

Mary – Janine Rastau

Undervisning av øving i instrumentalundervisning i kulturskolen



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Høst 2021

Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Siw Graabræk Nielsen, som har hjulpet meg gjennom hele prosessen av å realisere den oppgaven. Siw har vært tålmodig, og gitt meg både gode råd og selvtillit.

Jeg vil også takke min samboer og beste venn, Konstantinos, som har vært en god støttespiller både de dagene jeg har vært inspirert, men også når jeg trengte oppmuntring for å kunne skrive videre på prosjektet.

Og sist men ikke minst, en stor takk til alle informantene som ønsket å delta i min undersøkelse, og som med de har spilt en stor rolle i gjennomføringen av dette arbeidet.

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er en studie om hvordan instrumentallærere i kulturskolen underviser i øving for nybegynnere og viderekommende elever. Oppgaven inkluderer tidligere forskning om øving, samt teorier og strategier knyttet til undervisningen i øving. For å svare på hovedproblemstillingen har jeg gjennomført et skriftlig intervju der ti instrumentallærere fra ulike kulturskoler deltok anonymt og svarte på sju spørsmål. Undersøkelsen viser at undervisning i øving spiller en viktig rolle i instrumentalundervisningen og at lærerne bruker ulike metoder avhengig av hvilket nivå elevene befinner seg i, om de er nybegynnere eller viderekommende elever.

SUMMARY

This master's thesis represents a study of how instrumental teachers in the cultural school instruct beginner and advanced students how to practice. The thesis includes previous research on practice, as well as theories and strategies related to the teaching of practice. To answer the main question, I conducted a written interview in which ten instrument teachers from different cultural schools participated anonymously and answered seven questions. The study shows that teaching during the practice plays an important role in instrumental teaching and that teachers use different methods depending on which level the students are in, if they are beginner or advanced students.

Innhold

Kapittel 1. Innledning	1
1.1. Oppgavens tema, problemstilling og formål.....	1
1.2. Sentrale begreper.....	2
1.2.1. Øving.....	2
1.2.2. Instrumentalundervisning.....	3
1.2.3. Kulturskole.....	4
1.2.4. Nybegynnere og viderekomne elever.....	5
1.3. Tidligere forskning	6
Kapittel 2. Teoretiske perspektiver.....	9
2.1. Innledning.....	9
2.2. Øving som en læringsaktivitet – målrettet øving.....	10
2.3. Øving som musikalsk virksomhet.....	13
2.4. Øving som en personlighetsutviklende dannelsesprosess.....	14
2.5. Elevens ulike beslutningsområder i øving	15
2.6. Hvilke fremgangsmåter eller øvestrategier kan inngå i øving og undervisning av øving?	17
2.7. Motivasjon i øving.....	21
2.7.1. Relevante teorier knyttet til motivasjon i øving.....	23
2.8. Samarbeidet mellom hjem og skole i instrumentalundervisningen på kulturskolen	25
2.9. Avslutning	28
Kapittel 3. Metode	29
3.1. Hermeneutikk.....	29
3.2. Kvalitative metoder.....	32
3.3. Valg av forskningsdesign.....	33
3.4. Utvalg av informanter.....	33
3.5. Beskrivelse av forskningsdesignet	34
3.5.1. Skriftlig kvalitativt intervju	35
3.6. Gyldighet og pålitelighet-validitet og reliabilitet.....	36
3.6.1. Validitet	36
3.6.2. Reliabilitet	36
3.7. Etske perspektiver.....	37
Kapittel 4. Resultater	39
4.1. Hvilken rolle har øvingen i din undervisning?.....	39
4.2. Hva representerer øvingen?.....	43

4.3.	Har du spesielle metoder du bruker i å undervise elevene i øving?.....	46
4.4.	Er disse metodene teori eller praksisbasert?	54
4.5.	Hvor mye tid bruker du hver time for å undervise i øving?	56
4.6.	Hvordan motiveres eleven til å øve?.....	58
4.7.	Hvem får beskjeden om hvordan det skal øves (elev/ foreldre)?	66
4.8.	Oppsummering.....	71
Kapittel 5. Diskusjon og avslutning.....		75
5.1.	Diskusjon	75
5.2.	Tanker og forslag til videre arbeid	84
5.3.	Avsluttende kommentarer.....	85
Referanseliste		87
Vedlegg		90
Vedlegg 1: Norsk Senter for Forskningsdata sin vurdering		91
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter.....		94
Vedlegg 3: Intervjuguide		97

Kapittel 1. Innledning

1.1. Oppgavens tema, problemstilling og formål

Temaet for denne oppgaven er undervisning av øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen. Undervisning av øving har stor betydning for elevens utvikling og læring på instrumentet. Det å kunne øve hensiktsmessig eller effektivt er viktig for elever på alle nivåer.

Begrepet ”øving” kan forstås på mange måter, noe jeg vil komme tilbake til, og kjennskap til ulike teorier om øving og ulike måter å undervise øving på kan bidra til å hjelpe instrumentallærere til en bedre undervisning i øving.

Formålet med denne oppgaven er derfor å kunne bidra til å hjelpe instrumentallærere til å finne nye metoder å undervise i øving på slik at elevene motiveres til å øve, og slik at elevene kan lære hvordan de kan øve på en mest mulig hensiktsmessig måte. Det finnes imidlertid relativt lite forskning på undervisning av øving (Jørgensen, 2011), og spesielt blant elever i kulturskolen. Som Jørgensen (2011) fremholder, bør man sette mere fokus på det å forske på hvordan det undervises i øving i kulturskolen.

Som fiolinlærer i kulturskolen har jeg alltid et ønske om å bidra til å legge et godt grunnlag for elevenes egenøving i undervisningstimene. Spesielt er det viktig at de tilegner seg kunnskap om hvordan de kan øve for å kunne oppleve mestring og fremgang på instrumentet. Basert på min egen erfaring som fiolinlærer, vet jeg at elever er ulike og har forskjellige måter å tenke, gjøre, og lære på. Instrumentallærere bør derfor alltid være forberedt på didaktisk improvisasjon i øvingsundervisningen med hensyn til de ulike situasjonene som kan oppstå, og derfor planlegge også denne undervisningen i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen:

” Man må se på undervisning som en helhet, fordi en beslutning om en faktor eller relasjon ofte vil få konsekvenser for beslutninger som må tas om de andre faktorene og relasjonene. (...) *alle* faktorene og relasjonene *mellom* dem for øye samtidig er et viktig poeng i denne modellen.” (Hanken & Johansen, 2014, p. 154)

Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

Hvordan underviser instrumentallærere i kulturskolen i øving for nybegynnere og viderekommende elever?

1.2. Sentrale begreper

Utifra oppgavens problemstilling er sentrale begreper øving, instrumentalundervisning, kulturskole samt nybegynnere og viderekommende elever. Jeg vil derfor i det følgende belyse nærmere hva jeg forstår med disse begrepene i denne oppgaven.

1.2.1. Øving

” Det er med øving på instrument som med all annen øving. Den angår både begynneren som famler seg fram og den viderekomme og eksperten som behersker mye, mye mer. Når noen skal lære å spille et instrument eller lære å synge settes det i gang en læringsprosess som omfatter kompliserte bevegelser (motoriske), intellektuelle (kognitive) og emosjonelle prosesser.” (Jørgensen, 2011, p. 8)

Som Jørgensen beskriver her, så er øving en læringsaktivitet som involverer både motoriske og kognitive ferdigheter samt emosjonelle prosesser. Jørgensen mener at øving slik kan stimulere de fleste av våre sanser, og at denne læringsprosessen igangsettes fra du lærer ferdighetene å holde og spille på et instrument for første gang til du mestrer instrumentet, men fortsatt må øve for å holde ferdighetene ved like. Hallam (2006) fremhever i denne sammenhengen de ulike ferdighetene en musiker behøver å øve på for å kunne beherske og mestre et instrument:

“The musician not only needs to consider the development of technical skills but must also develop musical interpretation, may have to play from memory, perform in co-operation with other musicians and contend with stage fright. These elements require technical, cognitive and performance skills.” (Hallam, 2006, p. 1)

Det å mestre/beherske et instrument innebærer ikke bare det å lære seg tekniske ferdigheter, men også hvordan man fortolker musikken man øver på, det å kunne spille utenat, å spille sammen med andre musikere samt det å overkomme sceneskrekk. Dette innebærer at innholdet i undervisning i øving bør inkludere fremgangsmåter og kunnskap i hvordan øve på alle disse ferdighetene.

Fra egen erfaring vet jeg også at det er viktig å tenke på at det å lære seg å spille et instrument er en prosess som tar tid og som krever motivasjon. Det krever at eleven kan vise en viss utholdenhet i øvingen før de opplever mestring som et resultat av øvingen, men også at de vet at med mestring følger tilfredshet og stolthet over å det å kunne.

1.2.2. Instrumentalundervisning

Undervisning i instrument skjer i ulike arenaer og i ulike undervisningsinstitusjoner, men i denne oppgaven har jeg som utgangspunkt den instrumentalundervisningen som gis i den norske kulturskolen. I den norske kulturskolen er instrumental-/vokalundervisning «kjernen i kulturskolens musikkopplæring (...) basert på en langsiktig motorisk, teknisk og uttrykksmessig trening, og i et vidt sjangerspenn.» (Kulturskoleråd, 2016, p. 45). I kulturskolens rammeplan fremheves det også at en «intensjon med musikkfaget er å gjøre elevene til aktive og medvirkende deltakere i sine læringsprosesser» (Kulturskoleråd, 2016, p. 45).

I utgangspunktet kan alle barn og unge som ønsker å spille et instrument melde seg inn i kulturskolen da det er åpent opptak for alle som ønsker det. Det kan imidlertid være noen begrensninger med hensyn til nedre aldersgrense som kan variere fra et instrument til instrument. Kulturskolene gir også ulike tilbud med hensyn til hvilke instrumenter de tilbyr undervisning i (Jordhus-Lier, Nielsen, & Karlsen, 2021) og tilbudet kan også variere fra en kommune til en annen. Målet med instrumentalundervisningen er at elevene skal oppnå en del ferdigheter gjennom instrumentalundervisningen og de viktigste som kan knyttes til mitt tema er at de skal oppnå ferdigheter på instrumentet sitt, på alle nivåer og ut fra ambisjonsnivå og utvikle seg til selvstendige utøvere (Kulturskoleråd, 2016, p. 47).

1.2.3. Kulturskole

Kulturskolen er en kommunal institusjon som gir barn og unge et tilbud innen kunst og kulturfag (Kulturskoleråd, 2016). Alle kommuner er forpliktet til å gi et slikt tilbud – enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. Opplæringen er tilpasset til ulike aldersgrupper, og målet er: «å bidra til å bygge barn og unges estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse og evne til kritisk refleksjon og selvstendige valg. Kulturskolen skal ivareta både bredde og talent, og ha et variert tilbud. Her kan barn og unge prøve seg fram og fordype seg i det de har interesse for. Det er også et sted å møte venner og ta del i et felleskap» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kulturskolen skal også være en institusjon som forbereder elever med høy interesse og motivasjon til opptak til høyere musikkutdanning, men også være et lokalt ressurscenter og en samarbeidende aktør i kulturlivet i den enkelte kommune (Kulturskoleråd, 2016).

I fagplanen for musikk (Kulturskoleråd, 2016) står det at elevene skal få et tilbud innen disse tre programmene: breddeprogram, kjerneprogram og fordypningsprogram. Breddeprogrammet og kjerneprogrammet skal være lett tilgjengelige med åpent opptak for dem som ønsker det, mens i det tredje programmet kommer elevene inn etter en opptaksprøve.

Undervisningen i **breddeprogrammet** skal bidra til å utvikle kreative evner, faglig kompetanse og samarbeidsevne som grunnlag for personlig utfoldelse. Knyttet til instrumentalundervisning og øving skal elevene på det nivået kunne mestre utøvende basisferdigheter, delta aktivt i samspill og sosialt felleskap, lære gjennom lek, utforskning, eksperimentering og refleksjon og kjenne grunnleggende musikkfaglige begreper. Forventningene til lærer er å skape et læringsmiljø preget av samhandling, opplevelse og aktivisering og å vektlegge prosess og mestring.

Innholdet i **kjerneprogrammet** skal bidra til å utvikle kreative evner, håndverksmessig, og kunstnerisk kompetanse og samarbeidsevne og undervisningen gis som begynneropplæring eller som opplæring for viderekommende. I dette programmet er øvingen en av de nøkkelkompetansene i undervisning. Når det gjelder øving skal elevene lære å være sin egen lærer. Elevene må kunne planlegge og gjennomføre øving, repetere, lytte kritisk og gi seg selv konstruktiv tilbakemelding. Målet er å utøve musikk og gå inn i et musikkuttrykk med hele seg. Mye tid må vises

til dette. I kjerneprogrammet blir det opplæringen deles inn i fire faser. Jeg skal presentere målene knyttet til øving i hver fase. I fase 1 (begynnernivå) skal elevene øve jevnlig og samarbeide med læreren og foreldre / foresatte om gode øvingsrutiner. Fasen 2 (mellomnivå) baseres på å øve variert og løsningsorientert med stor utholdenhet. I fase 3 (øvre mellomnivå) skal eleven planlegge øvingen sammen med læreren. Og i fase 4 (viderekomment nivå) er målet for elever å kunne lage langsiktige øvingsplaner og arbeide kontinuerlig med å optimalisere øvingsmåter.

I **fordypningsprogrammet** vektlegger undervisningen utviklingen av kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeidsevne. På dette nivået forventes at eleven har etablert gode øvings- og innstuderingsstrategier og reflekterer over egen utvikling på instrument. Samtidig skal eleven klare å innstudere og framføre musikk med integritet og personlig uttrykk (Kulturskoleråd, 2016).

I alle tre programmene finnes det ulike læringsmål, men jeg ønsket å presentere i det underkapitlet de som kunne knyttes til øving som er det sentrale teamet i mitt masterarbeid. Øvingen blir presentert som et viktig mål i alle programmene, men det skal gjennomføres på ulike måter fordi kulturskolen er en institusjon som jobber med elever på ulike nivåer og aldersgrupper, og som skaper et musikalsk miljø for de som ønsker å satse på en musikalsk karriere, så vel som for de som vil lære for seg selv, som gleder seg med å spille et instrument eller å være en del av et ensemble.

1.2.4. Nybegynnere og viderekomne elever

Nybegynnere og viderekomne elever representerer to nivåer elevene kan befinne seg i instrumentalundervisningen i kulturskolen. For å kunne vise forskjellen mellom de to nivåene ønsker jeg å presentere læringsmålene elevene skal oppnå i instrumentalundervisningen på kulturskolen.

I Kulturskolerådets rammeplan blir presentert elevenes læringsmål knyttet til nybegynnere og viderekomne nivåene. Nybegynnere elever på instrument skal kunne imitere, spille/synge melodier og rytmemønstre på gehør, lytte til og vurdere egen musisering, stemme instrumentet og intonere, finne grunnpulsen i musikken, lese noter ved å synge melodier på notenavn, trinn eller sol-fa og dirigere grunnslagene, lese noter ved å sammenlikne og finne likheter i notebildet, spille enkle melodier prima vista, komponere videre på melodier der starten er oppgitt, komponere, dirigere

og notere egne melodier, improvisere med utgangspunkt i toner, historier, stemninger, stikkord, hente informasjon fra tittel, komponist, tempo, taktart, toneart, dynamiske tegn og musikkuttrykk i innstuderingsarbeidet, gjøre rede for hva som kjennetegner en god spillestilling og tekniske basisferdigheter, øve jevnlig og samarbeide med læreren og foreldre/foresatte om gode øvingsrutiner og spille/synge musikk i ulike fora (Kulturskoleråd, 2016).

Når det gjelder viderekomne elever på instrument i Kulturskolen skal de kunne imitere og transponere melodier ved hjelp av auditive analysemetoder og «huskeknagger», gjøre auditive analyser av musikkstykkers form og innhold, innstudere og framføre musikk med integritet, analysere og beskrive musikk med et godt begrepsapparat, nyttiggjøre seg bred informasjon fra et notebilde, improvisere i ulike stilarter tilpasse arrangementer, komponerer og arrangerer musikk for relevante besetninger, lage langsiktige øvingsplaner og arbeide kontinuerlig med å optimalisere øvingsmåter, benytte mentale innstuderingsteknikker i øvingsarbeidet, instruere og øve med små ensembler, spille solokonsserter, lede planlegging, gjennomføring og presentasjon av konsserter (Kulturskoleråd, 2016).

Jeg har valgt å undersøke hvordan instrumentallærere underviser i øving for nybegynnere og viderekomne elever fordi jeg var interessert i å intervjuere lærere som har erfaring både med de ferske elevene som lærer å holde et instrument riktig og har det første møtet med musikken, men også elever som har spilt i noen år og har fått ferdigheter som hjelper dem i å bli mer selvstendige, som har rutiner i øvingsprosessen og kanskje mål som skal oppnås. Når jeg snakker om viderekomne elever kan det være aktuelt med elever som spiller et instrument for å studere videre på musikklinje, men også de som ønsker å gjøre det som hobby og å være en del av det lokale kulturlivet.

1.3. Tidligere forskning

”Øving” er et viktig tema i musikkmiljøet og det finnes god litteratur som kommer med ulike synsvinkler om øvingsrollen i undervisning og andre aspekter som påvirker øvingsprosessen.

”Instrumental teaching” fra 1998 av Susan Hallam er en bok skrevet på engelsk som er en viktig kilde for instrumentallærere. Hallam (1998) kommer med eksempler fra ulike lærings steg i instrumentalopplæring og på hvordan elevene kan øve for å få de

beste resultatene. Hun skriver også om hvordan pedagogene kan undervise i øving for å gi elevene passende råd og beskriver forholdet mellom elev og lærer i musikktime. I 7. Kapitlet analyserer Hallam (1998) øvingen fra ulike vinkler. Først presenterer hun øvings viktighet i instrumentalundervisningen og hva som egentlig betyr ”å øve”. Videre legger forfatteren fokus på hvordan barna skal motiveres til å øve, avhengig av ulike kompetansenivåer: nybegynnere, tidlige kompetanse stadier, viderekommende elever og til slutt voksne elever. Den neste underdelen handler om effektiv øving og utviklingen av øvingsstrategier både for nybegynnere, viderekommende og voksne elever. Kapitlet inkluderer også ulike personorientert strategier som regelmessighet i øving, målrettet øving, konsentrasjon og håndtering av distraksjon, konflikt med andre aktiviteter eller prestasjons forberedelse. Den siste delen handler om å undervise elevene i øving og strategier på hvordan det kan gjennomføres. I 8. kapitlet finnes det noen deler som er viktige og kan knyttes til øving. Hallam (1998) beskriver prestasjonsrollen i musikkutdanningen og hvordan barna forberedes for offentlig prestasjon.

En viktig bok som analyserer øvingen fra forskjellige synspunkter, er ”Undervisning i øving” fra 2011 av Harald Jørgensen (Jørgensen, 2011). Boken inneholder kapitler som presenterer hver etappe som tar plass i øvingsprosessen. Forfatteren understreker hvor viktig det er at lærerne underviser elever i å øve, og han tar for seg hvordan ”faget øving” kan undervises på best mulig måte. Jeg synes at den boken er en av de viktigste kildene som har direkte fokus på øving. Jørgensen begynner med å beskrive øvingen som en læringsaktivitet, musikalsk virksomhet, personlighetsutviklende danningsprosess og selvundervisning. Det tredje kapitlet handler om øving som representerer et fag som skal undervises, med både mål og struktur og øvingsstrategier som skal brukes i undervisning. De neste to kapitlene har fokus på å planlegge og forberede øving (å velge ut og å organisere øveaktiviteter, å sette seg mål, å være motivert) og å gjennomføre øvingen (å fordele øving over tid og å ta pauser, å bruke og å ta vare på kroppen, å holde på konsentrasjon og oppmerksomhet, mental øving, tempo i stykket, å spille utenat, å forberede framføring for publikum). Evaluering av øving er tema for neste kapitlet, etterfulgt av øvetid og elevenes utvikling. I det sist nevnte kapitlet har (Jørgensen, 2011) fokus på elevenes utvikling fra nybegynnere til viderekommende elever, samt øvetid og strategier for å regulere

øvetiden. ”Foreldre og institusjon” er det siste kapitlet og der beskrives det forholdet mellom foreldre, barn og lærere, samt institusjonen de er en del av.

Masteroppgaven ”Øving i instrumentalundervisning” fra 2012 av Anders Børtnes Kalvatn har fokus på eleven sine øvingsrutiner og bruk av øvingsmetoder, samt utfordringene som lærere kan få ved å trekke elevens øving inn i undervisningen (Kalvatn, 2012). Problemstillingen for dette masterarbeidet er ”Hva kan det innebære å innreflektere øving i individuell instrumentalundervisning?” og fokuset på utfordringen læreren har i forbindelse med å trekke eleven sin øving i undervisning. I femte kapitlet Kalvatn (2012) presenterer forskeren hva er øvingen og assosiasjoner knyttet til øving, samt forskjellen mellom spilling og øving. Videre blir de presentert underkapitler som handler om øving med eller uten mål, eleven som egen lærer, grunngeving og legitimering av øving som fagemne, ansvar og kompetanse, læringsstrategier og læringsstiler, dialog, motivasjon og refleksjon. I sjetten kapitlet svarer forskeren på spørsmålet ”Hva innebærer å innreflektere øving i individuell instrumentalundervisning?” og presenterer øvingen som en framtidig undervisningsfag.

Den forskeren analyserte øvingen fra et fint og originalt perspektiv og derfor synes jeg at hans masteroppgave, samt de to kildene presentert ovenfor, representerer viktige kilder for tidligere forskning i øving i instrumentalundervisning.

Kapittel 2. Teoretiske perspektiver

2.1. Innledning

Det er med øving på instrument som med all annen øving. Den angår både begynneren som famler seg fram og den viderekomne og eksperten som behersker seg mye, mye mer. Når noen skal lære å spille et instrument eller lære å synge settes det i gang en læringsprosess som omfatter kompliserte bevegelser (motoriske), intellektuelle (kognitive) og emosjonelle prosesser (Jørgensen, 2011, p. 8).

Som Jørgensen beskriver her, så involverer øving alle våre sanser og vårt intellekt, og dette skjer fra begynnelsen av - fra du lærer å holde et instrument til du mestrer ditt instrument, men fortsatt må øve for å holde ferdighetene ved like. Hallam (2006) fremhever om de ulike ferdighetene en musiker trenger for å kunne øve på et instrument:

“The musician not only needs to consider the development of technical skills but must also develop musical interpretation, may have to play from memory, perform in co-operation with other musicians and contend with stage fright. These elements require technical, cognitive and performance skills.” (Hallam, 2006, p. 1)

Disse to sitatene viser tydelig at barn og unge som skal lære seg å spille et instrument, som musikere, trenger å utvikle ikke bare tekniske ferdigheter på instrumentet i øvingen sin, men også å utvikle intellektuelle ferdigheter som det å kunne memorere musikken de spiller og det å kunne spille sammen med andre. Fra egen erfaring vet jeg at det å lære seg et instrument er en prosess som tar lang tid, og som derfor også krever motivasjon. Det å kunne bidra til at barn og unge opprettholder motivasjonen i øvingen over tid og føler mestring er viktig, da det gjerne tar litt tid før man ser resultatet av øvingen. Det er også viktig at de føler tilfredshet og stolthet over resultatet av øvingen sin.

