovedproblemstillingen: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?* Jeg har valgt å benytte Faircloughs kritiske diskursanalyse, og Faircloughs tredimensjonale modell, som teoretisk og metodisk hovedrammeverk. Diskurs kan defineres som en måte å snakke om eller forstå verden eller deler av verden på. Idéen er at språket er strukturert i forskjellige mønstre som vi følger når vi bruker språket i forskjellige settinger, og det er analysen av disse mønstrene som kalles diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9).

Diskursanalyse er en pakkeløsning hvor teori og metode henger sammen. Pakken inneholder både filosofiske prinsipper angående språkets rolle i sosial konstruksjon av verden, teoretiske modeller og metodiske retningslinjer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Metodene og tilnærmingene benyttes for å undersøke deler av samfunnet hvor språk er med på å opprettholde skjevheter i politiske og sosiale maktforhold (Grue, 2011a, s. 113). Med utgangspunkt i dette vil jeg først presentere det vitenskapsteoretiske grunnlaget diskursanalysen hviler på. Deretter presenterer jeg kritisk diskursanalyse og Faircloughs kritiske diskursanalyse. Jeg vil videre definere Faircloughs diskursbegrep og redegjøre for Faircloughs tredimensjonale modell. Implikasjonene dette får for gjennomføringen, og operasjonaliseringen av Faircloughs tredimensjonale modell som analyseverktøy, beskrives i kapittel 4.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Jeg vil i korte trekk presentere det vitenskapsteoretiske grunnlaget kritisk diskursanalyse hviler på; strukturalisme, poststrukturalisme og sosialkonstruktivism. Jørgensen og Philips beskriver denne gjennomgangen i sin bok som en utvikling fra språkssystem til diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Kritisk realisme er også inkludert i presentasjonen, med utgangspunkt i endringene Faircloughs har gjort i senere tid (Skrede, 2017, s. 15).

3.1.1 Strukturalisme og poststrukturalisme

Diskursanalyse har bakgrunn i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi, som hevder at tilgangen vår til virkeligheten er gjennom språket, som vi bruker til å skape representasjoner av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Ferdinand de Saussure kom med noen

banebrytende idéer på starten av 1900-tallet, hva angår språket som system (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18), og anses som en av de viktige representantene for strukturalismen (Skrede, 2017, s. 73). Hans nøkkelkonsept er *tegn*, som både handler om tingen eller konseptet tegnet refererer til, og ordlyden som brukes til å referere (Burr, 2003, s. 50). Selve ordet eller lyden kalles *signifier*, mens betydningen kalles *signified* (Skrede, 2017, s. 73). Sammenhengen mellom konseptet og ordlyden er vilkårlig, og tegnene har heller ingen mening i seg selv. De får sin mening gjennom relasjonen til andre tegn, og tegnet og meningen er ifølge Saussure fastlåst (Burr, 2003, s. 51-52). Språket reflekterer ikke en allerede eksisterende sosial virkelighet, men konstituerer et rammeverk for virkeligheten til oss (Burr, 2003, s. 52). Saussure bruker også begrepene *langue* og *parole* i sitt skille mellom to nivåer i språket, hvor *langue* henviser til språkets struktur og nettverk av tegn, men *parole* er bruken av tegn hos mennesker i konkrete situasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19).

Poststrukturalismen har videreført en del av Saussure og strukturalismens idéer, men med noen endringer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19). Skrede trekker frem blant annet Michel Foucault og Jacques Derrida i sin presentasjon av poststrukturalismen (Skrede, 2017, s. 75). Michel Foucault beskrives som en foregangsmann innen diskursanalysen, og hans formål var å avdekke strukturene (reglene for hva som kan sies og hva som er utenkelig) i forskjellige vitensregimer. Mange diskursanalytiske tilganger er enige i Foucault i hans syn på at diskurser er regelbundet og setter grenser, og at sannhet skapes diskursivt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 22). Skrede henviser til Larsen (2013) når han skriver «Foucault kritiserer forestillingen om at *langue* er en statisk struktur, og vektlegger at språket endrer seg med historien og med interessene til sentrale aktører og institusjoner» (Skrede, 2017, s. 75).

Poststrukturalismen har videreført tanken om at språket er strukturert i forskjellige mønstre, og tanken om at tegnene får sin betydning gjennom å være forskjellig fra andre tegn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19). Poststrukturalismen skiller seg fra strukturalismen ved at betydningen endres ved at tegnene glir i forhold til hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20). Et av poststrukturalismens sentrale poenger er at tegnenes mening aldri er fastlåst, og dermed alltid midlertidige (Burr, 2003, s. 53). Betydningen skrifter fra diskurs til diskurs, og mønstrene holdes ved like og forandres gjennom diskursive praksiser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Skrede refererer til Burr (2015) når han skriver at retningene deler synet på språk som en viktig del av vårt liv, og at vi konstruerer oss selv og våre tanker gjennom språket (Skrede, 2017, s. 75).

Begrepet kontekst var også viktig for vendingen i språkvitenskapens utvikling på 1960-tallet, og arbeidene til Ludwig Wittgenstein og John L. Austin beskrives som sentrale for utviklingen. Wittgenstein forkaster i verket *Filosofiske undersøkelser* (1958) teorien om at det finnes en-til-en korrespondanse mellom deler av språket og deler av konteksten som blir beskrevet (Hitching & Veum, 2011, s. 27). Wittgenstein anvender begrepet 'språkspill', som han bruker om «de prosessene der man benevner steinene og gjentar et ord som en annen har uttalt. Også helheten av språk og de handlingene som språket er vevd sammen med» (Wittgenstein, 2010, s. 38).

Fairclough bygger videre på Foucaults teorier om at diskursene konstituerer samfunnet, i tillegg til at han kritiserer Foucaults diskursanalyse fordi den var for abstrakt. Dermed begynte Fairclough på 1990-tallet med analyse mer orientert mot tekst, og hans kritiske diskursanalyse vektlegger språkets rolle knyttet til makt (Hitching & Veum, 2011, s. 23).

3.1.2 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivismen er en fellesbetegnelse som omfatter flere nyere teorier om kultur og samfunn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13), og er et bredt og mangefasettert perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 39). Sosialkonstruktivistiske prinsipper er sentrale i poststrukturalismen (Skrede, 2017, s. 76), og poststrukturalismen kan dermed ses som en underkategori av sosialstrukturalismen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Sosialkonstruktivismen insisterer på at vi skal være kritiske til idéen om at våre kunnskaper om verden er basert en objektiv, upartisk observasjon av verden (Burr, 2003, s. 3). Skrede beskriver det som en styrke ved sosialkonstruktivismen at innarbeidede oppfatninger ikke er «hugget i stein» (Skrede, 2017, s. 77). Fraværet av en ultimat sannhet er grunnlaget sosialkonstruktivismen er bygget på. Dette innebærer at det er vanskelig å si at noen idéer eller måter å tenke på om verden er mer korrekt eller sanne eller falske. Da er vi inne på realismen, som handler om at forskjellige konstruksjoner av verden kun kan vurderes i forhold til hverandre, og ikke en ultimat sannhet (Burr, 2003, s. 81). Skrede foreslår kritisk realisme som hjelp til vurderingen av om noe er riktig eller sant (Skrede, 2017).

Jørgensen og Philips henviser til Burr (1995) når de beskriver fire filosofiske antagelser innenfor sosialkonstruktivismen, som flere diskursanalytiske tilganger deler. Det første er den kritiske innstillingen til selvfølgelig objektiv sannhet. Virkeligheten er tilgjengelig for oss gjennom kategorier, og det vi vet om verden er ikke en direkte avspeiling av hvordan den ser

ut «der ute», men heller et resultat av måtene vi kategoriserer verden på. Videre er vårt syn på, og kunnskap om verden, både en del av kulturell og historisk kontekst (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Hvordan vi forstår verden både skapes og opprettholdes gjennom det sosial interaksjon. Disse forskjellige måtene å forstå verden på fører videre til forskjellige sosiale handlinger. Den sosiale konstruksjonen av viten og sannhet får på denne måten konsekvenser sosialt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14).

Ved at tegn kun får sin betydning ved å være forskjellig fra andre tegn, er det ingen vei til den ekte verden som kanskje eksisterer bak språket. Vi kan ikke gå ut ifra at ordene i språket kan referere til eller beskrive det som eventuelt finnes i den 'ekte' verden. Dermed ender vi ofte opp med å påstå at ingenting eksisterer utenfor diskursen (Burr, 2003, s. 82). Skrede skriver i denne sammenheng at det ikke er noe galt i å være sosialkonstruktivist, så lenge ikke virkeligheten blir redusert til diskurser (Skrede, 2017, s. 79).

3.1.3 Kritisk realisme

Den kritiske realismen har ikke en like kunnskapsrelativ grunnholdning som diskursanalysen har blitt kritisert for å ha (Skrede, 2017, s. 15). Den kritiske realismen inneholder flere av forståelsene i poststrukturalismen, uten at vitenskapen reduseres til diskurs (Skrede, 2017, s. 80). Fairclough aksepterte ikke at virkeligheten kan reduseres til diskurs, selv om han arbeidet innenfor en konstruktivistisk tradisjon (Skrede, 2017, s. 79), og har etter «Jørgensen og Philips' utgivelse orientert seg mot kritisk realisme som vitenskapsteori» (Skrede, 2017, s. 14).

Joar Skrede refererer til Buch-Hansen & Nielsen (2005) når han beskriver de tre domene som kritisk realisme påstår virkeligheten består av. Det vi observerer og erfarer kalles det *empiriske* domenet. Fenomener og begivenheter som foregår enten vi får det med oss eller ikke, er kalt det *faktiske* domenet. Strukturer og mekanismer som naturvitenskapelige krefter eller sosiale strukturer, kalt *det virkelige* (eller *det potensielle*) domenet (Skrede, 2017, s. 80). Skrede legger til at Fairclough (2003) i sin bruk at denne vitenskapsteorien har byttet ut det *det virkelige* med *det potensielle*. Dette er fordi vi ikke nødvendigvis vet alt om denne virkeligheten, og at virkeligheten derfor ikke kan reduseres til hvordan vi oppfatter den, eller hvilken kunnskap vi har om den nå (Skrede, 2017, s. 80). Fairclough skriver at vi kan skille mellom det *potensielle* (hva som er mulig ut ifra sosiale strukturer og praksiser) og det *faktiske* (hva som faktisk skjer).

Virkeligheten, både *det potensielle* og *det faktiske*, kan ikke reduseres til vår kunnskap om virkeligheten (det empiriske domenet), ettersom denne er skiftende (Fairclough, 2003, s. 14).

3.2 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse kan ses på som en fellesbetegnelse på forskning som deler noen teoretiske grunnantakelser om hvordan språk og samfunn påvirker hverandre (Grue, 2011b, s. 113). Kritisk diskursanalyse er også en metode for å analysere prosessen hvor språk er med på å produsere og reprodusere sosiale forhold og sosial ulikhet (Skrede, 2017, s. 11).

Jørgensen og Philips refererer til Fairclough og Wodak (1997) når de presenterer fem fellestrekk ved kritisk diskursanalyse, som gjør at de kan identifiseres som en retning. Det første er at diskursive praksiser bidrar til å konstituere den sosiale verden, og formålet er å se nærmere på den lingvistisk-diskursive dimensjonen av sosiale og kulturelle fenomener (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 73). Det andre fellestrekket er at diskurs ikke bare er konstituerende, men også er konstituert. For det tredje skal kritisk diskursanalyse ha en lingvistisk tekstanalyse av språkbruk i den sosiale sammenhengen. Det fjerde fellestrekket er at diskurs fungerer ideologisk. Diskursen bidrar til å skape og reprodusere maktforhold mellom sosiale grupper, og har derfor en ideologisk effekt. Det femte fellestrekket er at kritisk diskursanalyse er kritisk forskning, ved at den skal avsløre rollen som diskursiv praksis spiller når det kommer til å opprettholde ulike maktforhold, og dermed kunne føre til forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 73-76). Joar Skrede skriver også at Fairclough har tre kjennetegn som bør være til stede i kritisk diskursanalyse: man undersøker ikke bare diskursene, men også forholdet mellom diskursene og sosiale prosesser, at det er en systematisk analyse av tekster, og til slutt at man identifiserer, kritiserer og foreslår løsninger på forholdene som kommer frem av analysen Skrede (2017, s. 23).

3.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse og diskursbegrep

Diskursanalyse brukes både som en samlebetegnelse for en bredere retning innenfor diskursanalyse, og som et begrep for tilgangen Fairclough har utviklet (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 72). I dette delkapitlet vil jeg presentere Faircloughs tilgang til den kritiske diskursanalysen. Fairclough utviklet også en tredimensjonal modell som brukes i kritisk diskursanalyse, som han videreutviklet over flere år (Skrede, 2017, s. 32). Før jeg går inn på modellen i neste delkapittel vil jeg presentere diskursbegrepet til Fairclough slik jeg forstår det hos ham.

Diskurser kan ses på som forskjellige perspektiver på verden, og ikke avspeilinger av verden slik den faktisk er (Fairclough, 2003, s. 124). Fairclough skiller mellom tre forståelser av begrepet *diskurs*. Først at det er meningsdannelse som element i sosiale praksiser, som da involverer alle sosiale praksiser som bruker tegn og tegnsystemer. Den andre bruken er at diskurs er språket som brukes innenfor et sosialt felt eller en sosial praksis. Den tredje forståelsen handler om at et samfunnsmessig perspektiv er med på å konstruere hvordan vi forstår deler av verden (Skrede, 2017, s. 26). Fairclough skriver om diskurser: «I see discourses as a way of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world» (Fairclough, 2003, s. 124). Skrede forstår Fairclough (2003) som at diskurser handler om «å representere deler av verden fra et bestemt ståsted» (Skrede, 2017, s. 129).

For at noe skal være en diskurs må det være en grad av repetisjon. I tillegg må diskursen deles av grupper av mennesker, og være stabile over tid. Enhver representasjon av verden er ikke nødvendigvis en diskurs, ettersom diskurser også må overskride lokale variasjoner. Likevel skriver Fairclough at det varierer i hvilken grad de forskjellige diskursene blir repetert, og i hvilken grad de er stabile over tid, og hvor mye av verden de inkluderer i sin representasjon (Fairclough, 2003, s. 124). Diskursens innhold påvirkes også av hvilken genre den forholder seg til (Skrede, 2017, s. 35). Fairclough stiller så spørsmålet om hvordan man går frem for å identifisere forskjellige diskurser i en tekst. Han gjentar også at «We can think of a discourse as (a) representing some particular part of the world, and (b) representing it from a particular perspective» (Fairclough, 2003, s. 129). Derfor kan man i analyse av tekst prøve å identifisere hovedtemaene eller hoveddelene av verden som er representert i teksten, og identifisere perspektivet eller synspunktet de har (Fairclough, 2003, s. 129).

Skrede refererer til Fairclough (2003) når han forstår *diskursordener* som «en viss stabilitet i sosiale praksiser, som gjør at de er gjenkjennelige som noenlunde ordnet» (Skrede, 2017, s. 38). Fairclough definerer *diskursorden* som et nettverk av sosiale praksiser. Diskursordener består av diskurser, sjangre og stiler, og det er disse elementene som kontrollerer den lingvistiske variasjonen innenfor bestemte sosiale områder. Diskursordener kan derfor ses som den sosiale organiseringen og kontrollen over lingvistisk variasjon (Fairclough, 2003, s. 24).

3.4 Faircloughs tredimensjonale modell

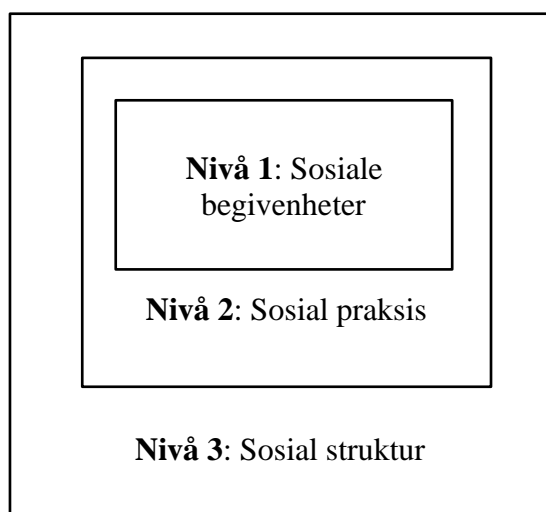
Jeg vil nå presentere Fairclough tredimensjonal modell som brukes i kritisk diskursanalyse, hvor jeg skiller mellom en klassisk modell og en ny modell. Begrepet «klassiske modell» brukes om Faircloughs tidligere modell, og begreper er hentet fra Wieberg Klausen (2020, s. 40). Jørgensen & Philips trekker på Faircloughs verker *Discourse and Social Change* (1992a), *Critical Discourse Analysis* (1995a) og *Media Discourse* (199b) i sin presentasjon har Faircloughs modell (1999, s. 76-77). Det Skrede omtaler som den «nye modellen» tar utgangspunkt i Faircloughs bok *Analyzing Discourse* (2003), hvor Fairclough har gjort noen navneendringer (2017, s. 32). Begrepene *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* fra den klassiske modellen omtales nå som *sosiale begivenheter*, *sosial praksis* og *sosial struktur* (Fairclough, 2003, s. 24; Skrede, 2017, s. 32-33).

Tabell 1: Oversikt over begreper i klassisk og ny modell basert på Skrede (2017)

Nivå	Klassisk modell	Ny modell
Nivå 3	Sosial praksis	Sosial struktur
Nivå 2	Diskursiv praksis	Sosial praksis
Nivå 1	Tekst	Sosiale begivenheter

Faircloughs tredimensjonale modell er gjengitt med nye begreper i figur 1:

Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell (basert på Fairclough, 2003)



Jeg vil først presentere den klassiske modellen, med utgangspunkt i Jørgensen og Philips og Skrede, og etterpå den nye modellen med utgangspunkt i Skrede og Fairclough (Jørgensen & Philips, 1998; Skrede, 2017; Fairclough, 2003).

3.4.1 Klassisk modell

Jørgensen og Philips refererer til Fairclough (1995b) når de skriver at et hvert tilfelle av språkbruk er en kommunikativ begivenhet, som har tre dimensjoner; den er en *tekst*, den er en *diskursiv praksis*, og den er en del av en bredere *sosial praksis*. Alle disse dimensjonene skal tas med i diskursanalyse av en kommunikativ begivenhet. Det betyr man skal se på tekstens egenskaper, produksjons- og konsumpsjonsprosessene rundt teksten, og den bredere sosiale praksisen som den kommunikative begivenheten er en del av (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Disse tre dimensjonene skal analyseres hver for seg (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81).

Nivå 1

Nivå 1 er tekst-dimensjonen. Denne fokuserer på formelle teksttrekk, som vokabular, og sammenheng mellom setninger, som konstituerer diskurser og genrer lingvistisk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82).

Nivå 2

Med utgangspunkt i Fairclough (1992a; 1993; 1995b) skriver Jørgensen & Philips at analyse av diskursiv praksis handler om hvordan forfattere av tekst trekker på diskurser som allerede finnes for å skape tekst. Videre anvender tekstmottakeren forhenværende diskurser i konsumpsjonen og fortolkning av teksten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 81). De tar utgangspunkt i Fairclough (1992a; 1993; 1995b) når de videre skriver at den diskursive praksisen medierer relasjonen mellom tekstene og den sosiale praksisen. Det er på dette nivået, hvor folk bruker språket for å produsere og konsumere tekstene, at den sosiale praksisen både blir formet av, og former tekst (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Her analyseres diskurser og genrer slik de artikuleres i produksjon og konsumpsjon av tekst (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). Kort oppsummert er en *genre* hos Fairclough (1995b) «en sprogbrug, som er forbundet med og konstituerer en del af en bestemt social praksis» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80). Jørgensen og Philips refererer til Fairclough (199b) når de skriver at hans analyse på dette nivået (nivå 2) er interessert i

hvordan teksten er produsert og hvordan den konsumeres (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 93-94). Skrede forstår Fairclough (1992) slik: «Det andre nivået i Faircloughs gamle modell – diskursiv praksis – omhandler prosessen rundt tekstproduksjon, distribusjon og konsumpsjon» (Skrede, 2017, s. 31).

Nivå 3

Jørgensen & Philips refererer til Fairclough (1992a) når de skriver at tekstanalyse alene ikke er tilstrekkelig som diskursanalyse. Den belyser nemlig ikke forbindelsen mellom teksten og samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer. Dette innebærer at tekstanalyse og sosial analyse må kombineres i et tverrfaglig perspektiv (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 78). På nivå 3 er ikke diskursanalysen nok, ettersom sosial praksis både inneholder diskursive og ikke-diskursive elementer. På dette nivået ser man på hvordan den diskursive praksisen reproducerer eller endrer den allerede eksisterende diskursordenen, og hvilke konsekvenser dette får for den bredere sosiale praksisen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). De definerer diskursordenen som «summen af alle de genrer og diskurser, som er blevet brugt inden for en social institustion eller et socialt domæne» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83). Videre skriver de at denne diskursordenen styrer bruken av ressursene i kommunikasjonen, ettersom diskursordenen utgjør diskursene som er disponible (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83). Diskursordenen er dermed med på å legge føringer for hva man kan si, og vi har samtidig mulighet til å være med på å endre diskursordenen gjennom vårt språkbruk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 83).

Skrede henviser til Fairclough (1992) når han skriver: «Det tredje nivået i modellen – sosial praksis – handler om det dialektiske forholdet mellom diskurs og den bredere sosiokulturelle praksis. Forholdet mellom diskurs, makt og ideologi står her sentralt» (Skrede, 2017, s. 31)

3.4.2 Ny modell

Nivå 1: Sosiale begivenheter

Med utgangspunkt i Fairclough (2003) skriver Skrede at det første nivået ikke lenger benevnes som tekst, men *sosiale begivenheter*, selv om det i praksis er det samme som tidligere. Det er fremdeles tekst man er opptatt av. Begrepet viser tydeligere at tekster er en del av sosiale begivenheter, selv om det i praksis er det samme som i den tidligere modellen (Skrede, 2017, s. 32). Her er det ord og setninger som skal analyseres (Skrede, 2017, s. 31).