Øving er beskrevet av Jørgensen (2011) som en læringsaktivitet, en musikalsk virksomhet og en dannelsingsprosess. Alle disse tre kategoriene representerer en del av elevens utvikling i øving. Jeg vil i det følgende første beskrive nærmere hva

Jørgensen (2011) legger i hver av disse kategoriene. Deretter vil jeg gå nærmere inn på ulike beslutningsområder i øving og også beskrive ulike øvestrategier og fremgangsmåter som kan inngå i øving og undervisning av øving. Videre kommer jeg nærmere inn på motivasjon i øving og ulike teorier som er knyttet til motivasjon og avslutningsvis skal jeg presentere ulike aspekter knyttet til samarbeidet mellom hjem og skole i instrumentalundervisningen på kulturskolen.

2.2. Øving som en læringsaktivitet – målrettet øving

En måte å se øving som en læringsaktivitet på er å se på øving som «...en aktivitet der gjentakning av bevegelser er viktig er i tråd med forskning om hvordan ferdigheter utvikles» (Jørgensen, 2011, p. 10). Han påpeker her at det å gjenta bevegelser er viktig i øvingsprosessen, men gjentakningen må være bevisst og full av oppmerksomhet for å kunne korrigere sekvenser og til slutt spille riktig de delene av et stykke som jobbes med. Jørgensen (2011) fremhever derfor at for å lære en ferdighet og for at bevegelser skal kunne utføres, trengs det konsentrasjon og oppmerksomhet. Et slikt syn på øving samsvarer derfor godt med det å se øving som en målrettet aktivitet.

Målrettet øving er nettopp en måte å beskrive øving på som en aktivitet der det å forbedre en ferdighet er i fokus, men der bestemte vilkår må være tilstede for å kunne lykkes med øvingen og oppnå forbedring og fremgang. Jørgensen (2011) beskriver disse vilkårene slik:

“For å oppnå fremgang må øvingen ha et godt mål for aktiviteten man arbeider med. (...) Oppgaven må være tilpasset det ferdighetsnivå man er på, det må være en realistisk sjanse for at oppgaven kan mestres etter en periode med målrettet øving. (...) Man må hele tiden fange opp tilbakemeldinger (“feedback”) fra det man gjør. (...) Gjentakning er nødvendig for framgang og læring (...). Oppmerksomhet og konsentrasjon er nødvendig, det nytter ikke å “kjøre gjennom” uten at man er fokusert på det man gjør.” (Jørgensen, 2011, p. 11)

Fostås (2002) fremhever også at det er viktig å sette seg mål for øvingen, og hun nevner også teorien om målrettet øving i sin bok om instrumentaldidaktikk.

De fleste elevene kan imidlertid ha satt seg generelle mål som det ”å bli bedre”. En amerikansk forsker har funnet to grunner til hvorfor de tenker på den måten. Noen elever er opptatt av å mestre spilleoppgaver (mestringsmål) og mens en annen gruppe elever er opptatt av å prestere noe i forhold til andre elever, og å vise hvor flinke de er i forhold til andre (prestasjonsmål). Jeg skal komme nærmere tilbake til dette senere i oppgaven i avsnitt 5.1 om motivasjon.

Som vist tidligere i dette kapitlet, kan øving involvere flere typer mål av som kognitiv, psykomotorisk og affektive mål. Mål i øving kan også karakteriseres som kvantitative eller kvalitative:

” Det kan være nyttig med kvantitative mål, som sier noe om antall eller tid. I tillegg til kvalitative mål som sier noe om hva man skal oppnå. Man kan for eksempel anbefale en nybegynner å øve noe ”minst to-tre ganger” etter at eleven behersker oppgaven, eller at eleven skal ha mestret noe innen nesten dag, eller neste uke, eller neste måned.” (Jørgensen, 2011, p. 40)

Men hvilke typer øvingsmål er det lettest å sette som kvantitative mål når det gjelder øving? Umiddelbart synes et psykomotorisk mål å være det letteste å sette som et kvantitativt mål. Et psykomotorisk læringsmål defineres som:

” *Psykomotoriske mål*: Betegnelsen *psykomotorisk* viser at det dreier seg om mål som har med viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre. De gjelder *muskelbevegelser* (<<motorisk>>) som styres av *hjernen* (<<psyko>>).” (Hanken & Johansen, 2014, p. 61)

Et klart eksempel på dette er kapitlet som handler om øving som læringsaktivitet i Jørgensen (2011). Der presenterer han ulike stadier i læring av psykomotoriske ferdigheter. Jørgensen (2011) presenterer flere undersøkelser som har analysert progresjonen hos elever som øver kvalitativt (opptatt av oppgavene som eleven har) eller kvantitativt (opptatt av minutter, timer og dager). Han mener at den kvantitative målstrategien er den som brukes mest av de viderekomne elevene ved læring av psykomotoriske ferdigheter, og at noen av elevene også finner sterkest motivasjon i

det å sette seg kvantitative mål. Jørgensen (2011) foreslår en avtale mellom lærer og elev (med hjelp av foreldre) om en plan før å øke tidsbruken gradvis når dette knyttes til noe så konkret som tall. Det er to trinn som må respekteres her. I første trinn må avtalen inneholde noe om regelmessig øving fra uke til uke. Jørgensen (2011) fremhever at de fleste viderekomne elever og de som er på høyskolenivå øver seks dager per uke. Dette er ikke et krav til nybegynnere, men at det viktigere å få til en realistisk avtale om øving: "... som omfatter mer enn en øvedag eller øveøkt i uka" (Jørgensen, 2011, p. 133). En slik avtale kan utformes på mange ulike måter av læreren, men ett eksempel kan være at man avtaler at elevene øver kun noen få minutter seks dager i uken. Etter hvert kan øvetiden økes. Dette henger sammen med det neste trinnet i Jørgensen (2011) sin modell.

På det neste trinnet i hans modell avtaler man også hvor lange øveøktene bør være. Det kan starte med økter av 10 minutter og med flere økter i løpet av en uke. Etter hvert kan også denne avtalte tiden deles opp i ulike fokusområder som: "fysisk oppvarming i 2 minutter, tekniske øvelser i 2 minutter, spille en del av lekser i 5 minutter, og et minutt til mentale strategier" (Jørgensen, 2011, p. 133). Læreren rolle i øvingsprosessen tillegges her svært stor vekt:

" En viktig del av læreren arbeid er å utvikle en realistisk tidsvurdering hos elevene. Både for den kvantitativt eller kvalitativt styrte øvingen må øverne innse at det er sammenheng mellom tid, oppgave og framgang." (Jørgensen, 2011, p. 134)

Mitt spørsmål som fiolinpedagog er hvilke av disse to målene, kvalitativ eller kvantitativ, som er mest til hjelp i utviklingsprosessen når eleven skal lære et stykke? Hvis eleven får som oppgave å øve "minst to-tre ganger" hver dag kan det være en positiv ting fordi eleven da øver kontinuerlig. Eleven respekterer den oppgaven og er pliktoppfyllende, men kanskje er dette antallet av daglige repetisjoner ikke er nok for å nå et ønsket resultat. Hvis eleven får som oppgave å kunne mestre et stykke i løpet av for eksempel neste uke, kan eleven få en høy motivasjon. Han får en tidsfrist for å kunne øve for å oppnå resultatet, et resultat ønsket av både lærer og eleven selv. Men jeg har opplevd at elever som er motiverte på og etter timen, likevel i løpet av uken glemmer dette målet. Noen av elevene øver en dag eller to før neste spilletime, fordi de husker at de snart har neste time. En annen type av elever er de som øver

fordi de føler for det og det er en del av dagliglivet, og en tredje gruppe er de som har foreldre som minner de om å øve daglig.

Jeg konkluderer dette avsnittet med å understreke viktigheten av å få eleven til å finne og sette seg et realistisk mål og følge det. Til hjelp til dette må elevene få veiledning og hjelp fra læreren sin, og det kan derfor være viktig at læreren hver undervisningstime snakker med elevene om målene som de har satt seg:

” Som et ledd i øvingsundervisningen må læreren gi eleven i oppgave å rapportere om hvilke mål hun hadde i øvingen foran timen, og hvordan de innvirket på øvingen. Dette kan inngå som en rutine i alle undervisningstimene, slik at hele tiden minnes om hvor viktig målformuleringer er.” (Jørgensen, 2011, p. 42)

2.3. Øving som musikalsk virksomhet

Øving som en musikalsk virksomhet er et tema som har vært diskutert og analysert mye. Jørgensen (2011) skriver at de fleste synes at det musikalske uttrykket må være det sentrale i øvingen. Å tolke et musikalsk stykke representerer en prosess som krever innlevelse og uttrykk av følelser der hver musiker har sin personlige tolkning. Det er også viktig at elever øver på det musikalske uttrykket fra starten av:

” Etter min oppfatning er det lærerens oppgave å utvikle elevens musikalske uttrykkskraft fra start, og jeg ser ikke noe aldersmessig eller utviklingspsykologiske hinder for det. Det som først og fremst kan hindre det personlige uttrykket i å komme fram er de tekniske ferdigheter til eleven, det som muliggjør beherskelse av uttrykk og nyanser i musikk.”(Jørgensen, 2011, p. 13)

Fra min egen erfaring ser jeg hvor viktig det er å komme gradvis i gang med å ha fokus på det musikalske uttrykket i nybegynneropplæringen slik at det å mestre et stykke, ikke bare innebærer å mestre melodi og rytme, men også den musikalske utformingen. Ved å også legge vekt på tolkningsprosessen blir elevene vant til å skulle formidle noe gjennom musikken de spiller på instrumentet sitt.

2.4. Øving som en personlighetsutviklende dannelsingsprosess

Begrepet «dannelse» assosieres ofte med det å inneha kunnskap om en bestemt type kulturelle uttrykk eller musikk samt det å kunne oppføre seg dannet. I denne oppgaven legges en videre forståelse av dannelse til grunn der fremhever et menneske er ikke noe man *er*, men noe man *dannes* til å være. Danning ses derfor som den aktive *formingsprosessen* hvor man i møte med samfunn og kultur utvikler seg som menneske” (Hanken & Johansen, 2014, p. 206).

En dannelsingsprosess i en musikkpedagogisk sammenheng kan med utgangspunkt i Klafkis teorier om dannelse (Hanken & Johansen, 2014) deles inn i fire hovedformer: material dannelse, formal danningsteori, kategorial dannelse og kritisk orientert dannelse (Jørgensen, 2011).

En *material* dannelse i en øvingsammenheng kan oppstå når «... mestringen av det musikalske innholdet er det sentrale i øvingen» (Jørgensen, 2011). I denne sammenhengen skal personen «dannes ved å trenge inn i eller ved å bli ført inn i en kulturytring via ”materialet”» (Jørgensen, 2011, p. 14). Dette skjer ved at elevene i hovedsak også har en interesse i å tolke det musikalske materialet som de har øvd på.

Den *formale* dannelsingsprosessen setter personen selv i fokus, og ifølge Bernstein (1981) hjelper øvingen oss med å bli bedre mennesker, i tillegg til å bli gode musikere, ved at musikkøvingen hjelper oss å integrere følelser, tanker, inntrykk og fysisk koordinering til en enhet (Jørgensen, 2011).

Den tredje hovedformen er den *kategoriale* dannelsen som kobler den materielle og formale dannelsen sammen:

” Han [Klafki] innser at det er viktige elementer i begge de to hovedområdene av danning, men at danning er en helhet som krever at man forbinder hovedformene på en dialektisk måte. For oss vil det si at danningen (via øving) må forbinde vår musikalske forståelse og ferdighet med vår personlige utvikling.” (Jørgensen, 2011, p. 14)

Den kategoriale danningsteorien påpeker noe viktig, fordi foruten lærere og elever har også læringsinnholdet en viktig rolle i øvingsprosessen og utviklingen av den som øver. Dette følges opp i den siste hovedformen av dannelse – kalt den kritisk orienterte dannelsen. Denne teorien har blitt utviklet på grunn av at flere pedagoger

og samfunnsvitere har kritisert danningsteoriene og her kaller dem teorier for tilpasning og ikke teorier om en danning som skal frigjøre menneskene og sette dem i stand til å endre livsvilkårene (Jørgensen, 2011). I denne hovedformen av dannelse ses livet i seg selv som en øvingsprosess hvor mennesket utvikler seg gjennom ulike erfaringer i løpet av livet, og stiller Klafkis stiller sju spørsmål om lærerens rolle, elevens rolle og læringsinnholdet - spørsmål som omslutter den kategoriale teori:

” Hva er elevens, lærerens og institusjonenes situasjon? Hvilken betydning har det aktuelle læringsinnholdet for nåværendeliv? Hvilken betydning har for elevens framtid? Hvilken struktur har dette innholdet? (...) På hvilken måte er dette innholdet tilgjengelig for elevene? og Hvordan kan selve læreprosessen strukturere og gjennomføres metodisk?” (Jørgensen, 2011, p. 15)

Øvingen kan i denne måten å betrakte danningen på representere et mål i seg selv og kan brukes av mennesket som et middel for «å la seg oppsluke av øvingens følelser og fornemmelser, innsikt og erkjennelse, atmosfære og eget liv» (Jørgensen, 2011, p. 16).

Alle disse tre kategoriene å betrakte øving på er relevante for mine analyser av de strukturerte intervjuene med kulturskolelærerne i musikk.

2.5. Elevens ulike beslutningsområder i øving

Å betrakte øving som selvundervisning, setter i fokus den øvingsprosessen som foregår utenfor undervisningstimene med læreren. Noen av elevene bruker mye tid på selvundervisning og de ønsker å følge de rådene som de får av læreren. For eksempel anbefaler jeg mine elever å øve 20 minutter hver dag med fokus på forskjellige ting (rytmiske og tekniske oppgaver, samt repertoaret som vi har spilt i timen). Jeg veileder om hvordan det er riktig å øve og organisere tiden for å kunne gjøre øving mulig som selvundervisning.

Hallam (1998) kommer med noen råd for lærere om hvordan de kan veilede elevene i øving:

“Find a pattern of practice which suits your lifestyle and other commitments. It is easier to sustain practice if a regular pattern is adopted but if this is not possible other arrangements can be successful. Stipulate a short minimum which does not seem too daunting. For young beginners ten minutes may be sufficient. Try to make practice enjoyable, fun and challenging, not a chore. As pupils develop increasing expertise, encourage them to plan their own practice, taking account of their aims and other commitments. Encourage pupils to keep a record of their practice, the length of time spent and what was practiced.” (Hallam, 1998, p. 149)

Hun anbefaler at elevene skal få et minimum antall minutter som passer på aldersgruppen, antall som ikke virker umulig å utføre. Øvingen skal være gøy og utfordrende, og elevene skal gjerne være med på å planlegge egen øving. Samtidig blir elevene oppmuntret ved å få en oversikt over hvor lang tid de har brukt på å øve og hvilke stykker de øvde på.

Men når de øver alene, må de selv bestemme hvordan de skal arbeide. Det er viktig at elevene husker hva de har lært og følger de rådene som de har fått. Hvis elevene får tydelige og gode råd, kan de utvikle øvingsferdigheter og øvingen blir en del av hverdagslivet, en daglig rutine.

For å konkretisere hvilke valg eller hvilke områder elevene må regne med å ta beslutninger om, fremhever Jørgensen (2011) i Hanken and Johansen (2014):

” *Læringsmål* og intensjoner man har med øvingen.

Lærestoff; hva det er man skal øve på og dermed lære.

Læremidler; hva slags hjelpemidler og ressurser man skal bruke i øvingen.

Framgangsmåter; hvilke øvingsmetoder og aktiviteter skal man benytte seg av, og om øvingen skal foregå alene eller sammen med andre.

Tid; hvor mye tid man skal bruke til øving, og hvordan skal den organiseres.” (Hanken & Johansen, 2014, p. 157)

Men disse beslutningene må også forholde seg til noen rammefaktorer, som individuelle faktorer (de som ikke kan forandres, for eksempel alder og de som kan

forandres, for eksempel motivasjon, ferdighetsnivå, verdier), instrumentet og dets særpreg samt sosiale faktorer (her kommer flere eksempler som rom til å øve i, familiesituasjon, økonomi). Utifra disse rammefaktorene vil da eleven måtte spørre seg:

” Hvor motivert er jeg for øvingen? Hvilke sider ved spillet fungerer dårligst?
Hvor viktig er det for meg å lykkes med prøvespillet? (individuelle faktorer)
Hva slags krav til øving stiller instrumentet? Hvor fort blir <<ambisen>>
dårlig? (instrumentet)
Hva slags hjelp kan jeg regne fra læreren? Kan jeg regne med moralsk støtte
fra foreldrene mine på at jeg satser? Har jeg mulighet til å bruke så mye tid på
å øve? (sosiale faktorer).”(Hanken & Johansen, 2014, pp. 158-159)

For at elevene skal kunne undervise seg selv hjemme, er det derfor viktig at læreren gir elevene gode råd for å kunne lære å øve selv og kunne organisere den tiden som de bruker til det på den beste måten. Elevene må få en positiv oppfatning av øving, slik at de kan lage rutiner for øving og at det ikke oppfattes som en plikt.

2.6. Hvilke fremgangsmåter eller øvestrategier kan inngå i øving og undervisning av øving?

Jeg vil her beskrive noen eksempler på øvestrategier som forskning og lærebøker fremhever som relevante for øving for nybegynnere og viderekomne elever.

Hallam (1998) har forsket på ulike strategier som brukes i øving fra nybegynnere til profesjonelle musikere. Når det gjelder øvestrategier for nybegynnere, fremhever hun at nybegynnere «... need to have a clear aural template of what they are going to learn to play. They also need to undertake repetitious practice to automatize their developing cognitive, aural and technical skills» (Hallam, 1998). Her poengterer Hallam (1998) at det å repetere stykket og spille igjennom mange ganger etter hverandre, er en viktig øvestrategi for nybegynneren for å utvikle en mental forestilling av musikken det øves på. I tillegg bidrar bruk av repetisjon til at nybegynneren automatiserer både kognitive, auditive og psykomotoriske ferdigheter. I følge Hallam (1998, pp. 145 - 146) er det derfor viktig at læreren på spilletimen også spiller musikken eleven skal øve på, og demonstrerer hvordan det kan spilles både

teknisk og musikalsk. Slik vil elevene også kunne vite: «exactly what they are required to practice before leaving the lesson». Hun fremhever derfor også viktigheten av å velge korte stykker som elevene ikke trenger å dele opp i mindre deler for å beherske, og dessuten at musikken er morsomme å spille. For disse elevene må øvingen være «enjoyable and fun» (Hallam, 1998, pp. 145 - 146).

For elever som er litt eldre enn nybegynnerne og som har litt mer erfaring med å øve og som setter seg mål, «Teachers can now begin the process of encouraging pupils to develop effective practicing strategies. These can be modelled in the lesson as a new piece of music is tackled» (Hallam, 1998, p. 146). Undervisningen for denne elevgruppen (litt mer avanserte og eldre) vil derfor også kunne foregå på en annen måte der lærerne kan oppmuntre dem til å finne frem til effektive og passende øvestrategier. I tillegg kan lærerne med disse viderekomne elevene også jobbe et annet musikalsk vokabular. Hallam (1998) kommer også her med noen strategier som kan hjelpe de viderekomne elevene i øving:

” advising on how the music can be broken down into manageable sections for practice (...) encouraging a focus on practicing difficult sections (...) evaluating progress toward a goal (...) equipping the pupil with a range of alternative strategies for practice, e.g. using a metronome, repetition, analysis, varying bowings or articulation, improvising, making up exercises, mental practice”. (Hallam, 1998, p. 146)

For disse elevene er det altså viktig at de får en bedre forståelse av hva og hvordan det er viktig å øve samt at de får veiledning om hvordan de kan dele opp øvingsprosessen og lære seg å bruke et repertoar av strategier som kan føre til mestring av musikken de øver på.

Den tredje kategorien av elever er den som inkluderer unge mennesker og voksne. Hun forteller at etter hvert som ungdom når de høyeste nivåene av kompetanse, må de få økt ansvar for egen læring og de må oppfordres til å ”lære å lære” (metakognitive ferdigheter):

” This means that they are aware of themselves as learners, know their strengths and weaknesses, have developed strategies to help themselves learn,

can monitor their progress towards a goal and try other strategies if progress is unsatisfactory.” (Hallam, 1998, p. 147)

For denne gruppen elever kan man forvente at de selv strukturerer og organiserer øvingen, og på den måten også blir de mer motiverte til å legge innsats inn i det å mestre instrumentet og musikken slik man finner hos mere avanserte musikkstudenter (Nielsen, 2004).

Noe av den samme utviklingen av øvingsferdigheter kan vi finne beskrevet hos (Jørgensen, 2011). Han fremhever at for det første må øveren/ eleven ha tid til å øve på de aktuelle oppgavene sine slik at de mestres og for det andre må øveren/ eleven gradvis heve sin kompetanse som instrumentalist. Læreren kan da i undervisningen oppmuntre og oppfordre elevene til å stille seg spørsmål som:

” Øver jeg så mye som jeg ønsker å gjøre, ut fra de mål jeg har satt meg med spillingen og øvingen? Får jeg den fremgangen jeg ønsker meg? Dersom konklusjonen er at elevene bør øve mer, kan spørsmålet være: Hvordan kan jeg regulere øvetiden slik at jeg får fremgang?” (Jørgensen, 2011, p. 132)

I tillegg til disse mere overordnede prinsippene knyttet til utvikling av øvingsferdigheter og strategier, vil jeg også avslutningsvis komme innpå begrepet mental øving. Fostås (2002) presenterer i læreboka *Instrumentalundervisning* forskjellige aspekter ved mental øving. Hun definerer mental øving som «øving [som] fortrinnsvis kan tenkes som en aktivitet som krever at ”tidsmaskinen er slått på”. Vi er med andre ord i en temporal dimensjon der tankeprosessen er tvunget inn i et (tilnærmet) naturlig musiseringsforløp» (Fostås, 2002, p. 222). I følge Fostås (2002) kan mental øving ha tre hovedfunksjoner. Den første funksjonen dreier seg om å lære musikken kognitivt ved å bruke tenkning og ikke musklene. Den andre funksjonen handler om å påvirke konsentrasjon og motivasjon, mens den tredje funksjonen er å forberede seg mentalt for å kunne framføre musikk for andre.

Et eksempel på den første viktige funksjonen er å bruke et analytisk forstudium av musikken før du prøver å spille det, der du setter fokus på:

” Hvor er det høyt, lavt, raskt, langsomt? Noe som dominerer? Tempo og karaktergivelser? Iøynefallende repetisjoner? Iøynefallende kontraster? Er det forøvrig noe helt spesielt som kreves når man skal spille dette stykket? (...) Hva slags energilandskap skal vi inn i her? Er det mulig å tegne en grafisk skisse på grunnlag av den informasjonen vi foreløpig har?” (Fostås, 2002, p. 222)

Ikke bare elever, men også erfarne musikere kan ha god hjelp av å stille seg disse spørsmålene før de starter å jobbe med et nytt stykke, og er nysgjerrige og entusiastiske når de ser over notene for første gang. På denne måten utvikler man oversikt og ulike forventninger om musikken man skal øve inn.

Men instrumentlærere kan ha ulike meninger om når i undervisningen mental øving bør innføres. Fostås (2002) har funnet forskjellige alternativer som kan brukes i de tre fasene av å lære et stykke: startfasen, midtfasen og slutfasen. I følge Fostås (2002, p. 225) bruker noen lærere mental øving i **startfasen** av det å lære et stykke. De benytter seg av ulike former for analytisk forstudium ved hjelp av visuell input og auditiv-kinestetiske mønstre. Men dette krever at eleven allerede har et hukommelseslager av multisensoriske koblinger i startfasen av øvingen av musikken, og det vil eksempelvis være vanskelig for nybegynnere (Hallam, 1998).

Fostås (2002) mener at det kan være bedre å bruke mental øving i **midtfasen av det å lære seg et stykke**. I denne fasen kan man oppfordre viderekomne elever til å øve mentalt på noen deler av et repertoarstykket hver dag. I tillegg kan viderekomne elever bruke mental øving i generelt, systematisk gehørarbeid (repetere skala bevegelser, harmoni forløp, rytmefigurer). Man kan også la mental øving inngå i teknikkøving, eller mental øving kan være særdeles nyttig ved uvant musikk, der de auditive-kinestetiske mønstrene vil være ukjente (Fostås, 2002).

Bruk av mental øving i **slutfasen** av innøving av stykket frem mot en fremføring av et stykke, kan også være viktig. For eksempel kan man bruke mental øving i denne fasen for å sjekke om alt er på plass:

” Er alt på plass der inne? Klarer jeg å hente alt frem fra hukommelsen, hele tresporsbåndet med auditive, kinestetiske og visuelle hukommelsesmønstre side om side? Klarer jeg å sjekke ett og ett sansespor? Er jeg så lommekjent i denne komposisjonen som jeg bør være for å føle meg trygg? Klarer jeg å starte fra hvilket som helst sted i komposisjonen.” (Fostås, 2002, p. 226)

Når man stiller seg alle disse spørsmålene, igangsetter man imidlertid litt usikkerhet i fremføringen av musikken, ifølge Fostås (2002). Hun mener imidlertid dette at denne emosjonelle prosessen for noen av elevene kan hjelpe dem til å mestre musikken bedre, mens det kan virke ødeleggende på selvtilliten for andre elever. Læreren må derfor være forsiktig med å introdusere denne type mental øving i slutfasen av læringen av stykket avhengig av den enkelte elevs selvtillit og motivasjon for mestring. Jeg vil derfor i neste avsnitt komme nærmere inn på motivasjon i øving.

2.7. Motivasjon i øving

“Motivasjonen handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører. (...) Motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, og er en viktig betingelse for at elevene skal få et godt utbytte av opplæringen i skolen og føle seg anerkjent i det sosiale felleskapet.” (Jørgensen, 2011, p. 293)

Motivasjon er et begrep som blir mye diskutert i dagliglivet og det har en sentral rolle i undervisning. De tre ordene ”følelser, tanker og fornuft” som står i Imsen (2014) sin definisjon er betydningsfulle for motivasjon, og disse tre aspektene påvirker hverandre og hjelper til å nå ulike nivåer av motivasjon - enten det gjelder nybegynnere eller viderekomne elever i kulturskolen.

Jørgensen (2011, p. 43) fremhever en australsk undersøkelse som viser at det var ”...mange barn som så på øvingen som noe kjedelig, likt hjemmelekser fra skolen. 80% av disse elevene måtte få påminnelser fra foreldrene for å gjennomføre øvingen.” Når det gjelder motivasjon for og i øving, skiller Fostås (2002, p. 206) mellom begrepene indre motivasjon og ytre motivasjon. Ved indre motivasjon tenker man på handlingen man gjør som en belønning i seg selv. Ved ytre motivasjon fokuserer man på handlingens konsekvenser som selve belønningen.

Selv om lærere og foreldre gjerne ønsker å se at elevene utvikler en indre motivasjon for det å øve og spille, er det likevel ofte også ytre motivasjonsfaktorer (ros, betaling, premier, gaver og gode karakterer) knyttet til det å øve. Dette gjelder også for profesjonelle utøvere.

Ifølge Jørgensen (2011) vil det som læreren sier eller gjør og effekten av dette kunne utløse både ytre og indre motivasjon, og det er derfor viktig at læreren prøver å finne

frem til hva som er elevens motivasjon for å spille og også se an hvordan eleven oppfatter motivasjon og belønning:

” Når læreren vurderer hva som kan være effektiv motivering må hun forestille seg hvordan motiveringen oppfattes av eleven. Blir en intendert belønning oppfattet som en belønning, og hvor sterkt potensial har belønningen til å føre til ønsket atferd?” (Jørgensen, 2011, pp. 43-44)

Imsen (2014) viser også hvorfor den ytre motivasjonen står så sterkt hos mange:

“I samfunnsvitenskapelig *rasjonell valgteori* (<< rational choice theory>>) står ytre motivasjon sterkt, særlig i samfunnsøkonomisk teori hvor det er viktig å maksimere sitt eget utbytte. (...) Det vil si at mennesket vil handle slik at det vil maksimere sin egennytte eller noe det vil kjempe for.” (Imsen, 2014, p. 300)

For eksempel er karaktersystemet i skoler eller spilleprøver frem til ulike grader gode eksempler på bruk av ytre motivasjon knyttet til belønning (belønning i form av karakterer eller grader, men dette forutsetter så klart at eleven oppnår det han/hun ønsker).

Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at den indre motivasjonen til å lære og mestre kan bli skadet når ytre belønning fremstår som mer attraktivt for elevene. Imidlertid vil også oppgavens verdi ha betydning for både den indre og den ytre motivasjonen (Imsen, 2014, p. 301). Ifølge de to forskerne Ryan and Deci (2002) sine teori om selvbestemmelse, vil den indre motivasjonen være basert på selvbestemmelse, valgfrihet og lysten til å utføre en oppgave, og den indre, selvbestemte motivasjonen vil dermed også føre til at vi blir mer kreative og trives bedre med det vi gjør og viser mer interesse for den aktiviteten, enn om man skulle ytre motivert (Helgesen, 2017).

2.7.1. Relevante teorier knyttet til motivasjon i øving

I det følgende vil jeg redegjøre for de mest relevante motivasjonsteoriene knyttet til motivasjonen i øving.

Innenfor sosial-kognitiv teori er begrepet "self-efficacy" sentralt i motivasjonsprosessen (Bandura, 1977). Med "self-efficacy" menes det å tiltro til at man kan mestre en oppgave samt at man vet hva som skal til for å kunne mestre oppgaven: «motivation is governed jointly by the expectation that particular actions will produce specified outcomes, and the attractiveness of those outcomes» (Bandura, 1997, p. 125).

Motivasjonen for å utføre en aktivitet vil ifølge denne teorien være større når en person har høye forventninger om at gitte fremgangsmåter mest sannsynlig vil føre frem til det ønskede resultatet. I aktiviteter som er basert på kompetanse påvirker troen på effektive fremgangsmåter i hvilken grad folk vil bruke nettopp disse. I aktivitetene hvor resultatet er avhengig av kvaliteten på ytelsen bestemmer "efficacy beliefs" hvilke typer resultater som er forutsigbare. Når variasjonene i framføringens effektivitet kontrolleres statistisk, bidrar resultatene som forventes for gitt opptreden lite til prediksjonen av atferd. I følge de expectancy-value teoriene vil innsatsen oppnå de nødvendige opptrendene. Men innsatsforventningen er kun en av de flere faktorene som styrer nivået og kvaliteten på ytelsen.

For å mestre noe er det ikke nok med bare innsatsen en person legger inn, det er også flere andre faktorer som har en viktig rolle:

“Performances that call for ingenuity, resourcefulness, and ability depend more on adroit use of skills, specialized knowledge, and analytic strategies than on simple dint of effort.”(Bandura, 1997, p. 126)

Bandura fremhever også betydningen av: «casual attributions, outcome expectancies, and cognized goals. The corresponding theories are attribution theory, expectancy-value theory, and goal theory» (Bandura, 1997, p. 122).

I tråd med attribusjonsteori vil tilbakevirkende vurderingene en elev gjør seg av årsakene til at en lykkes eller ikke lykkes, påvirke elevens motivasjon.

Om eleven tilskriver det å lykkes med en oppgave til personlige evner og det å mislykkes til utilstrekkelig innsats, vil eleven kunne møte vanskelige oppgaver og eventuelle feilskjær med å økt innsats og utholdenhet i oppgaveløsningen.

Om eleven derimot tilskriver det å mislykkes med en oppgave til manglende evne og det å lykkes til situasjonelle faktorer, vil eleven prøve å unngå vanskelige oppgaver og lett gi opp ved motgang: «the way our perceptions of events are determined by our construction of them, and the ways in which our interpretations of them subsequently influence the constantly changing perceptions we hold of ourselves» (Hallam, 2006, p. 142).

Slik Hallam (2006) påpeker her, vil derfor våre oppfatninger om hvilke bakenforliggende årsaker som fører til at vi lykkes eller mislykkes med en oppgave være avgjørende for en elevs motivasjon for nye oppgaver.

I tråd med "expectation value theory" er det en direkte sammenheng mellom elevens motivasjon for å løse oppgaven og oppgavens verdi for eleven. Om oppgaven tillegges stor verdi og betydning vil eleven legge større innsats inn på å lykkes med oppgaven, enn om oppgaven har lavere verdi for eleven. I den forbindelse fremhever Hallam (1998) betydningen av den sosiale motivasjonen – der det blir viktig for elever å prøve å få sosial godkjenning av for eksempel det å spille et instrument blant familie og venner, og at denne oppgaven (som det å spille et instrument) dermed tillegges stor verdi blant disse og slik også for eleven. Likeledes kan det være viktig å få sosial godkjenning av oppgavens verdi blant personer som elevene respekterer eller beundrer, og lærerne kan slik representere en modell for elevene sine. I følge Hallam (1998) vil den sosiale motivasjonen gjennom det at personer man beundrer tillegger oppgaven verdi også bidra til en mer personlig større forpliktelse til mestre oppgaven hos eleven. Dette er også i overensstemmelse med viktig psykologiske behov i Maslows behovspyramide som det sosiale behovet og behovet for anerkjennelse (Helgesen, 2017).

Til slutt beskriver Bandura (1997) "goal theory" som:

" The capacity to exercise self-influence by personal challenge and evaluative reaction to one`s own performances provides a major cognitive mechanism of motivation and self-directedness. In this form of anticipatory self-regulation, behaviour is motivated by cognized goals rather than being pulled by an unrealized future state." (Bandura, 1997, p. 128)

Med dette retter Bandura (1997) fokus på betydningen av å sette seg konkrete mål og standarder eller kriterier for måloppnåelse.

At det å aktivere en selvvurdering gjennom kognitiv sammenligning mellom ens eget prestasjonsnivå nå og løsningen på en oppgave, krever både at en setter seg en personlig standard og kunnskap om ens eget prestasjonsnivå underveis i oppgaveløsningen. Den kognitive motivasjonen som er basert på slike personlige standarder eller mål bygger på affektive selvevaluerende reaksjoner på ens egen prestasjon, tilgang til gode strategier for å oppnå målet og en eventuell justering av de personlige standardene i lys av eget prestasjonsnivå. (Bandura, 1997)

Forfatteren presenterer at indre motivasjonen er knyttet til en atferds egenverdi og at mennesket føler seg motivert til en type aktivitet som gir spenning og glede.

2.8. Samarbeidet mellom hjem og skole i instrumentallæringsplanen på kulturskolen

Rammeplanen for kulturskolen Kulturskoleråd (2016) sier: «En viktig faktor for at eleven skal lykkes, er at både foreldre/foresatte og lærere er engasjerte og støttende og har forventninger til at barnet skal lære.»

Slik Sætre and Salvesen (2010) påpeker, er læreren den viktigste aktøren i denne prosessen: «Elevene er først og fremst avhengig av lærere som motiverer og klarer å skape et godt læringsmiljø i klassen» (Sætre & Salvesen, 2010, p. 297).

Læreren er den viktigste aktøren i denne prosessen, han/ hun er personen som kan skape et godt læringsmiljø. Men i den utviklingsprosessen, i tillegg til lærerens direkte forhold med eleven i klassen, har også foreldrene og skolen en viktig rolle.

Men hvordan kan instrumentallæreren i kulturskolen samarbeide med foreldrene for å få den beste utviklingen for barnet?

Rammeplanen for kulturskolen Kulturskoleråd (2016) sier: «En løpende kontakt mellom kulturskole og hjem om elevens utvikling, trivsel, frammøte og øvingsinnsats, er avgjørende for elevens utvikling og framgang.» Kulturskoleråd (2016, p. 14)

I dette samarbeidet må elevene og foreldrene bli kjent med forventningene som kreves i kulturskolen som de er en del av og med læreplanen for kurset de deltar på.

Fostås (2002) hevder at instrumentallærerens rolle har endret seg litt over tid. Før var det slik at instrumentallæreren koordinerte sine klasser etter sine egne regler og

premisser. Men på midten av 1970- tallet dukket det opp en intern markedsføring i utdanningsområdet og instrumentallærerne måtte øke samarbeidsansvaret. De fikk i tillegg et lederansvar og et felles kollegaansvar.

Fostås (2002) kommer med noen eksempler på hva den handler om den interne markedsføringen for instrumentallærerne:

” (a) hver enkelt lærers markedsføring av egne undervisningsideer med tanke på at det kan være av generell interesse,

(b) å signalisere muligheter for gjensidige tjenester, samarbeidsformer og felles utviklingstiltak,

(c) samarbeid om <<et ansikt utad>> i form av foreldrekontakt, eksterne prosjekter, policy med mer.” (Fostås, 2002, p. 21)

Dette betyr at instrumentallærerne, spesielt de som jobbet i kulturskolen, fikk tilleggsoppgaver når det gjaldt å organisere måten de underviste på. De måtte øke samarbeidet med kollegene og foreldrene for å få en felles utvikling i miljøet.

Samarbeidet mellom hjem og skole om instrumentalundervisningen krever mye interesse, ambisjon og fokus fra lærer, elev og foreldre, dette spesielt fordi læringen av et instrument kreves mye mer også utenom skoletimene.

«Elevens personlige, kunstneriske og håndverksmessige vekst og mestring er det viktigste målet for opplæringa» (Kulturskoleråd, 2016, p. 14). Lærerne må undervise elevene i øving, om hvordan de selv kan øve utenfor undervisningstimene. Jeg synes at de må samarbeide godt med elevene for å oppnå målet som ble nevnt overfor.

Reglene i kulturskolen er at læreren må ha en utviklingssamtale med elev og foreldre en eller to ganger i året. Samtalen har temaer som elevens trivsel, innsats, læringsprosesser og resultater. Disse møtene kan bli nevnt som en del av det direkte samarbeidet mellom hjem og kulturskolen. Samtalen hjelper læreren å finne ut hvordan eleven ser på instrumentalklassen, hvordan han/hun øver hjemme, detaljer om barnets utvikling det semesteret og hva de neste stadiene er i dets kunstneriske evolusjon.

Det finnes ulike nivåer i samarbeidet mellom hjem og skole: informasjon, dialog og drøftinger, medvirkning og medbestemmelse, ressursorientering og myndiggjøring.

Nordahl (2007, p. 29) beskriver tydelig hvert nivå i samarbeidet:

- **Informasjon** - utveksling av gjensidig informasjon fra skolen til hjemmet og fra foreldre til skolen.
- **Dialog og drøftinger** - en reell kommunikasjon mellom foreldre og lærere om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen.
- **Medvirkning og medbestemmelse** - både skolen og foreldre har innflytelse på de beslutninger og den pedagogiske praksisen som berører elevene.
- **Ressursorientering og myndiggjøring** - lærere og foreldrene har en ressursorientering i synet på hverandre. En myndiggjørende praksis består av at lærere skal møte foreldrene på en måte som gjør at de får tro på sine egne muligheter og forutsetninger for å oppdra barn og støtte dem i deres skolegang.

Det finnes tre typer av samarbeid, hevder Nordahl (2007): det representative samarbeidet, det direkte samarbeidet og det kontaktløse samarbeidet:

- **det representative samarbeidet** - enkeltforeldre er valgt for å representere de andre foreldrene på skolen eller i en klasse. Disse foreldrene tar direkte kontakt og har et nært samarbeid med kontaktlæreren
- **det direkte samarbeidet** - direkte møter mellom foreldre og lærere
- **det kontaktløse samarbeidet** - den daglige samtalen mellom foreldre og barn om skolehverdagen kan forstås som et kontaktløst samarbeid fordi foreldrene hjelper og støtter barna, og samarbeider dermed indirekte med skolen.

Drugli and Nordahl (2016, p. 5) rapporterer at: «Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole, der også foreldrene har en aktiv rolle, har positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen.»

Og videre står det beskrevet fordelene med foreldrenes engasjement. Elevene får en bedre atferd og større ambisjoner, har gode relasjoner med medelever og lærere og gode lærevaner. Dette er grunnleggende aspekter ved en god utvikling.

2.9. Avslutning

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for relevante teoretiske perspektiver for å undersøke ulike aspekter knyttet til øving i instrumentalundervisningen. Jeg har først presentert generelle aspekter om øving og deretter kom jeg inn på de tre øvingskategoriene beskrevet av Jørgensen (2011): øving som læringsaktivitet- målrettet øving, øving som musikalsk virksomhet og til slutt øving som en personutviklende dannelsesprosess. Deretter gikk jeg nærmere inn elevens ulike beslutningsområder i øving og strategier eller fremgangsmåter som kan inngå i øving eller undervisning av øving. Alle disse teoretiske perspektiver presentert i første delen av dette kapitlet er relevante for de resultatene jeg fikk på de første fem spørsmålene i det skriftlige intervjuet og som skal presenteres i fjerde kapitlet.

Videre i teksten presenterte jeg ulike aspekter og relevante teorier knyttet til motivasjonen i øving. Alle disse aspektene rundt motivasjonen i øving skal knyttes til svarene gitt av informanter på det sjette spørsmålet.

Avslutningsvis beskrevet jeg samarbeidet mellom hjem og skole i instrumentalundervisningen på kulturskolen. Jeg presenterte ulike typer samarbeid, samt nivåer i dette samarbeidet. Samarbeidet mellom lærer, elev og foreldre er relevant for min undersøkelse fordi informantene ble spurt om hvem får beskjeden om hvordan det skal øve, foreldre eller elever, og da nevnes det foreldreinvolveringen i undervisningen i øving.

Alle disse teoretiske perspektivene representerer den tidligere forskningen som ble tatt i dette området "øving" og jeg skal litt senere i kapittel 5 (diskusjon) presentere resultatene fått etter det skriftlige intervjuet i lyset av disse teoriene som handler om øving, motivasjon i øving og samarbeidet mellom hjem og skole (foreldre, lærer, elev og institusjon).

Kapittel 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført min undersøkelse som har som problemstilling ”Hvordan underviser instrumentallærere i kulturskolen i øving for nybegynnere og viderekommende elever?”. For å kunne belyse denne problemstillingen gjennomførte jeg skriftlige kvalitative intervju av instrumentallærerne i kulturskolen, og jeg vil her beskrive den prosessen som ga meg nyttig informasjon. Alle informantene syntes at dette temaet er svært viktig for oss som jobber som lærere i kulturskolen og for elevene som trenger kontinuerlig opplæring i å øve på en riktig og best måte. Innledningsvis vil jeg plassere mitt forskningsprosjekt som et hermeneutisk prosjekt. Deretter vil jeg presentere generelt ulike aspekter knyttet til kvalitative metoder i et forskningsarbeid, samt valget av forskningsdesignet i mitt prosjekt og utvalget av informanter. Videre vil jeg gå nærmere inn på beskrivelsen av forskningsdesignet, med fokus på det skriftlige intervjuet som representerer den forskningsmetoden brukt i masterarbeidet mitt. Avslutningsvis ønsker jeg å knytte de to begrepene, validitet og reliabilitet, til min studie og samt presentere etiske perspektiver.

3.1. Hermeneutikk

Jeg ønsker å drøfte hvordan jeg tok utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse i min egen masteroppgave og vil redegjøre for hvordan hermeneutikken ble brukt som et verktøy i min undersøkelse av hvordan kulturskolelærere underviser i øving

Jeg har planlagt å bruke en kvalitativ tilnærming i utforskningen av undervisning i øving, og brukte et skriftlig kvalitativt intervju som metodisk tilnærming. Jeg bruker kvalitativ metode for å samle inn data og vil vise gjennom noen eksempler den hermeneutiske tilnærmingen til min undersøkelse.

For å kunne gjøre dette, må jeg først definere dette begrepet. I Det store norske leksikon blir hermeneutikken definert som «læren om fortolkning av tekster eller hvordan man tolker» (Store norske leksikon, 2020)

I middelalderen ble hermeneutikken brukt for å tolke bibeltekster for å kunne finne frem til sannheten eller «sanne» tolkinger i tekster. Fra den perioden og frem til 2000-tallet blir flere filosofer representative for utviklingen av hermeneutikken. Den tyske filosofen Friedrich Schleiermacher kommer med nye ideer og de mest relevante for

min masteroppgave er de følgende: man må analysere en tekst i sammenheng med konteksten, forfatteren og tiden når teksten var skrevet (Store norske leksikon, 2020). Et eksempel for min masterundersøkelse kunne være en tekst som ble skrevet i løpet av de siste årene, og som kan komme med eksempler på hvordan lærerne kan hjelpe elevene i øvingsprosessen ved hjelp av digitale verktøy. Denne typen av tekst kunne ikke vært skrevet for 30 år siden.

En annen tysk filosof som har en rolle i utviklingen av hermeneutikk er Wilhelm Dilthey (Store norske leksikon, 2020). En viktig sammenheng med prosjektet mitt kan være måten han forstår menneskelivet på. Han kom med ideen at den menneskelige virkeligheten karakteriseres gjennom begrepene opplevelse, uttrykk og forståelse og at mennesket må ses i sin kulturelle sammenheng. Et eksempel fra min undersøkelse kunne være hvordan lærerne prøver å forstå og analysere eleven (atferd) i henhold til den musikk-kulturelle og sosiale sammenhengen eleven er en del av som grunnlag for å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning i øving for denne eleven.

Martin Heidegger var også en tysk filosof som kom med et nytt synspunkt når det gjelder hermeneutikken. Han mente at hermeneutikken representerer en måte å være i livet, i historien og i tiden på, og at vi som mennesker alltid befinner oss i vår omverden og tiden vi er den del av. Igjen er dette et viktig synspunkt for min undersøkelse fordi jeg prøver å finne svar på hvordan lærerne underviser elevene i øving i den samtiden som vi er en del av nå. Legitimiteten til metodene som brukes i øvingsundervisning er avhengig av at de oppdateres i tråd med elevenes behov og er i samsvar med tenkemåten for den nye generasjonen av elever (Store norske leksikon, 2020).

Hans-Georg Gadamer var en tysk filosof som utviklet den hermeneutiske sirkelen og som mener at forståelsen av en tekst alltid starter med en forforståelse (Store norske leksikon, 2020).

Jeg vil også her diskutere min forforståelse om hvorfor jeg valgte undervisning i øving som det temaet jeg valgte å undersøke, samt min forforståelse av hvordan instrumentallærere kan undervise i øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen.

Først kan jeg si at jeg analyserer forskningsobjektet subjektivt. Dette er et tema som jeg er meget interessert og engasjert i, fordi man trenger å finne frem til flere og mer effektive metoder å lære elevene å øve på.

Jeg har en del erfaring med denne tematikken da jeg selv jobber som instrumentallærer i kulturskolen, og elevenes øving og hvordan undervise elevene i øving er temaer som analyseres og diskuteres mye av mine kollegaer der. Fra dette har jeg erfart at lærerne som jobber i kulturskolen har mye kunnskap og mange ideer om hvordan instrumentalledagoger bør undervise i øving, og det ble derfor viktig for meg å samle inn denne kunnskapen for å kunne belyse spørsmålet som står i problemstillingen min.

Jeg har selv kunnskap om hvordan instrumentallæreren skal undervise i øving både for nybegynnere og viderekommende elevgrupper og synes at elevene får veiledning om øving avhengig av flere faktorer siden de er ulike og har forskjellige behov og ambisjoner.

Fra diskusjonene med andre lærere har jeg forstått at de opplever det som et spennende og relevant tema for dem, og at de er interessert i å vite mer om det gjennom undersøkelsens resultater.