Nivå 2: Sosial praksis

Diskursiv praksis blir i den nye modellen til Fairclough kalt *sosial praksis* (Fairclough, 2003, s. 24; Skrede, 2017, s. 32). Fairclough definerer sosial praksis på følgende måte: «Social practices can be seen as articulations of different types of social element which are associated with particular areas of social life» (Fairclough, 2003, s. 25). Eksempler på sosiale praksiser kan være for eksempel undervisningspraksis eller ledelsespraksis i utdanningsituasjoner (Fairclough, 2003, s. 23-24). Skrede skriver at Fairclough «[...] forsøker å identifisere diskurser som representerer sosiale fenomener fra spesifikke ståsteder» (2017, s. 31), og at han prioriterer å «[...] analysere tekster for å vise hvilke diskurser som aktiveres, og hvilke interesser de kan tenkes å tjene» (2017, s. 31). Sosiale praksiser medierer forholdet mellom det første og det tredje nivået (Fairclough, 2003, s. 23).

Skrede legger også til at «Språk er en sentral del av sosial praksis, men sosial praksis kan ikke reduseres til språklig virksomhet» (Skrede, 2017, s. 34). Den sosiale praksisen består av tre elementer, som kalles genrer, diskurser og stiler (Skrede, 2017, s. 33). Med utgangspunkt i Faircloughs (1993) teori skriver han vi kan definere *genre* som språkbruk assosiert med en spesiell sosial aktivitet (Skrede, 2017, s. 34). Skrede henviser til van Leeuwen (2005) når han skriver at den andre definisjonen av genre er at en tekst har blitt typisk fordi den har noen karakteristikk som man også kan finne i andre, lignende tekster (Skrede, 2017, s. 34). Fairclough skriver at «We can distinguish different genres as different ways of (inter)acting discoursally – interviewing is a genre, for example» (Fairclough, 2003, s. 26). Eksempler på genrer kan også være forskningsartikler i akademiske tidsskrift (Skrede, 2017, s. 34-25). Skrede forstår *stiler* hos Fairclough (2003) som semiotiske måter å være på, og at en personlig stil kan være en spesiell bruk av språket for å opparbeide en viss sosial tilhørighet (Skrede, 2017, s. 36). Det kan ifølge Fairclough (2003; 2010c) handle om ansiktsuttrykk, kroppslige holdninger, og det å bruke de «riktige» begrepene (Skrede, 2017, s. 36).

Nivå 3: Sosiale strukturer

Begrepet for det tredje nivået er i den nye modellen *sosiale strukturer* (Fairclough, 2003, s. 24). Sosiale strukturer er for eksempel økonomiske strukturer, sosial klasse, språk, som gir oss et sett med muligheter og begrensninger (Fairclough, 2003, s. 23). Den kritiske diskursanalysen undersøker «hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene» (Skrede, 2017, s. 21). Ideologi blir av Fairclough definert som representasjoner av deler av verden, som bidrar til å

etablere og vedlikeholde makt, dominans og utnyttelse (Fairclough, 2003, s. 218; Skrede, 2017, s. 21). Samfunn er avhengig av maktrelasjoner, men makt også kan føre til uheldige utfall for noen sosiale grupper. Det er da makt blir analyseobjekt for kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 28). Kritisk diskursanalyse forholder seg til følgende definisjon av makt «Den mest effektive formen for makt er å få andre til å ønske det samme som deg selv – og det kan gjøres gjennom å kontrollere deres tanker og begjær» (Skrede, 2017, s. 29). I kritisk diskursanalyse analysere man hvordan enkelte ideologier fremstår som det beste, eller eneste alternativet som finnes (Skrede, 2017, s. 29). En form for makt er også definisjonsmakt, hvor enkelte får bestemme hvordan et fenomen skal omtales eller avgrenses. Definisjonene får videre konsekvenser (Grue, 2011b, s. 116).

3.5 Begreper for analyse av tekst

Jeg vil nå kort gjennomgå Faircloughs begreper for analyse av tekst, med formålet å redegjøre for Faircloughs kritiske diskursanalyse. Samtidig vil jeg understreke at jeg ikke vil anvende disse i min analyse. Faircloughs tekstanalytiske begrepsapparat hovedsakelig baserer seg på Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk (Skrede, 2017, s. 47). Halliday (1994) utvider metafor-begrepet fra å handle om ord til å handle om grammatikk (Fairclough, 2003, s. 143). En kan skille mellom representasjoner som er samsvarende med det som beskrives, og metaforiske representasjoner (Skrede, 2017, s. 48). Fairclough forklarer at *nominalisering* er en type grammatisk metafor som representerer, eller fremstiller, prosesser som enheter. Dette gjøres typisk ved å bytte ut verb med substantiver (Fairclough, 2003, s. 220). Nominalisering kan brukes om en ønsker å skjule aktører som er involvert, noe som i kritisk diskursanalyse kan tolkes som at det ligger en ideologi involvert, og at man derfor ønsker noe fremstilt på en bestemt måte (Skrede, 2017, s. 49).

Fairclough skriver om *modalitet*: «The question of modality can be seen as the question of what people commit themselves to when they make Statements, ask Questions, make Demands or Offers. The point is that there are different ways of doing each of these which make different commitments» (Fairclough, 2003, s. 165). Skrede henviser til Fairclough (2003) og skriver at det «handler om på hvilken måte en ytring eller en tekst fremlegger et budskap på» (Skrede, 2017, s. 49). Han forklarer også at modalitet for Fairclough (2003) handler om hvordan personer uttrykker fakta og holdninger, inkludert i hvilken grad de uttrykker tvil eller visshet. Skrede skriver at man også kan se etter om personer stiller spørsmål eller kommer med påstander, eller om de krever/beordrer eller tilbyr noe (Skrede, 2017, s. 49-50). Modalitetsmarkører er for

eksempel kan, vil, må, bør, skal, og så videre (Fairclough, 2003, s. 168), og modalitet kan i selve analysen gi innsikt i hvilken kunnskap som påstås sann, og hvilke syn på verden personer uttrykker (Skrede, 2017, s. 49-51).

Fairclough skriver at vi kan skille mellom eksterne tekstrelasjoner og interne tekstrelasjoner. Analyse av eksterne tekstrelasjoner er analyse av deres relasjon til sosiale begivenheter, sosiale strukturer og sosiale praksiser. Eksterne tekstrelasjoner er også relasjonen mellom en tekst og andre eksterne tekster, og hvordan disse tekstene er intertekstuellet inkorporert (Fairclough, 2003, s. 36). Skrede refererer til Fairclough (2015) når han definerer *intertekstualitet* som «studiet av relasjonen mellom en tekst og andre tekster» (Skrede, 2017, s. 51). Skrede skriver videre at intertekstualitet i tekster kan være med på å endre tidligere tekster, og være med på å rekonstruere genrer og diskurser. Manifest intertekstualitet er for eksempel når man refererer til andre tekster, eller parafaserer, ved å bruke referanser som viser til forfatter, titler og årstall (Skrede, 2017, s. 51-52). Latent intertekstualitet er når det trekkes på andre tekster, men uten at det nødvendigvis er eksplisitt, ved at man for eksempel har blitt inspirert av andre tekster. «Det primære er å vurdere hvilken effekt ulike intertekstuelle koblinger – manifeste eller latente – kan tenkes å ha, samt hvilke ideologiske interesser de kan sies å representere» (Skrede, 2017, s. 52). Interne tekstrelasjoner inkluderer analyse av semiotiske relasjoner, som forholdet mellom hovedsetninger og leddsetninger, betydningsrelasjoner mellom ord og lengre uttrykk, rytme og vokabular (Fairclough, 2003, s. 36-37; Skrede, 2017, s. 51).

Interdiskursivitet er ifølge Fairclough analyse av relasjoner mellom sjangre, diskurser og stiler (Fairclough, 2003, s. 37). Skrede forstår det som at «Når en trekker på forskjellige genrer og diskurser uten at disse nødvendigvis har et identifiserbart tekstuellet opphav, kan vi snakke om interdiskursivitet» (Skrede, 2017, s. 53). Interdiskursive relasjoner finner vi ifølge Skrede på det andre nivået i Faircloughs modell, mens intertekstuelle relasjoner det på det lingvistiske nivået (Skrede, 2017, s. 52-53). Ifølge Skrede analyseres *interdiskursive* relasjoner her på det andre nivået i Faircloughs modell, mens *intertekstuelle* relasjoner det på det lingvistiske nivået (Skrede, 2017, s. 52-53). Skrede henviser til Fairclough (2010b) når han skriver at *rekontekstualisering* «handler om at «eksterne» diskurser og sosiale praktiser blir internalisert i nye settinger» (Skrede, 2017, s. 54). Ifølge Chouliaraki & Fairclough (1999) i Skrede handler det ikke bare om å trekke på forskjellige tekster og diskurser, men at en ny praksis dominerer over en annen. Ofte blir den sosiale praksisen rekontekstualisert gjennom intertekstualitet og

interdirskursivitet som forekommer ofte, og dermed gir praksisen en ny logikk eller nye spilleregler (Skrede, 2017, s. 54-55).

Skrede forstår Fairclough (2003) slik at han skiller mellom flere typer *antagelser*, men Skrede velger å konsentrere seg om to; *Eksistensielle antagelser*, det vil si antagelser om hva som finnes, og *verdiantagelser*, som handler om hva vi antar er godt eller ønskelig. Antagelser kan man finne ved å se etter hva som ikke sies eksplisitt (Skrede, 2017, s. 55-56).

3.6 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for Faircloughs kritiske diskursanalyse, som er det teoretiske og metodiske rammeverket for denne masteroppgaven (Fairclough, 2003; Jørgensen & Phillips, 1999; Skrede, 2017). I tillegg har jeg presentert det vitenskapsteoretiske grunnlaget diskursanalyse hviler på (Burr, 2003; Jørgensen & Phillips, 1999; Skrede, 2017). Jeg forstår med utgangspunkt i gjennomgangen begrepet diskurs som representasjoner av deler av verden fra et bestemt ståsted. Kritisk diskursanalyse er også et metodiske verktøy for analyse. I neste kapittel skal jeg presentere de metodiske overveielsene, og beskrive min operasjonalisering av Faircloughs tredimensjonale modell som analyseverktøy i denne masteroppgaven.

Kapittel 4: Metodisk fremgangsmåte

I dette kapitlet redegjør jeg for den metodiske fremgangsmåten som er brukt for å samle inn data og besvare oppgavens problemstilling. Problemstilling for denne masteroppgaven er: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?* Innledningsvis presenterer jeg forskningsdesignet, utvalg og rekruttering. Deretter forklarer jeg hvordan jeg gikk frem for å hente inn, transkribere og analysere data. I forrige kapittel redegjorde jeg for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og teorigrunnlaget for masteroppgaven (kapittel 3). Hvordan kritisk diskursanalyse operasjonaliseres som verktøy for analyse blir beskrevet i sammenheng med analysen av datamaterialet. Kapitlet avsluttes med refleksjon rundt forskningskvaliteten og etiske problemstillinger.

4.1 Forskningsdesign

Studien har en kvalitativ tilnærming, som innebærer at det tas utgangspunkt i studieobjektets perspektiv. Et annet kriterium for kvalitative tilnærminger er å fokusere på åpen og mangetydig empiri (Alvesson & Skoldberg, 2017, s. 17). Det vitenskapsteoretiske grunnlaget er et sosialkonstruktivistisk perspektiv og kritisk realisme. Jeg går ikke nærmere inn på det vitenskapsteoretiske grunnlaget ettersom dette allerede ligger i teorikapitlet (kapittel 3).

Jeg har valgt Faircloughs kritiske diskursanalyse som teoretisk og metodisk hovedrammeverk. Studien er også en intervjuundersøkelse. I diskursanalyse kan alle former for meningsskapende kommunikative fenomener danne grunnlag for data, blant annet tekst og intervju (Hitching & Veum, 2011, s. 15). Jeg vurderte semistrukturerte, kvalitative intervjuer som mest formålstjenlig. Kvalitative forskningsintervjuer handler om å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Datamaterialet består dermed av transkriberte intervjuer. I de neste delkapitlene vil jeg beskrive resten av prosessen for datainnsamling og innhenting av empiri: utvalg, semistrukturerte intervjuer og analyse. Her beskriver jeg også hvordan jeg operasjonaliserer Faircloughs tredimensjonale modell som analyseverktøy.

4.2 Utvalg

4.2.1 Utvalg og rekruttering

For å svare på oppgavens problemstilling var det sentralt å rekruttere informanter som underviste i kulturskolen. Hovedkriteriet for informantene var at de var ansatt som lærer i et musikkfag. Det var også et kriterium at musikk lærernes e-postadresser lå tilgjengelig på deres respektive nettsider. Dette var for å unngå en mellomperson i kontakt med informantene. Videre forsøkte jeg å rekruttere lærere som underviste i ulike musikkfag i kulturskolen, og som også underviste i ulike musikkjangre. Variasjon i kjønn og alder mellom deltakerne forsøkte jeg også å ta hensyn til i utvelgelsen, for å få en jevn fordeling. I tillegg ønsket jeg gjerne informanter fra forskjellige kulturskoler og geografiske områder, og valgte derfor ut fire kulturskoler i Norge hvor musikk lærernes e-postadresser var tilgjengelig på kommunens eller kulturskolens nettsider.

Man må intervjuer så mange informanter som det trengs for å finne ut det man trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Tidlig i prosessen avgjorde jeg at det ville være mellom 10 og 15 informanter, og tok derfor utgangspunkt i 12 informanter. Jeg kontaktet mulige informanter ved de fire kulturskolene på e-post via min studentmail. E-posten inneholdt informasjon om oppgavens formål gjennom et informasjonsskriv, i tillegg til spørsmål om de ønsket å delta (se vedlegg 2). Flere av de jeg kontaktet svarte ja, noen svarte ikke, mens andre begrunnet hvorfor de ikke kunne å delta. Basert på tilbakemeldingene valgte jeg til slutt ut 10 informanter fra tre av kulturskolene, fordelt på forskjellige musikkfag. Noen av de som i utgangspunktet sa ja til å delta ble derfor utelatt av hensyn til å oppnå variasjon i undervisningsfag og instrument.

4.2.2 Endelig utvalg

Det endelige utvalget består av 10 musikk lærere fra tre forskjellige kulturskoler. Blant disse har jeg valgt å definere undervisningsfagene i forskjellige instrumentgrupper (se tabell 2):

Tabell 2: Oversikt over endelig utvalg og instrumentgrupper

Fiktivt navn	Instrumentgruppe
Musikklærer1	Messing
Musikklærer2	Piano/gitar
Musikklærer3	Messing
Musikklærer4	Piano/gitar
Musikklærer5	Stryk
Musikklærer6	Messing
Musikklærer7	Stryk
Musikklærer8	Treblås
Musikklærer9	Treblås
Musikklærer10	Piano/gitar

På grunn av konfidensialitet velger jeg å ikke kommentere på hver enkelt informants kjønn, bakgrunn og erfaring, men heller beskrive dem som gruppe. Kjønnfordelingen er jevnt fordelt mellom kvinner og menn. Musikklærerne oppgir fra 3 til 35 års arbeidserfaring i kulturskole på tidspunktet intervjuene ble gjennomført (september, oktober og november 2021). Alle informantene har utdanning fra høyere musikkutdanningsinstitusjoner og har hovedsakelig klassisk bakgrunn. En av informantene oppgir eksplisitt å ha bakgrunn i populærmusikk.

4.3 Semistrukturerte intervjuer

Det semistrukturerte intervjuet har en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål, i tillegg til at intervjueren følger opp med andre spørsmål for å få mer informasjon. Denne intervjuformen gjør at man får hentet inn standarddata fra informantene, i tillegg til mer dybdeinformasjon (Johnsen, 2018, s. 198). Intervjuet har en rekke temaer som skal dekkes gjennom disse spørsmålsforslagene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

4.3.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide defineres av Kvale og Brinkmann som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Semistrukturerte intervju har en guide med oversikt over emner og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide strukturert

etter forskjellige temaer jeg ønsker å undersøke nærmere, med forslag til spørsmål under hvert tema (se vedlegg 1). Hvor mye hvert enkelt tema ble vektlagt varierte ut ifra hva informantene fortalte mest om. Hovedtemaene i intervjuguiden var blant annet undervisning i øving, planlegging og gjennomføring av øving, samarbeid mellom kulturskole og hjem og spørsmål knyttet til å øve alene eller sammen.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden september 2021-november 2021. Ett av intervjuene ble gjennomført på et spisested, mens de andre ble gjennomført digitale via videokonferanse-tjenesten Zoom. Jeg lot informantene velge om intervjuet skulle gjennomføres digitalt eller fysisk, i den grad det lot seg gjøre. Jeg gjorde opptak av de første intervjuene på en Zoom H4n-opptaker, og byttet etter hvert til en Zoom H5-opptaker. Lydopptakene ble flyttet fra minnekortet til et passordbeskyttet OneDrive-område i tråd med godkjennelse fra NSD (se vedlegg 3).

Samtykkeerklæring (se vedlegg 2) ble sendt til informantene i forkant av intervjuet, og samtykket ble hentet inn før intervjuet startet. Samtykket ble gitt ved signatur, eller ved muntlig samtykke i tilfeller der det var mest beleilig for informantene. Dette er i tråd med hva Norsk senter for forskningsdata skriver om dokumenterbart samtykke, som også kan avgis muntlig på lydopptak (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Før intervjuet startet informerte jeg også om at samtykke kan trekkes tilbake når som helst frem til oppgaven er publisert, også etter intervjuet er gjennomført. I gjennomføringen av intervjuet fulgte jeg intervjuguiden så langt det var naturlig, samtidig som jeg prøvde å følge tråden på temaer informantene tok opp. Intervjuet ble åpnet med at jeg bad informantene fortelle om seg selv. Om jeg opplevde at en informant allerede hadde svart dekkende om et tema, lot jeg være å stille videre spørsmål om det temaet i den etterfølgende samtalen. Noen av informantene svarte veldig utfyllende på spørsmålene, mens andre svarte mer kort og konsist på det aktuelle spørsmålet. Jeg fulgte også opp det informantene svarte med fortolkende spørsmål og spontane oppfølgingsspørsmål. Til slutt spurte jeg om det var noe mer informantene ville si om øving, som kunne være viktig for undersøkelsen. Intervjuene varte i snitt 45-50 minutter. Informantene ble informert om at lydopptaket skulle transkriberes, og at de ville få mulighet til å lese gjennom etter transkriberingen var gjennomført.

4.4 Analyse

4.4.1 Transkribering av intervjuer

Transkripsjoner er oversettelser fra tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Gjennom transkribering blir intervjusamtalene strukturert og dermed bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkriberingen startet etter at det første intervjuet var gjennomført, og intervjuene ble transkribert fortløpende og lagret på et passordbeskyttet OneDrive-område. Deltakerne ble i løpet av transkripsjonsprosessen avidentifisert og navn er erstattet med en fiktiv nummerering av musikkklærere. Denne beslutningen tok jeg for å skjule intervjupersonenes identitet.

Transkripsjon av lydopptak innebærer å ta noen valg angående hvilke dimensjoner av intervjusamtalen som skal tas med, og i hvilken grad uttalelsene skal noteres ordrett eller omformes til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å transkribere intervjuene så ordrett som mulig, men med en skriftlig stil. Dette for at avstanden i skriftlig stil mellom intervjuer og informant ikke skulle oppleves for stor. Noen steder stilte jeg spørsmål og oppfølgingsspørsmål som hadde en veldig muntlig formulering, og disse har også blitt skrevet om uten endring av meningsinnholdet. Intervjupersonene fikk også tilbud om å lese transkripsjonene, noe som også var grunnlag for valg av skriftlig språk: «Hvis transkripsjonene skal sendes tilbake til intervjupersonene, kan det være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Ved fyllord som «hm», og «em» har jeg i de fleste tilfeller valgt å ikke notere ordlydene, med mindre jeg opplevde at ordlydene var relatert til meningsinnholdet. Ved mange gjentakelser av ord, eller starten av et ord, ble ordet bare skrevet en gang. Pauser på stedet hvor det var relevant for meningsinnholdet er angitt av ellipse, mens en bindestrek angir at slutten av ordet ble kuttet. Sterk markering av ord vises med kursiv. I noen tilfeller måtte jeg lytte flere ganger for å få med meg hva innholdet var, og et spørsmålstegn i parentes angir at jeg er usikker på hva som blir sagt: (?). Klipping i sitater er angitt ved: [...]. Personidentifiserbart innhold, som instrument, er byttet ut med generisk informasjon i klammetegn: [tekst].

Transkripsjonene inkluderer også tekst som ble sendt på e-post av informantene i etterkant av intervjuet, om det var noe de hadde glemt å si. Informantene fikk også tilsendt transkripsjonene,

med mulighet til å gi meg tilbakemelding på om det var noe jeg hadde misforstått eller eventuelt hørt feil. Noen gav tilbakemelding, og noen kom med utdypende tilleggsinformasjon eller pekte på steder jeg kunne ha hørt feil. Eventuell tilleggsinformasjon som kom etter at informantene hadde lest transkripsjonen ble også inkludert.

Struktureringen av tekst er starten på selve analysen, og meningsanalysen starter allerede under transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207). Delen om transkripsjoner er plassert i dette delkapitlet ettersom analyseprosessen startet allerede her ved at jeg noterte ned idéer om mulige diskurser etter hvert.