Med denne forforståelsen har jeg i tillegg til den teoretiske innramming av temaet et godt utgangspunkt for å formulere relevante spørsmål for de strukturerte intervjuene av lærerne. Svarene på disse spørsmålene fra intervjuene vil kunne gi meg et godt grunnlag for å svare på problemstillingen.

Georgii-Hemming (2005) forteller i boken "Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier" at det finnes to retninger innen hermeneutikken, og de er følgende: den filosofisk-deskriptive hermeneutikken og den praktiske metodiske hermeneutikken.

Den mest relevante retningen for min masteroppgave er den andre kategorien fordi den handler om metode og hvordan hermeneutikken kan bli brukt i praksis.

Patel and Davidson (1995) skriver i "Forskningsmetodikkens grunnlag" om hermeneutikken som metode, og fremhever den hermeneutiske spiralen som er et viktig metodisk begrep. Den hermeneutiske spiralen inneholder følgende elementer eller faser: tekst, tolkning, forståelse, ny tekstproduksjon og ny forståelse. Den hermeneutiske spiralen har vært en viktig tilnærming i min undersøkelse. Jeg vil derfor gå gjennom alle disse komponentene i spiralen.

Som jeg har nevnt tidligere, har jeg en forforståelse av temaet som jeg har valgt. Men for å få en bedre forståelse og gå dypere inn i temaet kommer jeg til å tolke teoridelen som gir en klar oversikt over forskningen som allerede finnes og det som jeg må forske videre på.

Ved å analysere dataene tatt fra det skriftlige intervjuet vil jeg få en ny forståelse av temaet og dette fører til en ny tekstproduksjon.

Jeg har startet undersøkelsen med en forforståelse av temaet, men ut ifra den innsamlede informasjonen kan jeg utvikle ny kunnskap og innsikt i temaet. Dette gjelder hvordan for eksempel en forsker tolker en tekst i den første fasen av en undersøkelse og hvordan forskerens forståelse kan endres i den prosessen. Den nye måten å forstå ting på fører til en ny tekstproduksjon.

Patel and Davidson (1995) nevner at de hermeneutiske forskerne alltid bruker sin egen forståelse som verktøy i tolkningen og at de nærmer seg forskningsobjektet subjektivt.

3.2. Kvalitative metoder

Når man bestemmer seg for å forske og skrive om et tema må man ta et valg om å bruke kvalitative eller kvantitative metoder i sitt arbeid.

” Når en bruker den kvalitative metoden, er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem.” (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 95)

Forfatterne skriver videre at beskrivelse, forståelse og mening er de tre sentrale begrepene i en kvalitativ studie og at hovedformålet med den er å forstå og beskrive ”den andre”.

Postholm and Jacobsen (2018, p. 99) fremhever videre at selv om hovedformålet er å forstå og beskrive den andre, blir det også akseptert at forskeren med sin egen erfaring kan påvirke både det som forskes på, eller informasjonene som blir innsamlet med sin egen måte å forstå dem på.

Derfor syntes jeg at den kvalitative metoden var den mest relevante for mitt prosjekt og jeg skal videre presentere hvordan jeg har designet studien.

3.3. Valg av forskningsdesign

Etter gjentatte diskusjoner med flere kolleger i kulturskolen om hvordan vi skal undervise riktig eller mest hensiktsmessig i øving, og hvordan vi kan motivere elevene til å øve mer, tenkte jeg å undersøke dette temaet på en mer systematisk måte, da dette er et svært viktig tema både for meg selv og mine kolleger som jobber hver dag med undervisning på kulturskolen.

Før jeg startet å utvikle selve prosjektet ønsket jeg å dokumentere litt mer om begrepet ”øving”, og fant mye forskning både fra norske forfattere men også utenlandske. Men siden jeg jobber i kulturskolen, en institusjon som har en viktig rolle i den musikalske utviklingen av mange elever i Norge, ville jeg ha mest fokus på hvordan instrumentallærere underviser i øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen. Og for å kunne gjennomføre det valgte jeg å ta kontakt med elleve instrumentallærere som underviser i kulturskolen. Undersøkelsen er en utvalgsundersøkelse, som gjennom bruk av kvalitative intervjuer ønsker å forstå og beskrive lærernes kunnskap om øving og undervisning av øving for disse elevgruppene innenfor rammen av kulturskolen.

Det skriftlige intervjuet regnes som en kvalitativ metode da alle spørsmålene var formulert som åpne spørsmål. Alle informantene fikk en liste med sju spørsmål som de skulle besvare skriftlig. I tillegg hadde vi muntlige diskusjoner rundt temaet og rundt de spørsmålene som jeg stilte som en del av undersøkelsen.

3.4. Utvalg av informanter

I den første delen av oppgaven beskrev jeg hvordan jeg ville velge informanter som har mye erfaring med undervisning, men også lærere som er i begynnelsen av sin undervisningskarriere. Slik inkluderer utvalget instrumentallærere som har ulik undervisningserfaring med undervisningen i kulturskolen, men som alle er interessert i å undersøke om øving, å snakke om egen erfaring og om hvordan de underviser i øving. De vil alle gi eleven den beste utviklingen i prosessen av å lære å spille et instrument. Informantene som deltok i mitt prosjekt blir presentert anonymisert, derfor er det vanskelig å gi personlig informasjon om dem. Men jeg vil uansett fortelle litt om deres kjønn, alder og erfaring for å kunne gi et bilde av hvem de er. De

er alle erfarne instrumentalledagoder, derfor var jeg nysgjerrig på å lese svarene jeg fikk av dem for så å oppsummere svarene i resultatkapitlet.

Jeg klarte å få kontakt med ti informanter som svarte ja til å delta i min undersøkelse. To menn og åtte kvinner som befinner seg i en alder mellom 30-70 år ble mine informanter. De er instrumentalledagere på følgende instrumenter: piano, fiolin, cello og klarinett.

Som jeg skrev overfor, søkte jeg etter informanter som er på ulike stadier av sin karriere. Grunnen var at jeg ville ha mest mulig varierte svar, både fra nyutdannede pedagoger som gjerne er i ferd med å prøve ut metodene de lærte om på studiet, samt svar fra pedagoger med 30-40 års erfaring i å undervise. Den sistnevnte gruppen kan ha gode og stabile metoder som de har brukt i undervisning hele livet.

Planen ble gjennomført, og jeg er fornøyd med svarene jeg fikk fra både instrumentalledagere i begynnelsen av karrieren og de med flere tiår erfaring bak seg. En av informantene jobber nå som avdelingsleder i en kulturskole, etter å ha jobbet mange år som instrumentalledager.

Jeg kan dessverre ikke gi mer informasjon om informantene, men er veldig glad for å presentere resultatene videre i 4.kapitlet.

3.5. Beskrivelse av forskningsdesignet

I dette prosjektet har jeg valgt å intervju 10 instrumentalledagere som jobber i Kulturskolen. Jeg spurte flere lærere om de ville delta i undersøkelsen, og ti av dem svarte ”ja” til å delta.

Planen var at jeg skulle gjennomføre fysiske intervjuer der jeg skulle stille åpne spørsmål om øving, men den nåværende koronasituasjonen våren 2020 gjorde dette umulig. Jeg valgte derfor å bruke min intervjuguide som et utgangspunkt for et skriftlig intervju, og sendte denne til informantene slik at de selv kunne skrive inn sine svar på spørsmålene. Det skriftlige intervjuet inneholder de spørsmålene som jeg skulle stille på det fysiske intervjuet. Fordelen med dette er at lærerne fikk bedre tid til å reflektere over spørsmålene som ble stilt, men samtidig mistet jeg muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål.

3.5.1. Skriftlig kvalitativt intervju

” Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en metode og spørreteknikk.”
(Brinkmann & Kvale, 2009, p. 43)

Formålet med mitt prosjekt er å forstå hvordan kulturskolens instrumentallærere underviser i øving og hvor viktig øvingen er i deres undervisning. Samtidig kunne intervjupersonene komme med eksempler fra egen erfaring om hvordan de strukturer timene og hva de har fokus på.

Som nevnt tidligere, var den opprinnelige planen å gjennomføre kvalitative intervjuer på en vanlig måte, men til slutt måtte jeg bare velge å gjennomføre skriftlige intervjuer på grunn av korona restriksjonene som ble innført i begynnelsen av mars 2020. Det var i denne perioden ikke mulig å treffe andre personer, og jeg tenkte at det skriftlige svaret også kan være en sikker metode å gjennomføre intervjuene på.

1. Hvilken rolle har øvingen i din undervisning?
2. Hva representerer øvingen?
3. Har du spesielle metoder som bruker i å undervise elevene i øving?
4. Er disse metodene teori eller praksis basert?
5. Hvor mye tid bruker du hver time for å undervise i øving?
6. Hvordan motiveres eleven til å øve?
7. Hvem får beskjeden om hvordan det skal øves(elev/foreldre)?

Intervjupersonene fikk den listen med spørsmål som de kunne besvare skriftlig. Jeg brukte de samme spørsmålene vi skulle ha på det muntlige intervjuet og alle fikk i tillegg forklart hva formålet med denne oppgaven er. Jeg fikk flere henvendelser og spørsmål angående om de skulle presentere øvingen fra sine perspektiver som musikere eller lærere. De instrumentallærere som var en del av prosjektet var glade at intervjuet hadde blitt gjennomført skriftlig slik at de fikk mer tid for å reflektere på spørsmål, på de egne metodene de bruker i undervisning.

3.6. Gyldighet og pålitelighet-validitet og reliabilitet

3.6.1. Validitet

Når det snakkes om kvalitative undersøkelser skal følgende forhold knyttes til validitet: forskerrollen, forskningsopplegget (utvalg/metodisk tilnærming), datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2004, p. 105).

Generelt kan begrepet *validitet* brukes synonymt med gyldighet eller holdbarhet. I en forskningsprosess er det viktig å passe på de to typene av validitet, den indre og ytre validiteten.

Postholm and Jacobsen (2018, p. 230) beskriver at i en kvalitativ forskning vil indre gyldighet avhenge av i hvor stor grad abstrakte begreper er meningsfulle, både for forskeren og for de som leser forskningen.

I den typen av studie skal forskeren stille seg det følgende spørsmålet: "Hvor godt representerer mine begreper virkeligheten (empirien)? (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 229)

Når det gjelder den ytre validiteten relatert til en kvalitativ studie skal den være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar. Dette betyr at leseren lett kan føle at det som blir skrevet ligner på sin egen situasjon. Forskeren har en viktig rolle i den prosessen. Han/ hun skal passe på at han skal levere en forskningstekst som er nyttig og relevant for leseren som gjenkjenner seg i det som står beskrevet (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 238).

I min studie ønsker jeg å få høy validitet fordi jeg har samlet nyttige og relevante informasjoner fra instrumentallærere som jobber i Kulturskolen. De har mye erfaring med øving, kunne gi meg gode svar og komme med viktige eksempler fra sin egen undervisning. På den måten kunne jeg samle relevant, nyttig og meningsfull data både for å besvare min problemstilling, men også resultater som kan være relevante og nyttige for instrumentallærere i kulturskolen.

3.6.2. Reliabilitet

Begrepet *reliabilitet* eller pålitelighet blir definert som forskningsresultatenes konsistens og et viktig spørsmål her er om resultatene kan reproduseres på et senere tidspunkt av en annen forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 223).

Postholm and Jacobsen (2018, p. 222) presenterer når de forteller om pålitelighet eller reliabilitet, at man skal se på disse tre kriteriene når det gjelder en undersøkelse: «Har vi tillit til at forskeren har gjennomført forskningen på en god måte? Kan vi stole på det folk sier på intervju? Har forskeren fått med seg all viktig informasjon?»

I min studie synes jeg at jeg oppnår et høyt nivå av reliabilitet fordi jeg har gjennomført forskningen på en god måte. Jeg fikk takk fra informanter som jeg tok en diskusjon med i forkant av selve intervjuet. Informantene svarte skriftlig på spørsmål og de fikk tid til å tenke og reflektere over svarene. Temaet som jeg har valgt dekker et ganske bredt spekter av interessante svar og informantene forteller fint om sin egen erfaring.

Når det gjelder det andre spørsmålet, om vi kan stole på det man sier på intervju, vil jeg gjerne bekrefte at informantene mine er personer med mye erfaring i å undervise i øving.

Har forskeren fått meg seg all viktig informasjon? Det kan jeg som forsker svare ja på. Jeg lagde åpne spørsmål som dekket alle aspektene jeg ønsket å forske på i min studie.

3.7. Ethiske perspektiver

Dette prosjektet representerer et arbeid som hjalp meg å utvikle meg som pedagog, ved å få mer erfaring i egen undervisning og ha kontakt med andre kulturskolelærere som har samme interesse, og som jobber på ulike måter med å gi elevene undervisning i øving. Selv om de underviser i øving på forskjellige måter er målet det samme, å gi elevene de beste læringsmetodene. Jeg jobber selv som instrumentallærer i kulturskolen og har seks års erfaring med å undervise i fiolin. Siden jeg for seks år siden begynte å jobbe på ulike skoler i Oslo og senere i Trondheim, kan jeg si at jeg som fiolinpedagog har fått mye erfaring i å undervise barn på ulike nivåer - fra nybegynnere til viderekommende elever. I hele denne perioden har jeg jobbet med ulike kolleger og vi har ofte hatt diskusjoner om hvordan vi kan undervise i øving eller hvordan vi som lærere kan vi motivere elevene til å øve mer. Derfor bestemte jeg meg til å velge dette temaet da jeg søkte plass på masterutdanningen ved Norges Musikkhøgskole.

Deltakerne i mitt prosjekt ble informert om formål for intervjuet og hvordan hele forskningsprosessen kom til å foregå, og at de deltar frivillig i å svare på min

undersøkelse. De fikk og undertegnet et samtykkeskjema som inneholder informasjon om prosjektet og som skulle signeres for å få en skriftlig godkjenning av at jeg kan bruke deres svar i undersøkelsen: « samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. »(Brinkmann & Kvale, 2009, p. 88).

Informantene som deltok i dette prosjektet presenteres anonymisert i denne oppgaven i tråd med Norsk Senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer. De skriftlige svarene jeg fikk av mine informanter ble lagret på et trygt sted der bare jeg har tilgang og i mine notater ble informantene kun henviset til med tall, og ikke navn eller andre identifiserende opplysninger. Prosjektet er godkjent av NSD som ble oppdatert om endringene i mitt prosjekt.

Gjennom å skrive dette kapitlet har jeg som forsker måttet reflektere over alle etappene og trinnene jeg gikk gjennom for å realisere arbeidet, og metodekapitlet utgjør slik en viktig del av undersøkelsen.

Kapittel 4. Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av de skriftlige intervjuene som ble gjennomført med tanke på å svare på hovedproblemstillingen som handler om hvordan instrumentallærere i kulturskolen underviser i øving for nybegynnere og viderekommende elever.

Dette kapitlet er delt inn i sju hovedkategorier i samsvar med de sju spørsmålene informantene fikk i det skriftlige intervjuet. Det betyr at i hver underdel kommer jeg til å presentere de resultatene jeg fikk fra mine informanter og sammenligne svarene der jeg beskriver likhetene, men også de ulike synspunktene mellom informantene.

Spørsmålene i min undersøkelse var, som tidligere nevnt, åpne spørsmål, og derfor hadde informantene muligheten til å kunne svare på dem på sin egen måte utifra instrumentet de selv underviser, metodene de bruker i undervisning og den erfaringen de har med undervisning av elever på nybegynner- og viderekommende nivå.

Resultatene presenteres i delene 4.1 til og med 4.7, og delen 4.8 representerer en oppsummering av mine funn i denne oppgaven.

4.1. Hvilken rolle har øvingen i din undervisning?

Dette var det første spørsmålet de fikk, det hadde som utgangspunkt at de måtte reflektere over sin egen undervisning. Jeg holdt imidlertid først en muntlig samtale med informantene angående spørsmålene, og i disse samtalene understreket de fleste at de spesielt ville trenge tid for å tenke igjennom svaret på akkurat dette spørsmålet.

Jeg prøvde selv å svare på det, og det tok også tid for meg å analysere hvor stor og hvilken rolle øvingen har i min egen undervisning. Man må tenke på sin hverdag på jobb, på hvordan undervisningen foregår og prøve å se derfra hvilken rolle øvingen faktisk har i egen undervisningspraksis.

Før jeg skal fortsette med å vise svarene jeg fikk, må jeg nevne at alle instrumentallærerne var enige i at øvingen har en viktig rolle i deres undervisningstimer.

Jeg fikk en del korte svar på dette spørsmålet, men også en del mer detaljerte svar der eksemplene som ble brakt viser hvor viktig øvingen er i undervisningen.

Informantene 1, 2 og 8 valgte å gi et kort svar på det første spørsmålet:

«Viktig rolle for å kunne lære å beherske og få fremdrift på instrumentet.»

(Informant 1)

«Jeg formidler eleven at øving er en del av det å spille et instrument. Prøver å forklare hvorfor og unngå å mase for mye.» (Informant 2)

«Veldig viktig rolle, både for nybegynnere og for de viderekommende elever.» (Informant 8)

Disse tre informantene beskriver øvingen som en del av det å lære et instrument, som et middel for å få progresjon på instrumentet og at øving er viktig for alle aldersgruppene.

Informant 3 hadde en annen måte å presentere øvingens viktighet i sin undervisning:

«Jeg tenker at det meste av min undervisning egentlig er øving i å øve. Vi øver sammen på timen. Den øvingen vi gjør sammen, gir grunnlaget for hvordan elevene skal øve hjemme på egenhånd. Jeg har ikke et klart skille mellom ”å øve” og ”å spille”, og jeg opplever at øving har den mest sentrale rollen i undervisningen min.» (Informant 3)

Informant 3 bruker en stor del av timen med å spille sammen med elevene, med å gi dem tilbakemelding på hva, hvordan og hvorfor det skal øves på en bestemt måte, og mye av det som foregår på timen har øvingen som sentralt punkt.

Informantene 4 og 6 bekrefter at øvingen har en viktig rolle i undervisning men de understreker også at «det er mange faktorer som spiller inn på hva jeg krever på timen» (Informant 4), og «at man må vise forståelse for at noen uker er travlere enn andre (mye skolearbeid etc.,) og at tid med instrumentet ikke har fått høyeste prioritet.» (Informant 6)

Begge informantene åpner opp en diskusjon som kanskje er realistisk for de fleste instrumentallærere. Elevene deltar på forskjellige aktiviteter i løpet av uken, noe som tar mye tid og energi, og noen ganger kommer de ikke nok forberedt på undervisningstimen:

«Barn i dag har ofte en like full timeplan som sine foreldre. Det er ofte 3 eller flere aktiviteter på ukeplanen. Når barn/ foresatte kommer og sier ”det har ikke blitt tid til så mye øving” så finner jeg meg selv ofte i klemma mellom å smile høflig å si ”sånn det er noen ganger” eller ”hvorfor skal øvingen/spillingen prioriteres bak andre aktiviteter?» (Informant 4)

Informant 4 understreker her et viktig tema for vårt samfunn. Elevene deltar på mange aktiviteter og dette kan også påvirke vår undervisning. Selv om øvingen har en viktig rolle i undervisning og instrumentallærere har store forventninger til elevene, må de tilpasse undervisningen avhengig av alt annet som skjer i elevenes liv og aktiviteter. Men dette er et tema som jeg skal diskutere mer om litt senere i oppgaven.

«At elevene øver gjør en veldig stor forskjell i hvordan spilletimene blir seende ut. Jeg tenker at det er en av de største faktorene for elevens utviklingssammen med en entusiastisk lærer med et indre driv. Mye av min energi i forberedelser og utforming av spilletimene handler om å gjøre elevene motivert nok til å øve hjemme.» (Informant 9)

Denne informanten fremhever her et viktig aspekt for instrumentalundervisningen: «en entusiastisk lærer med indre driv.» Det som jeg oppfatter fra dette svaret, er at lærerens entusiasme spiller en sentral rolle i å holde en høy motivasjon hos elever i å øve hjem. Læreren bruker mye energi både på forberedelse og på timen for å skape en god atmosfære som kan hjelpe elevene i å være motivert til å øve hjemme.

Informant 9 fortsetter med å si at «det er der magien og læringen skjer aller mest-det er jo begrenset hva jeg som lærer kan gjøre på de 20 eller 30 minuttene vi har sammen hver uke. Det er da viktig at de lærer hvordan de skal øve, det er ikke noe man automatisk vet som elev eller forelder.»

Pedagogen har ansvar for å lære elevene å øve hjemme fordi elevene må få opplæring for å både kunne klare å øve selv og på en riktig måte. Og dette skal gjøres på en begrenset tid siden elevene får 20 eller 30 minutter undervisning per uke i Kulturskolen. Både *informant 3, 4* og *9* har nevnt i sine svar på dette første spørsmålet at de har begrenset med tid på undervisningstimen, og de derfor prøver å dele opp tida slik eleven både gis muligheten til å spille nok, men også få en forklaring om hvordan repertoaret skal øves:

«Med bare 20 minutter undervisning, synes jeg det er svært viktig at eleven får spille mye selv på timen. Mye aktiv spilling/ øving og ofte med en verbal forklaring i tillegg.» (Informant 3)

Den verbale forklaringen representeres av leksen elevene får hver uke og måten den skal øves på.

«Læreren gir konkrete oppgaver i form av ”lekse”, innstudering av stykker, tekniske øvelser etc. ut fra en metodisk plan. Det er viktig at øving/ tid med instrumentet betones for elev og foreldre når de starter å lære et instrument, og er tema for utviklingssamtaler-samt på hver enkelt time.» (Informant 6)

Informanten understreker her hvor viktig det er med opplæring i øving fra når elevene starter å spille et instrument og at elevene og foreldrene forstår hvilken rolle øvingen i undervisningen har.

Informant 7 har over 30 års erfaring som kulturskolelærer og ga et veldig fyldig og detaljert svar på spørsmålet i undersøkelsen i tillegg til råd angående undervisningen, råd som kommer fra en erfaren pedagog:

«Hver leksjon inneholder mange elementer, og i alt vi jobber med, ønsker vi å inspirere elevene til å legge ned en egeninnsats mellom leksjonene. (...) Noe av det viktigste vi kan bidra med til å elevene de første åra når det gjelder øving, er gleden ved, og motivasjonen til, å mestre.»

Rådet som denne informanten kommer med, er «Ta vare på musikkglede!». Denne informanten har fokus på å skape positive opplevelser sammen i undervisningstimen og understreker viktigheten av å ha en lekende tilnærming til læring, dette gjelder for både barn og unge.

Å ta vare på musikkglede representerer en god måte å holde elevene på motivert, å få en god atmosfære på timen og kanskje hjelpe dem i å fortsette å spille et instrument fordi det er så lett for elever å miste motivasjonen og velge å starte med en annen aktivitet.

For å oppsummere informantenes svar på hvilken rolle øvingen har i undervisning, så ser vi at de var enige i at øvingen har en viktig rolle, og noen av dem kom med klare og detaljerte grunner på hvorfor, i tillegg til eksempler fra egen erfaring og undervisning.

4.2. Hva representerer øvingen?

Det andre spørsmålet i mitt prosjekt gjorde at en del av informantene måtte tenke litt på hvordan de skulle svare. De fleste instrumentallærere som jobber på Kulturskolen er også profesjonelle musikere, og de identifiserer seg både som pedagoger og musikere. Og derfor var det viktig å nevne at de svarte på spørsmålet fra en pedagogs perspektiv og forklarte hva øvingen representerer i egen undervisning.

Alle informantene svarte meningsfullt og det betyr at de virkelig forstår øvingens viktighet i undervisning. Noen av dem svarte på hva øvingen generelt representerer, mens andre kom med definisjon av både nybegynnere og viderekommende elever. Svarene varierer også fra en lærer til en annen, avhengig av erfaring og instrumentet de selv underviser i.

Jeg skal først presentere svarene som ble gitt fra et generelt perspektiv:

«Øvingen representerer ulike aspekter som er viktig for fremgang og det å oppleve at man lykkes. Jeg mener: ingen øving, ingen fremgang og dermed blir det liten vits og ikke gøy å spille.» (Informant 8)

«Hjemmeøvingen representerer så å si all fremgang og utvikling.» (Informant 10)

Begge informantene bruker et viktig ord ”fremgang” som kan sees på som en direkte effekt av øvingen.

Informant 7 beskriver også øvingen på samme måte som *informantene 8 og 10* men mer detaljert og eksemplifisert:

«Øvingen representerer det som skjer mellom hver leksjon og som bygger videre på det vi jobber med i løpet av leksjonen. (...) Øvingen skal hjelpe eleven til å vedlikeholde ferdigheter, utvikle seg videre, oppnå nye mål, oppleve mestring og tilfredshet gjennom innsats, kjenne at systematisk øving gir resultater.»

Informant 6 forteller at:

«forventinger om øving vil være forskjellig ut fra elevens alder, modenhet og ferdighetsnivå. For yngre elever vil dette være foreldrestyrt, det blir en felles aktivitet foreldre/ barn. Foreldrenes motivasjon og evne til å organisere dette vil være avgjørende for fremgang. Lærer bør gi konkrete råd, om viktigheten

av rutiner, faste tidspunkter og ytre rammebetingelser. Senere vil foreldrene få en viktig støttefunksjon, viktig å vise interesse- kanskje med litt sunn avstand.»

Her blir det introdusert andre aspekter som påvirker elevenes øving: foreldrenes motivasjon og involvering i øving. Elevene trenger hjelp i øving, spesielt i begynnelsen når de lærer å spille et instrument. Læreren bør gi klar beskjed om hvordan det skal øves fra en uke til en annen, og foreldrene bør hjelpe elevene - selv om de ikke har spilt et instrument før eller ikke har musikalsk kompetanse. Men det skal jeg komme nærmere inn på i et senere spørsmål i undersøkelsen. Den samme oppfatningen har også *informant 2* om øving og starter svaret med å si at «Øving gjør mester!»

Informant 3 kommer på dette spørsmålet med en fortsettelse på sin uttalelse som sammenlignet ”å øve” med ” å spille” og med klare eksempler på hva som skal passes på i prosessen av å lære å øve riktig:

«Øving kan kanskje ses på som en mer målrettet, gjennomtenkt og mer systematisk enn bare spilling (...) krever analysering av spillet.»

Elevene skal gjennom følgende punktene:

- «-man må vite hvordan det høres ut når det spilles riktig
- man må kunne analysere hva som ikke er riktig (for eksempel feil tone, feil rytme)
- man må finne ut hvordan man må gjøre for å få det til riktig (for eksempel endre fingersetting)
- man må gjennomføre øvingen som trengs for å forbedre spillet»

Alle disse eksemplene er nyttige for hvert instrument, og det er samtidig en komplisert prosess for lærerne å jobbe mot å gradvis lære elevene å øve på egen hånd.

Informant 1 er pianopedagog og kommer også med direkte eksempler på hva øvingen inneholder: «øve på sittestilling, fingerstilling/ håndstilling, fingersetting, pedalbruk, håndtering av dynamikk på instrumentet, lytting, notelesing og frigjøre seg fra noter ved å lære utenat, -alt tilpasset elevens modenhet og nivå.»

Disse to informantene presenterer et klart bilde av det som skal øves på og hva elevene skal ta stilling til for å klare å øve etter hvert på egen hånd.

Informant 5 beskriver at øvingen ikke er en uttalt del av undervisningen, men håper at basisverktøyene som elevene trenger for å kunne mestre stykkene de jobber med hjemme, læres på den korte tiden de har på spilletimen. Informanten nevner at han/hun prøver å være tydelig på hva elevene skal fokusere på, som kontrapunkt, intonasjon og dynamikk (og mer avansert forming på viderekommene elever).

Informanten kommer med klare eksempler på hva hun/ han legger vekt på i sin time avhengig av elevens nivå - nybegynner eller viderekommende elev:

«Jeg bruker mest tid på å jobbe med basisteknikk, som fiolinholdning og buegrep/teknikk for de yngre elevene på spilletimene. Vi spiller mye skala for å bli bevisst grepene i ulike tonearter. Dette blir grunnlaget for at elevene skal kunne øve riktig hjemme. Jeg bruker også videofiler som hjelpemiddel, filene legges ut til alle elever i kommunal grunnskolealder der det er hensiktsmessig. Jeg ser effekt der elevene bruker filene, det gjelder cirka 1/3 av elevmassen.»

For viderekommende elever presenterer *informant 5* følgende:

«For viderekommende elever jobber vi også med ulike øveteknikker, som å rytmisere løp og spesifikke tekniske øvelser for utfordringer elevene møter i stykkene de spiller.»

I denne etappen kommer elevene på et litt mer avansert nivå i øving og de starter å analysere sin spilling på egen hånd.

«Elevene utvikler egenskaper i å analysere hva som ikke er riktig og finne ut hva som kan gjøres for å få det riktig.» (Informant 3).

Her prøvde jeg å sammenligne de generelle eksemplene gitt av *informant 3* til de klare eksemplene som jeg fikk av *informant 5*, eksempler fra egen undervisning på fiolin.

Informantene 2 og 9 nevner motivasjonen når de gir en definisjon av øvingen.

«Uten øving, hengivenhet og kjærlighet ingen utvikling. Øving uten motivasjon og litt glede er nok bedre enn ingen øving- men det blir mekanisk enn levende og personlig uttrykk.» (Informant 2)

«Øving hos eleven representerer en vilje og interesse for mitt fag, at det finnes en iver for å lære. De som øver mye fra uke til uke kommer oftest til spilletimene med nye spørsmål eller funderinger, og med den forventning om å lære noe nytt. Det er denne indre motivasjonen jeg ivrer etter at (...) jeg ser hvor stor overføringsverdi det har for elevene om de vedlikeholder en slik indre motivasjon for øving, til så utrolig mange sammenhenger i livet. Det handler om belønning for at man jobber, belønning som i mestring, <flow> og lykke når man får til. Altså skaper øving ofte en indre motivasjon.» (Informant 9)

Fra disse to svarene forstår jeg at øvingen er tilknyttet til motivasjon og glede. Elevene må beholde en høy motivasjon og glede for spilling for å få progresjon i spilling, synes jeg også.

Informant 4 understreker at øvingen representerer spillingen som noe som først og fremst læres hjemme:

«Så kan man heller se på spilletimene som veiledning og korrigerer. Jeg føler også at jeg får undervist best og mer effektivt når elevene er godt forberedt til timen.»

Informanten presenterer her en ideell situasjon som alle lærere drømmer om, at elevene alltid kommer godt forberedt på timen. Som de andre informantene har nevnt, finnes det mange faktorer som kan påvirke elevens øving fra en time til en annen, og instrumentallærere må tilpasse undervisningen avhengig av disse faktorene.

4.3. Har du spesielle metoder du bruker i å undervise elevene i øving?

Jeg gledet meg til å lese svarene på dette spørsmålet siden informantene kom med gode eksempler om hvordan de underviser i øving. Svarene ble orientert både til nybegynnere og viderekommende undervisning og jeg synes at det er inspirerende å lese og presentere dem videre i dette kapitlet. Informantene underviser i fiolin, cello, piano og klarinett og derfor blir svarene presentert gradvis avhengig av instrument.

Først blir det presentert svarene gitt av fiolinpedagoger:

«Målet med å undervise elever i øving må være å tydeliggjøre øvingsoppgavene i løpet av den tida vi har sammen med elevene. Hvilke metoder skal vi bruke for å oppnå dette? Vi gir konkrete øvingsoppgaver, ofte som notat på notebilde eller lekseark, eller i perioder et skriftlig detaljert øvingsopplegg. Mange ønsker å vite hvor lenge de skal/ må/ bør/ kan øve. Vi kan godt gi tips, avhengig av elevens alder, til å øve/ spille 10, 15, 30 minutter hver dag. Viktig: for de yngste er ofte 5 minutter nok, for større barn med travel familie er 5 minutter bedre enn ingenting!» (Informant 7)

Det er svært viktig at elevene får konkrete oppgaver og at lærerne gir skriftlig informasjon slik at både foreldrene og elevene blir oppdatert med hva leksen er for neste time. Samtidig synes jeg det er viktig å gi tips om hvor mye de skal øve og kanskje prøve å lage en plan sammen med eleven.

Videre kommer *informant 7* med forslag til øvelser som kan brukes på undervisningstimen:

- «- oppvarmingsøvelser (ulike rytmer på løse strenger/ klappe/ herme/ skala med dyr, blomster, navn/ kjent melodi/ fokus på buegrep/ fokus på instrument og hakebrett)
- korte melodier for de yngste, spill for eksempel 5 ganger eller 5 minutter, som ofte er nok konsentrasjon
- syng mye, både der det finnes tekst og ellers
- fargeleggingsoppgaver (fargelegg felt etter hvert som du spiller)
- timeplan med avkryssing av melodier, dager, antall ganger
- et visst antall ganger øving på takter, for eksempel 7 ganger en linje, 10 ganger starten på melodien, 5 ganger slutten
- spill noen takter, prøv utenat
- lær starten/ slutten utenat
- lag melodier selv
- rebus/quizoppgaver
- notetrimmingsoppgaver
- spill på ulike måter (sakter/ hurtig, piano/ forte, stygt/ fint, på andre strenger)»

Informant 7 har veldig gode eksempler som også jeg bruker i min undervisning. De fleste av disse eksemplene kan først og fremst brukes for nybegynnerelver, som spiller korte sanger og synes at spillingen kombinert med lek er gøy.

Oppvarmingsøvelsene er selvfølgelig nødvendige i alle stadier av å lære et instrument.

Når det gjelder øvingen med nybegynnere forteller *informant 6* også om bruk av arbeidsbok, øve- skjema eller logg. I tillegg kommer informanten med følgende informasjon: Ved å gjennomgå lekser på timen viser jeg konkrete tekniske ting som eleven må øve på, for eksempel posisjonsskift, artikulasjon. Lydfiler/ video enten på nett eller som jeg selv spiller inn er blitt viktige for elevens øving videre.

Instrumentallæreren representerer en rollemodell for elevene sine og spillingen av stykkene som elever skal også klare selv er en viktig del av timen. Når elevene hører hvor fint læreren spiller, ønsker de også å mestre fiolinen på den måten og blir mer motivert for øving. Lydfilene eller videoene blir mer og mer brukt i undervisning og kanskje enda mer enda den korona perioden når alle instrumentaltimene foregikk online og vi måtte hjelpe oss av digitale måter å undervise på.

«For eldre elever prøver jeg å hjelpe dem med å strukturere øvetiden- oppvarming/ tekniske øvelser, etyder, repertoar- samspill/ orkesterstoff. Forventet tid til øving kan være vanskelig å tidfeste, men det kan være nyttig for ambisiøse ”talent- elever” å legge inn en forventning om gjennomsnittlig 60- 90 minutter daglig.» (Informant 6)

Her presenterer informanten eksempler på øving for viderekommende elever, den etappen når elevene øver på egenhånd og trenger hjelp av læreren med å strukturere sin øving for å kunne få de beste og effektive resultatene.

Informant 2 kommer med en annen metode som skal brukes for å effektivisere øvingen og eksemplifiserer med både nybegynnere og viderekommende elever:

«Best husker man etter 5 minutter, så bør man repetere etter 1 time, 8 timer, en dag- så kan man lage større pauser og man vil huske det meste. Jeg instruerer elevene at viktigste dag for øving er samme dag- senest dagen etter. Eldre elever med gode lesekunnskaper kan klare seg med å huske stoffet etter noen dager, men de må trenes jevnlig for fremgang.»

Informant 2 setter stor pris på repetisjon og passende progresjon og jeg er helt enig med den uttalelsen fordi mange elever kunne ha fått en raskere progresjon med å respektere forslagene nevnt overfor. Men det er ganske få som øver samme dag, noen

timer etter instrumentleksen eller dager etter. Derfor er det kanskje lurt å bruke lydopptaker, spesielt i begynneropplæringen.

«Ingen konkrete metoder, men jeg prøver å gi elevene strategier for å kunne løse tekniske problemer i stykkene de spiller (for yngre elever).» (Informant 5)

Her forstår jeg at informanten ikke kan komme med konkrete metoder fordi elevene hjelpes individuelt, avhengig av deres behov. Men i svaret på første spørsmålet nevnte informanten at hun/ han bruker videofiler som hjelpemiddel, og det samme ble nevnt av *informant 6* også.

Da skal jeg videre til de to pianolærerne som valgte å svare på min undersøkelse. *Informant 3* svarte mer generelt på det tredje spørsmålet, med en akademisk fin måte å svare på. Jeg har lyst til å presentere store deler av svaret her, fordi informanten beskriver teoretiske metoder etterfulgt av klare eksempler brukt i egne undervisning på piano.

«Undervisning i kulturskolen er i stor grad preget av *mesterlære*. Mine elever lærer å spille piano gjennom å gå i lære hos meg, som mester i faget mitt. Elevene lærer ferdigheter, kunnskap og holdninger knyttet til å spille det spesifikke instrumentet piano. Flere kjennetegn ved mesterlære at *læringen foregår over et lengre tidsrom* og at den er preget av *deltakelse*. Disse to punktene synes jeg er nært knyttet til hverandre. (...) De 20 minuttene med pianotime hver uke er jo langt ifra nok for å oppnå fremgang. Selve tidsaspektet, at læringen foregår over flere år, kan i utgangspunktet virke demotiverende for elevene som ønsker å spille piano her og nå. Nettopp dette er en viktig jobb for meg som pedagog å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev slik at det til enhver tid er muligheter både for mestring og utvikling gjennom valg av repertoar og metoder.» (Informant 3)

Informant 3 beskriver videre en del metode som er typiske ved mesterlære og starter med den som heter Scaffolding eller stillasbygging:

«Uttrykket beskriver hvordan mesteren danner midlertidig støtte rundt eleven så den kan klare mer enn den ville gjort på egen hånd.»

Eksempel av stillasbygging fra pianoundervisning:

«Jeg ber ofte elevene øve hver hånd for seg for å dele inn øvingen i mindre deler. Når eleven har lært høyre hånd, spiller jeg sammen med eleven med min venstre hånd. Da erfarer eleven auditivt hvordan musikken høres ut i sammenheng og opplever kinestetisk hvilken rolle høyre hånd har i musikken som helhet. På den måten er eleven mer aktiv enn om jeg demonstrerer begge hender og eleven bare observerer. Vi bytter og gjør motsatt, slik at eleven spiller venstre og høyre. Jeg fungerer som et stillas rundt eleven, og når eleven mestrer hver hånd for seg sammen med meg, kan jeg fjerne stillaset og eleven kan øve med begge hender sammen selv.» (Informant 3)

Eksempler på demonstrasjon, observasjon og veiledning:

«Det kan for eksempel være å demonstrere hvordan et stykke av Debussy krever en annen klangbehandling enn et stykke av Bartok, eller å vise hvordan tommelen kan smyge seg under tredjefinger uten nødvendig bevegelse i håndledd og albue. Et annet eksempel er å forklare elevene hvordan shuffle-rytme i et stykke skal spilles. Verbalt blir det fort veldig komplisert og matematisk, mens når jeg demonstrerer det får elevene raskt en følelse av hvordan det skal høres ut og de kan herme det. Man kan si at de ligger tause kunnskap i selve demonstrasjonen. Gjennom observasjon og imitasjon lærer eleven den tause kunnskapen.» (Informant 3)

Demonstrasjon, observasjon og veiledning er tre begreper som ofte brukes i instrumentalundervisningen. De fleste lærerne som deltok i min undersøkelse, valgte å snakke om minst en av disse tre begrepene eller komme med eksempler fra undervisning.

Alle disse eksemplene kan inkluderes i både undervisningen for nybegynnere viderekommende elever fordi selv om de er på ulike nivåer trenger de alltid demonstrasjon, observasjon og veiledning i undervisning.

Informant 3 presenter også kun eksempler på hva som jobbes på sin pianotime med en nybegynnerlev:

«Jeg prøver ofte å gi eleven to lekser å øve på hjemme. Den ene er med noter og den andre er lært ” fra hånd til hånd”/(gehørbasert). Med ”fra hånd til hånd” mener jeg at jeg viser til eleven tone for tone hvordan stykket skal

spilles. Denne gehørbaserte læringen tror jeg blant annet utvikler eleven sin evne til å lytte til sitt eget spill, og dermed kunne analysere det.»

Informant 3 fortsetter med å si at det stykket som skal læres må eleven kjenne fra før. Et godt eksempel på det er ”Lisa gikk til skolen” som alle elevene kjennere fra barnehageperioden. De fleste elevene klarer å høre om de spiller riktig eller ikke, men det kan være vanskelig å korrigere hva som var feil.

«Meg: Klarer du å finne hvorfor det ikke hørtes helt ut som Lisa gikk til skolen?

Eleven spiller og sier: Trippe-tripp det sa. Det er på ”sa” at det ble feil tone

Meg: Ja, riktig! Kan du prøve med en annen tone, kanskje du klarer å finne den riktige?

En annen mulighet hadde vært å si til eleven: der spiller du feil, du må spille G i stedet for H, men da hadde ikke eleven vært aktiv på samme måte.»

(Informant 3)

”Lisa gikk til skolen” er en av de kjente barnesangene i Norge som spilles på alle instrumentene. Sangene kan læres lett etter gehør og det er mange instrumentallærere som i begynnelsen bruker en kombinert metode med note og gehørbasert undervisning. En gehørbasert metode som brukes i Norge er Suzukimetoden, som er utformet for mange instrumenter.

Informant 1 skrev også en del eksempler på øving i pianoundervisning, eksempler som jeg synes først og fremst passer for nybegynnere.

Eksempler:

«- spille før-over-etter ”problemet” i stykket (og ikke bare hele stykket om og om igjen)

- øve små partier med lukkede øyne, la fingrene ”lese” tangentene

- øve med buede hender og tenker at de skjuler en sprettball (der nybegynner spiller med flate hender/ fingre)»

Jeg har også fått svar fra tre informanter som underviser cello i Kulturskolen og som valgte å gi meg både generelle og eksemplifiserte metoder de bruker i undervisning.

«Jeg bruker ingen metoder eller måter som har kommet fra noen forskningsprosjekt eller lignende. Jeg ser hver enkelt elev såpass mye an individuelt, at det tilpasses hver enkelt elev.» (Informant 4)

Dette er et ganske kort svar, men jeg er helt enig at vi lærere i Kulturskolen må tilpasse undervisningen ut av elevens ambisjoner, nivå og mål, og vi må selv bestemme hvilke metode skal vi bruke avhengig av alle disse faktorene.

«Metoden er å gi elevene ulike lekser som er motiverende. Dette er grunnlaget for at det er lærende. Prøver å lure inn teknikk ved at etydene og repertoaret for øving henger sammen. Å ha forskjellige lekser som fokuserer på ulike ting gjør at man må øve lenger for å komme gjennom alt. Og konkrete mål som framføringer i ulike former er også et must (konsertsalen, andre elever eller for familien).» (Informant 8)

Informant 8 har fokus på motivasjon, variasjon og konkrete mål i sin undervisning. Alle disse begrepene er viktige i undervisningen i øving og henger sammen. Flere av informantene snakker om motivasjon som er et viktig tema i elevenes opplæring. Det med å få inn teknikk via etyder og repertoar som henger sammen, kan være mest aktuelt for viderekommende elever som får etydene som en del av undervisningen.

Informant 9 valgte å gi et mer detaljert svar og koblet en del av metodene til kjente øvingsteorier. Først presenteres undervisningen for nybegynnere:

«Hos yngre nybegynnere har jeg sett viktigheten av god foreldrekontakt, og at jeg også underviser foreldre i å hjelpe eleven å øve hjemme. Jeg har som regel med foreldrene på de første fire-fem spilletimene, for å vise hvordan de kan øve med poden hjemme. Jeg gir også ut et ark med beskrivelse av hvordan og hvor ofte en bør øve som nybegynner. Metodene her handler mye om å gjøre øving til lek. Med gehørquiz, terningspill hvor eleven kaster terning og spiller stykket like mange ganger som terningen tilsier, om å nærme seg stykket på forskjellige måter og med ulike vinkler-synging, klapping, marsjering og videre.» (Informant 9)

Informant 9 beskriver at i nybegynneropplæringen er samarbeid mellom lærer- elev-foreldre viktig, og at spilletimen brukes til mye lek. Jeg er enig med disse metodene

fordi elevene lærer mens de også har det gøy. Samtidig spiller foreldrene en viktig rolle i opplæringen fordi de hjelper barna sine i å få fremgang på instrumentet.

«Når det gjelder mer viderekommende elever øver vi ofte sammen i timene, eller så finner vi ut sammen hvordan det er mest effektivt å øve. Vi går altså gjennom det som kalles deliberate practice (målrettet øving). For eksempel kan jeg be eleven peke på de vanskeligste passasjene i et stykke, så går vi gjennom hvordan eleven bør øve hver og en passasje. Kanskje ser vi på passasjen fra alle sider, klapper rytme og synger melodi før vi tar i instrumentet. Så spiler vi den med ulike rytmiske betoning, sakte, med metronom, så raskere. Og vi legger til ulike andre elementer for at læringen skal gå raskere i hjernen- løfter en fot, lager en grimase, tungen ut. Jeg har nemlig hørt at om man spiller på den måten så vil det å repetere 20 ganger på ulike måter være en bra måte å lage nye nervebaner i hjernen, altså å lære noe skikkelig.» (Informant 9)

Informant 9 kobler her på en veldig god måte "deliberate practice"- teorien til et eksempel fra egen undervisning. Det å øve på en vanskelig passasje både med rytme og melodi ,og gjentatte ganger få en automatisering i hjernen, representerer en riktig måte å innstudere et stykke.

«Ellers bruker jeg å anbefale å øve sakte, med innlevelse, buebruk og frasering som om man skulle spilt stykket i fullt tempo på konsert. Når det gjelder å øve inn mer spesifikke ting som skifting, staccato, vibrato og klang lærer jeg bort mer eksakte øveteknikker, en oppskrift på hvordan de skal gjøre det.» (Informant 9)

Informant 9 visser her at han/ hun er bevisst på hva og hvordan ting skal gjøres i undervisning og har gode metoder tilpasset for alle aldersgruppene.

Informant 9 er den første i undersøkelsen som nevner en annen type øving, mental øving. Mental øving er også en viktig aspekt i å spille et instrument og for å forberede det å framføre på en konsert:

«Mot en prestasjonsforberedende fase bruker jeg å løfte fram det å mentalt øve. Det kan for eksempel være visualisering av en hel situasjon eller dag, lytteøvelser for å virkelig lytte til seg selv når man spiller, samt det å gjenskape en situasjon som er mest mulig lik den eleven skal prestere i.» (Informant 9)

Jeg er glad for at dette aspektet ble nevnt, fordi vi som lærere har et ansvar for å veilede elevene i det å føle seg trygg når de spiller på scenen, og å kontrollere følelsene sine for å kunne prestere på en best mulig måte.

Informant 10 er en klarinettpedagog som presenterer den samme ideen *informant 3* skrev om. Begge informantene hevder at det meste av undervisningen er øving i å øve.

«Timene er lagt opp som en måte å øve hjemme på. Spesielt med oppvarmingen som er nødvendig på blåseinstrumenter. Varierer oppvarmingen, men det har som regel samme basis øvelser. Jeg sier alltid at dette er en god måte å varme opp på hjemme også.» (Informant 10)

Det var interessant å lese gjennom svarene jeg fikk på det spørsmålet, og jeg ble inspirert av de ulike eksemplene pedagogene kom med. Jeg ble glad for at øvingen representerer så mye for dem og er en viktig del av instrumentopplæringen. De har alle fokus på å gi elevene en god og kompleks undervisning i øving.