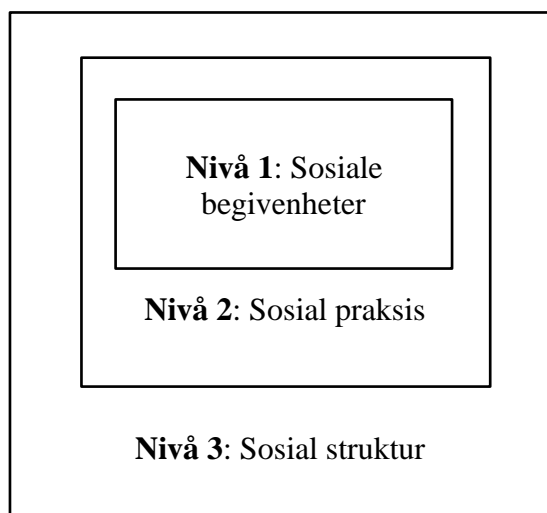
4.4.2 Koding, kategorisering og analyse

«Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Det kan være en god strategi å starte analysen av data med utgangspunkt i de overordnede spørsmålene i intervjuguiden (Johnsen, 2018, s. 207-208). Kategoriseringsprosessen handlet om å finne og utvikle kategorier. Denne startet ved at jeg identifiserte kategorier på grunnlag av temaene fra intervjuguiden, og datamaterialet ble utover det kodet etter tematikk som kom frem i intervjuene. Koding brukte jeg dermed for å avgjøre hvilken kategori uttalelsene skulle plasseres under. På denne måten ble kategoriene til en viss grad strukturert etter tematikken fra intervjuguiden, men flere kategorier ble lagt til i de tilfellene hvor informantene kom inn på andre temaer. I et Excel-ark ble dermed deler av tekst og sitater fra informantene kodet under forskjellige kategorier. På denne måten fikk jeg oversikt over interessante og sentrale utsagn fra informantene, og i hvilken grad informantene uttrykte enighet eller forskjellige perspektiver på tematikkene.

I løpet av transkriberingen og koding- og kategoriseringsprosessen noterte jeg meg også ned idéer om mulige diskurser om øving i kulturskolen. Kategoriene og idéene om mulige diskurser ble sett i sammenheng, og utgjorde et utgangspunkt for diskursene som presenteres i resultatkapitlet (kapittel 5). Diskursene ble bearbeidet og endret underveis. Jeg vil videre i neste avsnitt vil presentere operasjonaliseringen av Faircloughs tredimensjonale modell som analyseverktøy.

4.4.3 Operasjonalisering av Faircloughs tredimensjonale modell

Her redegjør jeg for hvordan Faircloughs tredimensjonale modell ble operasjonalisert som analyseverktøy for datamaterialet, og mine valg i anvendelsen av modellen. Jeg benytter ikke alle nivåene og delene av modellen, men tar i bruk de analysedelene jeg anser relevant for å svare på problemstillingene. Faircloughs tredimensjonale modell er tidligere beskrevet i kapittel 3 (se figur 1 i kapittel 3):



Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvilke diskurser om finnes i kulturskolens musikkfag?* Denne problemstillingen undersøkes gjennom to delproblemstillinger. Delproblemstilling 1 er: *Hvilke diskurser om øving finnes blant musikk lærere?* Delproblemstilling 2 er: *På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving?* Jeg vil behandle delproblemstillingene i to forskjellige kapitler. Til slutt vil hovedproblemstillingen belyses gjennom oppsummeringen av resultatene fra de tidligere kapitlene.

I resultatkapitlet (kapittel 5) presenteres resultatene fra analyse på nivå 2 i Faircloughs modell. På dette nivået er det sosial praksis som analyseres. Her forsøker jeg dermed å svare på delproblemstilling 1 gjennom å analysere datamaterialet for å finne diskursene. Dette innebærer å finne diskurser ved å identifisere hovedtemaene eller hoveddelene av verden som er representert i teksten (intervjuene), for å videre identifisere perspektivet eller synspunktet de uttrykker.

I diskusjonskapitlet (kapittel 6) analyseres resultatene fra kapittel 5 på nivå 3, og ses i sammenheng med tidligere forskning. På nivå 3 er de sosiale strukturer og den større sammenhengen som analyseres. Dette er for å belyse delproblemstilling 2, og dermed se hvordan diskursene kan være regulerende. På nivå 3 ser man ifølge Jørgensen & Philips på hvordan den diskursive praksisen reproducerer eller endrer den allerede eksisterende diskursordenen, og hvilke konsekvenser dette får for den sosiale praksisen (1999, s. 82). Dette oppsummeres i tabellen nedenfor.

Tabell 3: Oversikt over analysens struktur

Kapittel 5: Resultat	Kapittel 6: Diskusjon
<i>Nivå 2:</i> Svare på delproblemstilling 1 ved analysere av intervjuene.	<i>Nivå 3:</i> Diskutere funn (fra delproblemstilling 1) i et større perspektiv og i lys av tidligere forskning for å belyse delproblemstilling 2.

Valg av analysenivå er basert på forskjellige faktorer. Wieberg Klausen (2020) har i sin anvendelse av kritisk diskursanalyse valgt å plassere funn av diskurser fra intervju med lærere på nivå 1, og dermed kun forholdt seg til produksjons- og konsumpsjonsprosessene rundt intervjuene på nivå 2. Produksjonsprosessen handler om hvordan teksten er produsert, og avsenderens intensjoner, mens konsumpsjonsprosessen innebærer prosessen til mottakeren eller leseren. Skrede påpeker at det er i den gamle modellen Fairclough hevdet at omstendighetene rundt tekstproduksjon og tekstkonsumpsjon skulle analyseres på nivå 2, og han prioriterer dermed å analysere tekstene for å vise hvilke diskurser som aktiveres og interessene de kan tenkes å tjene (Skrede, 2017, s. 31). Det kan være vanskelig å vite noe om nettopp produsentens intensjoner. Samtidig påpeker Skrede at svaret på spørsmålene om intensjoner kan gi ny innsikt. Skrede presiserer også at effekten en tekst har på konsumentene ikke er avhengig av intensjonaliteten til produsenten (Skrede, 2017, s. 151-153). I denne sammenhengen må kritisk diskursanalyse vurdere hvordan tekster forfekter visse ideologier fremfor andre, selv om ideologien ikke nødvendigvis var tilsiktet i produksjonen (Skrede, 2017, s. 155). Dermed har jeg valgt å analysere diskursene på nivå 2, i tråd med Faircloughs nye modell, og prioriterer ikke analyse av produksjons- og konsumpsjonsprosessene.

4.5 Forskningskvalitet

I dette kapitlet blir spørsmål hva angår forskningens kvalitet tatt opp.

4.5.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I denne masteroppgaven undersøker jeg hvilke diskurser om øving som finnes i kulturskolens musikkfag, gjennom blant annet å spørre hvilke diskurser om øving som finnes hos musikk lærere i kulturskolen. Jeg vurderte intervjuer av musikk lærere som mest formålstjenlig. Diskursene som kommer til uttrykk i kulturskolens musikkfag kan likevel være mer enn bare det musikk lærerne uttrykker gjennom et intervju, og observasjon av undervisning kunne også vært en mulig metode for å svare på problemstillingen. Musikk læreren har ansvar for både planlegging og gjennomføring av sin undervisning, og så jeg vil anta at diskursene de uttrykker påvirker praksisen i stor grad.

«En vanlig kritikk av forskningsintervjuene er at funne ikke er valide fordi intervju personens informasjon kan være usanne» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Her kan det da godt være at intervju personen ikke «forteller sannheten» om de faktiske forholdene, men utsagnene kan likevel uttrykke sannheten om personens oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Jeg var ikke på jakt etter en «objektiv sannhet der ute», men ønsker å undersøke hva musikk lærerne la i begrepene, og hva de mente om øving. På denne måten var det sannheten om informantenes oppfatning jeg ønsker å få innsikt i. Informantene fikk også mulighet til å lese gjennom transkripsjonene, og på denne måten mulighet til å gi meg tilbakemelding på om det var noe jeg kunne ha hørt feil eller misforstått.

Valideringen bør foregå gjennom alle stadier i prosessen. Dette innebærer også intervjuingens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Validitet handler da om forskeren og den håndverksmessige kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Intervjuet kan ses på som et håndverk, hvor intervjuferdighetene læres gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Da er intervjuerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 87). Jeg har tidligere gjennomført og transkribert intervjuer gjennom et studieemne. Innholdet i emnet var å bidra til et forsknings- og utviklingsprosjekt for å *undersøke og dokumentere musikeres yrkesrolle i en musikkbransje*

i endring. Forskningsprosjektet resulterte i boken *Musikerne, bransjen og samfunnet* (Stavrum et al., 2022). Gjennom prosjektet lærte jeg mye om intervjusituasjonen, gjennomføringen og transkriberingsprosessen. Denne erfaringen opplevde jeg som verdifull i denne prosessen, og tror det gjorde meg tryggere som intervjuer.

Validering i analyseringsprosessen handler om hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Analyse av menneskeskapte kommunikative fenomener innebærer at man må fortolke og forklare materialet, og validitet i analysen kan oppnås ved at forskeren gjør analyseprosessen eksplisitt og gjennomsiktig (Hitching & Veum, 2011, s. 20). Ved presentasjon av funn og konklusjoner må fremgangsmåten til fortolkningene være forklart, slik at fortolkningene som ligger til grunn for resultatene kan forstås og etterprøves (Hitching & Veum, 2011, s. 20). I dette kapitlet har jeg beskrevet analyseprosessen, og hvordan jeg har kommet frem til de forskjellige diskursene som presenteres i resultatkapitlet for å nettopp gjøre analyseprosessen så transparent som mulig.

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Et spørsmål i denne sammenhengen er hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter ved bruk av samme metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det finnes flere utfordringer knyttet til reliabilitet i diskursanalyse. Sosiale fenomener endres over tid, og blir i tillegg fortolket av forskeren. Reliabiliteten kan likevel økes gjennom detaljert presentasjon av datamaterialet, blant annet gjennom gjengivelse av lengre sitater fremfor kortere oppsummeringer (Skrede, 2017, s. 158-159). I resultatkapitlet (kapittel 5) har jeg i størst mulig grad prøvd å vise informantens stemme gjennom bruk av sitater, slik at leseren kan se hva fortolkningen er basert på. Jeg har derfor i mindre grad parafrasert og oppsummert resultatene.

4.5.2 Forskerrollen

Innenfor kritisk diskursanalyse har forskeren ofte et mål om at analysen skal kunne bidra til å endre eksisterende sosiale praksiser, og har dermed med seg verdier og holdninger inn i prosjektet (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Derfor er det viktig at forskeren er åpen, bevisst og tydelig på sin bakgrunnskunnskap, sine verdisyn og holdninger til fenomenet man studerer (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Jeg har gått inn i dette prosjektet med et utforskende og åpent sinn, selv om kjennskap til tidligere forskning og feltet har gitt meg forforståelser. I studiens innledning har jeg også redegjort for min forforståelse i innledningen (1.4). Jeg opplever at jeg

har fått masse ny og spennende innsikt i feltet gjennom intervjuene: «En intervjuer kan lære gjennom hele undersøkelsen. Samtalene med intervjupersonene kan utvide og endre forskerens oppfatning av de undersøkte fenomenene» (Hitching & Veum, 2011, s. 147).

Bakgrunnskunnskap om kulturen man studerer kan være en fordel, men samtidig kan deltakelse i kulturen føre til at man mangler distansen som skal til for å oppdage de sosialt konstituerte normsystemene, ettersom man oppfatter disse som allmenngyldige (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Uansett er det viktig at man reflekterer over sin egen rolle gjennom hele forskningsprosessen (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Det kan være en utfordring at jeg er en del av feltet, gjennom å ha studert musikk, og selv arbeide som musikk lærer i kulturskolen. Dette kan ha hindret meg i å få øye på noe en utenforstående kunne oppdaget. At informantene vet jeg studerer ved Norges Musikkhøgskole kan også ha ført til at de har tatt for gitt at jeg har innsikt i og forstår deler av praksisen, og dermed ikke har beskrevet deler av denne slik de ville ha beskrevet den for en intervjuer med en annen bakgrunn. Likevel er det viktig å ha kjennskap til temaet som undersøkes for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Dermed kan denne nærheten til forskningsfeltet og forskningsobjektet også ha vært en fordel.

4.6 Ethiske betraktninger

Ethiske problemstillinger i intervjuforskningen preger forløpet fra begynnelse til endelig rapport (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Prosjektet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for vurdering i august, og ble godkjent samme dag 13.08.21. Vurdering fra NSD ligger vedlagt (se vedlegg 3). Ethiske sider ved planleggingsfasen omfatter å hente inn informantenes informerte samtykke til å delta og sikre deres konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Informert samtykke betyr at informantene er informert om undersøkelsens formål. I tillegg innebærer det at man sikrer seg at informantene deltar frivillig, og at de er informert om retten til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema før intervjuet, og gav sitt samtykke før intervjuet startet. De ble informert om at samtykke kan trekkes tilbake.

Under transkriberingen må også hensyn med tanke på konfidensialitet vurderes, i tillegg til spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal transkripsjon av det informantene har sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Konfidensialitet handler om at private data som kan identifisere

informantene ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg hentet ikke inn flere personopplysninger enn nødvendig under intervjuet. I tillegg er opplysninger som kan gjøre informantene gjenkjennelige tatt ut allerede i transkriberingsprosessen, som studiested og arbeidsplass. Navn utelatt fra transkripsjonsdokumentet og filnavn på lydopptakene, og erstattet med en kode som ble lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. I fremstilling av resultatene brukes fiktiv nummerering av musikkklærere (Musikk lærer1, Musikk lærer2, osv.). Det enkelte undervisningsfag – instrumentet – er i fremstillingen anonymisert ved at jeg i stedet beskriver hvilken instrumentgruppe læreren underviser innenfor. Utvalget er også kun beskrevet som en gruppe. Dette er etiske overveielser jeg har valgt å gjøre for å anonymisere informantene. Informantene fikk også tilsendt transkribert intervju for å få mulighet til å uttale seg om det var noe jeg hadde misforstått.

Etter godkjenning av NSD endret jeg den visuelle utformingen på intervjuguiden, og flyttet rundt på for å bedre sammenhengen mellom dem. Noen av spørsmålene ble også omformulert. Etersom det ikke var noen betydelige endringer i innholdet, ble disse ikke meldt til NSD. En skrivefeil i informasjonsskrivet ble også oppdaget, og endret, og alle informantene fikk lese gjennom den oppdaterte versjonen av informasjonsskrivet (som var i tråd med godkjenningen fra NSD) før de gav sitt samtykke.

Et av de etiske spørsmålene knyttet til analysering er hvor kritisk intervjuene kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Dette vil være særlig relevant ettersom jeg gjennomfører kritisk diskursanalyse.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet valg av forskningsprosessens design og metode. Jeg har også beskrevet hvordan jeg har gått frem for å samle inn, transkribere og analysere data. Hvordan Faircloughs tredimensjonale modell operasjonaliseres som analyseverktøy for de forskjellige delproblemstillingene er også beskrevet. I neste kapittel presenterer resultatet av analysen iht. delproblemstilling 1.

Kapittel 5: Resultater

I dette kapitlet forsøker jeg å svare på delproblemstilling 1: *Hvilke diskurser om øving finnes hos musikk lærere i kulturskolen?* Utgangspunktet for analysen er Faircloughs kritiske diskursanalyse (kapittel 3). Operasjonaliseringen av Faircloughs tredimensjonale modell som analyseverktøy er tidligere gjort rede for (4.4.3).

Faircloughs tredimensjonale modell består av tre forskjellige analysenivå; nivå 1 (sosiale begivenheter), nivå 2 (sosial praksis) og nivå 3 (sosial struktur). Jeg vil i dette kapitlet presentere resultatene fra analysen på nivå 2 i Faircloughs modell. På dette nivået brukes språket for å produsere tekst, og den sosiale praksisen både blir formet av, og former tekst (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 82). I analysen forsøker dermed Fairclough å identifisere diskurser som representerer sosiale fenomener fra spesifikke ståsteder (2017, s. 31). Diskursene har jeg funnet gjennom identifikasjon av hovedtemaene eller hoveddelene av verden som er representert i teksten (intervjuene), for videre å identifisere perspektivet eller synspunktet de uttrykker. Diskurser kan også være institusjonalisert i en virksomhet i form av sosial praksis (Fairclough, 2016, s. 220). Dermed finnes diskursene gjennom beskrivelser av øvings- og undervisningspraksisen, som forteller hvordan diskursene operasjonaliseres.

5.1 Forståelser av begrepet øving

På starten av intervjuene ble musikk lærerne spurt om å beskrive hvordan de definerer øving, eller hva som karakteriserer eller kjennetegner øving. Musikk lærer3 svarer følgende:

Øving er, for meg da, sånn generelt, så er det jo egentlig vedlikehold av det du har, kan, og den basisen du har. Pluss at det er forberedning til nye oppgaver, enten i form av konserter, eller i form av tekniske ting du jobber med på instrumentet.

Musikk lærer3 beskriver at øving handler om vedlikehold, i tillegg til teknisk utvikling. Dette støttes også av Musikk lærer5: «For å si det ganske enkelt, så handler det jo om teknisk, liksom at man lærer å utføre visse bevegelser, i enighet med, skal vi si den musikalske delen da [...]». Musikk lærer9 ser også vedlikehold som en del av øving: «Øving er ja, det er å jobbe med... Altså for meg selv er det å jobbe med faget mitt. Holde ved like kunnskapene». Musikk lærer8

presiserer at øving er noe mer enn 'bare' spilling, og bruker tegnene repetisjon og automatisering for å beskrive øving:

[...] men det er kanskje noe veldig grunnleggende med øving da. Det er jo at det ikke bare er spilling [...] kanskje det viktigste med øving er at du får den repetisjonen du trenger da for å automatisere handlingen, eller nye ting, eller bare ting som ikke er så naturlig eller så innøvd fra før da, nye ting. Så du trenger repetisjon.

Et skille mellom spilling og øving på lekser presenteres av Musikklerer10:

For min egen del, så har jeg jo, når jeg var liten så har jeg spilt mye. Snakket jo med min mor om dette, og hun sa det at vi satt jo og spilte instrumentene mye, mange dager. Men om vi øvde noen ting, det visste hun ikke helt. Hun visste ikke om vi spilte på lekse eller hva vi spilte.

Musikklerer4 påpeker at det handler om en bevissthet knyttet til spillingen, og skiller på denne måten også mellom spilling og øving: «Ja, noen sånn ekstrakt definisjon har jeg vel ikke på det, men jeg tenker en bevisst måte å lære seg musikk på, er vel øving. En bevissthet på hva man gjør når man spiller». Selv om flere musikklerere skiller spilling og øving, presiserer Musikklerer3 at øvingen skal inngå i aktiviteten spilling:

[...] viktig å tenke at øving er, altså at det er spilling da, at det er forbundet med aktiviteten som helhet. Så det bare inngår i din aktivitet da, og om du kaller det øving eller spilling, nesten som jeg foretrekker å kalle det spilling egentlig, ja.

Musikklerer3 skriver også i foregående sitat at h*n foretrekker begrepet spilling fremfor øving, noe som også kommer frem hos Musikklerer7: «[...] at det kanskje ikke nødvendigvis kalles for øving for de minste, men at det er en hyggelig ting som de gjerne gjør sammen med foreldrene hjemme».

Når musikklererne blir bedt om å definere eller beskrive øving, blir det brukt tegn som vedlikehold, repetisjon, teknikk, utvikling, automatisering og bevissthet. Det ble også formulert en forskjell på øving og spilling, hvor øving inngår i aktiviteten spilling, og defineres som noe mer enn 'bare' spilling.

5.2 Øving varierer fra elev til elev

Gjennom analysen ble det identifisert en diskurs om at *øving varierer fra elev til elev*, ut ifra alder, nivå, mål og ambisjoner. Diskursen kommer til uttrykk på følgende måte hos Musikk lærer1: «Så det er vel liksom det jeg tenker med øving, det er veldig forskjellig, avhengig av hvilken alder de er på». Musikk lærer6 understreker det samme: «Ja, jeg tenker at det er veldig mye fra elev til elev da. Veldig sann tilpasset alder og ambisjonsnivå for ulike elever». Det samme blir beskrevet av Musikk lærer7: «Det kan jo være litt forskjellige ting da. Kommer jo litt an på eleven, og alder, og mål, og forskjellige ting». Musikk lærer1 utdyper sitt synspunkt gjennom et eksempel på hvordan forskjellige mål påvirker øvingen:

Ja, om elevene er på et ganske høyt nivå så kan det være slik at noen har, én har mål å søke inn til videregående, til musikklinjen, mens en annen vil bli god, men ha det gøy liksom. Og da blir øvingen og målet blir veldig forskjellig.

Musikk lærer4 beskriver også at det ikke finnes et svar som gjelder for alle når det kommer til hvor mye elevene skal øve: «Det er alltid like vanskelig, å si når foreldrene spør ‘hvor mye skal de øve?’. Det finnes jo ikke et svar». Jeg tolker dette som at Musikk lærer4 ikke har et fast svar som gis til alle, men at det nettopp tilpasses hver enkelt elev. Noen ganger kan målet være at elevene skal nå langt innenfor feltet, og dermed bruke mye tid på øving. Alternativt kan det handle om å spille et instrument, men uten at det er noe hastverk med å nå et visst nivå. Flere av musikk lærerne uttrykker at dette ikke er definert på forhånd for elevene, og at det ikke er et tydelig, ensidig mål med å spille et instrument i kulturskolen er. Musikk lærer7 uttrykker dette på følgende måte:

Men så det selvfølgelig også det der som diskuteres, altså hva er målet med kulturskolen? Er det at alle skal bli kjempegode? Eller er det at man bare skal få et lite innblikk i hva det dreier seg om? Og det er vel begge deler.

Det samme understreker Musikk lærer10: «Om den prosessen går veldig fort, og om den kommer veldig høyt, eller om den går saktere og man ikke kommer så høyt til slutt en gang, så er ikke det det viktigste for meg». Det er elevenes ståsted, ønsker og ambisjoner som avgjør hva øvingen er. Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kommer også frem gjennom fortellinger om elever som ikke øver så mye, men som likevel fortsetter å gå i kulturskolen i flere år. Musikk lærer3 forteller:

Men så er det noen som ikke gjør det, men som likevel møter opp år etter år og har det bra på spilletime, og man må ta vare på dem også, ikke sant. For meg så er det en egen motivasjon bare det, at de vil komme. Og så får vi gjøre det beste ut av det på timen.

Musikklærer6 understreker noe av det samme: «Det er jo noen som aldri øver også [...] men de fortsetter å spille, spilt i 8-10 år, og de kommer hver uke [...] det går veldig langsomt fremover. Men de koser seg med å komme, ja». Både Musikklærer3 og Musikklærer6 ytrer her at det også er rom i kulturskolen for elever som har lyst til å komme på spilletimene, selv om de ikke nødvendigvis øver mye hjemme. Disse elevene har en plass i kulturskolen likevel, selv om progresjonen er langsom og det i større grad handler om å trives. Det samme beskrives av Musikklærer10:

[...] så fremt eleven selv kommer og er lystbetont på timer, og synes det er gøy å holde på, så kan vi godt spille den samme sangen i et halvt år. Og jeg har jo også elever som har spilt i fire år, som er på det nivået som man kanskje kan forvente etter ett og et halvt år.

Musikklærer10 begrunner også dette med et helse-perspektiv for elevene:

Der man ofte tenker det at det å være på [instrumentundervisning], det er et sted der du får en-til-en oppmerksomhet, fra en ekstern voksen. Og at det er et trygt sted å være. Og når vi er på [instrumentaltimen], så kan vi fokusere på bare på [instrumentet], og bare på den sangen, og bare på her og nå. At man kan på en måte stenge ute en del av de andre tankene som ligger utenom. Og da tenker jeg at da er det fokus.

Musikklærer5 belyser dette fra en annen side: «Jeg sier jo at du må huske det at du kan ikke lære [instrument] om du ikke øver. Du kan ikke lære noen ting om musikk om du ikke trener på det. Så, det er bare sånn, punktum». Musikklærer5 utdyper dette synspunktet med poenget om at «det er frivillig å gå i kulturskolen, men når man har valgt å gå i kulturskolen så er det skole og det er ikke frivillig om man skal øve eller ikke». Likevel forteller Musikklærer5 følgende fra sine erfaringer:

Og der har jeg også opplevd at de kommer og sier “nei, hun har ikke tenkt til å begynne å øve, og hun har ikke tenkt til å slutte å spille”, og sånn. Sånn kan man møte på altså. Vi kan ikke bruke tvangsmidler liksom. Det er ikke det. Og det, ja, man kan si det er en misforståelse av hva man skal gjøre i kulturskolen, men samtidig så er det, det er jo en slags valgfrihet. “Jeg vil utøve dette her på min måte. Om det er å bare å halte meg frem”.

5.3 Diskurs om nybegynnerøving

I diskursen om *nybegynnerøving* kommer det frem at musikk lærerne ikke snakker så mye om øving med nybegynnerne i starten, og at det i stor grad handler om repetisjon av oppgaver hjemme. I tillegg forteller musikk lærerne at elevene må lære seg 'vanen'. Musikk lærer1 uttrykker det på denne måten: «For nye elever, altså for en som er helt ny på instrumentet, så tenker jeg øving er å repetere det som vi har gjort på timen [...]». Musikk lærer1 utdyper sitt synspunkt ved å fortelle hvordan h*n beskriver øvingen for elevene:

Jeg tror ikke jeg sier øving på den måten, men jeg sier spill på det hjemme. Repeter det hjemme, og spill *det* fem ganger hjemme. Øv på de tonene, eller spill de tonene hjemme. Så det skal være liksom, føles konkret for dem, hva de skal gjøre.

I de overnevnte ytringene kjennetegnes diskursen om nybegynnerøving av repetisjon. Dette understreker også Musikk lærer5. Også h*n forteller elevene at de skal repetere oppgavene hjemme:

Jeg snakker ikke så mye om det med dem når de er små, om det der. Vi begynner å lære ting som er uten noter, så det blir veldig enkelt [...] og de får en lekse som jeg sier 'det her får du gjøre hjemme noen ganger', og slik [...]

Hos Musikk lærer10 kommer dette frem på følgende måte:

[...] Sånn at jeg har ikke veldig stort fokus på det i starten, men jeg prøver å da si at målet nå er at du skal kunne spille denne sangen til neste gang. Og da må du prøve å spille denne sangen hjemme.

Dette kommer også frem hos Musikk lærer4, som forteller at øving ikke er noe de går så veldig mye inn på i starten, og at øvingen gjerne ikke er så bevisst hos eleven i begynnelsen:

Det første halvåret så går jeg ikke så mye inn på det [...] at de får stykker som de gjerne vil spille. Få noe som høres musikk ut, og forhåpningen er at de skal gå til [instrumentet] gjerne flere ganger om dagen når de går forbi [instrumentet], og bare sette seg ned og spille. Så da er ikke øving så der veldig bevisst i starten.

Det at øving ikke snakkes så mye om i starten kom frem hos Musikk lærer1, Musikk lærer 4, Musikk lærer5 og Musikk lærer10. Likevel beskriver musikk lærerne at de gir elevene noe konkret som skal gjøres hjemme, og dermed repetere hva som er gjort på spilletimen. Også Musikk lærer6 forklarer at øving hos nybegynnere er å gjenta (eller repetere) det som har blitt gjort i undervisningen:

Viktig å prøve å gjøre det som vi gjør på timen da [...] Så da har de en sånn veldig god lydfil som jeg har, og så hører de på det og så hermer de. Eller så ber jeg dem om å ta opp meg når jeg viser hvordan de kan gjøre hjemme. For å få det første, og det klangidealet da. Som de skal herme.

Musikklærer6 bruker her lydfiler eller opptak for å hjelpe elevene å huske hva de skal gjøre hjemme, og for at de får høre hva de skal herme etter. Musikklærer3 trekker frem andre tegn knyttet til øving i denne sammenhengen, utforskning og lek, samtidig som h*n forteller at elevene skal gjennomføre noen konkrete oppgaver hjemme:

Ja, altså på første timen da så er det jo egentlig det å leke det går på. Det er ofte små barn du starter med. Og det å utforske instrumentet, og ha fokus på det at de skal gjøre det samme hjemme [...] Ja, egentlig bare det å leke seg med instrumentet [...] noen få konkrete oppgaver, du skal klare den tonen, en lang tone [...]

Utforskning i sammenheng med øving blir også en form for spilling. Musikklærer2 bruker uttrykket 'å nudle rundt' i sammenheng med øving hos nybegynnere:

Når de øver så er jeg ikke så veldig opptatt av hva de gjør i begynnelsen, men som sagt at de lager seg vanen. Hvis de synes det er vanskelig så bruker jeg å be dem om å sette på en timer, bare sitte å nudle rundt med [instrumentet ditt] i 10 minutter er også øving når du er på det nivået der.

Slik jeg forstår 'å nudle rundt' handler dette om at man utforsker eller improviserer ubevisst på instrumentet, gjerne uten at man nødvendigvis øver på en konkret øvelse eller et stykke, men heller spiller det som faller inn i øyeblikket. Både det 'å nudle rundt' og å utforske instrumentet blir i denne sammenheng en motsetning til en mer bevisst øving.

Diskursen om *nybegynnerøving* kjennetegnes av at elevene må lære seg å øve hver dag. For nybegynnere handler det i stor grad om å etablere 'vanen' eller komme i gode rutiner. Dette kommer frem hos Musikklærer2 på følgende måte: «Jeg bruker å si at de skal jobbe 10 minutt, hver dag, med ytterst få unntak». Musikklærer2 understreker dette også gjennom at h*n sier: «Så handler det ikke så veldig mye om kvalitet foran kvantitet, i min observasjon iallfall da, at de må lære seg vanen, de må lære seg å sette seg ned med instrumentet». Viktigheten av å øve her dag kommer også frem hos både Musikklærer6, Musikklærer7, Musikklærer8 og Musikklærer9. Musikklærer6 forteller: «[...] Veldig individuelt da. Spesielt med de helt nye. At kanskje bare 5-10 minutter per dag. Og i starten veldig viktig å bare å få den øvingen hver dag da». Musikklærer 7 understreker det samme, nettopp at man må gjøre dette hjemme hver dag:

«Jeg sier jo hva, de får jo veldig enkle ting til å begynne med, selvfølgelig, men jeg må jo da si at dette her må de beskjefte seg med hjemme hver dag. Og kanskje ha en fast tid [...]». Også Musikklærer8 presiserer dette: «Ja, jo, da sier jeg jo at øving er noe vi gjør hver dag. Og det er liksom.. Akkurat som vi gjør leksene på skolen så trenger vi å øve [...]». Musikklærer9 forteller at det ikke trenger å være så lenge, og det er viktigheten av å gjøre det hver dag som uttrykkes: «Ja, altså jeg tenker i begynnelsen så har, eller, det avhenger litt av alder også, men jeg påpeker at de helst bør ta, start med fem minutt, men gjør det hver dag». Musikklærer9 sin erfaring tilsier at disse rutineene hjelper elevene med å ha fremgang på instrumentet: «Og for å komme i gode rutiner, og det, det å komme i gode rutiner det er, det tenker jeg er veldig viktig [...] Ja, jeg har iallfall den erfaring at når elever gjør ting regelmessig, at det er mye større fremgang». Det er en enighet mellom flere av musikklærerne, om at det elevene gjerne skal øve 5-10 minutter, helst hver dag.

5.4 Bli sin egen lærer

Etter å ha stilt spørsmål om hva øving er for nybegynnere, stiller jeg informantene spørsmål om hva øving innebærer etter hvert som elevene blir eldre, og er på et mellomnivå eller viderekomment nivå. I denne sammenhengen spør jeg i hvilken grad de planlegger elevenes øveøkter, og om de øver med elevene på time. Her kommer det frem hos musikklærerne at øving etter hvert handler om å *bli sin egen lærer*. Denne diskursen kjennetegnes av at elevene skal lære seg strategier, reflektere og lære hvordan de skal øve effektivt. Dette kommer frem hos Musikklærer2 gjennom hva h*n sier til elevene: «[...] snakke om hva er det de skal gjøre for å bli bedre på det de gjør. Hvordan de skal øve, hvordan de jobber for å få til det de har lyst til å få til». At strategier og øving er noe som skal læres kommer også frem hos Musikklærer2 gjennom denne fortellingen:

Jeg har hatt et litt rart forhold til øving, fordi at jeg lærte aldri å øve selv. Jeg gikk gjennom hele kulturskolekverna [...] men jeg lærte aldri, jeg fikk bare beskjed om å øve, men ikke hvordan man skulle gjøre det. Så jeg har fått et veldig bevisst forhold til det selv etter at jeg begynte å undervise egne elever på fast basis.

Musikklærer3 understreker på samme måte at elevene må lære øvemethoder, og lære å bli sin egen lærer slik at de kan øve effektivt:

Det tenker jeg er veldig viktig da, å lære dem metoder, også det å bli sin egen lærer, som vise folk har sagt før oss. Men det tenker jeg jo kanskje er hovedgreien med det med øving, at de skal, det er hjelp til selvhjelp, rett og slett. [...] Så det går på, det er min jobb å lære dem hvordan de øver selv. Og øver effektivt.

I sitatet ovenfor understreker også Musikklerer³ at øving er noe som h*n lærer elevene. Musikklerer⁷ beskriver også at elevene må være sin egen lærer: «Så de må jo være sin egen lærer hjemme. Men det er klart det skal jo være en viss grad av modenhet for å forstå det da». Samtidig blir det i foregående sitat presisert at dette krever modenhet, og på denne måten tydeliggjøres også skiller mellom øving på denne måten og diskursen om *nybegynnerøving*. At elevene må være sin egen lærer hjemme tydeliggjør også det at eleven har ansvaret for læringen mellom spilletimene/undervisningstimene.

Musikklerer¹ forteller også at h*n snakker med elevene om øving når de kommer til undervisningstimen: «Og ja, hvordan det har gått. Og så snakker vi om det, var det noe som ikke fungerte? Hvorfor fungerte ikke det? Og hva kan man gjøre for å få det til å fungere bedre?». På denne måten kommer en undervisningspraksis til syne hvor musikklereren stiller spørsmål som hjelper eleven med refleksjon rundt egen øving. Det samme beskriver Musikklerer⁴, at man stiller spørsmål om hvordan elevene har øvd og hva de har gjort:

Så er det bare å minne dem på det. Spørre om de gjør det, spørre 'hvordan har du øvd?', 'hva har du gjort når du har øvd?'. Og så liksom forklare, og gjøre det forståelig.. Sånn at det går, hvorfor man skal øve på denne måten..

I foregående sitat uttrykker Musikklerer⁴ også at elevene må forstå hvorfor man skal øve på en viss måte. Dermed kan elevene reflektere rundt øvingen, og gjøre vurderinger av hvilke øvestrategier som skal benyttes.

Gjennom intervjuene kommer det også frem at flere av musikklererne hjelper elevene med å planlegge og legge opp øveøktene. Imidlertid var det flere av musikklererne som mente at dette var å gripe for mye inn i øvingen til elevene. Musikklerer¹ forteller:

Og hvis det er ordentlig viderekomne da kan vi begynne å snakke mer sånn psykologi, på en måte, hvordan man legger opp en bra øvingsøkt [...] når skal man ta pause, og hvordan skal man tenke når man repeterer ting, og streve etter å gjøre det med den beste kvaliteten.

Musikklærer3 uttrykker noe av det samme:

Ja, det er litt viktig, jeg gjør det, og det spørs hvor mottakelig de er, men å lage en struktur på øvingen, det tenker jeg er viktig for å lære dem gode rutiner. For eksempel hvordan disponerer du øvingen din, varmer du opp først og har du fokus på tekniske etyder som også er linket til det stykket du skal spille, eller korpsstykket du skal spille. Sånn at man føler at den strukturen på øvingen skal være oppbyggende, og ha et mål. Kan jo være langsiktig og kan være kortsiktig.

I foregående sitat fra Musikklærer3 kommer det frem at planlegging og strukturering av elevens øving foregår i varierende grad. Dette indikerer igjen at musikklærere tilpasser dette til hver enkelt elev. Musikklærer5 planlegger strukturen på elevenes øveøkter, og beskriver flere momenter som øvingen deles inn; oppvarming, øvelser og innstudering. Musikklærer5 ønsker også at elevene skal repetere gamle stykker som en del av øvingen, hvor de kan føle seg som en 'verdensmester':

Kort sagt; En femtedel oppvarming, to femtedeler innstudering, og to femtedeler verdensmester [...] så vil jeg gjerne at de skal ta frem et gammelt stykke. Som de kan holde på med. Noe som de har spilt for et år eller to år siden, eller noe sånn.

Diskursen om at elevene skal *bli sin egen lærer* kjennetegnes ved at musikklærerne lærer bort øvestrategier som de ønsker at elevene skal benytte. Musikklærer4 uttrykker videre at øving etter hvert handler om å lære elevene øvemetoder, eller øvestrategier, blant annet 'slowmotion' og 'bit for bit':

[...] nei, men altså da er det vel mer å forklare øvemetoder. Og så bør man vel kanskje si også en gang, noen ganger at altså skal man bli god så må man øve [...] Også det å fokusere på mindre og mindre biter. Konsentrere seg om problemene.

Musikklærer2 understreker noe av det samme, at elevene må fokusere på et 'problem' eller en 'utfordring':

Ikke bruk tida på det du får til. Bruk tiden på dette, fordi dette her er liksom, her er det det stikker seg, her er det et problem, eller utfordring, eller hva jeg skal kalle det, sant. Og så bruker vi tiden på å løse det, og så liksom ringer vi rundt det, dette her er det som er litt vanskelig. [...] Igjen, ikke gjør det som jeg har gjort hele livet; begynne på begynnelsen, spill til det du ikke får til, og så går du tilbake igjen og så gjør du akkurat det samme en gang til, og så lærer du ingenting, sant. Jobb med det som er vanskelig, løst det problemet, og så drit i alt det andre etterpå, selv om det er veldig kjekt å spille det du kan så lærer du ingenting av det.

For Musikklerer² er det viktig at elevene ikke bare spiller på det de allerede kan. Elevene må kartlegge ‘problemet’, eller en ‘utfordring’ og så løse dette. Musikklerer⁷ beskriver også viktigheten av å lytte aktivt til eget spill og gjøre ‘ting riktig’ når man øver:

Og at de hører godt etter hva de gjør, at ikke de bare spiller gjennom og så ikke verken hører eller noen ting. Det er jo kjempeviktig å være til stede og også ofte bruke et speil, hvor de kan se at de gjør ting riktig, som vi har snakket om. At ikke ting blir feil da.

Musikklerer⁸ problematiserer det å kritisere seg selv for mye i øvingen. Alternativet foreslår h*n å velge øvestrategier som legger opp til at man kan mestre det man prøver på:

Så det er det ganske som mange som gjør når de øver, at de bruker øvingen som sånn kritikk egentlig. Så vil jeg vekk fra den kritikjøvingen [...] også at du skal rose deg selv istedenfor å kritisere deg selv da. Så hvis jeg ikke fikk det til, så var det jo egentlig feil øveteknikk, tenker jeg da. Fordi det at du må legge opp til at du kan få noe til, så får du heller, heller endre litt på oppgaven i øvingen. Sant, for eksempel bare ikke klarer alle åtte taktene perfekt med en gang, men kanskje bare begynne med den éne. Eller senke tempoet. Og så heller bygge opp og så sette sammen etter hvert.

Musikklerer⁵ beskriver nedenfor også øvestrategier, og understreker noe av poenget til Musikklerer⁸, nemlig at elevene må finne måter å øve på som gjør at de ‘lykkes’ med det man prøver på. Her handler det også da om å endre øvestrategi frem til man har valgt ut en som gjør at man får til å spille den biten man har valgt ut. Musikklerer⁵:

[...] det som er nytt, og det som er vanskelig. Begynn med det, ta tak i det. Og øv på det. Prøv å være veldig nøye. Og si til deg selv, her skal jeg begynne og jeg skal stoppe der. Og jeg må tenke på det, passe på det. Og heller gjøre det så langsomt og velge en så liten bit som trengs for at jeg skal lykkes med det. På en måte. Det er ikke noe øving om man ikke lykkes med det, på noe vis. Og da er det først å ta bort legatoer, artikulasjon, rytme. Bare finne tonene. Hvor langsomt som helst. Og så bare begynne å føre tilbake rytme, artikulasjon, etc., og tempo, etter hvert.

Musikklerer⁵ presiserer også ovenfor at man må lykkes med det man gjør for at det skal være øving. Musikklerer⁵ lærer bort det h*n kaller prinsipper for øvingen, blant annet å starte med slutten: «[...] Si noen enkle prinsipper, eller vise noen enkle prinsipper for hvordan man kan ha fremgang med øving. En av mine spesialting, eller ja, den er ikke min egen, men som jeg bruker, det er liksom å lære slutten først». Musikklerer⁹ beskriver sin erfaring med at elevene ofte bare ‘snubler’ på de samme stedene i musikken, og forklarer elevene at de derfor må ta delene fra hverandre:

Så jeg tenker at det er så mange elever som spiller stykkene liksom fra A til Å, og det, ja, man snubler gjerne de samme stedene, eller forsinker akkurat der hvor det er vanskelig. Så jeg sier alltid at de skal på en måte ta ting fra hverandre.

Musikklærer10 understreker det samme: «[...] spill deler av stykket om gangen, ikke hele, øv på det som er vanskelig, og øv samme strekket flere ganger». Også Musikklærer7 nevner øvestrategier som å repetere, dele opp stykker i mindre biter:

Ja, jeg gjør jo det, jeg forklarer dem at de skal øve, hvis de for eksempel øver på takter da, spiller det mange ganger, og tenker etter hva de gjør. At de ikke må spille hele stykket gjennom. Vi gjør jo en del sånne ting på timen, ja. Sette sammen med to nye taker, og repetere det.

5.5 Lystbetont og elevens egen ting

Diskursen om at øving skal være lystbetont og noe elevene trives med, går igjen i datamaterialet. Det blir presisert at øving ikke nødvendigvis skal være gøy på samme måte som moro-aktiviteter, men det skal være noe elevene liker å gjøre eller koser seg med. Tegnet gøy brukes også av musikklærerne i sammenheng med å spille et instrument i kulturskolen. Diskursen kommer til uttrykk hos Musikklærer2 på følgende måte: «Ja, eller ikke nødvendigvis at det skal være så gøy, men at du skal trives med det du holder på med da. Du må gjøre ting som du synes er ålreit å gjøre». Musikklærer2 gjentar også dette på en litt annen måte: «Du skal lære deg å like det du holder på med, og lære deg å like øvinga. Lære deg å sitte og kose deg med instrumentet». Hos Musikklærer3 kommer diskursen til uttrykk gjennom at h*n også ber elevene kose seg med instrumentet:

Ja, så det er, men jeg prøver hele tiden å si at, kos deg med instrumentet, altså kos deg med, det er din aktivitet, det er en hobby du har som du har valgt selv, og liker å holde på med. Så bruk det ellers i uka også, ikke bare på korpsøvingen eller på spilletimen.