4.4. Er disse metodene teori eller praksisbasert?

Spørsmål nummer fire var direkte og de fleste lærere valgte å gi meg et kort svar. Resultatet ble at 4 av de 10 informantene bruker en praksisbasert metode i øving, og 6 av 10 bruker en kombinert metode som både er teori- og praksisbasert.

Informantene 1, 2, 5 og 6 svarte at undervisningen i øving er mestedels basert på praksis:

«Jeg har nok lite teoretisk grunnlag for de øve-metodene jeg underviser, men lang praktisk erfaring i forhold til mange typer elever.» (Informant 6)

De fire lærere som svarte at undervisningen i øving er mest praksisbasert har flere tiårs erfaring som pedagoger og fra egen undervisning, hvor flere generasjoner av elever har lært ulike metoder som fungerer i forhold til mange typer elever.

Resten av informantene svarte at de bruker både teori- og praksisbasert metode, og noen av dem valgte å begrunne hvorfor de jobber på den måten.

«Både og. Jeg prøver å få teorien over til praksis. Underviser mye i sammenhenger mellom fysisk og fremgang. Hvordan kropp responderer på øving og spilling og hvor viktig det er å øve jevnlig hjemme.» (Informant 10)

«Dette er en god blanding av teori og praksis. Jeg viser ofte på spilletimen hvordan man skal øve inn et nytt stykke på best mulig måte. For å ta et eksempel, så er måten ”spille igjennom 5 ganger også er man ferdig” en uting jeg prøver å få bort hos elevene. Det som ofte skjer, er at man ofte blir flink på starten av stykket, og dårligere på slutten, da man kanskje ikke kommer seg til slutten like ofte. Da forklarer jeg hvordan de kan begynne å øve med siste linje, også jobbe seg bakover. Så kan man heller spille igjennom sangen en gang til slutt. Eller vise dem hvordan de øver 1 og 1 takt når det kommer vanskelige partier.» (Informant 4)

«De fleste av disse metodene har jeg lært via egne lærere, professorer og min egen reise mot å bli utøver. I ettertid, etter min pedagogiske utdanning har jeg sett at metoden er forankret i, og kommer fra pedagogisk forskning. Det har hjulpet å se en i en teoretisk sammenheng. Som for eksempel metoden ”deliberate practice”, den lærte jeg først av min kulturskolelærer som 11-12 åring, men ble ikke klar over forskningen rundt før jeg studerte pedagogikk selv. Og det samme med de andre metodene, de har jeg både brukt på meg selv og elever før jeg leste teorien rundt dem i studietiden.» (Informant 9)

Informant 9 kommer med et viktig poeng her. De fleste lærere på Kulturskolen er utdannet som utøvere og har mye kunnskap om hvordan det skal øves riktig på instrumentet, og kan godt bruke det i praksis. Men de som har også studert pedagogikk, for eksempel Praktisk-Pedagogisk Utdanning, kan også knytte en del av disse praksisbaserte metodene til øvingsteoriene som læres i det studiet.

«Vi har velprøvde teorier og forskning omkring hva som skal til for at eleven skal utvikle seg og oppleve mestring. Elever lærer på ulike måter, avhengig av alder, modning, personlighet og evner. Familieforhold og undervisningssituasjon spiller også en stor rolle. Vi som lærere må bruke et variert sett av læringsstrategier og metoder for å nå alle elevene. I praksis må metodene tilpasses eleven, og vi leter etter og ønsker å finne den metoden/ de metodene som fungerer for den enkelte eleven. Etter hvert opparbeider vi oss et sett av metoder som vi har sett fungere i praksis.» (Informant 7)

Jeg ville gjerne presentere hele svaret jeg fikk at den informanten på det fjerde spørsmålet fordi det poengteres en annen viktig ting. Det finnes mange teorier knyttet til undervisning i øving, men vi som lærere må se hver enkelt elev og finne de læringsstrategiene som passer for den eleven. Mange faktorer spiller en viktig rolle i elevens fremgang og måte å lære på og derfor er det viktig med tilpasset undervisning. Pedagogen må ha evnen til å analysere disse faktorene som påvirker hver enkelt elev og velge en metode eller kombinere flere metoder som kan gi gode resultater.

4.5. Hvor mye tid bruker du hver time for å undervise i øving?

Svaret på det spørsmålet varierer fra en informant til en annen, men de fleste understreker at de bruker mest tid på slutten av timen for å undervise i øving, eller at tidsrommet varierer avhengig av hvordan timen foregår.

De fleste elevene får 20/30 minutter ukentlig undervisning på Kulturskolen og da må læreren tilpasse undervisningen i øving avhengig av denne faktoren.

«Tid til konkret veiledning i øving kan variere, men det gjennomsyrrer vel det meste av min undervisning. På en 20 minutters time er det vanskelig å få egne sekvenser med det temaet.» (Informant 6)

«Varierer veldig, men alt fra litt til store deler av timen.» (Informant 1)

«Det er vanskelig å svare på. Det henger sammen med alt det andre som skjer på timen.» (Informant 8)

«Dette har jeg egentlig ikke tall på. Men i gjennomsnitt av en spilletime på 20 minutter, kanskje 3-4 minutter. Men det er heller ikke hver spilletime jeg

underviser dem i øving. Men mye i begynnerstadiet. Da også opplæring av foreldre så de kan også veilede hjemme.» (Informant 4)

Fra disse tre svarene forstår jeg at informantene prøver ofte å bruke tid til å undervise i øving på timen, men det at de har en 20 minutters time per uke gjør det vanskelig å inkludere det i undervisning eller å bruke lang tid i å undervise i øving. *Informant 4* nevnte 3-4 minutter undervisning i øving og dette betyr cirka en femtedel av timen.

«Vi kan øve grundig på enkelte steder som er spesielt vanskelig. Deler opp i enkelt ledd. Kanskje 5 minutter? Det er ofte krevende.» (Informant 2)

Informant 2 kommer også med et antall minutter som ligner på det *informant 4* nevnte.

«Jeg føller alltid at det er lite tid på timen, så spesifikk undervisning i øvingsteknikker bruker jeg lite tid på for de yngste. Der prøver jeg heller å gi instruks om hva de skal huske på når de spiller. For eldre elever gir jeg konkret instruks om hvordan enkeltpassasjer skal øves.» (Informant 5)

De fleste lærerne som svarte på den undersøkelsen synes at den ukentlige timen elevene får på Kulturskolen er ganske kort, og at de ikke har god nok tid til å jobbe med alt de ønsker. *Informant 5* tilpasser undervisningen i øving til elevens nivå og alder.

«Men min definisjon av øving, så vil jeg si at jeg bruker stort sett all tid til øving på en eller annen måte. Det er enten å starte innøving av nytt stykke, eller å jobbe med å forbedre et stykke eleven har startet på. Det er selvfølgelig fint å konkretisere og gjentar i en muntlig oppsummering på slutten av timen hva jeg ønsker at eleven skal øve på og hvordan.» (Informant 3)

Fra de svarene som ble presentert overfor forstår jeg at lærere jobber bevisst eller ubevisst en stor del av timen på å undervise i øving. Selv om de jobber med skala, etyder eller andre stykker har de som lærere en tilbakemelding som skal gis eleven. Den beskjeden får eleven etter han/ hun har spilt foran eller sammen med læreren.

Alle de små kommentarene, for eksempel hvordan stykket skal spilles bedre eller om instrument holdning, kan representere en del av undervisningen i øving.

«Det varierer! Mye av timen går med til å øve sammen, og jeg føler at jo mer eleven har øvd hjemme, jo mindre tid bruker jeg på å undervise i øving eller å øve sammen på timene. Altså, om eleven har øvd og så går det mer tid på å gå gjennom nytt stoff, nye stykker, og det blir en mer effektiv tidsbruk i å undervise i øving. < Slik øver du på denne teknikken, og slik øver du denne frasen.> Med elever som ikke har øvd blir undervisningen i øving seende litt annerledes ut, vi bruker mer tid på det samme stoffet, og sammen må vi ta igjen øvingen som eleven ikke har gjort hjemme, på spilletimen.» (Informant 9)

Informantene 3 og 9 presenterer en ganske lik ide, at alt som skjer på timen er den del av undervisningen i øving. Den tiden eleven bruker på å øve hjemme spiller en stor rolle i strukturen til neste instrumenttime. Hvis eleven har klart å lære den leksen som hun/ han fikk av lærer hjemme, da kan den neste timen brukes for å lære nytt stoff altså skje utvikling. Hvis ikke må læreren ofte på nytt forklare de tingene som ble sagt på det forrige møtet.

4.6. Hvordan motiveres eleven til å øve?

Motivasjonen representerer en viktig faktor i undervisningen av øving, og instrumentallærere må daglig jobbe med elevers motivasjon til å øve eller fortsette å spille et instrument. Informantene som svarte på undersøkelsen, ga meg svar og eksempler på hvordan elevene kan motiveres til å øve. Det finnes ulike faktorer som påvirker elevens motivasjon og ulike løsninger for å beholde den på et høyt nivå. De fleste mener at både konkrete mål, og deltagelsen i et musikalsk miljø – det å være sammen med andre som spiller instrumenter hjelper elevene i motivasjonsprosessen. Jeg har lyst til å presentere en stor del av svarene jeg fikk fordi informantene kom med gode ideer på hvordan eleven kan motiveres til å øve:

«Ulike ting. Konkrete mål som konserter, prøvespill, etc, er ofte en hovedmotivasjon/ mål for det man øver på. Det å øve på spilletime, kvartett time, akkompagnement time er også motiverende konkrete mål. Å ha timer

ofte med lærer, spille sammen med andre og sammen med akkompagnatør er derfor veldig effektivt og utviklende.» (Informant 8)

Fra dette svaret kan jeg forstå at konkrete mål og samspill representerer de to hovedfaktorene som får elevene motivert. Å spille med akkompagnatør gir elevene en ekstra følelse av mestring, samtidig lærer de å være mer selvstendige, høre på den andre de spiller med og prøve å holde tempo.

«Konkrete prosjekter- konserter er viktige mål for øving. Ellers viktig å avklare elevenes ambisjoner, noen ønsker kanskje å gjøre prøvespill til videreutdanning eller til forskjellige orkesterkurs. Noen vil også prøve seg i konkurranser. Da må vi vise hva som forventes. Selve musikkopplevelsen ”wow, dette er fint” og mestringsfølelse er viktig. Kortsiktige og langsiktige mål.» (Informant 6)

Konkrete prosjekter/ mål blir nevnt igjen og det representerer et solid aspekt i øvingsmotivasjon. Men det å avklare elevenes ambisjoner er også svært viktig, for da vet både læreren og eleven hva målet med undervisningen er og hvordan progresjonen kommer til å skje. De to begrepene, musikkopplevelse og mestringsfølelse, skal også prioriteres slik at eleven får glede av å spille på instrumentet sitt og komme på spilletimen.

«Elevene merker fremgang i flyt i musikken, ønsket tempo, kjenne mestring og glede i å spille musikk de liker/ ønsker å spille. Øve til konsert er også en fin motivasjon.» (Informant 1)

I tillegg til å spille konsert og få mestringsfølelse nevner *informant 1* at «valget av repertoaret spiller en viktig rolle». Og det er jeg enig i fordi det er mange elever som ønsker å spille andre sjangere, ikke bare klassisk, og som kommer med forslag på stykker som de ønsker å spille på timen. Da må læreren være fleksibel og prøve å få variasjon i sin undervisning.

Informant 10 nevner også konsertene og det å kjenne på mestringsfølelsen som motivasjonsfaktorer i øving. I tillegg presenterer informantene følgende:

«Jeg gir alltid ros når jeg hører at eleven har øvd hjemme. (...) Jeg bruker såkalte øveark, en slags loggføring av øving der de for eksempel fargelegger. Disse øvearkene oppfordrer jeg til for eksempel henge på kjøleskapet eller på tavla hjemme. Forsiktig bevisstgjøring av hvor viktig det er å øve for å få det til. Etter hvert så får elevene mer spesifikke tema; for eksempel mot en konsert at de krysser av hvor mange ganger de har spilt hver sang eller skriver ned antall minutter de har øvd som skal summeres etter en periode.»

«Noen av elevene mine motiveres av å få klistremerker i boka når de er ferdige med et stykke. De eldste og ivrige elevene blir heldigvis motivert av egen mestring, eller å jobbe mot konserter/ prosjekter. Jeg har periodevis forsøkt med øvekort for de yngste, der elevene krysser ut når de har øvd. Det ble mer administrasjon enn effekten jeg så på øving, så for tiden er de ikke i bruk. Jeg prøver også å treffe med repertoarvalg, og arrangerer ofte stykker elevene selv har lyst til å spille. Da kan jeg også legge inn ulike utfordringer elevene skal jobbe med.» (Informant 5)

Her fikk jeg to motsatte svar når det gjelder bruket av øvingskort/ skjema/ ark. Men det er fint å høre ulike meninger av lærere som har prøvd samme metode. Det er helt sant at metoden må tilpasses til elever som synes at det gøy å fylle ut et skjema. Andre kan se på det som en ekstra oppgave, som en byrde.

«Der varierer i alder fra person til person. Men jeg bruker mye klistremerker når sangene blir presentert svært godt på spilletimen. Jeg merker at dette er til stor motivasjon for mange av de yngre. Stykker og sanger de kjenner fra tv, pop-musikk og filmusikk er også noe jeg gir dem av og til som noe de kan se frem til å spille når de har lært seg godt de andre stykkene først. Konserter og forestillinger er også en motivasjon for å få elever til å øve mer. Det har vært litt vanskelig i korona- tider. Men der har man også sett elever som har fått mer tid til å øve når andre aktiviteter stenges ned og tiden strekker mer til.» (Informant 4)

Både *informant 4* og *5* snakker om bruket av klistremerker for å holde de yngre elevene motivert. Det kan kalles ytre motivasjon, når elevene får en belønning for å øve. Begge informantene prøver å velge repertoar avhengig av elevenes ønsker, men

det er en forskjell på hvordan de inkluderer de stykkene i undervisning. Informant 4 forteller at elevene får stykker som for eksempel en popsang når de klarer å spille repertoaret riktig, det er en type belønning for å ha øvd mye. *Informant 5*, på andre siden, arrangerer stykkene selv på en slik måte at de inneholder passasjer som gir elevene utfordringer, tilpasset på deres nivå og alder.

Informant 2 deler opp de to kategoriene av elever og presenterer først metoden som brukes for å få motivasjon hos nybegynnere:

«Nybegynnergrupper får en form av øveark (avkryssing for hver dag de øver), klistremerke belønning for 4- 7 åringer, kosetime når gruppa har nådd et visst antall klistremerker. Har de fått en god vane, så klarer de å fortsette å øve også uten øveark.»

Det ser ut til at øveark og klistremerker er to metoder som ofte blir brukt av instrumentallærere for å motivere nybegynnere.

«Viderekommende elever- her er konserter en god motivasjon. Jeg spør alltid eleven: "Hva har du øvd til i dag?" (Selv om jeg vet hva de spiller). Ofte sier jeg "spille" istedenfor "øve"- det gir bedre assosiasjon. Elevene vet at jeg forventer hjemme-øving. Ros er også viktig!» (*Informant 2*)

I tillegg til andre eksemplene som også ble nevnt forteller *informant 2* til slutt at ros er viktig. *Informant 10* nevnte også at det å gi ros når eleven øver hjemme er et viktig aspekt som er nødvendig for å motivere elevene i øving. Da kan vi kanskje gi dem ros både når de har øvd hjemme, men også når de har hatt en mer travel uke og de likevel gjør sitt beste på timen? Undervisningen skal tilpasses til hver elev og hver uke er annerledes.

«Når det gjelder de yngre elevene, merker jeg en tydelig forskjell i motivasjonen til de som har engasjerte foreldre. Foreldre som hjelper barna å øve, gir altså mer motiverte barn, er altså min observasjon. Når det gjelder eldre barn og ungdommer kan foreldrekontakten også være viktig. For eksempel avtalte jeg med foreldrene til en ganske umotivert elev, at om hun øver ti minutter hver dag, så kan hun få en valgfri belønning. Det kunne være i

form av kino- eller teaterforestilling, tur til svømmehallen eller McDonalds. Og denne formen for ytre belønning skapte etter hvert stor indre motivasjon og mestring hos min elev. Jeg vil si at jeg også bruker ytre motivasjon hos yngre elever hver spilletime, for eksempel med klistremerker i spilleboken som markerer fremgang, valgfri aktivitet på slutten som gehørquiz, fri improvisasjon eller å spille favorittstykket om de er flinke å følge med på spilletimen. Jeg bruker også å la de få velge stykker selv, oftest med to eller tre stykker å velge mellom. Tydelige mål, som konserter eller tydelig forventning om når et stykke skal være ferdig, kan også skape stor øvemotivasjon hos mine elever.» (Informant 9)

Slik jeg tolker den responsen fra informanten oppfatter jeg at foreldreinvolveringen i øving spiller en viktig rolle for å holde en høy motivasjon - spesielt hos de yngre barna. Informanten forteller fra egen erfaring at elevene som blir hjulpet av foreldre til å øve er mer motivert. Det har også jeg opplevd med mine elever. Når foreldrene har en oversikt over hva og hvordan det skal øves hjemme og de prøver å hjelpe barna til å følge instruksjonene de fikk av meg, da kan vi få en raskere progresjon, og elevene klarer å mestre repertoaret de har fått. Men det må være et godt samarbeid mellom lærer, elev og foreldre.

I tillegg forteller informanten om ytre og indre motivasjonen hos yngre elever. Det er flere lærere som nevnte at elevene får en belønning for å ha øvd eller spilt riktig et stykke og det kalles ytre motivasjon. Men det som *informant 9* fremhever i det eksemplet med sin elev er at den ytre motivasjonen kan forvandle seg til indre motivasjon, elevene kan egentlig få glede av å øve eller spille et instrument, spesielt når de får mestringsfølelse. Det kan være et langsiktig mål som lærere og foreldre kan prøve å samarbeide for å få elevene til å bli indre motivert.

Klare mål og valg av repertoaret er aspekter nevnt av de fleste lærere i min undersøkelse, men *informant 9* presenterer en litt annerledes metode å velge repertoaret på. Læreren velger tre musikkstykker som er på elevens nivå, og sannsynligvis spiller han /hun deler av hvert stykke for eleven (det har informanten ikke nevnt, men det er en klassisk metode som flere lærere bruker i undervisning). Elevene får på den måten sjanse til å velge sangen de liker best. Jeg kan si at dette hjelper mye i elevenes motivasjon, fordi de føler at på den måten har de makt og frihet til å velge.

«Motivasjonen til elevene er nok ulik: noen øver fordi de er pliktoppfyllende og gjør det de får beskjed om uansett, noen øver for å kunne imponere kompisene, noen øver fordi de har en drøm om å bli like gode som pappa. Jeg tenker at jeg som lærer har et stort ansvar for at eleven skal være motivert til å øve.» (Informant 3)

Her poengterer informanten to viktige aspekter, lærerens ansvar for å motivere eleven og ulike motivasjonstyper hos elever. Læreren har ansvar for å gjøre eleven motivert, men også for å forstå hvor den motivasjonen kommer fra og hva som er grunnen til at den ene eleven ønsker å øve på sitt instrument. Først når læreren forstår motivasjonsgrunnen, da kan undervisningen tilpasses og organiseres rundt den informasjonen.

Informant 3 gir også klare eksempler fra egen undervisning:

«Jeg gir stort sett alltid elevene stykker å øve på, veldig sjelden spesifikke skala- eller fingerøvelser. Men jeg velger ofte stykker som naturlig har skala eller fingerøvelser i seg, men jeg tror det gir mer glede å øve på det når det er i et stykke med musikalsk mening, enn det bare er en øvelse i seg selv. For de mest interesserte/ viderekomne vil det selvfølgelig være mer interessant å øve på skala og fingerøvelser.»

Dette sitatet understreker et viktig aspekt for nybegynnerundervisningen, repertoar som gir musikalsk mening og glede. De fleste nybegynnere synes at øvingen på skala eller fingerøvelser er ”kjedelig” og derfor er det fint å introdusere de tekniske øvelsene gjennom de stykkene de får på timen. *Informant 3* presenterer en veldig god metode som gir barna mer glede i å øve og holde seg motivert. De viderekomne elevene forstår mer poenget med å spille skalaer og andre tekniske øvelser, og det er lettere for å utføre disse oppgavene på egen hånd. De bruker også mer tid for å øve og klarer å dele opp tiden for å innstudere alle oppgavene de har fått av læreren.

«Jeg tror elevene motiveres av å få til noe. Så det er viktig at det eleven skal øve på er på et nivå hvor eleven har mulighet til å mestre det. Noen elever må få det til nesten med en gang, eller så gir de opp. De fleste elevene liker at det

er litt vanskelig, men overkommelig, slik at de må øve litt for å få det til.»
(Informant 3)

Det er et veldig fint poeng som *informant 3* kommer med her. Eleven trenger stadig å få mestringsfølelse og repertoaret kan både hjelpe og motvirke å få den følelsen. Lærerne bør prøve å få en gradvis progresjon i undervisningen, og ikke gi elevene stykker som har et kompleksitetsnivå som ligger for høyt over elevens nivå. Hvis de ikke klarer å mestre repertoaret, kan elevene lett miste selvtilliten eller gi opp. Det er alltid viktig å sjekke elevens ambisjonsnivå og tilpasse repertoaret etter det.

Informant 3 nevner også valget av favorittstykker og det å jobbe mot konkrete mål som motivasjonsfaktorer, men det jeg gjerne vil presentere videre er denne responsen: «Jeg ønsker at elevene skal finne en indre motivasjon til å øve. Jeg bidrar med masse ros og oppmuntring. Når noen har syntes noe har vært vanskelig å få til, og så mestrer det i spillet etter øving, er det alltid stor entusiasme fra meg. Da vil jeg at elevene skal kjenne på det fantastiske resultatet av å ha øvd og jobbet hardt mot noe: du har blitt bedre!»

Informant 3 poengterer her at det er nyttig at lærerne passer på å møte elevene med entusiasme når de klarer å mestre et stykke. Det er også viktig å rose og oppmuntre dem i å bli den beste versjonen av seg selv, og å vise dem at vi setter pris på den harde jobben de har utført.

Informant 7 har undervist i mange år som fiolinlærer og har gitt meg mange eksempler på hvordan eleven kan motiveres til å øve. Jeg synes det er inspirerende å få råd fra lærere som har jobbet med mange generasjoner av barn, og som fremdeles jobber med å finne nye undervisningsmetoder tilpasset nye tider og generasjoner.

«Måten vi lærere gjennomfører leksjonen på, med oppvarming, innføring av nye melodier og nye musikelementer, gjennomgang av innøvd stoff, variasjon av aktiviteter, har stor overføringsverdi til spillesituasjonen hjemme. Forhåpentlig inspirerer det eleven til egeninnsats. Gjennom mange år i undervisning har jeg erfart- og fått tilbakemeldinger på- at avslutningen av leksjonen kan bety mye for motivasjonen til å spille/ øve og til å se fram til neste uke. Leksjonen består som regel av konsentrert og intens innsats. Hvis vi setter av noen minutter på slutten til en avrunding av leksjonen på en

lystbetont måte, går eleven ut av rommet med en god følelse: Det er artig å spille!» (Informant 7)

Slik jeg forstår responsen gitt av *informant 7* er det avslutningen på undervisningstimen som er den viktigste delen av økten, for der oppsummeres det som læreren og eleven har jobbet med under timen. Slik får eleven et klart bilde av det som skal øves på til neste gang. Da kan eleven også ha en tilbakemelding på hvordan timen har foregått, kommunisere litt med læreren og avslutte timen på en positiv måte.