Musikklærer7 bruker også tegnet lystbetont knyttet til øvingen: «At det er lystbetont, at dette er noe som er gøy å holde på med [...] At det kommer innenfra, hos eleven. At dette er noe de har lyst til, og da blir jo øvingen- den kommer kanskje av seg selv». Musikklærer8 påpeker at noe av det viktigste at man liker å øve:

Ja, nei, for hvis det er det mest generelle for alle så vil jeg si dette med å ha det gøy da, og variere mye. At man skal like øvingen. Det må man bare sørge for å finne en måte å gjøre så man liker.

Musikklærer4 understreker også det samme, at det skal være lystbetont, men ikke nødvendigvis en moro-aktivitet:

Ja, jeg tenker at det skal være lystbetont, men ikke på den måten at det skal være en aktivitet som er en moro-aktivitet. [...] sånn at man går inn i seg selv og har kvalitetstid på, med [instrumentet]. Og slipper, slipper tankene på skole og venner og familie og andre aktiviteter. At man kan fokusere og at blir en sånn litt meditativ opplevelse av det. Det er jo det som øving tenker jeg er på sitt beste. På en måte, så.. Jeg tenker at det skal være litt sunt å spille, så tror jeg den biten kan være litt sunn [...] Sånn mentalt, rett og slett.

Hos Musikklærer4 kommer det frem at man kan trives med øvingen gjennom at den er et avbrekk fra alt annet, og får dermed en meditativ karakter. Diskursen kjennetegnes også gjennom at det å spille et instrument skal være elevenes egen ting, og markerer en tydelig avstand fra det at eleven skal presses av verken musikklærer eller foresatte. Musikklærer1 uttrykker dette på følgende måte:

Vil litt at eleven skal føle også at det er de som spiller, og de som på en måte er med. At det er mellom meg og de, som selve undervisningen er. Og jeg vil ikke snakke over eleven for mye. Det er litt viktig. At de skal på en måte ha litt eierskap til musikken selv, at det ikke er noe som de voksne snakker om, over dem da.

Hos Musikklærer4 kommer det frem at 'mas' er noe negativt, som kan bli galt:

Men om man skal få foreldre med i det med øvingen, ja.. Kanskje? Og kanskje ikke. Der igjen, det kommer an på foreldrene, det kan bli galt. Det kan bli sånn mas [...] politi over eleven. Kan bli.

Musikklærer5 understreker også at foresatte ikke bør involveres like mye, fordi det skal være elevenes egen ting: «Men så er det viktig at foreldrene ikke blander seg for mye og. Fordi da får ikke eleven følelse av at det er deres egen ting». Musikklærer8 understreker at man må finne balansen mellom forventninger og at det skal være elevens egen ting: «Også er det med, noen foreldre har jo skyhøye forventninger, og ja, så det gjelder å finne balansen da, så man ikke presser barnet til å gjøre noe som bare foreldrene vil, ikke sant». Musikklærer6 beskriver mye av det samme: «At jeg ikke synes det skal være press, men at det må komme fra eleven selv og hva de har som ambisjonsnivå. At man gjerne kanskje kan ødelegge det litt også, om man presser dem for mye da».

Konsekvensen av mas og press kan være dårlig samvittighet hos elevene om de ikke øver. Musikklærer6: «Det blir jo veldig individuelt føler jeg, hvor mye.. Jeg pleier egentlig ikke

presse så mye, og spørre så veldig mye 'hvor mye har du øvd'. Det blir fort en sånn dårlig samvittighet». Musikk lærer⁷ beskriver også at det ikke skal være noe elevene blir presset til:

Altså, det må jo være at de synes det er noe de liker å holde på med. Det er jeg veldig opptatt av. At barnet selv skal synes det er hyggelig. At ikke det er noe de blir presset til. Men så er det jo selvfølgelig av og til, så er det jo ikke gøy. Det er det jo ikke for noen av oss. Selv etter mange år [...]

I sitatet fra Musikk lærer 7 ovenfor kommer det også frem at øving ikke alltid er gøy, men presiserer viktigheten av at det skal være noe eleven liker å holde på med. Musikk lærer¹⁰ forteller at man ikke ønsker at elevene skal grue seg fordi de ikke har øvd, og at det skal være gøy å komme på spilletime:

Også tenker jeg jo i starten så er jo det viktigste at de synes det er gøy å komme på time. Og så tenker jeg jo at hvis de begynner veldig tidlig med å ikke komme på, eller grue seg til time for at de ikke har øvd, eller at de i verste fall lar være å komme på time for at de ikke har øvd, så har jeg gjort en kjempefeil.

Det er en ganske stor enighet om at man ønsker at øvingen i hovedsak skal komme fra eleven, og at det ikke skal være press fra foresatte eller dårlig samvittighet ovenfor læreren som styrer øvingen. Musikk lærer³ understreker også: «Og så at ikke ordet øving blir en byrde. Det er viktig da». Musikk lærer³ utdyper:

Spilling er på en måte en paraply over øving [...] Men jeg tenker av og til at øving, for noen så blir det en sånn byrde, så hvis du kaller det øving, bruker begrepet "du må øve", "du skal øve", "øve", men det er jo spilleaktivitet, spinning. Så, vi var kanskje inne på det i starten at øving, ordet, begrepet øving, det fungerer på mange, men på en del så er spinning, altså at du ufarliggjør, eller du alminneliggjør det at du skal ta i instrumentet. Dermed få glede ut av det uten å ha noe forventninger som gir deg høye skuldre da. For jeg tenker at det er jo en hobby de har som de har valgt selv og som de skal trives i, og som skal bygge dem opp. Selvfølgelig med mestring og gi dem utfordringer og sånn, men dem skal være trygg og avslappet i sin hobby.

Begrepet lekser dukker også opp i forhold til øving. Musikk lærer⁶ ønsker at øving skal være noe annet enn det elevene forbinder med lekser, ettersom lekser gjerne ikke anses som lystbetont:

Jeg oppfatter noen ganger at øving kan bli.. Hvis man sier lekse da, nå kommer de til kulturskolen og så blir det enda mer lekser da, så det er et begrep som jeg pleier å unngå. Kaller det for hjemmeøving i stedet. For det er mange som har et anstrengt forhold til lekser.

5.6 Musikken skal motivere til øving

Diskursen om at *musikken skal motivere til øving* finnes også blant musikk lærerne. Elevene skal øve hjemme fordi de synes stykkene er morsomme, eller kule å spille. Dette kommer frem hos Musikk lærer10: «Ofte så handler det jo om repertoar, tenker jo jeg. At hvis vi finner den sanger som de synes er kul, så øver de hjemme. Og spiller hjemme fordi at de har lyst til å få det til». Musikk lærer4 understreker det samme: «Mitt ønske er at de skal øve uten å bli mast på, for at de skal synes det er morsomt, og for at de får så morsomme stykker at det går av seg selv. Men det er jo en, litt en utopi». Musikk lærer4 forklarer at elevene derfor gjerne får velge stykkene selv: «Ja, jeg lar dem veldig ofte velge stykker. Kommer med for eksempel tre stykker som jeg forespiller, og så lar jeg dem velge».

Diskursen om at *musikken skal motivere til øving* gjør seg også gjeldene ved at musikk lærerne gjerne ikke fortsetter med et stykke som elevene ikke liker å spille. Musikk lærer1 utdyper dine tanker om dette:

[...] hvis jeg for eksempel viser et nytt stykke, og så merker jeg at de liker det ikke i det hele tatt, de synes ikke det er bra musikk, og de blir ikke giret på å spille det, så kan det hende at jeg har et annet stykke med de samme liksom tonene og teknikken og det som vi trener på, med som de liker bedre. Da bruker vi det stykket, og så får de mer glede ut av å spille det, da vil de få mer glede ut av å spille det hjemme også.

Musikk lærer5 problematiserer det å eventuelt bare velge ut musikk etter elevens ønsker:

[...] der er jeg ikke sånn helt ettergivende hvis noen kommer og sier “ja, jeg er ikke så begeistret for det stykket der”. Jeg tenker ja, men det kan hende det finnes ting her som du burde oppdage allikevel. Så da ber jeg heller om at de prøver litt til, og så ser vi liksom. Hvis det ikke er noe fult i det, liksom direkte motvilje, da er det ingen ide å holde på med det, men det skjer jo ikke ofte.

Diskursen kommer også til uttrykk ved at musikk lærere er åpne for at elevene tar med ting de selv ønsker å spille. Musikk lærer9:

Men jeg sier alltid det at jeg er åpen hvis de kommer med noe, så tar jeg alltid det med i timen, og tenker det er bedre at de jobber med ting som de har lyst til å jobbe med, enn at jeg sier “nei, du skal spille sånn og sånn”.

Diskursen understrekes også hos Musikk lærer7, som ofte finner noter på musikk som elevene ønsker å spille: «[...] det jeg oppfatter som den største inspirasjons-kilden for å få eleven til å øve er å få stykker/sanger de selv ønsker å spille. Gjerner det som er populært akkurat da, ofte

popsanger». Musikk lærer10 forteller det er viktig å velge en sang som eleven liker, og gjerne velge sammen med eleven: «Så det sier jeg jo hver gang, liksom når de kommer at, altså, viktigste vi gjør, når du skal få en ny sang, det er jo at vi velger en sang som *du* synes er kul å spille hjemme». Videre kommer Musikk lærer10 med et eksempel på hva som har skjedd i undervisningstimen om eleven ikke har trivdes med stykket: «Så det har vi gjort av og til når elever kommer og er frustrert over sangen, så har vi knøvlet noten og så har vi kastet den [...] og så har vi funnet en ny en». Musikk lærer10 utdyper også sitt synspunkt om dette, og problematiserer også balansegangen mellom elevvalgt repertoar og stykker som er valgt med utgangspunkt i læringsmålet:

Sånn at, ofte hvis de har øvd på en helt annen sang enn den de fikk i lekse, så kan det jo godt hende at vi da, ja, kaster den sangen vi fikk i lekse da, og så finner vi den sangen som de faktisk har øvd på. Og så ser vi på det. Og bruker tiden på det på timen i stedet. Og så er det jo alltid en balansegang da, fordi at på en måte så er det jo, man velger jo en sang fordi at den er en sånn pedagogisk byggekloss på den forrige, i forhold til ulike utfordringer, og at neste sang skal være en byggekloss på den igjen.

Musikk lærer9 understreker også at det er bedre at elevene øver på noe de velger selv, enn å ikke øve: «Så jeg er veldig fleksibel sånn, det må ikke være.. Synes det er bedre at de har jobbet med noe, selv om ikke det er lekse».

5.7 Mestring som mål og belønning

Det kom også frem hos flere av musikk lærerne at det i stor grad er mestringen, eller det å kunne spille musikken, som er belønningen for å øve. I tillegg blir mestring uttrykt som et mål underveis i prosessen. Musikk lærer1 uttrykker diskursen slik:

Jeg prøver å motivere dem med at om vi får til ting da [...] 'Du fikk det til to ganger nå, så hvis du spiller flere ganger, da vil du kunne få det til hver gang'. Sånn at det blir veldig konkret hva belønningen er i øvingen [...] Jeg vil heller bare se liksom at musikken på en måte er belønningen i seg selv, at mestringen blir liksom belønningen da.

Musikk lærer2 beskriver også mestring som viktig, uavhengig hvilket nivå elevene ønsker å oppnå i det lange løp: «Jeg er ikke så veldig opptatt av at de nødvendigvis skal nå et visst nivå, men jeg er veldig opptatt av at de skal føle at de mestrer det de prøver på da».

Musikklærer10 understreker også at mestring er viktig:

Vi er der for at vi skal oppleve mestring. Vi er der for at vi skal lære oss å utøve [...] et instrument, og ha det gøy med å spille. Og det også ha en prosess, der vi lærer noen ting og blir flinkere.

Musikklærer3 beskriver en undervisningspraksis hvor h*n elevene blir minnet på at mestring er belønningen om eleven øver hjemme:

Det kan være de som, man har så forskjellig motivasjon for å gå i kulturskolen, sånn at.. Hovedpoenget er uansett da, si at du har en som har spilt i tre-fire år, fem år, så er det å bare minne den på at til neste gang så kan vi klare det hvis du øver på det nå.

Musikklærer10 understreker at belønningen er å mestre stykket, i tillegg til å problematisere ekstern belønning:

Men egentlig, ikke sant, belønningen for å øve er jo at du klarer å spille det, eller at du spiller fint, eller at det var gøy mens du øvde. Så hvis man skal drive å ha masse ekstern belønning for å validere at man øver, så er jo ikke øv- Øvinga er jo premien i seg selv, eller prestasjonen av det man får til etter øvinga.

Musikklærer7 uttrykker også: «Det synes jeg blir litt feil da. Det er sjeldent det som fører til at elever blir flinke til å spille [...]». Likevel var det flere av musikklærerne som i tillegg benytter ytre motivasjon for øvingen, spesielt med de yngre elevene. Musikklærer4: «[...] musikken i fokus tenker jeg. Men jeg ser ikke noe galt med å sette en gullstjerne i boken, eller noe sånn hvis det skulle hjelpe overgangen altså». Musikklærer9 har erfart at klistremerker kan være en motivasjon for mange: «Og så har jeg, altså elever som øver mye pleier å få små klistremerker hvis de har jobbet bra. Og jeg vet at det er, for mange er det, ja, er det motivasjon». Musikklærer6 forteller også om elever som blir motivert av figurer de skal fargelegge, og bruker dette til å planlegge hvor mange ganger eleven skal øve hjemme:

Så er det noen som blir motivert av sånn figurer som de skal fargelegge. Så får de finne en figur som de liker, og så 'den her kan jeg gjøre til neste gang', og da bestemmer vi 'okei, den her består av fire deler'. Øv fire ganger. Det er så forskjellige hva de blir motivert av.

Musikklærer8 forteller:

Og så er det jo, så har vi litt sånne, de får klistremerker og litt sånne ting når de har øvd fire ganger, for eksempel, så får de klistremerker for det, og noen har sånn der at de tegner, fargelegger, som jeg lager sånne øve, sånne tusenben med sånne øveben, så fargelegger de for hver dag [...] når de er i den yngste alderen iallfall så er det lurt med ett eller annet.

I overnevnte sitat uttrykker Musikklærer8 at det hovedsakelig er i begynnelsen dette er aktuelt for elevene. Øvedyr og klistremerker er til hjelp for elevene i overgangen frem til musikken i seg selv eller de opplever at mestringen blir belønningen.

5.8 Lite selvregulerte elever

Diskursen om *lite selvregulerte elever* identifiseres også i analysen. Dette uttrykkes gjennom at det er vanskelig for barn å være selvregulerte, og at elevene derfor ikke alltid kommer noen vei med øvingen alene. Det er kun i underkant av en halvtime hver uke at elever får veiledning på spilletimen sin, og det blir forventet at elevene skal kunne gjennomføre resten av læringsarbeidet på hjemme. Musikklærer8 beskriver i denne sammenhengen at: «[...] ‘cluet’ er jo å få foreldrene med på dette. For hvis du ikke har foreldrene med, så slipper jo ungene unna og, og så blir det jo veldig lite øving». Musikklærer7 problematiserer det samme, at øving er vanskelig uten foresatte: «Men det er jo selvfølgelig mange barn som blir overlatt til seg selv, og ja. Da blir det kanskje ikke så mye resultater, det er jo kulturskolens hverdag dessverre». Hos Musikklærer7 kommer det også frem at det kreves støtte fra foresatte for å mestre øvingen, eventuelt en sterk indre ‘drive’:

Men altså, utfordringen selvfølgelig er at elevene er så mye overlatt til seg selv. At de får bare innputt én gang, fra oss en gang i uka, de ganske få minuttene. Og da skal du ha enten en veldig indre drive selv, eller du skal ha veldig god støtte hjemme for å klare dette her.

Musikklærer9 uttrykker dette på følgende måte:

Noen elever er litt selvdrevne, men de færreste er kanskje det. Det er mange som er avhengige av at foreldrene styrer litt. Også er litt strenge, for øving, jeg husker selv, jeg synes ikke det var bestandig morsomt å drive med, sånn på egenhånd. Så det krever disiplin. Og det krever at foreldre følger opp. Så det er, ja.. Det er en vanskelig bit av spillingen det med øving.

Musikklærer9 beskriver i sitatet ovenfor øvingen som en vanskelig del av spillingen, og derfor utfordrende for de fleste elevene. Musikklærer10 forklarer at det hjelper om elevens foresatte kan spille selv, eller er med på timen, og dermed kan følge opp hjemme:

Kan foreldrene å spille selv, så er det jo mye enklere, at de kan være med å veilede. Og hvis foreldrene er til stede, så er jo det en sikkerhetsventil på at foreldrene også hører hva som blir gjort på timen, sånn at de da kan følge opp dette hjemme [...]

Dette beskriver en situasjon i kulturskolen hvor elevene i stor grad er overlatt til seg selv i øvesituasjonen, selv om de fleste elevene ikke mestrer dette alene. De fleste elevene trenger veiledning i øvingen. En av utfordringene for de yngste elevene er at de ikke hører eller legger merke til hva de gjør når de spiller eller øver. Det er lite bevissthet rundt øvingen. Musikklærer9 beskriver utfordringen: «[...] Men for små barn er det litt vanskeligere. De hører det kanskje. De hører det heller ikke så, legger ikke merke til det, ikke sant». På denne måten blir det en stor fordel for elevene som har foresatte som kan følge opp og veilede underveis i øvingen. Dette understrekes også av Musikklærer8:

Og hvis det var bare for elevene så ville jeg sagt det her med foreldrene da. At det er egentlig det aller viktigste å få dem til å forstå hva øving er, og at de må legge til rette og at de må, og ja. Foreldrenes med-hjelp på det da.

At det er vanskelig for elevene å være selvregulerte er en utfordring, ettersom det gjerne er elevene som mestrer selvreguleringen eller får hjelp som lykkes med øvingen. Musikklærer8:

Så de elevene som får hjelp, eller som klarer å holde orden og rett og slett ha med seg ting fra skolen og hjem og omvendt, de lykkes, de blir jo fortere flinke. Og det er veldig trist at det skal være så viktig synes jeg, for det er mange som har, det virker som de har veldig mye, de kunne blitt veldig flinke, men så, fordi de har glemt det ene og det andre så blir det liksom aldri noe ut av det.

Musikklærer10 beskrives også elevens om lykkes med øvingen med litt samme tegn, hvor det er en fordel å være pliktoppfyllende og kunne konsentrere seg:

Og så tenker jeg jo dette med å være pliktoppfyllende, på å.. [...] Og så er det jo noen ting med konsentrasjon, som de som har evnen til å konsentrere seg veldig, de har lettere for det, enn de som ikke har det. Så kanskje de tre tingene. Bruke tid, være pliktoppfyllende, og konsentrasjon er nok stikkordene.

5.9 Den travle kulturskoleeleven

Diskursen om *den travle kulturskoleeleven* kjennetegnes av fulle timeplaner til hinder for elevenes øving. Den store utfordringen er at elevene har veldig mange forskjellige fritidsaktiviteter i løpet av en uke. Dette fører til mangel på overskudd av tid og konsentrasjon til øvingen. Musikk lærer1 uttrykker dette på denne måten:

[...] hvis de har flere aktiviteter, så kan det hende at de har ganske lite tid til å øve. At de har ganske lite tid, at de er ganske slitne fordi de har fire aktiviteter i uken. Og da vil det være vanskelig å få til øvingen med bra kvalitet, fordi de er for slitne, helt enkelt.

Denne diskursen uttrykkes også av Musikk lærer2, med vekt på at øvingen gjerne blir nedprioritert på grunn av andre aktiviteter:

De har fotballtrening fem ganger i uken, de har andre aktiviteter som krever mye tid, selv om kanskje i antall minutt så ville de fremdeles fint klart å jobbet det de skulle med andre ting. Men fordi at de mentalt sett føler at de har dårlig tid, så tar de seg ikke, de prioriterer ikke det de skal da. Så veldig ofte er det en prioriteringssak.

Musikk lærer3 anser mange hobbyer som en av grunnene til at elevene ikke har så mye tid til å øve: «[...] det er lite øving. De er, man er generelt opptatt med kanskje litt for mange ting, man har hobbyer [...]». Musikk lærer6 uttrykker også hvordan travelheten er utfordrende for øvingen: «Men de er jo veldig travle de helt små, helt fra starten så har de fort tre-fire ting å gå på. Utfordrende med øving synes jeg, å få dem til å øve». Musikk lærer9 påstår også at elevene vet at forventningen er at de skal øve: «Altså alle vet, men har ofte såpass mye andre ting også å gjøre, at elever kommer ofte med unnskyldning, for de vet at jeg på en måte forventer at de, egentlig at de øver». Musikk lærer10 påpeker at utfordringen i størst grad er aktuell om målet er at elevene skal øve veldig mye (jamfør funnet om *øving varierer fra elev til elev* tidligere i dette kapitlet):

Ja. Det avhenger litt av hva målsettingen er. Og hvis man sier at målsettingen er at alle elevene skal bli veldig flinke og øve veldig mye, så er det jo dette med at de har jo mange forskjellige aktiviteter, og mye travelhet. Så rett og slett det å så, at de har tid til å da øve en halvtime hjemme hver eneste dag.

Samtidig påpeker Musikk lærer10, at det ikke nødvendigvis er målet for alle å øve veldig mye, og at det ikke er opp til h*n å vurdere hva som er riktige valg for den enkelte eleven:

For noen elever så er det å henge med venner på en ettermiddag, er kanskje viktigere. Sånn at liksom hvis eleven har sagt at “jeg har vært på hytten i helga og vært med venner og vært i en bursdag”, så er det veldig vanskelig for meg som lærer å si at det var feil. For det er ikke min vurdering å gjøre, egentlig tenker jeg da.

Utfordringene knyttet til den travle kulturskoleeleven ser ut til å avta etter hvert som elevene blir eldre. Musikk lærer6 ytrer dette slik:

[...] det er jo veldig mange travle barn. Så jeg opplever at det blir lettere når de blir eldre. Sånn på ungdomsskole, videregående, begynner de å ha litt mindre, hva heter det, fritidsaktiviteter da.

Musikk lærer7 beskriver den samme utviklingen:

Så de elevene som virkelig blir bitt av den basillen, de kutter jo ut andre fritidsaktiviteter etter hvert. Men jeg opplever jo også at det er jo mange av de som, mange som vil ha med seg alt, altså. Så jeg skjønner egentlig ikke hvordan det er mulig, altså. De rir og de svømmer og de går på ballett, og de turner, og de spiller kanskje gjerne to instrumenter i kulturskolen.

5.10 Rammene hjemme

Diskursen om *rammene hjemme* kjennetegnes av at foresatte er viktig for øvingen. I tillegg bør elevene ha instrumentet fremme og klart til å spille. Dette blir beskrevet av omtrent alle musikk lærerne knyttet til å få elevene til å øve. Det handler om å fjerne dørstokkmila, slik at det blir lettest mulig for eleven å komme i gang med øvingen. Musikk lærer6 svarer følgende når jeg spør hva man kan gjøre for å legge til rette for øving hjemme: «Ja, at de har instrumentet fremme, alltid stående fremme hvis det går da, hvis det er mulig for dem». Musikk lærer9 understreker også det samme: «La instrumentet være fremme, slik at det er lett vint å ta det opp». Musikk lærer3:

Og så er det veldig viktig at du har familie og dem de bor hjemme til på lag, sånn at instrumentet er tilgjengelig, at det står, kan få lov til å stå ferdig oppakket i stua eller på rommet, og at det er aksept for at man spiller da.

Musikklærer1 beskriver også behovet for å ha et fysisk sted hvor man kan øve: «Så det er vel tid og så er det liksom plass. Å fysisk ha en plass som de kan øve på». Musikklærer5 beskriver også denne instrumentplassen, hvor alt er klart, og det er lett å komme i gang med øvingen:

Så har jeg en ting som jeg pleier å være liksom, late som jeg er litt streng med, det er å si at når du kommer hjem så må du, det første du gjør, du må love at du alltid pakker ut [instrumentet]. [...] Behøver ikke øve. Men det er lett å gjøre det når man først kommer så langt. Men det at det skal være veldig lett å komme i gang med å spille, om man bare har tre minutter, så kan man gjøre det [...] Så den prøver jeg å få innprentet, at [instrumentet] skal ha sin bestemte plass hjemme hos eleven. Det er liksom [instrumentplassen], og den er bare til [instrumentet]. Og den skal være der hvor de øver.

Viktigheten av å ha et sted hvor det er aksept for for å øve kommer også frem hos Musikklærer1 og Musikklærer6, som forteller om elever som bor i blokk, og derfor ikke alltid kan øve av hensyn til naboene. Musikklærer1 beskriver det på følgende måte: «Noen av mine elever bor i leilighet, og da er det jo, da er det veldig vanskelig. Så det er noen ytre faktorer som man ikke kan påvirke». Musikklærer6 beskriver også mangel på mulighet til øving hjemme som en utfordring:

Utfordringen er jo ofte da at det ikke er noen som kan backe up, eller støtte, hjemme da. Jeg har noen eksempler på det, elever som ja, bor i blokk for eksempel, får ikke lov til å øve.

I tillegg uttrykkes viktigheten av at foresatte legger til rette for elevenes øving. Musikklærer8 knytter øving sammen med lekser for å dra nytte av selvfølgeligheten ved gjennomføring av aktiviteten hjemme.

Og så prøver jeg å hjelpe dem til å finne en god tid da, og at de kobler det til å gjøre skoleleksene ofte. For det er jo ikke noe de har spørsmål til å gjøre, de gjør jo alltid skoleleksene, og de fleste jeg har er skolebarn.

I denne sammenhengen blir det sett på som lurt å koble øving til skoleleksene, ettersom dette er noe elevene tar for gitt at de skal gjøre hjemme (selv om det nødvendigvis ikke er situasjonen for alle).

5.11 Samspill og miljø stimulerer til øving

Diskursen om at *samspill og miljø stimulerer til øving* hos elevene kommer frem på forskjellige måter hos musikk lærerne. Musikk lærer5, Musikk lærer7 og Musikk lærer8 forklarer at elever blir motivert eller inspirert til å øve mer dersom de opplever andre som øver, enten om det er søsken, venner eller andre i samspillgruppen. Diskursen kommer frem hos Musikk lærer5 i utsagnet:

Det som ofte hjelper er at de møtes og spiller orkester. Spiller i strykeorkester, jevnlig. Og der kan det fort være det at om det er tre stykker som henger sammen, og det er to som øver, og har litt fremgang, og en tredje som er litt slapp, så kan det hende at den våkner. Så det er generelt sett veldig mye vanskeligere å drive [instrumentopplæring] om man ikke har samspilltilbud regelmessig.

Musikk lærer8 understreker også viktigheten av å være i et miljø hvor andre øver:

Og så kanskje at de ser at andre øver, hvis det er mulig. Hvis det er søsken så hjelper det at de ser at de øver. Hvis de har venninner, det er derfor det er ofte veldig lurt å ha elever som kanskje går i samme klasse. Eller kjenner hverandre. Eller at de får sosial relasjon ved at du har fellestimer og hvis de da ser at de øver, så stimulerer det veldig, veldig smittsomt. Særlig hvis man kan høre at de andre øver, da har man veldig lyst til å øve.

Musikk lærer7 understreker noe av det samme, men presiserer i tillegg at det får konsekvenser om elevene ikke øver eller lærer seg stemmen sin i en samspillsituasjon, ettersom samspillet da ikke vil fungere på den måten man ønsker:

Men om det påvirker- det kan jo påvirke øvingen på den måten at de ser at andre også er ivrig, og at det er iallfall det som er håpet da. At de skal skjønne at de er en del av en helhet, og at de må ta ansvar for sin stemme. At de må lære seg den godt, eller så går ikke dette her. Sånn så jeg tror jo at det virker motiverende, det har iallfall gjort det med de gruppene jeg har hatt før.

Musikk lærer9 uttrykker også at elevene i større grad må ta ansvar for sin egen stemme for de andre deltakernes del, ettersom det hver enkelt gjør påvirker flere:

Jeg tenker man må, jeg sier til elevene at de må ta ansvar, det er ikke bare for deres egen del, men når man spiller et samspill så har man et ansvar for at du gjør, at din stemme høres riktig, ja, så riktig som mulig ut, ikke sant.

Dette sosiale presset som oppstår i en samspillsituasjon beskrives også av Musikk lærer4:

Altså det handler jo litt om øving der også. Men da blir det et visst sosialt press. At det er best å komme, kunne litt. [...] Man må jo kunne det, om man skal kunne spille det sammen. For noen så blir det mer øving da.

På samspill trener elevene gjerne på andre aspekter ved musikken enn på spilletimen eller undervisningstimen. Musikk lærer9 nevner blant annet puls og telling: «Man lærer jo mye av samspill. Og, jeg har en elev som var, hadde vansker med puls, det å spille rytme i forhold til puls, og liksom det å få telt liksom [...]». Musikk lærer1 forklarer også at man får trent på andre ting på samspill, selv om det ikke er øving i den forstand:

Ja, altså, det blir en ytterligere en.. Jeg tenker liksom at, jeg vet ikke om det sånn spesielt for øvingen sin del så sann, men det er bra for dem. Det blir gøy for dem å spille. Og de får jo liksom tips, og de får jo liksom trene på ting på korpset også, som vi ikke får spilt på timen på den måten.

Musikk lærerne beskriver at samspillsituasjoner ikke faller under begrepet øving. De forklarer at det er mer som en undervisningstime, eller en trening, og presiserer at øving i større grad handler om det man gjør hjemme, og gjerne med hovedfokus på oppgavene de har fått tilknyttet til undervisningen hos musikk læreren. Musikk lærer1 forklarer videre forskjellen på følgende måte:

Det er vel ikke øving på den måten. Jeg tenker.. Øving som den definisjonen er jo at man sitter hjemme selv og får til liksom, og øver og repeterer ting, eller øver på ting. Men korpset det er jo en samspillstime da, at man trener på å spille sammen. Og det er jo liksom en undervisning da, eller time, og ikke øving på den måten.

Om samspill forklarer Musikk lærer3 at det i større grad går under begrepet spilling, selv om elevene også må øve på samspillsnotene hjemme:

Ja, men da går det mer på begrepet spilling, aktiviteten som så dann. Men øving, da tenker jeg jo egentlig mer konkret på oppgaver som jeg gir, konkret. Så jeg prøver på en måte å skille, men samtidig så har de jo lekser til meg om at du skal spille det partiet der på korpssstykket ditt. Der har du en solo. Den skal bli super, men da trenger vi faktisk tre uker på å jobbe med den. Så det inngår litt, men jeg prøver å være, hvis du bruker begrepet øving da, for å gjenta det, så prøver jeg det opp mot de oppgavene jeg gir. Og at det ikke er aktiviteten, korpsets aktiviteten, at de sitter to timer og spiller i korps.

Musikklærer7 forklarer også at samspill blir som en ekstra trening i uken: «De er jo på kulturskolen da, to ganger i uken, ja, ikke sant. Så det hjelper jo det. Da skjønner kanskje- alle skjønner vel da forhåpentligvis at dette her krever like mye som mye annet, og kanskje enda mer». Samspill er derfor også med på å vise at det å gå i kulturskolen ikke bare er å møte på time én gang i uken, men at man også for å lære et instrument må bruke flere dager i uken på dette. Musikklærer8 understreker også viktigheten av at de spiller på samspill utenom spilletimene, og at dette er viktig for motivasjonen og øvingen:

Jeg tror også det har mye å si om de får spilt utenom spilletimene også. Om de er med i korps, om de er med i orkester. Om de spiller med noen hjemme. Om de får delta i noe samspill. Nå får jo mine litt samspill gjennom meg da, fordi at jeg har noen fellestimer med dem iblant. Jeg tror det er veldig viktig for motivasjonen. Også det å være med på sommerkurs, det har jo alt å si. Så de jeg har som er med på sommerkurs, de øver mye mer enn de som ikke er på kurs.

Viktigheten av samspillet og miljø for å inspirere og motivere elevene til øving uttrykkes også gjennom de neste sitatene. Elevene trenger et sted hvor de ser at andre øver, hvor de kjenner igjen andre elever, og spiller sammen med andre og tilbringer mer tid på kulturskolen. I et slikt miljø forklarer musikklærerne at øvingen kommer av seg selv. Musikklærer5 uttrykker viktigheten av miljøet og øvekulturen:

Først og fremst så vil jeg si at det er, hvis det ikke er en kulturskole med en ordentlig kultur, så er det vanskeligere. Det er en av de viktigste tingene, det er at det finnes folk som går der, og man kjenner dem, man ser dem, man kjenner dem igjen. Man vet at de spiller, man vet at de dyktige, og man skjønner at de øver, og man får den der, ja, den øvekulturen skal synes mye lettere i en kulturskole, den er uhyre viktig. Men som sagt, ja, det vil jeg si kanskje er det viktigste, at det er et miljø. Og at det finnes en kultur i det miljøet. Som gjerne vokser og blir bedre og bedre, år for år, på en måte. Og så kommer det også bedre resultater, man får høre flottere musikk, man blir mer inspirert. Både av seg selv og av andre.

Musikklærer10 har en lignende oppfattelse:

For hadde det vært ti lærere i et stort hus, og det hadde vært undervisning på hvert rom, og det hadde vært felles venteområde, og de hadde møtt tjue andre elever mens de venter på sin time, så er det jo mye lettere å knytte nettverk på tvers av instrumenter innad i kulturskolen [...] For det betydde jo mye for meg når jeg var liten at jeg spilte sammen med kamerater, og at jeg spilte i band, eller jeg spilte med søsken, eller at jeg gjorde mye samspill som var på eget initiativ.

Musikklærer7 understreker også at elevene trenger et miljø:

For de trenger jo tid sammen med lærer, de trenger jo tid sammen med jevnaldrende, for å forstå hva det går ut på. Så det er jo det, det går jo igjen, har gått igjen hele tiden mens jeg har undervist i kulturskolen, ikke sant. Mer tid, mer tid. Det er det vi trenger. Og det er det elevene trenger. Og da [...] vil kanskje mye øving komme av seg selv også. Et miljø som de kan utvikle seg i.

Musikklærer8 forteller om viktigheten av å få oppleve å skape musikk sammen med andre elever:

Så det er liksom, det er ikke bare det sosiale, det er den musikalske opplevelsen av å være sosial inni musikken, og oppleve musikkens egenopplevelse også. At du får, du er jo en del av noe mye større, og det er ganske heftig opplevelser for de små. Og de ungdommene og altså. Det tror jeg er utrolig viktig.

5.12 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funnene som kom frem gjennom analysen av intervjuene på nivå 2 i Faircloughs tredimensjonale modell. Jeg vil i neste kapittel gjennomføre analysen på nivå 3 i, hvor sosiale strukturer analyseres. Dette innebærer at funnene vil bli diskutert og sett i lys av tidligere forskning om øving, for å belyse delproblemstilling 2: *På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving i kulturskolen?*

Kapittel 6: Diskusjon

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?* Tidligere har jeg i kapittel 5 presentert funn fra analyse på nivå 2 i Faircloughs tredimensjonale modell for å svare på delproblemstilling 1: *Hvilke diskurser om øving finnes hos musikk lærere?*

I dette kapitlet vil jeg belyse delproblemstilling 2: *På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving i kulturskolen?* Derfor vil funn fra kapittel 5 diskuteres i et større perspektiv, og analyseres på nivå 3 (sosiale strukturer) i Faircloughs tredimensjonale modell. Skredes poeng er at den som gjennomfører analysen må løfte blikket fra analyseobjektet til storsamfunnet og samfunnsforhold (Skrede, 2017, s. 71). Diskursene vil derfor bli sett i lys av tidligere forskning om øving, og andre strukturer som kan virke inn på øvingen. De sosiale strukturer gir oss et sett med muligheter og begrensninger, samtidig som sosial praksis kan ses på som en måte å kontrollere valg av visse disse strukturelle muligheter og ekskludering av andre (Fairclough, 2003, s. 23). Diskursene kan dermed virke regulerende på sosial praksis, og i denne sammenheng hvordan øving fremstår for elevene i kulturskolen. Resultatene fra kapittel 5 viser følgende diskurser:

- Øving varierer fra elev til elev
- Diskurs om nybegynnerøving
- Bli sin egen lærer
- Mestring som mål og belønning
- Lite selvregulerte elever
- Musikken skal motivere til øving
- Rammene hjemme
- Den travle kulturskoleeleven
- Samspill og miljø stimulerer til øving
- Lystbetont og elevens egen ting

6.1 Øving fra nybegynner til egen lærer

Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes av at øving varierer ut ifra elevenes alder, nivå, mål og ambisjoner. Derfor var det vanskelig for musikk lærerne å gi et konkret svar på hva øvingen innebærer for alle elevene, nettopp fordi det varierte fra elev til elev.

Øving for nybegynnere

Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes blant annet av at elevenes alder og nivå er med på å styre hva øvingen innebærer. Denne diskursen samsvarer med diskursen om *nybegynnerøving*. Innholdet i øvingen for en nybegynner er annerledes enn det som blir lært til elever på mellomnivå og et mer viderekomment nivå. For nybegynnere handler øvingen i stor grad om repetisjon, og utføre konkrete oppgaver hjemme. Dette er i tråd med hva Blix (2018) fant av innhold i lærebøker for nybegynnere, som også i stor grad øve- og kontrolloppgaver som repetisjonsoppgaver. Hun skriver også at lærebøkene har en sterk posisjon i kulturskolens undervisning, spesielt på nybegynnernivå, og derfor har potensielt stor definisjonsmakt. I diskursen om *nybegynnerøving* kom det også frem at å leke seg med instrumentet eller nudle rundt også var øving på dette nivået. Dette tolker jeg som at musikk lærerne opplever nybegynnere fremdeles utvikler ferdighetene bare ved å utforske og spille på instrumentet sitt, uten at de øver mot å oppnå noe konkret. På dette stadiet må ikke øvingen være målrettet. I tillegg kjennetegnes diskursen om *nybegynnerøving* med viktigheten av at elevene lærer seg vanen, og dermed øver hver dag. Dette samsvarer med rammeplanens læringsmål, hvor målet innenfor øving på begynnernivå er at eleven «øver jevnlig og samarbeider med læreren og foreldre/foresatte om gode øvingsrutiner» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52).

Diskursen om *nybegynnerøving* har flere likhetstrekk med funn fra tidligere forskning på barn og øving. Funne viser at det i starten handler om å lære seg øvevanen, og dermed gjerne øve 5-10 minutter om dagen. Øvetiden musikk lærerne anbefaler er i tråd med hva McPherson og Davidsons (2002) fant var vanlig. Nybegynner elever bruker i gjennomsnitt 7,33 minutter på daglig øving de første 9 månedene. McPherson og Renwick (2001) fant også at øvingen til nybegynnere kjennetegnes ved at man stopper opp ved feil, retter opp og går videre. Dette fenomenet ble også beskrevet av musikk lærerne i kulturskolen. I denne masteroppgaven viser funnene at musikk lærerne hjelper elevene til å bli mer selvregulerte etter hvert, og forklarer

dem hvordan de kan ta i bruk strategier. McPherson og Renwick (2001) skriver også at lærere forteller elevene hva de skal øve på, men ikke hvordan. Dette er i tråd med diskursen om *nybegynnerøving*, hvor musikk lærerne i starten ikke er så opptatt av hvordan elevene øver, men at de spiller så mye som mulig. Likevel forstår jeg funnene slik at musikk lærerne hele tiden utvikler elevenes strategibruk, og lærer dem mer om øving etter hvert som de blir eldre. En mulig forklaring i forhold til funnene til McPherson og Renwick (2001) er at musikk lærerne på denne måten tilpasser øvingen til hva som forventes av en nybegynner når det kommer til selvregulering (jf. funnet om *lite selvregulerte elever*).

Bli sin egen lærer og lære strategier

Diskursen om at elevene skal *bli sin egen lærer* kjennetegnes av at elevene skal lære øvingsstrategier som de kan bruke, og at de skal lære å engasjere seg kognitivt i øvingen. Elevene skal lære å bli sin egen lærer. Eksempler på strategier eller øvemetoder som blir beskrevet er for eksempel å ta det sakte, eller øve på del for del. Diskursen om å *bli sin egen lærer* hvor eleven velger ut strategier er i tråd med hvordan Nielsen (2005) beskriver *målrettet øving*. Målrettet øving innebærer at man må være sin egen lærer under øvingen, og dermed selv velge ut strategier for å nå målet man har satt for å forbedre ferdighetene man ønsker. Her bruker Nielsen begrepet *læringsstrategier* om å finne problemområder, gjenta musikken i mindre deler og gjenta musikken i ulike tempo. Disse strategiene er også i overenstemmelse med denne diskursens kjennetegn. I tillegg samsvarer dette med rammeplanens beskrivelse av nøkkelkompetansen øving: «Å kunne øve innebærer at eleven lærer å være sin egen lærer. Eleven må kunne planlegge og gjennomføre øving, repetere, lytte kritisk og gi seg selv konstruktiv tilbakemelding» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 51).

Elevene skal også reflektere rundt hva som ikke fungerer, og hva man kan gjøre for at det skal fungere bedre. I tillegg forteller musikk lærerne at elevene må bruke tiden på utfordringer eller problemer, og fokusere på det vanskelige. Bull (2019) skriver estetikken i klassisk musikk handler om det å 'gjøre det riktig', og at å øve 'ordentlig' betyr å lete etter feil og rette opp. I tillegg handler øvingen om å dele musikken opp i mindre deler og øve detaljert. Denne måten å øve på har også likhetstrekk med diskursen om å *bli sin egen lærer*, og hva dette innebærer for eleven. En mulig konsekvens for eleven kan være at øvingen handler om feil og riktig, i motsetning til at eleven kan ha en utforskende øving for å finne måter å behandle instrumentet eller repertoaret på. Et annet spørsmål i denne diskusjonen er hvem som avgjør hva som er

riktig anvendelse av instrumentet. Blir øving i denne sammenhengen å lære å følge ‘reglene’ for hva som er riktig utførelse? Wittgenstein skriver at ‘å følge reglen’ er en praksis, ettersom man ikke kan følge regelen alene eller privat (Wittgenstein, 2010, s. 111). På den måten kan det å gjøre noe ‘riktig’ innebære å øve på å anvende instrumentet i tråd med reglene for praksisen. Enigheten mellom aktørene innenfor praksisen blir dermed avgjørende for hva som er riktig og gal utførelse, og kan videre være regulerende for elevenes øving. Diskursen om å *bli sin egen lærer* ble i liten grad beskrevet som en utforskende aktivitet uten fast bestemt mål. Johansen (2016) bruker begrepet *utforskende øving* om det å øve på noe med et bevegelig mål, i tråd med spilling uten at man vet hvordan sluttresultatet skal høres ut. Her oppstår en trefning mellom det å øve på å gjøre noe ‘riktig’ og følge ‘reglene’, og det å utforske instrumentet uten et fast svar på hva resultatet blir. Samtidig beskrev musikk lærerne at elevene måtte finne ut hva de ønsket å bli bedre på, som antyder elevmedvirkning.