«Dette kan være en ønskekonsert, sanglek, rytmelek, herming på instrumentet, spillestoffet, gjettekonkurranse, musikkbrettspill, bevegelse til musikk for å løse opp spenninger, eller ganske enkelt en hyggelig prat om et eller annet som eleven er opptatt av. Elever som spiller i grupper, kan inspirere hverandre. Gruppeundervisning gir mange muligheter, til solo-tutti, flerstemt spill, kanon, elevene kan spille for hverandre, og situasjonen i gruppen kan gi et positivt konkurranseelement. Variert melodistoff er viktig, - vi inspireres av melodier vi liker. Ros gir motivasjon, - det finnes alltid noe positivt og bra å trekke fram, kommentere og bygge videre på!» (Informant 7)

Informant 6 nevner også spillingen i gruppe som en motivasjonsfaktor:

«Samspill er en viktig motivasjonsfaktor for de fleste elever. I begynnelsen er det fint med opptrender i større grupper. Solistisk eksponering kan vente til eleven er moden for det, og starte i det små. Deltakelse i samspill, skoleorkester og etter hvert kammermusikk- grupper har vist seg å være en av de viktigste motivasjonsfaktorene for at eleven skal utvikle seg videre på instrumentet. Dette må vi kommunisere tydelig til foreldrene. Da får spilleaktiviteten også en sosial dimensjon. Venner å spille sammen med er fint!»

Slik jeg tolker det bekrefter både *informant 6* og *7* viktigheten av spillingen i gruppe, samt viktigheten av å delta i et musikalsk miljø og ha venner som deler samme lidenskap.

«Til slutt et tankekors for oss lærere om ulike behov og ulik progresjon. Jeg har hatt den inspirerende oppgaven å presentere kulturskolen og jobben min for musikkstudenter på universitetet. Der har vi naturligvis diskutert øving, noe alle som driver med musikk har et forhold til. Et tankevekkende (- og overraskende?) innlegg om øving kom fra en av studentene, som sa at han aldri hadde øvd i løpet av årene som kulturskolelev. Hvis noen hadde sagt til han at han måtte øve, hadde han sluttet å spille!» (Informant 7)

Den uttalelsen visser at ambisjonsnivået er forskjellig fra en elev til en annen og lærerne må alltid tilpasse sin egen undervisning etter det prinsippet. Det finnes en del elever som vil bare ha det gøy på spilletimen, mens bare tanken på å øve hjemme får de til å miste motivasjonen. Da vil de plutselig slutte å spille, og kanskje velge en annen aktivitet som gir dem mer glede. Av den grunn har læreren en viktig rolle ved å lage en undervisningsplan tilpasset den situasjonen.

4.7. Hvem får beskjeden om hvordan det skal øves (elev/ foreldre)?

På det siste spørsmålet i min undersøkelse fikk jeg varierte svar angående hvem det er som får beskjeden om hvordan det skal øves. Barnets alder spiller en viktig rolle i det, de små nybegynnerne får litt mer involvering av foreldre. En del av informantene nevnte at dette er et tema som diskuteres på utviklingssamtalen med foreldre og elev.

«De yngste elevene som jeg underviser har foreldre med på timen (ikke spillende). De filmer og noterer. Foreldre som ikke er med, får beskjed om lekse enten på epost eller gjennom Speadmin. Leksebok er fint. Jeg skriver alltid dagens dato på notene de skal forberede til neste time. Eldre elever klarer å holde styr på det selv. Øving er ellers tema på alle utviklingssamtaler med elever og foreldre.» (Informant 6)

Fra det jeg forstår fra den uttalelsen har *informant 6* mye fokus på at foreldrene er med på nybegynnerundervisning, også at de alltid blir oppdatert slik at de kan følge sine barns progresjon og hjelpe dem i øvingen. Å hå utviklingssamtaler med foreldre hjelper lærere til å kunne gi råd for riktig øving, råd tilpasset elevens ambisjon og nivå.

«Foreldreinvolvering er viktig i starten til små barn. Kunsten er å få den hevne overgangen fra at de er styrt av foreldrene til den indre selvmotiveringen og den selvstendige øvingen. Krever god dialog med både foreldrene og barnet/ungdommen.» (Informant 8)

Her poengterer informanten at foreldrenes involvering er viktig i undervisningen med små barn, men at læreren i samarbeid med foreldrene etter hvert bør prøve å gjøre eleven mer selvstendig samt å glede av å øve selv på instrumentet.

«Som nybegynnere kurser jeg alltid opp foreldrene og har dem med på spilletimen. De er svært viktig i arbeidet hjemme. Og jeg forteller også foreldrene at de skal sitte med elevene når de øver. Jo mer vi driller på øving fra starten av, jo mer naturlig blir øvingen når de blir eldre også, og det trens ikke de like store ”kampene” for å dem til å øve mer ettersom de blir eldre. Men igjen, elevene er de viktigste å lære øve- rutinene til. Det er de som må forstå graden av viktighet i øving og gjøre dette til en vane og rutine.» (Informant 4)

Som jeg forstår har *informant 4*, i likhet med *informant 6*, foreldrene med på timen i nybegynneropplæringen. De får opplæring om hvordan barna skal hjelpes hjemme og hjelper lærere med å skape øverutiner.

«Først og fremst eleven, som skal forstå og mestre oppgaven, men jeg forklarer også til foreldre på utviklingssamtalen.» (Informant 1)

«Det er i all hovedsak eleven som får beskjeden om hvordan øvingen skal foregå. Dette er noe som skal tilpasses. Noen foreldre har erfaring selv fra å spille et instrument, og mange har det ikke. Foreldrene får alltid tips om hvordan legge til rette for øving og va som er best arbeidsstilling.» (Informant 10)

De to informantene deler ikke opp de to kategoriene av elever, nybegynnere og viderekommende elever, men nevner at det generelt er eleven som får beskjeden om hvordan det skal øves, fordi eleven selv må klare å forstå og mestre oppgaven.

«For de yngste elevene (1. klasse) spiller foreldrene med på time. Der gir jeg foreldrene instruks om hvordan det skal øves. På grunn av korona har foreldrekontakten blitt mindre, så jeg gir elevene instruks om hva som skal øves på. Jeg legger også lekser i den digitale programmet kulturskolen benytter, der kan foreldrene gå inn og se hva elevene har i spillelekse (de får vite hvordan det skal øves). Jeg snakker om øving og basisteknikk på utviklingssamtalene, men har inntrykk at de fleste elevene mine øver på egenhånd. I koronatiden har jeg savnet foreldrekontakten for de yngre elevene, de får ikke samme innblikk i hva vi jobber med når de ikke er med på time. Videoer til elevene har blitt et bra hjelpemiddel! Jeg prøver å være tydelig med elevene hvilket fokus de skal ha når de øver.» (Informant 5)

Informant 5 kom inn på et tema som er aktuelt for samfunnet nå og som tvang oss lærere til å tenke på alternative metoder for undervisning, - korona pandemi.

Da samfunnet ble stengt ned under korona hadde lærere begrenset kontakt med folk, og derfor fikk ikke foreldrene være med på spilletimen. Å lage videoer som kan hjelpe elevene til å øve hjemme var til stor hjelp for foreldre og barn. Noen ganger trenger elevene å kun høre en gang på stykket de lærte på timen, og det er nok for å kunne huske både melodien og rytmen.

«Som tidligere sagt så underviser jeg foreldrene til nybegynnere i hvordan en skal øve, jeg gir også ut et øveark (...) Samtidig øver jeg mye med nybegynnere på spilletimen, slik at det ikke er så stor forskjell i hvordan spilletimene er og hvordan de øver hjemme. Med elevene på midt nivå bruker jeg først og fremst undervise dem selv i hvordan de skal øve hjemme. Hvis jeg ser at det ikke øves noe særlig, tar jeg det opp med foreldrene på foreldremøte eller etter timen.» (Informant 9)

Informant 9 beskriver her at de viderekommende elevene får opplæring i hvordan de skal øve selv hjemme, slik trenger de ikke foreldreinvolvering - kun unntaksvis. Når det gjelder elever på nybegynnernivå er det ”å spille på timen” det samme som ”å øve”, slik som *informant 3* forklarte i et underkapittel tidligere.

«Tenker det enkle er det beste! Elevene min er vant til at jeg / de skriver dato øverst på arket i permen og/ eller bok. Her er det viktig at de har orden på notene. Bruker litt tid på gode vaner og rutiner. Noter og fiolin bør være lett tilgjengelig! Er elevene små og trenger det, kan jeg skrive en ukeplan over en måned. Er foreldrene med trengs ikke dette!» (Informant 2)

Slik jeg forstår det så har *informant 2* en strukturert og organisert undervisningsstil og ønsker alltid at elevene har en plan på hva og hvordan det skal øves. Av sitatet «Noter og fiolin bør være lett tilgjengelig!» tolker jeg at informanten refererer til øvingen hjemme. For å kunne føle på lysten til å spille på sitt instrument bør eleven ha både notene og instrumentet i synsfeltet. På den måten er det større sjanser for at eleven tar instrumenter og begynner å spille.

Informant 7 nevner også viktigheten av å ha instrumentet tilgjengelig, men gir også klare eksempler på informasjon som foreldrene kan få av lærer:

«Vi lærere gir informasjon og tips til spilling mellom leksjonene:

- Legger forholdene til rette slik at spilling/ øving oppleves positivt og lystbetont
- Ha instrumentet lett tilgjengelig
- Finn tid på dagen som er best til spilletid (Morgenfugler øver om morgenen. Ellers før/ etter middag, før/ etter lekser, før/ etter PC-tid etc.)
- Foreldre spiller med de yngste/ bistår eleven med øvingen
- Foreldre minner eleven på spilling/ øving, noe som kan være nødvendig/ ønskelig i mange år»

Informant 7 har gitt meg veldig gode råd om hvordan læreren kan gi foreldrene opplæring i å hjelpe barna hjemme, råd som sikkert kan tas videre i undervisning.

«Når barna begynner å spille et instrument og får undervisning, er foresatte en naturlig og opplagt samarbeidspartner. I flere år, - hvor mange år, er avhengig av elevens alder og modning, - vil info og avtale om øving gå til både elev og foreldre. For de yngste er det nødvendig at foresatte er med på leksjonen og blir involvert i øvingsopplegg.» (Informant 7)

I likhet med andre informanters svar forteller *informant 7* at foreldresamarbeidet spiller en viktig rolle i nybegynneropplæringen, og at både eleven og foresatte skal få

informasjon om øving - spesielt i de første årene. De fleste informantene svarte at elevene etter hvert klarer seg uten foreldres hjelp, men ingen kunne nevne en bestemt alder når dette skjer.

Til slutt vil jeg presentere svaret jeg fikk fra *informant 3*, som har en litt annerledes måte å se på foreldrenes deltagelse på timen:

«Jeg møter eleven ukentlig og det er eleven som vet hvordan han/ hun skal øve. Elevene jeg har er fra 9 år og oppover. De er gamle nok til å gå til pianotimen selv, og det er veldig sjelden jeg møter noen av foreldrene. Jeg har bare opplevd at noen elever har hatt med seg en forelder inn på timen, og det har jeg ikke syntes fungert særlig godt. De foreldrene (mødrene) har en tendens til å ta mye plass på pianotimen og til å blande seg inn i øvingen hjemme.»

Mine informanter er instrumentallærere på forskjellige instrumenter, og derfor er også opplevelsen med elevene ulik - for eksempel kan elevene starte å spille fiolin fra en tidligere alder enn de som starter på piano. Elevene som starter å spille et instrument når de er 6 år klarer ikke å lese enda og trenger ofte foreldrene i nærheten, mens 9 - åringene er allerede mer selvstendige, de har erfaring med skolen og klarer og følge oppgaver som gis.

Fra den andre delen av responsen tolker jeg at informanten ikke hadde god erfaring med foreldrene som var med inn på timen. Informanten ønsker foreldre som ikke prøver å blande seg i undervisningen og forstyrrer lærerens måte å jobbe på.

«Men det er selvfølgelig fint å ha kontakt og god kommunikasjon med foreldrene om øving. Når eleven er helt ny har jeg en samtale med foreldrene om at det forventes at eleven har et instrument å øve på hjemme og at eleven øver mellom hver pianotime, gjerne 5 minutter/ spiller lekser 5 ganger hver dag. En gang i året har jeg en utviklingssamtale med forelder og elev hvor øving hjemme er et tema.» (Informant 3)

Informant 3, som er pianolærer, nevner at det forventes å ha eget instrument for å kunne øve hjemme, men når det gjelder andre instrumenter kan elevene låne dem fra Kulturskolen. Læreren understreker også viktigheten av en samtale mellom lærer og

foresatte når eleven er helt ny, en samtale der det påminnes om hvor viktig øvingen er og hvordan den skal gjennomføres riktig.

«Før brukte jeg å skrive ned hva eleven skulle øve på et ”lekseark”, men med korona har jeg ikke gjort det i år, siden jeg skal ta minst mulig på elevene sine ting. Men jeg vil nok gå tilbake til å skrive det ned igjen når det er mulig. Under nedstengingen forsøkte jeg å bruke leksetett digitalt, altså legger inn lekse slik at foreldrene kan se digitalt, men jeg opplevde at veldig få brukte det.» (Informant 3)

Fra det jeg tolker, mener *informant 3* og *5* at de måtte tilpasse undervisningen til de nye reglene i korona perioden, og finne metoder som kunne hjelpe elevene i øvingen sin. *Informant 5* var fornøyd med å legge leksene og videofiler digitalt og syntes at det var en metode som fungerte godt, mens *informant 3* forteller at elevene ikke brukte det så ofte. Her kommer det også an på elevens ambisjon og kanskje foreldrenes involvering?

4.8. Oppsummering

På slutten av dette kapitlet vil jeg oppsummere funnene fra de skriftlige intervjuene av de ti informantene som deltok i undersøkelsen.

På det første spørsmålet, ”Hvilken rolle har øvingen i din undervisning”, svarte alle informantene at øving er et sentralt tema i undervisning og at lærerne bør starte å undervise elevene i øving fra begynnelsen av opplæringen. Nybegynnerelver trenger oftest hjelp fra foreldrene for å kunne øve hjemme før de klarer å øve selv. Informantene nevner også at elevene har ulike aktiviteter og læreren skal tilpasse undervisningen avhengig av alle ulike faktorene rundt elevens hverdag. Å skape positive opplevelser på timen og å ta være på musikkleden nevnes også som sentrale elementer i undervisningen av øving.

På det andre spørsmålet ble informantene spurt om hva som representerer øving for dem. De fleste informantene svarte at øvingen er viktig for å få fremgang og utvikling på instrumentet og at øvingen skal hjelpe elevene i å oppnå mål, utvikle ferdigheter og oppleve mestring og tilfredshet. Samtidig er øvingen for det meste foreldrestyrt for nybegynnerelver, mens de viderekommende elevene klarer å øve selv. Foreldres

involvering representerer en viktig faktor i begynneropplæringen og det ble nevnt av flere informanter. Lærerens rolle er å gi elevene og foreldrene konkrete råd om hvordan det skal øves riktig og ha faste tidspunkter for øving. Informantene nevner at de inkluderer øvingsopplæringen i de 20 minuttene de fleste elevene får hver uke på instrumentaltimen på Kulturskolen, og at det kan være utfordrende for dem med så lite tid. Motivasjonen, mestringen og musikkgledden blir nevnt i flere responser som faktorer i øvingsprosessen.

Øvingen for nybegynnerelever skal ha fokus på læring av basisteknikker, mens på det viderekommende nivået er fokuset på å lære øveteknikker som hjelper elevene til å øve riktig på krevende deler i repertoaret. Alle informantene er enige i at den ideelle situasjonen er når elevene kommer godt forberedt på timen, når de klarer å øve nok fra en uke til en annen og på den måten får en stadig progresjon.

På det tredje spørsmålet ble informantene spurt om de har spesielle metoder de underviser elevene i øving. Metodene som blir brukt varierer litt fra en informant til en annen, men de fleste har fokus på å gi elevene konkrete øvingsoppgaver, notater på notebilde eller lekseark og tips på hvor mye de skal øve hver dag. De er enige i at oppvarmingsøvelsene er nødvendige i øving både for nybegynnere og viderekommende elever. En stor del av lærere som svarte på undersøkelsen bruker lyd eller videofiler som hjelper elevene og foreldrene til å lettere kunne øve hjemme. For eldre elever nevner informantene at de anbefaler mer daglig øvingstid, og i tillegg til oppvarmingsøvelser kommer også tekniske øvelser som for eksempel etyder og repertoar for samspill, for eksempel kammermusikk eller orkester.

En av informantene kommer med et eksempel på en effektiv metode å øve på og den er å øve ofte, uten lange pauser, og gjerne samme dag eller dagen etter timen med instrumentallæreren. Andre metoder som ble presentert er det å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev for å gi dem både mestring og utvikling i undervisning gjennom valg av repertoar. Demonstrasjon, observasjon og veiledning er viktige begrep som brukes av lærere i instrumentalundervisning for å kunne gi elevene gode råd om øving.

Å gjøre øving til lek og samarbeid mellom elev, lærer og foreldre er to aspekter som blir presentert for undervisningen med nybegynnere. Deliberate practice eller målrettet øving, på andre siden, er en metode som brukes for viderekommende elever.

” Er disse metodene teori eller praksisbasert?” På dette spørsmålet ble svarene delt inn i to kategorier: de informantene som har praksisbasert undervisning (4 av 10) og de som bruker en kombinert metode (6 av 10), både praksis og teoribasert.

På det femte spørsmålet ble informantene spurt om hvor mye tid de bruker i å undervise elevene i øving. Informantene svarte at tiden varierer fra en elev til en annen, men de nevner også at undervisningen i øving foregår spesielt på slutten av timen. De understrekte at de 20-30 minuttene med elevene hver uke ikke er nok til å ha en konkret øvingsplan for hver time. I samsvar med en ukentlig time på 20 minutter med instrumentalopplæring, nevnte en stor andel informanter at de bruker mellom 3 og 5 minutter for undervisning i øving. To av informantene svarte at de bruker en stor del av timen til undervisning av øving, siden de bruker mye tid på å øve sammen med eleven, gi tilbakemeldinger og råd, og å lære fra seg nytt stoff. Alle disse elementene kan defineres som deler av øvingsopplæringen.

” Hvordan motiveres eleven til å øve?” Informantene har gitt meg flere eksempler på hvordan elevene kan motiveres i instrumentalundervisningen. Å først og fremst ha konkrete mål (konserter) og samspill er de faktorene som alle informantene forklarer viktigheten av. Elevene blir mer motivert til å øve når de får mestringsfølelse og finner glede i å spille musikk. Derfor understrekte flere informanter at valget av repertoar (stykker fra ulike sjangrer som elevene er kjent med) spiller en viktig rolle i elevens motivasjon.

Når det gjelder nybegynner elever bruker en stor del av informanter øveark/øvekort som eleven skal krysse av på for hver dag de øver, eller klistremerker som gis som belønning for å ha øvd bra hjemme. For viderekommende elever blir det nevnt at det å spille konsert og å delta i et musikalsk miljø (en kammergruppe, orkester eller sammen med akkompagnatør) representerer de viktigste motivasjonsfaktorene.

Et annet eksempel presentert var det å bestemme et langsiktig, ytre mål, som lærer og foreldre og elev kan finne ut av sammen for å få eleven mer motivert (elevene får belønning av foresatte når de klare å utføre oppgavene fått av instrumentallæreren).

Den metoden brukes i nybegynneropplæringen.

Å sjekke og avklare elevens ambisjonsnivå, med tanke på å tilpasse undervisningen og velge riktig repertoar, ble beskrevet av flere informanter som viktige aspekter som instrumentallærere skal passe på for å kunne holde elevene motivert.

Å gi ros og oppmuntre er også en motivasjonsfaktor som hjelper elevene i å få mestringsfølelse og selvtillit, uavhengig av elevens alder.

På det siste spørsmålet ble informantene spurt om hvem som får beskjeden om hvordan det skal øves, elev eller foreldre. De fleste informantene ble enige i at foreldreinvolveringen er viktig i starten, altså de første årene, før elevene blir mer selvstendige i øvingen og klarer å være selvmotivert. I den perioden blir foreldrene med på timen eller de blir stadig oppdatert med det elevene skal øve på og hvordan de skal øve riktig hjemme.

På den andre siden nevner en del informanter at elevene først og fremst får beskjeden, men de har også en årlig samtale med foreldrene (utviklingssamtale).

Å lage videoer eller lydfiler er også en del av kontakten mellom mange lærere, foreldre og elever. En del informanter nevnte at metoden hjalp både eleven og foreldrene i å øve riktig, spesielt i koronaperioden da kontakten mellom fysiske personer var begrenset og foreldre ikke kunne delta på instrumentaltimen.

Jeg vil gjerne konkludere dette kapitlet med å si at jeg er takknemlig for de svarene jeg fikk av mine informanter, og jeg har lært mye om hvordan jeg kan forbedre min undervisning i øving. Jeg håper også at disse resultatene kommer til å bli en inspirasjonskilde for de som skal lese oppgaven min.

Kapittel 5. Diskusjon og avslutning

I det siste kapitlet vil jeg begynne med å diskutere resultatene fra intervjuundersøkelsen i lys av de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen jeg presenterte i kapittel to. Avslutningsvis vil jeg presentere tanker om og forslag til videre arbeid med oppgavens tematikk samt avsluttende refleksjoner om hva dette masterarbeidet betyr for meg og for min videre karriere som fiolinpedagog.

5.1. Diskusjon

Jørgensen (2011) fremhever at øvingen i instrumentalundervisningen involverer alle våre sanser og vårt intellekt, og at dette gjelder alle kategorier av instrumentalister - fra nybegynnere til profesjonelle musikere. Dette betyr at øving har en viktig rolle helt fra begynnelsen av, for det å kunne lære seg å spille et instrument. Dette synet på viktigheten av å lære seg å øve fremheves også av mine informanter, spesielt i svaret på det første spørsmålet, som tok for seg hvilken rolle øving har i undervisning både for nybegynnere og viderekommende elever. De mener alle at øving er svært viktig for å få progresjon på instrumentet. Også når det gjelder innholdet i øvingen, svarte mine informanter at øvingen representerer flere aspekter som hjelper elevene til å få fremgang og utvikling i instrumentalundervisningen, og at øvingen skal hjelpe elevene i å oppnå mål, utvikle ferdigheter og oppleve mestring og tilfredshet. Jørgensen (2011) beskriver i sin forskning som handler om målrettet øving at nettopp disse aspektene er viktige for å oppnå fremgang på instrumentet. Ifølge teorien om målrettet øving må øvingen ha et formulert mål som er innen rekkevidde for eleven, oppgaven må være tilpasset det ferdighetsnivået eleven befinner seg på og det må være en realistisk sjans for at oppgaven kan mestres etter en periode med målrettet øving. Informantene fremhevet flere ganger viktigheten av at elevene opplever mestring og at det er et spesielt viktig aspekt i forhold til elevenes motivasjon, noe jeg skal komme tilbake til senere.

Fostås (2002) skriver også om det å sette seg mål i øving og om lærerens rolle i det å sette mål for elevenes øving (mestringsmål versus prestasjonsmål). *Informant 9* beskriver i sitt svar på det tredje spørsmålet hvordan han/hun bruker målrettet øving som metode i praksis på en instrumentaltime. Informanten ber elevene peke på den vanskeligste passasjen i stykket. Derfra prøver de begge å se på den delen fra alle sider, synger melodien og klapper rytmen før de tar opp instrumentet. Neste steg er å

øve med ulike rytmiske betoning, sakte, med metronom og raskere. Til slutt legger *informant 9* til andre elementer som hjelper læringen å gå raskere i hjernen (for eksempel å løfte en fot eller lage en grimase). Med sitt eksempel, som inneholder flere metoder som hjelper i å utføre en oppgave, ønsker informanten å vise oss hvordan kan læreren hjelpe eleven til å mestre spilleoppgaver (mestringsmål).