Diskursen om at elevene skal *bli sin egen lærer* kjennetegnes også til en viss grad av planlegging og strukturering av øvingen. Elevene anbefales av musikk lærerne å legge opp øvingen slik at det er oppvarming først (med fokus på klang og teknikk), øvelser og etyder, og så innstudering av repertoar. Dette antyder at øving på teknikk blir vektlagt. Samtidig mente noen av musikk lærerne dette ble for inngripende i elevenes øving. Funnene viser også at musikk lærerne ønsker elevene skal bruke tid på å spille repertoar de allerede kjenner, eller holde ved like tidligere innstudert repertoar. En anbefaling var at elevene skulle avslutte øveøktene med noe de allerede mestrer, og dermed føler seg dyktige idet de avslutter øvingen. Dette kan føre til positiv selvoppfatningen og mestringsstro hos elevene. Nielsen (2004) fant at elever med høyere mestringsstro tok i bruk flere læringsstrategier og var mer kognitivt involvert i øvingen.

Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* regulerer øvingen gjennom at den tilpasses elevenes alder og nivå, og øvingen fremstår dermed annerledes for elevene med utgangspunkt i dette. Diskursen om *nybegynnerøving* kjennetegnes av noe annet enn diskursen om at elevene skal *bli sin egen lærer*, i henhold til mengde og bruk av strategier. Øvingen tilpasses videre også elevens mål og ambisjoner, som gjør at andre strukturer kan virke regulerende på øvingen. I denne sammenheng varierer det Jørgensen (1997) beskriver som både fremgangsmåter og tid av elevenes alder og nivå.

6.2 Øving og mål

I dette delkapitlet vil jeg diskutere hvordan ulike mål kan være med på å regulere øvingen, og hvilke konsekvenser forskjellige mål og ambisjoner kan få for elevenes øving. Jeg forstår mål i denne sammenhengen som intensjonen med øvingen, både på kort og lengre sikt (Jørgensen, 1997). Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes ved at øving varierer ut ifra mål og ambisjoner. Noen elever har ønsker om å komme inn på høyere musikkutdanning, mens andre har sosiale mål som å kunne delta i samspill, eller deltar av trivselsårsaker.

Mål om høyere musikkutdanning

Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes av at enkelte elever har ambisjoner om å få godkjent opptak ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Dette er i tråd med hva som er beskrevet i rammeplanen fra 2016 «Mangfold og fordypning», som tilbyr svar på hva som er kulturskolens samfunnsoppdrag, formål og mål (Norsk kulturskoleråd, 2016). Et av de overordnede målene som beskrives gjennom arbeidet med musikk er at elevene skal få muligheter til fordypning som kan danne grunnlag for høyere musikkutdanning (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47). På denne måten vil idealer og forventninger fra høyere musikkutdanningsinstitusjoner kunne regulere øvingen for enkelte elever i kulturskolen gjennom denne diskursen. Institusjonene vil kunne regulere hva som øves på gjennom opptakskrav, og øvingen vil da være påvirket av institusjonen og instrumentets verdier og idealer, gjerne innenfor forskjellige sjangre. Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* regulerer på denne måten øvingen gjennom at den artikulerte ambisjonen til eleven kan styre forventninger til mengde øving, sjanger, hvilket repertoar som skal spilles, og hvordan instrumentet håndteres. Et slikt mål kan også innebære et krav om betraktelig mer kvantitet i øvingen. Blix (2018) stiller likevel spørsmål til om man må kunne spille standardrepertoar på sitt instrument for å lykkes som musiker, og øve så og så mange timer.

Analyse av rammeplanen har også funnet forskjellige kunnskapsdiskurser i kulturskolen, som videre kan indikere forskjellig læringsinnhold knyttet til forskjellige mål og ambisjoner hos elevene. Ellefsen (2017) fant i sin analyse av kulturskolens rammeplan en spesialiseringdiskurs, hvor den mest verdifulle øvingstiden og utøvertiden er tilbrakt ved et instrument, i en sjanger og med en lærer. Samtidig antydes det en diskurs om allsidig kompetanse hos elevene. Spesialiseringdiskursen sammenfaller med mål om høyere musikkutdanning, som verdsetter

en tradisjon knyttet til tradisjonelt repertoar, én sjanger og høyt fokus på instrumenttekniske ferdigheter. Målet kan dermed regulere innholdet i øvingen; hva som skal læres og hva som øves på. Sammenhengen mellom intensjon og innhold beskrives også av Jørgensen (1997). Videre innebærer et slikt mål valg av sjanger å spesialisere seg i. Tidligere forskning har vist forskjeller mellom fremgangsmåter i øvingen knyttet til sjanger (Creech et al., 2008; Johansen, 2016; Nielsen et al., 2018). Sjangervalg kan dermed være med på å regulere hvordan eleven øver, blant annet om man øver på improvisasjon eller ikke, og i hvilken grad elevene øver sammen med medelever (samarbeidslæring). Et annet spørsmål i denne sammenhengen er om målsettinger knyttet til å få godkjent opptak ved høyere musikkutdanningsinstitusjoner kan gå hånd i hånd med flere kunnskapsdiskurser, som kunnskapsdiskursen om allsidig kompetanse. Karlsen & Nielsen (2021) skriver at de diskursive praksisene knyttet til musikkjangre har gått fra å være klassisk musikk og andre sjangere, til diskursen om likeverdige sjangre og stiler. Likevel skriver de at det er vestlig klassisk musikk, og dens tilknyttede pedagogiske praksis som er rådende, og at rammeplanene derfor sender ut forskjellige signaler.

Trivsel og mestring som mål

Samtidig som spesialiseringsdiskursen sammenfaller med kulturskolens mål om å gi elever mulighet til å studere musikk, kan sjangerbredde og en mer allsidig kompetanse muligens sammenfalle med elever som går i kulturskolen fordi de trives med å spille et instrument. Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes også ved elever som fortsetter fordi de trives på timene, eller har samspill som mål, selv om de ikke nødvendigvis øver eller spiller så mye mellom timene. I denne sammenhengen sto trivselsfaktoren sterkere enn den faglige utviklingen for noen av elevene. Holmberg et al. (2016) fant flere forskjellige diskurser, hvor en *Feel-good discourse* i kulturskolen kjennetegnes med trivsel, sosiale og personlige aspekter. Fokus på personlige aspekter veier tyngre enn fokuset på hva elevene eventuelt skal oppnå av ferdigheter lang sikt. Samtidig uttrykker rammeplanen at tilbudet i musikk skal sørge for at eleven får unyttet potensialet sitt lå langt som overhodet mulig (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45). Eleven som går i kulturskolen på et trivselsgrunnlag kan dermed begrenses av mindre øving. Om ikke grunnlaget legges tidlig ved øving og hardt arbeid, vil det muligens bli vanskelig for disse elevene å få muligheter på et senere tidspunkt om de skulle ønske det. I denne sammenhengen kan det oppstå en konflikt mellom å utvikle hver enkelt elevs potensial så langt det lar seg gjøre og trivsel i fokus.

Diskursen om *mestring som mål og belønning* gikk igjen som noe som gjaldt for alle elever, uavhengig av hva eleven ønsket å oppnå på instrumentet i det lange løp. Målet for hver enkelt elev er mestring, uavhengig av elevens nivå. Dette er i tråd med hva rammeplanen for kulturskolen beskriver som et av de overordnede målene for kulturskolens musikkfag, nettopp at elevene skal oppleve mestringsglede og positiv selvutvikling (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 47). Samtidig er denne mestringsgleden og fokuset på det personlige i tråd med hva Pehrson (2021) har funnet tidligere, nettopp at det er om rom for livsmestring, identitet og egenomsorg i rammeplanen. I denne sammenhengen kan det være en mulig trefning mellom mål knyttet til spesialisering og det å ivareta elevens omsorg.

Hvilke mål og ambisjoner eleven har vil på denne måten være med på å regulere øvingen gjennom hvilket repertoar man øver på, hvilke ferdigheter man øver mot og hvor mange timer som må legges ned. Dette innebærer på den ene siden at øving er åpent, og kan tilpasses hver enkelt elev og dens behov. Diskursen regulerer øving gjennom at forskjellige mål fører til at øvingen blir forskjellig. Samtidig fører diskursen til at øving er åpent, og gir rom for tilpasning til hver enkelt elev og deres ønsker. Dette åpner samtidig for at andre institusjoner som ensembler kan ha innvirkninger på hva som øves mot og på, og hva som forventes av instrumentbehandling. Som nevnt kan dette også gjelde høyere musikkutdanningsinstitusjoner og tradisjoner på instrumentet. I sammenheng med mål er også et spørsmål hvem som skal avgjøre hvor mye elevene skal eller bør øve, og hva de skal bruke fritiden sin på. Diskursen om at øving skal være *lystbetont og elevens egen ting* kan trekkes inn i denne sammenhengen, og kjennetegnes ved at det er elevens eget ambisjonsnivå som skal være styrende.

6.3 Hjelp til selvregulering

Funnene viser en diskurs om *lite selvregulerte elever* i kulturskolen, som kjennetegnes av at selvregulering er utfordrende for de fleste elevene. Øvingen er ikke noe alle elevene får til på egenhånd fra tidlig alder. Dette er i tråd med hva McPherson og Renwick (2001) fant også at graden av selvregulering varierer mellom elevene. Samtidig viser funnene til Ellefsen (2017) at ansvar, selvstyring og initiativ er også positivt ladde ord knyttet til eleven. McPherson og Davidsons (2002) stiller også spørsmål til det at barna forventes å øve alene på et instrument, ettersom vi gjerne ikke forventer at de kan lese hjemme på egenhånd. I øvingen er elevene i stor grad overlatt til seg selv, selv om selvregulering er en utfordring. Her oppstår en konflikt mellom forventningen til elevene, og hva elevene faktisk kan klare på egenhånd. Diskursen om

lite selregulerte elever kan også være knyttet til diskursen om *den travle kulturskoleeleven*, som kom frem i analysen. Denne kjennetegnes av elever med mange aktiviteter og full timeplan, og som både ikke har tid til å øve eller er mentalt slitne etter mye innhold. Øving kan være en utfordrende aktivitet, som krever konsentrasjon og fokus, og dette kan dermed være en utfordring.

Rammer hjemme som hjelp til selvregulering

Diskursen om *rammene hjemme* kjennetegnes av at musikk lærerne anbefaler elevene å ha instrumentet pakket opp og klart, slik at det blir enkelt å komme i gang med spilling eller øving. Funnene viser også at øvingen krever fysisk plass, og elevene må ha et sted hvor det er aksept for at de øver. Viktigheten av støtte fra foresatte er et annet kjennetegn ved diskursen om *rammene hjemme*. I diskursen ble det beskrevet som en stor fordel om foresatte kunne hjelpe til, og gjerne være med på timene slik at de fikk med seg hva eleven skulle øve og mot på hjemme. Dette er i tråd med det McPherson (2009) poengterer om foresattes viktighet knyttet til elevenes utvikling. Her er det viktig at foresatte legger til rette for øvingen. Samtidig kan dette være i konflikt med diskursen om at øving skal være *lystbetont og elevens egen 'ting'*. Mas fra foresatte om øving kan føre til negative opplevelser for eleven, noe musikk lærerne helst ønsket å unngå.

Det var også en trefning i funnene knyttet til om øving skulle ses på som lekser eller ikke. På den ene siden var lekser noe negativt (jf. diskursen om at øving skal være *lystbetont og elevens egen ting*), og man ville gjerne at øving heller skulle være noe hyggelig de kunne gjøre hjemme. Samtidig er lekser noe elevene må gjøre, og å forbinde leksene med øving kan dermed føre til at øving også blir en selvfølge (jf. diskursen om *rammene hjemme*) og dermed hjelpe elevene til selvregulering.

Musikk som hjelp til selvregulering

Diskursen om at musikken skal *motivere til øving* handler om at elevene gjerne skal arbeide med musikk som de er motivert til å spille eller øve på, dermed ønske å gå til instrumentet oftere mellom spilletimene. Diskursen kjennetegnes også av elevbestemmelse knyttet til musikkvalg og innhold, og er dermed i overensstemmelse med hva tidligere forskning har vist om musikkvalg og motivasjon, og at musikk kan være årsak til motivasjon for øvingen.

Renwick og McPhersons (2002) fant at en instrumentalelev brukte betraktelig mer tid og flere avanserte øvingsstrategier når eleven øvde på selvvalgte stykker. På denne måten hjelper musikk lærerne eleven til selvregulering gjennom motiverende musikk.

Samtidig er diskursen om at *musikken skal motivere til øving* opphav til konflikt hos flere musikk lærere. Musikk lærerne ønsket tidvis at elevene skulle bli kjent med et spesielt repertoar, som kanskje ikke umiddelbart opplevdes motiverende for eleven. Dilemmaet blir dermed om elevene skal øve på repertoar som musikk lærerne har valgt ut ifra et læringsperspektiv, eller om elevene i hovedsak skal øve på musikk de selv liker eller kjenner. Konflikten i denne diskursen er også i tråd med funn fra Holmberg et al. (2016). De finner flere diskurser som går igjen innenfor den svenske musikk- og kulturskolen, grunnskolen og høyere musikkutdanning. Diskursen *Snacking on knowledge* handler om hvordan elevene kan plukke innhold og velger ut etter egne preferanser, som populærkultur. *Curriculum discourse* kjennetegnes av tradisjonelt repertoar og høyt fokus på instrumenttekniske ferdigheter og stadig utvikling. Diskursen om at *musikken skal motivere til øving* antyder i denne sammenhengen konflikt mellom tradisjon og elevmedbestemmelse (eller bredde). Musikk lærerne har kanskje noen ønsker for hva eleven skal lære, men samtidig uttrykker de at det til syvende og sist er viktigst at eleven liker musikken. En løsning beskrevet av musikk lærerne var å spille noen eksempler for elevene, og la dem velge fra et begrenset utvalg, og på den måten gi eleven opplevelsen av valgfrihet, eller valgfrihet innenfor gitte rammer. Eventuelt bytte ut stykker som elevene ikke likte å spille. Et annet alternativ var å finne låter basert på ønsker elevene hadde.

6.4 Fellesskap og glede i øving

Diskursen om *samspill og miljø stimulerer til øving* kjennetegnes av at det å spille sammen med andre fører til mer øving for elevene, ved at de ser og opplever at andre elever øver. Øving beskrives som noe smittsomt, enten om det er gjennom samspill med medelever eller om det er noen hjemme som øver. Miljøet i kulturskolen er viktig for øvingen og fører til at elevene hører andre som øver, og kan knytte nettverk og spille sammen med andre elever. Likevel beskriver musikk lærerne det er sjeldent elevene øver sammen på fritiden. Øving er noe som hovedsaklig foregår alene med instrumentet.

Samspill og øving

Samspill ble ikke definert som øving av musikk lærerne, og faller under kategorien spilling, eller trening. Samspill og miljø er viktig for øving, ettersom det fører til mer øving hos elevene. Samspillsituasjoner fører også til at hver enkelt elev i større grad må ta ansvar for sin stemme, også ettersom det får sosiale konsekvenser om man ikke øver eller mestrer musikken. Samspill hjelper også på øvingsmengden ved at elevene får spilt mer, og får trening i å spille med andre. I tillegg kan elevene få trening i å følge en dirigent, og arbeidet med puls og intonasjon sammen med andre. På samspill får elevene dermed øvd på deler av musikken som ikke er like enkelt å øve på hjemme eller på spilletime. Dette er i tråd med hva Rammeplanen skriver, nemlig at ensembler bidrar med viktig samspillstrening for elevene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 45). Diskursen kan regulere øvingen gjennom at musikk lærere i større grad legger til rette for samspill og miljø, ettersom dette fører til mer øving.

Forskningen på barn og øving har i stor grad tatt for seg individuell øving (McPherson & Davidson, 2002; McPherson & Renwick, 2001; Renwick & McPherson, 2002; Sloboda et al., 1996). Øving er i hovedsak en læringsaktivitet som eleven gjennomfører alene, og det blir tatt for gitt at det er slik øvingen skal foregå. Dermed videreføres disse tradisjonene. Likevel er diskursen absolutt åpen for at elever kan øve sammen på fritiden og musikk lærerne var veldig positive til elever som ønsket å øve sammen. Diskursen om at *samspill og miljø stimulerer til øving* utelukker dermed på ingen måte samarbeidslæring, men øvingen organiseres likevel ikke i utgangspunkt på den måten. En mulig forklaring på dette kan være sjangertradisjoner på instrumentene. Creech et al. (2008) fant at klassiske musikere øvde mye mindre sammen med andre enn ikke-klassiske musikere. Resultater fra Nielsen et al. (2018) viste også at studentene på studieprogrammet for improvisert musikk/jazz øvde sammen med medelever minst én gang i uken i mye større grad enn klassiske musikere.

Kan øving være gøy?

Funnene viser en diskurs om at øving skal være *lystbetont og elevens egen ting*. Denne kjennetegnes av at elevene skal trives med øvingen, og gjerne ikke presses eller mases på. Øvingen skal komme innenfra, eller gjennom at de liker musikken de skal øve på (jf. diskursen om at *musikken skal motivere til øving*). Dette er elevens hobby. Samtidig kom det frem at øving skulle være gøy, eller lystbetont, men ikke i den grad at det var en moro-aktivitet. Dette

er i tråd med skillet til Ericsson et al. (1993), hvor målrettet øving (deliberate practice) tydelig skilles fra det de kaller 'playful interaction'. Resultater fra Lehmann (2002) viser også en negativ korrelasjon mellom det han kaller innsats og glede. Det var likevel viktig for musikk lærerne at elevene lærte seg å like øvingen.

Lehmann (2002) spør om det å øve for gøy eller med glede, istedenfor målrettet øving, kan føre til at man ender opp med å bli mindre dyktige, og på denne måten mister muligheter (iht. diskusjonen om trivsel og mål). Samtidig viser resultater fra Sloboda et al. (1996) at de aller dyktigste var de som hadde mest uformell øving, som kan innebære å spille eller improvisere. Dette kunne være på grunn av mer øving totalt sett. Tidligere forskning har også vist forskjeller mellom klassiske og ikke-klassiske musikere når det kommer til å øve for gøy. Creech et al. (2008) fant at ikke-klassiske musikere i større grad øver for gøy både alene og sammen med andre. Hvordan kan ikke-klassiske musikere i større grad øve for gøy, men samtidig bli flinke? Dette kan være den utforskende øvingen og spillingen som oppleves som gøy i større grad. En annen mulig forklaring er at ikke-klassiske musikere øver mer sammen med andre, og at dette oppleves mer gledesfylt. McPherson og Davidson (2002) presenterte et sitat fra intervju med en av elevene som sa: «I love being able to play but I hated practicing». Sett i lys av dette funnet kan det være en fordel at nybegynnerøvingen i kulturskolen ikke har like mye fokus på øving, men mer bare at elevene får spilt. I tillegg kom det frem i diskursen om at øving skal være noe *lystbetont og elevens egen ting* at elevene måtte finne en måte å like øvingen på, for eksempel gjennom å spille stykker de likte, og ved å se øvingen som et avbrekk fra andre plikter i hverdagen. Som er fristed sammen med instrumentet.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å belyse delproblemstilling 2: *På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving i kulturskolen?* Dette har jeg gjort gjennom analyse på nivå 3 i Faircloughs tredimensjonale modell. Diskursene (resultatene fra kapittel 5) er diskutert i sammenheng med hverandre og tidligere forskning. Jeg har også trukket inn andre strukturer som gjennom diskursene kan være regulerende, som andre institusjoner og rammeplanen for kulturskolen. I neste kapittel vil jeg oppsummere diskusjonen for å belyse masteroppgavens hovedproblemstilling.

Kapittel 7: Avslutning

Temaet for denne masteroppgaven har vært øving i kulturskolen, og formålet har vært å undersøke hvordan øving fremstår for elevene i kulturskolens musikkfag. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere de viktigste funnene fra studien for å belyse masteroppgavens hovedproblemstilling: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?* Det teoretiske rammeverket er Faircloughs kritiske diskursanalyse, som også er det metodiske utgangspunktet for analysen. Deler av Faircloughs tredimensjonale modell har vært benyttet som analyseverktøy. For å samle inn data har jeg gjennomført kvalitative, semistrukturerte intervjuer med 10 musikk lærere i kulturskolen. Problemstillingen er delt inn i to delproblemstillinger (tidligere behandlet i kapittel 5 og 6). Datamaterialet er analysert på nivå 2 i Faircloughs tredimensjonale modell for å svare på delproblemstilling 1: *Hvilke diskurser om øving finnes blant musikk lærere?* Disse funnene ble diskutert i lys av forskning og analysert på nivå 3 i Faircloughs tredimensjonale modell. Dette ble utgangspunktet for å belyse delproblemstilling 2: *På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving i kulturskolen?* Nå vil jeg først i dette kapitlet oppsummere de viktigste funnene fra studien for å belyse hovedproblemstillingen.

7.1 Oppsummering av resultater og diskusjon

I dette delkapitlet vil studiens overordnede problemstilling besvares gjennom oppsummering av studiens resultater og diskusjon. Hovedproblemstillingen for masteroppgaven er: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?* Først vil jeg oppsummere funnene som svar på delproblemstilling 1: *Hvilke diskurser om øving finnes blant musikk lærere?* Jeg har identifisert følgende diskurser om øving i kulturskolen gjennom analysen:

- *Øving varierer fra elev til elev*
- *Diskurs om nybegynnerøving*
- *Bli sin egen lærer*
- *Mestring som mål og belønning*
- *Lite selvregulerte elever*
- *Musikken skal motivere til øving*
- *Rammene hjemme*

- *Den travle kulturskoleeleven*
- *Samspill og miljø stimulerer til øving*
- *Lystbetont og elevens egen ting*

Diskursene ble så analysert på nivå 3 i Faircloughs tredimensjonale modell, og diskutert i sammenheng med tidligere forskning og andre strukturer. Nå vil jeg oppsummere denne diskusjonen som belyste delproblemstilling 2: *På hvilke måter kan diskursene fungere regulerende for elevenes øving i kulturskolen?*

Diskursen om at *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes ved at øvingen tilpasses og varierer etter elevenes nivå, alder, mål og ambisjoner. Dette sammenfaller med diskursene om *nybegynnerøving* og at elevene skal *bli sin egen lærer*. Videre kjennetegnes *diskurs om nybegynnerøving* om at musikk lærerne ikke snakker så mye om øving i starten, og at det i stor grad handler om repetisjon av konkrete oppgaver og å lære seg vanen. Diskursen om *å bli sin egen lærer* kjennetegnes også av at elevene skal lære strategiene, og tilpasse strategiene slik at man kan få det man ønsker. Elevene skal dermed være bevisste og bruke strategier i øvingen, i tillegg til å finne problemer eller utfordringer som de ønsker å forbedre. Diskursene regulerer på denne måten øvingen ut ifra elevens alder og nivå. Diskursen *øving varierer fra elev til elev* kjennetegnes ved at mål og ambisjoner er med på å regulere øvingen, ettersom kulturskolen ikke har et entydig mål som gjelder for alle lever. Øvingen reguleres dermed ved at forskjellige intensjoner fører til forskjellig innhold. Noen av målene styrer øvingen mot hva som øves på, idealer som øves mot og hvor mye elevene må øve. De forskjellige målene åpner også opp for påvirkning fra andre institusjoner. Samtidig gikk diskursen om *mestring som mål og belønning* igjen i materialet, som kjennetegnes ved at alle elevene skal oppleve mestring uavhengig av nivå. Mestring er også i hovedsak belønningen for øvingen.

Målrettet øving krever selvregulering. I funnene oppstår dermed en trefning mellom diskursen om *lite selvregulerte elever* og det som gjerne forventes at elevene skal få til på egenhand. Diskursen om at *musikken skal motivere til øving* innebærer at elevene skal like musikken de spiller, noe som samtidig hjelper elevene til selvregulering gjennom økt motivasjon. Elevene skal ønske å gå til instrumentet fordi stykkene er morsomme eller kule. Samtidig kan det være en utfordrende balansegang mellom lærervalgt og elevvalgt repertoar, og diskursen var noen ganger i konflikt med hva musikk lærerne ønsket av innhold for elevene (konflikt mellom tradisjon og elevmedbestemmelse/bredde). Diskursen om *rammene hjemme* kjennetegnes også

ved at instrumentet er pakket opp og klart, slik at det blir lett å komme i gang med øvingen. Denne kjennetegnes videre med at foresatte må legge til rette for øving, og gjerne hjelpe elevene med øvingen hjemme. Dette blir spesielt viktig jamfør funnet om *lite selvregulerte elever*. Noen elever har foresatte hjemme med kompetanse i musikk som kan hjelpe med øvingen, men samtidig er det en trefning mellom dette og diskursen om at øving er *lystbetont og elevens egen ting*. Diskursen om at øving skal være *lystbetont og elevens egen ting* innebærer at elevene skal trives med øvingen og ha det som sin egen greie. Elevene må lære å like øvingen, og det skal helst ikke være noe negativt press knyttet til øving for eleven. En annen utfordring i denne sammenhengen er diskursen om *den travle kulturskoleeleven*, som også kom frem i analysen. Elevene er slitne og travle, og det oppleves dermed vanskelig å sette av tid og konsentrasjon til øvingen.

Øvingen kjennetegnes i stor grad av aktiviteter som gjerne forbindes med klassiske instrumenttradisjoner. Dette er for eksempel at øvingen i hovedsak foregår alene, selv om musikk lærerne samtidig så på det å øve sammen som positivt. Likevel kjennetegnes diskursen om at *samspill og miljø stimulerer til øving* av et fokus på fellesskap og samspill (som kan ses på som spilling eller trening sammen med andre), og understreker viktigheten av et miljø hvor andre øver, for å få elevene til å øve mer. Det at elevene ser andre øvde og fikk spille mer sammen med andre var noe som gjerne førte til mer øving. Samtidig foregår øvingen hovedsakelig alene. Diskursen om at elevene skal *bli sin egen lærer* kjennetegnes også av tradisjoner og klassiske idealer. Diskursen inneholdt ikke tegn som utforskende øving, som dermed skiller den fra øving innenfor jazztradisjonen i høyere musikkutdanningsinstitusjoner. Det er gjerne et klart definert mål for hva man skal oppnå knyttet til instrumentbehandling, og fokuset blir dermed å fikse problemer, eller rette opp feil. En mulig forklaring på dette kan være at de fleste informantene har utdanning innen klassisk musikk.

Gjennom å undersøke hvilke diskurser som finnes om øving i kulturskolens musikkfag får vi innsikt i hvordan aktiviteten øving fremtrer for elevene. Denne oppsummeringen er grunnlaget for studiens belysning av hovedproblemstillingen: *Hvilke diskurser om øving finnes i kulturskolens musikkfag?*

7.2 Kritiske refleksjoner

Ikke alle musikkfagene i kulturskolen var representert i denne studiens utvalg. Dette kan begrense muligheten til å generalisere resultatene for alle kulturskolens musikkfag. Likevel kan resultatene gi et innblikk i dagens situasjon, og dermed føre til refleksjon over egen praksis. I ettertid ser jeg dermed at det gjerne skulle vært flere informanter som underviste i andre musikkfag, som for eksempel kulturskolens breddeprogram, da dette kunne åpnet opp for å belyse andre eventuelle trefninger.

I tillegg kan min bakgrunn som musikk lærer i kulturskolen, og en som øver jevnlig på instrumentet mitt, ha preget mine analyser av diskurser. Jeg har hatt som utgangspunkt å være kritisk i min lesing av materialet, men samtidig kan mine forforståelser og begreper knyttet til forskningsobjektet ha vært begrensende. Det er mulig det er deler av øving jeg tar for gitt, som også informantene tar for gitt, og som dermed ikke er blitt løftet frem eller problematisert. De begrepene og temaene jeg brukte i intervjuguiden kan også ha formet mulighetsrommet for hvilke svar jeg fikk hos informantene. Bruk av andre formuleringer, begreper og temaer kunne ført til at andre ting kom frem i intervjuene.

7.3 Forslag til videre forskning

Musikkfaget informantene underviste i var hovedsakelig instrumentalundervisning. Et annet mulig prosjekt kan være å undersøke øving med et utvalg bestående av musikk lærere i kulturskolens breddeprogram. Eventuelt også andre fagfelt i kulturskolen. Et slikt prosjekt kunne gitt videre innsikt i hvordan øving fremtrer for elevene i kulturskolen, gjennom at det blir mulig å se etter likheter og forskjeller på tvers av fagfelt og programmer.

Dette prosjektet har gitt innsikt i diskurser om øving i kulturskolens musikkfag gjennom hva som kommer frem hos musikk lærerne. Det vil også være interessant å analysere diskurser om øving sett ut ifra elevenes og mulig foresattes perspektiv. Med utgangspunkt i dette vil det være mulig å se hva som vektlegges av elevene. Slik kan vi forstå mer om i hvilken grad elevene fremhever øving som bruk av strategier, og i hvilken grad de fremhever det å lære sammen med andre elever.

Kildehenvisning

- Aglen, G. S. (2022). *Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner? En kvalitativ undersøkelse av utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen* [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://hdl.handle.net/11250/2981069>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Blix, H. (2018). Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 48-61. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.920>
- Bull, A. (2019). *Class, control, and classical music*. Oxford University Press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. utg.). Routledge.
- Creech, A. & Hallam, S. (2003). Parent–teacher–pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *Brit. J. Music. Ed*, 20(1), 29-44. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005272>
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Hadden, E., Potter, J., De Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E. & Welch, G. (2008). Investigating musical performance: commonality and diversity among classical and non-classical musicians. *Music education research*, 10(2), 215-234. <https://doi.org/10.1080/14613800802079080>
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning”
Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research studies in music education*, 42(2), 270-290. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Engås, C. A. (2020). *Musikklæreren i kombinert stilling* [Masteravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH-Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2687171>
- Ericsson, K., Krampe, R. & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *100*(3), 363-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.

- Fullu, T. J. (2015). *Gitarundervisning i kulturskolen, en studie av lærerforutsetninger* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52832>
- Grue, J. (2011a). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (s. 112-115). Høyskoleforlaget.
- Grue, J. (2011b). Maktbegrepet i kritisk diskursanalyse: mellom medisinske og sosiale forståelse av funksjonshemming. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (s. 116-135). Høyskoleforlaget.
- Gyldenskog, H.-P. (2018). *Bruk av opplæringsvideo i instrumentalundervisning: En kvalitativ studie om muligheter i kulturskolen* [Masteravhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2586167>
- Haltbakk, T. (2020). *Kulturskole, kjønn og instrumentvalg: en kritisk analyse av kulturskolens multimodale tekster* [Masteravhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open.
<https://hdl.handle.net/11250/2660664>
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (s. 11-39). Høyskoleforlaget.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* [Doktoravhandling, Malmö Academy of Music]. Lund University Publications.
<https://lup.lub.lu.se/record/1593030>
- Holmberg, K., Zimmerman Nilsson, M.-H., Ericsson, C. & Lindgren, M. (2016). Snacking on Knowledge and Feel Good: Challenging discourses on arts ineducation. *European Journal of Philosophy in the Arts*, 1(1), 38-67.
- Johansen, G. G. (2016). To practise improvisation. A qualitative study of practice activity among jazz students, with a particular focus on the development of improvisation competence. *Arts and Humanities in Higher Education*, 153(4), 1-15.
- Johansen, G. G. & Nielsen, S. G. (2019). The Practicing Workshop: A Development Project. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02695>
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm akademisk.
- Jordhus-Lier, A., Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey.

- Music education research*, 23(1), 62-76.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. I B. Olsson, F. V. Nielsen & H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (s. 105-120). Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving : en innføring for sang- og instrumentallærere*. Norsk musikkforlag.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kalsnes, S. (2015). *Hvorfor slutter elevene i musikkskolen? En beskrivelse av ulike forhold i og utenfor musikkskolen* [Masteravhandling, Norges Musikkhøgskole]. NMH-Brage.
<http://hdl.handle.net/11250/302464>
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2021). The case of Norway: a microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts education policy review*, 122(1), 32-41.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landrø, K. S. (2018). *Kulturskolen og korpset er én "greie" - En studie av samarbeidet mellom en kulturskole og et skolekorps*. [Masteravhandling, NTNU]. NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/2574004>
- Lehmann, A. C. (2002). Effort and enjoyment in deliberate practice: A research note. I I. M. Hansen, S. G. Nielsen, & M. Nerland (Red.), *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen*. NMH-publikasjoner 2002:2 (s. 55-68). Norges musikkhøgskole.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of music*, 37(1), 91-110. <https://doi.org/10.1177/0305735607086049>
- McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2002). Musical Practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music education research*, 4(1), 141-156. <https://doi.org/10.1080/14613800220119822>
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music education research*, 3(2), 169-186.
<https://doi.org/10.1080/14613800120089232>
- Meld. St. 18 (2020-2021). *Oppløve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/57f98cf5845f4d3093b84a5f47cef629/nn-no/pdfs/stm202020210018000dddpdfs.pdf>
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of music*, 32(4), 418-431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Nielsen, S. G. (2005). Strategisk læring på instrumentet. I G. G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogiske teori og praksis* (s. 33-45). Cappelen.
- Nielsen, S. G., Johansen, G. G. & Jørgensen, H. (2018). Peer learning in practicing. *Frontiers in Psychology*, 9, 339. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen : mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Norsk senter for forskningsdata. (2022). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Hentet 9. mai 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Novas, H. A. (2005). *Slagverkmetodikk : Allsidig slagverkundervisning i norske kulturskoler*. [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-11798>
- Pehrson, S. H. (2021). *Livsmestring og egenomsorg i musikkundervisningen på kulturskolen*. [Masteravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://hdl.handle.net/11250/2831714>
- Renwick, J. M. & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *Brit. J. Music. Ed*, 19(2), 173-188. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Backer Johnsen, H. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatertforskning i Norden - en oversikt*. Rønningen, A. (Red.). Norsk kulturskoleråd og Statens kulturråd, Sverige. <https://kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/forskningsoversikt>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- St.meld. nr. 39 (2002–2003). «*Ei blot til Lyst*»: *Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Kulturdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/707a7193ffcd44b4913dd807ff508747/no/pdfs/stm200220030039000dddpdfs.pdf>

Stavrum, H., Vinge, J. & Røyseng, S. (2022). *Musikerne, bransjen og samfunnet*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.

Viken, A. (2019). *Kulturskole: bredde//dybde*. [Masteravhandling, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2610457>

Wieberg Klausen, S. (2020). *Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring*. [Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <http://hdl.handle.net/11250/2643315>

Wittgenstein, L. (2010). *Filosofiske undersøkelser*. Pax Forlag.

Aasbø, O. R. (2021). *Digital musikkproduksjon i kulturskolen*. [Masteravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH-Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2789250>

Vedlegg 1: Intervjuguide

ØVING I KULTURSKOLEN – DISKURSANALYSE

Innledning

Dette er en masteroppgave, som gjennom intervjustudie og kritisk diskursanalyse skal prosjektet gi kunnskap om hva øving er i kulturskolen. Hensikten med dette intervjuet er å få kunnskap om hva øving er i kulturskolen. Kunnskapen kan brukes til å få mer innsikt i hvordan lærere i kulturskolen underviser i øving, og hvordan øving defineres.

Innledende spørsmål

1. Hvilke arbeidsoppgaver har du i kulturskolen?
2. Hvor lenge har du jobbet i kulturskole?
3. Hva er din utdanningsbakgrunn eller ditt yrkesløp?

Hva er øving/definisjon?

4. Kan du aller først beskrive hva du oppfatter øving er? (Hvilke ord vil du bruke for å forklare øving?)
5. Hva karakteriserer/kjennetegner øving?
6. Har du noen generelle forventninger til elevens øving i kulturskolen?

Hvordan underviser lærere i øving (å lære å øve)

7. Kan du fortelle litt om hvordan du snakker med elevene om øving i en «vanlig undervisningstime»?
8. Hva forteller du til en nybegynner som nettopp har startet i kulturskolen om «øving»?
9. Hvordan snakker du om «øving» til en viderekommen elev?
10. Snakker du om øving med alle elevene på samme måte?
11. Hvordan lærer man en elev å øve? (Er dette noe som må læres?)
12. Øver du sammen med elevene dine på time? Hva innebærer i så fall det?

Planlegge/gjennomføre/loggføre øving

13. Hva gjør du generelt for å få elevene til å øve utenom undervisningen? (eller iallfall å prøve å få dem til å øve)
14. Planlegger du elevenes øveøkter? Hvordan gjør du dette? (Forteller du elevene hva de skal øve på, eller hvordan de skal øve?)
15. Hvordan vet eleven hva den skal øve på når læreren ikke er der?

16. Leksebok? Hvorfor/hvorfor ikke?
17. Loggfører/dokumenterer elevene øvingen sin på noen måte?
18. Hvordan henger lekser/musikkstykker sammen med øvingen? (Mye noter å øve inn?
Fokusere nøye på et stykke? Mengde/dybde)

Skole/hjem-samarbeid

19. Hvordan sikre god øving når elevene er hjemme?
20. Hvem tenker du har ansvaret for at elevene øver? (Læreren? Eleven? Foresatte)
21. Hvilke forventninger har du generelt til involvering av foreldre? (Involveres foresatte i øvingen? Hvordan?)

Øvingens kvalitet/kvantitet

22. Oppfatter du at elevene vet hvorfor de øver? Hva som er målet med øvingen de gjør?
23. Finnes det noe svar på hvor mye tid elevene skal bruke til øving? Varierer dette ut ifra nivå? Prater du med elevene om dette?
24. Hva kjennetegner en dyktig øver? Hvordan vet man at eleven er «flink» til å øve, eller øver «riktig»?
25. Hva er det eventuelt å være «dårlig» til å øve?
26. Er det noe man som lærer kan gjøre for å få elevene til å øve mer, eller mer effektivt?

Øving alene/sammen (formell/uformell øving)

27. Kan øving være gøy for elevene? (Uformell øving)
28. Kan elevene øve sammen med venner eller i grupper på samme eller andre instrumenter?
29. Er ensemble elevene går på i tilknytning til kulturskolen en form for øving utenom spilletimen? Er band/ensemble elever spiller i på fritiden en del av elevenes øving?

Andre spørsmål

30. Hvor mange av elevene i kulturskolen tenker du øver hver uke? Hvor mye tid bruker elevene i snitt utover undervisningstimene?
31. Hva er grunnen til at disse øver?
32. Har du noen tanker om elever som går i kulturskolen uten å øve?
33. Snakker en om elevers øving i kollegiet?

Avslutning

34. Hva er det aller viktigste som har med «øving» å gjøre?
35. Hva er eventuelt utfordringer med øving i kulturskolen?
36. Har du noen historier om gyldne øyeblikk ved øving i kulturskolen?
37. Er det noe mer du vil si om «øving» i kulturskolen? Eller hvordan du underviser i øving?

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Øving i kulturskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva øving er i kulturskolene. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave, som gjennom intervjustudie og kritisk diskursanalyse skal prosjektet gi kunnskap om hva øving er i kulturskolen. Det vil også bli gjort dokumentanalyse av Rammeplanen for kulturskolen. Kunnskapen kan brukes til å få mer innsikt i hvordan lærere i kulturskolen underviser i øving, og hvordan øving defineres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg inviterer deg til å delta i dette forskningsprosjektet fordi du arbeider som lærer i en kulturskole. I studien søker jeg 12 informanter som kan gi en bredde når det gjelder undervisningsinstrument, utdanningsbakgrunn, kjønn og alder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer dette et intervju som vil vare i om lag en klokke. Spørsmålene vil handle om øving i kulturskolen, knyttet til hvordan man underviser i øving eller tilrettelegger for elevenes øving. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet. Disse vil kun være tilgjengelig for meg, og vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du vil ikke bli omtalt med navn i masteroppgaven, men det kan være aktuelt å oppgi hvilket instrument du underviser i, og eventuelt hvilken sjanger.

De som vil ha tilgang til opplysningene er student og veileder. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navnet og kontaktopplysninger være erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Lydopptak og transkripsjonene blir lagret på et passordbeskyttet OneDrive-område i tråd med NMHs retningslinjer. Jeg vil i løpet av transkripsjonsprosessen aidentifisere deltakerne i prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. august 2022. Da vil alle personopplysninger bli slettet. Lydopptakene vil bli slettet fortløpende etter intervjuene er transkribert.

Vedlegg 3: Godkjent meldeskjema til NSD

21.04.2022, 16:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

370846

Prosjektittel

—πινγ ι κυλωροκολεν

Behandlingsansvarlig institusjon

Νοργεσμο υσικκη/γσκολε / ΧΕΡΜ —Σεντεροφορτυδωνινγ αφορκνινγ ι μ υσικκ

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Σιω Γ ροβρ κ Νιελσεν, σιω.γ.νιελσενε νμ η.νο, τηφ 23367098

Type prosjekt

Σωδενπροσθεκτ μ οσπερωδωμ

Kontaktinformasjon, student

Σολπει Κονγσηκων Νιελσεν, σολπεικνε σωδεντνμ η.νο, τηφ 98448275

Prosjektperiode

01.08.2021 –01.08.2022

Vurdering (1)

13.08.2021 - Vurdert

Δετερπρρωδερηνγ αβηωνδλινγεν αππερσονοπλινονινγερ ι προσθεκτετ αλφ ρε ι σμ σαρμ εδ περσονπερλογικωνινγεν, σφμεμ τδεν γφνονομ φ/ρεσι πρδ μ εδ δετ σμ ερδοκμ εντερι ι μ ελδεσθεμ οετμ εδ πεδλεγγ 13.8.2021. Βηωνδλινγεν κων σαρτε.

ΔΕΛ ΠΡΟΣΘΕΚΤΕΤ ΜΕΔ ΠΡΟΣΘΕΚΤΑΝΣΣ ΑΡ ΛΙΓ

Δετεροβλιγωροσκ φορσωδεντερσδελε μ ελδεσθεμ οετμ εδ προσθεκτωνσαρηνγ (πελεδερ). Δετε γφρρεσπεδ Σ φικκε πΣ<Α ελπροσθεκτ ι μ ελδεσθεμ οετ Δερσμ προσθεκτωνσαρηνγ ικκε σαρρερπΣιναιπαισωνεν ιννεν εν υκε, μ Σδετ σενδεσνψιναιπαισων.

ΤΥΠΕ ΟΠΠΙΨΣΝΙΝΓΕΡ ΟΓ Σ ΑΡΙΓ ΗΕΤ

Προσθεκτετ αλβηωνδλε ομ ιννελινγε κωεγομεροσπερσονοπλινονινγερφρεμ πλ1.8.2022.

ΛΟΣ ΛΙΓ Γ Ρ Υ Ν Ν Λ Α Γ

Προσθεκτετ αλιννηεντε σμ φικκε φριδε ρεγισπερε ι υπαιγγετ αλβηωνδλινγεν αππερσονοπλινονινγερ Σ ρρωδερηνγ ερσα προσθεκτετλεγγεροππ ιλετ σμ φικκε ι σμ σαρμ εδ κρωπενε ι ορ. 4 ογ 7, πεδ αδετερεν φριπλιγγ, στεσφικκ, ινφορμ ερτογ υπετιδιγ βεκερφελεσ σμ κων δοκμ εντερεσ ογ σμ δεν ρεγισπερε κων φεκκε αλβοκε.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611502b5-8a64-45c9-b29b-bc6aace3ba63>

1/2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en kunstfaglig og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

Vi utdanner musikere, komponister, dirigenter, pianostemmere, musikkteknologer, musikkvitere, musikkpedagoger og musikkterapeuter på bachelor-, master- og doktorgradsnivå.

834 studenter og 235 årsverk arbeider innenfor en stor vifte av sjangere, med tyngdepunkt i klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