Jørgensen (2011) deler inn øvingsmål i to andre kategorier: kvantitative mål og kvalitative mål. Elevene som setter seg kvalitative øvingsmål er først og fremst opptatt av å mestre øvingsoppgavene de har fått av læreren, mens de elevene som setter seg kvantitative øvingsmål, fokuserer mest på tid de har brukt eller skal bruke til øving i form av minutter, timer og dager. Informantene i undersøkelsen beskrev i sine svar hvordan de veileder elevene i å øve hjemme, og de anbefalte at elevene både setter seg kvantitative og kvalitative mål for øvingen sin. Noen av lærerne ga elevene råd om å øve 10-15 minutter hver dag mellom undervisningstimene, og ga dermed elevene råd om å sette seg et kvantitativt mål for øvingen. Andre lærere prøvde å hjelpe til med å strukturere elevens øvetid ved å inkludere etyde eller tekniske øvelser i hjemmeøvingen for å hjelpe elevene til å oppnå en mestring av ferdigheter på instrumentet, og det representerer da en kvalitativ tilnærming til elevenes øvingsmål.

Lærerne fremhevet også at det å sette et kvalitativt eller kvantitativt mål er avhengig av elevenes alder og motivasjonsnivå samt av lærerens metoder i undervisningen.

Jørgensen (2011) presenterer flere modeller for hvordan lærerne kan jobbe med å hjelpe elevene til å formulere og oppnå mål for øvingen sin, og nevner at de fleste viderekommende elevene bruker en kvalitativ måte å øve på instrumentet, mens nybegynnere ofte får beskjed om hvor mye tid de skal øve hver dag. Jørgensen anbefaler en avtale mellom lærer, elev og foreldre, spesielt på et nybegynnernivå, for så å etter hvert øke øvingstiden og få mer strukturert øving, avhengig av ambisjonsnivået.

De 10 informantene nevnte også at viderekommende elever er mer opptatt av oppgavene de får og hvordan de skal utføres riktig, mens nybegynnere ofte trenger informasjon om antall minutter som det skal øves daglig på instrumentet. En del av informantene fortalte også om øvingsavtaler med foresatte, et samarbeid hvor begge partene bestemmer et langsiktig mål som skal oppnås, spesielt på nybegynnernivå.

Målet kan være å lære elevene å bli mere selvstendige i øvingen, slik blir de også mer indre motivert til å øve.

Jørgensen (2011) analyserer også øving som en musikalsk virksomhet. Han mener at lærerens fremste eller viktigste oppgave er å utvikle elevens musikalske uttrykkskraft fra starten av. I lærernes svar på det andre spørsmålet fant jeg at også de har fokus på dette aspektet. De fleste lærerne skrev at øvingen skal hjelpe elevene i å få fremgang og utvikle ferdigheter, men også at øvingen skal utvikle et levende og personlig uttrykk, og ikke en mekanisk måte å spille på.

Med utgangspunkt i øving som en personlighetsutviklende dannelsesprosess, refererer Jørgensen (2011) til Klafkis teorier om dannelse med de fire kategoriene material, formal, kategorial og kritisk orientert dannelse som sentrale også for å forstå øving.

I den materiale dannelsen fremheves det at mestringen av det musikalske innholdet er det sentrale i øvingen. Jeg finner her at alle informantene i svarene på flere spørsmål i intervjuet fremhever at det å mestre stykkene og dermed få mestringsfølelse er viktig i øving for å holde elevene motivert til å øve. Med utgangspunkt i kategorien om formal dannelse vil musikkøvingen kunne betraktes som hjelp til å kunne integrere følelser, tanker, inntrykk og fysisk koordinering til én enhet i tillegg til å bli gode musikere. I tråd med dette fremhever informantene at elevene skal få oppleve glede ved å øve og spille musikk, å oppleve mestringsfølelser og tilfredshet. Alle disse aspektene kan inkluderes i den første kategorien som ble nevnt ovenfor, musikkøving som hjelp å integrere følelser med tanker, inntrykk og fysisk koordinering til en enhet. Den kategoriale dannelsen fremhever at læringsinnholdet spiller en viktig rolle i øvingsprosessen og utviklingen av den som øver. Informantene nevnte flere ganger at valget av repertoaret spiller en viktig rolle i øving, og at undervisningen og valget av repertoaret skal tilpasses til hver elev for å gi eleven både mestring og utvikling i undervisning.

Den kritisk orienterte teorien fremhever at øvingen betrakter danningen på å representere et mål i seg selv eller som et middel for å la seg oppsluke av øvingens følelser og fornemmelser, innsikt og erkjennelse, atmosfære og eget liv. Et viktig spørsmål med utgangspunkt i denne kategorien er hvilken betydning det aktuelle læringsinnholdet har for elevens nåværende liv? Lærerne som svarte på mitt skriftlige intervju, har fokus på å alltid være oppdatert med elevenes ønsker og det elevene er opptatt av ellers i skole og fritid. En av metodene de bruker i undervisningen er å velge stykker som har betydning og som er aktuelle for elever, i tillegg til å jobbe med

tekniske metoder på instrument. Stykkene som er aktuelle varierer fra en elev til en annen avhengig av alder eller musikalsk interesse (for eksempel ulike musikkjangre som pop, rock eller folkemusikk). Hvis lærerne velger stykker som er aktuelle for elever både i skole og på fritiden, kan det betraktes som læringsinnhold med betydning for elevens nåværende liv.

Elevens ulike beslutningsområder i øving og fokus på organiseringen av undervisningen som skjer utenfor instrumenttimen (øving som selvundervisning), ble også beskrevet i teorikapitlet. Ett av disse beslutningsområdene var tid til øving, og Hallam (1998) anbefaler at lærerne her kan gi elevene råd om at de minimum må øve et visst antall minutter – tilpasset aldersgruppen. Informantene beskrev at de gjerne gir elevene slike råd om tid til øving både når det gjelder antall minutter de skal øve hver gang samt hvor mange ganger de skal øve på repertoaret de lærte på timen. Lærerne fremhever også at de tilpasser antall minutter til elevens alder, ferdighetsnivå, motivasjon og modenhet.

Et annet beslutningsområde i øving gjelder rammefaktorer for øvingen. For å kunne få fremgang i den individuelle egenøvingen fremhever Hanken and Johansen (2014) at eleven skal kunne analysere ulike rammefaktorer rundt egenøvingen som for eksempel egen motivasjon, eller sosiale faktorer som lærerens og foreldrenes hjelp i den prosessen. Videre vil det å ha tilgang til eget instrument og foreldrenes tilrettelegging av et egnet sted å øve, være viktige rammefaktorer. Med utgangspunkt i denne teorien har *informant 3* fremhevet at foreldrene får beskjed i starten at elevene må ha eget instrument for å kunne øve hjemme. Her gjelder undervisningen på piano. Andre informanter beskriver at instrumentet og notene skal være lett tilgjengelige for elever. Dette kan brukes som en motivasjonsmetode for øvingen hjemme.

Videre skal jeg diskutere resultatene i lys av fremgangsmåtene og øvestrategiene jeg presenterte i teorikapitlet.

Ifølge Hallam (1998) er en hensiktsmessig øvestrategi for nybegynnere det å repetere og spille igjennom stykket mange ganger etter hverandre, da dette hjelper eleven til å utvikle en mental forestilling av musikken det øves på. Informantene mine kom også med lignende eksempler på denne øvestrategien. For eksempel nevnte *Informant 7* at det å gjenta og spille noen takter et visst antall ganger, (for eksempel 7 ganger en linje, 10 ganger starten av melodien, 5 ganger slutten av stykket) er en god fremgangsmåte i nybegynners øving. Likeledes skrev *Informant 2* at nybegynnere

må øve på det samme flere ganger etter hverandre nær i tid, og slik ikke ha lange pauser mellom øveøktene, for å kunne få fremgang på instrumentet.

Hallam (1998) fremhever også at læreren trenger å spille musikken eleven skal øve på, på timen og slik demonstrere hvordan musikken kan spilles både teknisk og musikalsk. *Informant 3* skrev at nettopp demonstrasjon, observasjon og veiledning er viktige i hens undervisning i øving. Det at læreren demonstrerer og veileder eleven om hvordan et stykke skal spilles og øves på, og at eleven observerer er viktige aspekter i øvingsundervisningen, ifølge *Informant 3*.

For viderekommende elever anbefaler Hallam (1998) at lærerne skal oppmuntre elevene til å finne frem til effektive og passende øvestrategier, jobbe med et annet musikalsk vokabular og gi dem veiledning om hvordan de kan dele opp øvingsprosessen samt lære seg øvestrategier som gir dem mestring. Alle informantene beskrevet akkurat de samme aspektene når det gjelder undervisningen med viderekommende elever. Informantene jobber med å strukturere øvetiden for at elevene skal jobbe med tekniske øvelser, etyder, repertoar og samspill eller orkesterstoff og at alt skal henge sammen. *Informant 9* bruker målrettet øvingen for viderekommende elever for å øve på de vanskeligste passasjene i stykker, øving fra alle vinkler både med rytme og melodi som gir eleven en automatisering i hjernen.

Fostås (2002) presenterer en annen type øving som heter mental øving. Hun mener at mentaløvingen er en aktivitet som har tre hovedfunksjoner: å lære musikken kognitivt ved å bruke tenkning, å påvirke konsentrasjon og motivasjon, samt å forberede seg mentalt for å kunne framføre musikk for andre. *Informant 9* fremhevet at mental øvingen er en viktig aspekt i å spille et instrument og for å framføre på en konsert. Informanten bruker mentaløvingen mot en prestasjonsforberedende fase og prøver å trene elevene til å øve mentalt med å gjenskape en situasjon som er mest mulig likt den eleven skal prestere i. Det kan defineres som slutfasen av mentaløvingen, når man øver mot en framføring.

Informant 9 presenterer også et eksempel som kan brukes i midtfasen av det å lære seg et stykke, det å lære lytteøvelser for å virkelig lytte til seg selv når man spiller.

Den andre store delen i teorigapitlet handler om motivasjon i øving som har en sentral rolle i undervisning. Informantene ble i det sjette spørsmålet spurt om hvordan eleven motiveres til å øve. Selv om motivasjonen ble brukt som tema i kun et av de sju spørsmålene i det skriftlige intervjuet, nevnte informantene dette begrepet flere ganger i sine svar, tegn som viser viktigheten av motivasjonen i øving.

Fostås (2002) beskriver to typer av motivasjon, den ytre og indre motivasjonen. Den ytre motivasjonen er basert på å få en belønning i forbindelse med en utført handling og for den indre motivasjonen representerer handlingen en belønning i seg selv. Flere informanter fortalte i sine responser at nybegynnerlevnene vanligvis er ytre motivert, og de bør få en belønning, for eksempel klistremerker for å ha øvd på instrumentet, eller spille et stykke som de liker og kan godt. På den andre siden er mange viderekommende elever indre motivert, og det å spille konsert, å spille i gruppe eller med akkompagnatør er viktige motivasjonsfaktorer.

Tidligere i min tekst har jeg nevnt noen viktige aspekter av kulturskolens rolle i samfunnet og hva som forventes av dette kulturtilbudet. Kulturskolen har en rammeplan som inkluderer bestemte mål. Jeg prøver å knytte alle disse målene til motivasjon i øving. Motivasjonen i øving utvikler seg over en lang periode og krever en grundig planlegging som tar hensyn til det faktum at studenten kan gå gjennom ulike stadier av motivasjonen, lavere eller høyere. Å lære å spille et instrument eller å synge er en langsiktig prosess som inneholder flere etapper, og elevene bør følge alle disse etappene for å komme til resultatet som ønskes.

Ifølge rammene må kulturskolelæreren lage en plan for undervisning som inkluderer alle de målene som jeg har nevnt ovenfor.

Ved å følge alle disse aspektene skal elevene kunne oppnå alle målene. Å kunne øve representerer en av de fem nøkkelkompetansene som får plass i læringsaktivitetene (framføre, lese, høre og lage).

En av de mulighetene som elevene har på kulturskolen er at de får undervisning basert på gode metoder, og lærerne samarbeider for å kunne knytte teoriene til utøvelsen på instrument eller sang.

Jeg har tidligere nevnt "Expectation-value" teorien. Denne teorien viser at motivasjonen er i en direkte sammenheng med handling, og at det er en utfordring for lærere å hjelpe elevene i prosessen for å finne verdien i handlingene som de utfører. Som jeg nevnte i en tidligere paragraf kan eleven være indre eller ytre motivert, og de må få ta ansvar for sin læring for å kunne utvikle en indre motivasjon. I det første stadiet kan det være nødvendig med ekstern belønning for å sikre forpliktelser med oppgavene hos elever eller barn. Etter hvert kan det være lettere for lærerne å gi elevene et annet synspunkt om hva det betyr å mestre noe, ha suksess og få ulike følelser når de fremfører noe foran et publikum. En del informanter beskrev at selv om elevene var i kun ytre motivert og alltid ventet på å få en belønning i begynnelsen,

klarte de etter hvert å få glede av å spille musikk, konserter eller å øve selv hjemme. Foreldreinvolveringen og samarbeidet mellom lærer- foresatte og elev ble nevnt som viktige faktorer for å få indre motivasjon.

En annen utfordring for kulturskolelærere kan være å hjelpe elevene å i øke de andre to typene av motivasjon: den sosiale- og prestasjonsmotivasjonen (Hallam, 1998).

Den sosiale motivasjonen kommer når personen prøver å få sosial godkjenning. Læreren kan bli en modell for eleven sin, og hvis han/ hun er bestemt og motivert til å lære elevene en bestemt ting kan han / hun også videresende den samme følelsen og entusiasmen til eleven. Flere informanter nevnte at å det møte elevene med entusiasme, å rose og oppmuntre dem, å inspirere elevene til egen innsats og å skape god atmosfære på timen er viktige og motiverende aspekter, og de kan blir inkludert i den sosiale motivasjon-kategorien.

Å gi ros er også en sosial forsterker, og det er viktig for elever å få rosen fra en person som de beundrer og respekterer. Og hvis elevene respekterer instrumentallæreren, kommer de til å sette pris på rosen de får.

Hallam (1998) kommer med et råd om hvordan og når lærerne skulle gi ros til elever. Rosen må gi etter valgt ytelse, bli spesifisert til det som var bra i prestasjonen, gi klare informasjoner om elevens kompetanse, og noe som er svært viktig, å vise at eleven har fått den suksessen fordi han/hun legger verdi i oppgaven og ikke for å glede familien eller læreren.

I prestasjonsmotivasjonen finnes to kategorier av elever, de som har lavt eller høyt behov for prestasjon. De elevene som er en del av den første kategorien bør være sett av lærerne og satt til å delta på konkurranser, spille oftere på konsert og dermed få en raskere progresjon i læring.

På den andre siden er de som har lavt behov for prestasjon. Den kategorien av elever må ofte bli rost og oppmuntret av læreren, og få håndterbare mål som oppfattes lettere å oppnå.

En av de viktigste mulighetene som elevene får innom kulturskolen og som representerer et mål i rammeplanen, er at de får muligheter til fordypning som kan danne grunnlag for videregående og høyere utdanning i musikk. Elevene får opplæring på et høyt nivå og dette er i stand til å forberede dem for påfølgende studier som musikere. Men det betyr at de må få tidlig opplæring om hvordan de kan øve selv og hvordan øvingen bør struktureres.

Og læreren får igjen en viktig rolle, jeg kommer tilbake til ”selvregulert læring”-

begrepet. Læreren må hjelpe eleven i å øve selv på en riktig måte. De må bestemme et langsiktig mål og velge strategier for å oppnå ønsket mål. Det er viktig å starte tidlig med det fordi elevene kan miste øvingsmotivasjonen når de ikke klarer å oppnå et mål. Elevene må få opplæring om hvordan de kan instruere selv, å finne strategier for å velge relevante problemområder og kanskje bytte strategien for å kunne få et positivt resultat i øving. Informantene beskriver at de har en viktig rolle i å analysere og finne metoder og mål tilpasset elevens ambisjonsnivå, selv om de har høyt eller lavt behov for prestasjon.

Noe som også blir beskrevet i målene for kulturskolen er at elever som spiller eller synger i en kulturskole kan bli viktige ressurspersoner som bidrar til et levende kulturliv. Eleven er del av musikkmiljøet og de har kontakt med musikere på alle nivåer, det hjelper dem å vurdere seg selv. Bandura (1997) forteller følgende gjennom goalteorien: for å kunne aktivere en selvvurdering gjennom kognitiv sammenligning krever både en personlig standard og kunnskap om ens prestasjonsnivå. Når elevene får en stadig kontakt med profesjonelle musikere eller andre elever som har kommet på et høyere nivå kan de utvikle sin evne til å sammenligne, for å oppdage sitt eget nivå. På den måten kan de justere personlige standarder i lys av ens oppnåelse.

En annen mulighet, men samtidig noe som kan være en utfordring for elever er å kunne utvikle seg sosiale ferdigheter. Jeg har tidligere i oppgaven snakket om det sosiale behovet og at det er et viktig behov for de som deltar i ulike sosiale fellesskap. Elevene som spiller i en kulturskole får også tilbud om å spille i et orkester, synge i kor eller være en del av et ensemble. På alle disse sosiale fellesskapene lærer elevene å samarbeide, å være ansvarlige og utvikle personlige uttrykk. Alle trenger sosialisering for å kunne være en del av miljøet, men for noen elever kan dette representere en stor utfordring. Informantene fremhevet at det sosiale miljøet hjelper elevene mye i beholde seg motivert. Å spille i en kammergruppe, orkester eller med akkompagnatør ble en av de viktigste sosiale motivasjonsfaktorene presentert av informanter.

For kunne øke elevenes motivasjon i øving har samarbeidet mellom lærer og foreldre en viktig rolle, spesielt i begynnelsen av opplæringen. Elevene må ved siden av den individuelle timen og kanskje orkester- eller korøvingen få støtte av foreldrene og oppfordres til å øve hjemme. Derfor er det satt fokus på hjem-skole samarbeidet. Noen ganger kan samarbeidet representere en utfordring fordi vi i vårt samfunn er i kontinuerlig løp og mange strever med å kombinere foreldrerollen og yrkeslivet.

Jeg skal videre til det tredje og siste delen av teorikapitlet som handler akkurat om

samarbeidet mellom hjem og skole: instrumentalundervisningen på kulturskolen.

Informantene fikk det siste spørsmålet som handler om hvem det er som får beskjeden om hvordan det skal øves, eleven eller foreldrene.

Sætre and Salvesen (2010) fremhever at læreren er den viktigste aktoren som motiverer og skal klare å skape et godt læringsmiljø i klassen, men at i utviklingsprosessen har foreldrene en viktig rolle også. Samtidig blir det på det Norske Kulturskolerådets nettside beskrevet at kontakten mellom kulturskole og hjem er avgjørende for elevens utvikling og fremgang. Informantene som svarte på min undersøkelse er bevisste over viktigheten av en god kommunikasjon og et godt samarbeid mellom lærer og foresatte

Lærerne i kulturskolen har, som nevnt tidligere i oppgaven, utviklingssamtale en gang i året med foresatte og elever, og informantene mine fremhevet i sine svar at de kommuniserer alle detaljene som gjelder progresjon og øving først og fremst gjennom disse samtalene.

Nordahl (2007) fremhever at det finnes tre typer av samarbeid mellom skole og hjem. Det direkte samarbeidet (direkte møter mellom foreldre og lærere) kan bli representert av disse utviklingssamtalene i Kulturskolen.

Det representative samarbeidet er ikke så representativt i instrumentalundervisningen, kun om det gjelder en gruppe eller orkester som har en foreldre som er ansvarlig for å ta kontakt med læreren.

Det kontaktløse samarbeidet har også en viktig rolle i kulturskolens opplæring fordi den er for eksempel representert av den daglige diskusjonen mellom foreldre og barn. Den diskusjonen kan inneholde detaljer om elevens trivsel på skole, hvordan timene har foregått eller hvilke lekser barnet har fått av instrumentallæreren.

Knyttet til kulturskolen og instrumentalundervisningen kan spørsmålene variere avhengig av hvordan foreldrene er involvert eller hvor mye de vet om musikk.

Hvis lærerne sammen med foreldre og elever har laget en øvingsplan, kan foreldrene samarbeide ved å minne barna på om at de må øve. Samtidig kan foreldrene hjelpe barna med å følge de etablerte målene og prøve å hjelpe dem i prosessen av å oppnå mål.

Informantene nevnte at i undervisningen med nybegynner elever er det både elever og foreldre som skal få beskjed om hvordan og hva som skal øves på til neste uke.

Nordahl (2007) beskriver ulike nivåer i samarbeidet mellom hjem og skole: informasjon, dialog og drøftinger, medvirkning og medbestemmelse, ressursorientering og myndiggjøring.

Informasjonsnivået er representert av utvekslingen av gjensidig informasjon mellom foreldre og lærere. Knyttet til informantenes responser er nivået ofte brukt i undervisningen med nybegynnere siden foreldrene ofte er med på timene eller får oppdatert informasjon av det som har foregått på timer.

Dialog og drøftingsnivået baseres på kommunikasjonen mellom foreldre og lærere om forhold som angår eleven og undervisningen. Det at foreldrene er med på barna sine instrumenttimer gjør at foresatte og læreren har en stadig dialog om elevens utvikling. Informantene nevnte at de skriver informasjon om hva det skal øves på det øvearket eller i spilleboka, via e-post eller sender lyd eller videofil som hjelper elevene i å øve. Alle disse metodene representerer en type dialog eller kommunikasjon med foreldrene.

5.2. Tanker og forslag til videre arbeid

Å undervise elevene i øving har blitt et tema som mange lærere i kulturskolen er opptatt av. Med utgangspunkt i mitt masterprosjekt ønsker jeg å gi kollegene mine som jobber som instrumentallærere i kulturskolen en oversikt over hvor viktig øvingen er i undervisning og hvordan vi som lærere kan undervise elevene i øving.

Jeg vil gjerne jobbe videre med å viderefremme alt jeg lærte om øving til kolleger, elever og foreldre og kanskje organisere seminarer med tema ”øving i instrumentalundervisning”.

Med utgangspunkt til resultatene presentert i mitt forskningsprosjekt ville det være interessant å undersøke hvordan lærerne underviser i øving på andre instrumenter, også sang. Prosjektene kan ha fokus på andre musikalske sjangrer som innstudies både på instrumenter og sang. Informantene fremhevet i mitt prosjekt at elevene ønsker å spille andre musikalske sjangrer. Jeg synes det er viktig å utvide dette temaet, å undersøke hva slags musikalske sjangrer elevene ønsker å spille på sitt instrument og hvordan innøvingen av disse stykkene kan føre til fremgang og utvikling i instrumentalundervisning.

Et annet forslag til videre forskning på området tenker jeg at kan være å undersøke rundt motivasjonen i øving hos elever i Kulturskolen, om hvordan og hvorfor elevene

plutselig mister interessen i å øve på instrumentet og eventuelt til slutt gir opp og kanskje heller velger en aktivitet som krever mindre øving.

Samtidig, etter de svarene jeg fikk på siste spørsmålet i intervjuguiden, synes jeg at samarbeidet mellom foreldre, lærere og elever på Kulturskolen kan være et aktuelt tema for samfunnet. Informantene mine nevnte foreldreinvolveringen som både en positiv og noen ganger ikke konstruktivt aspekt i instrumentalundervisningen, og derfor kan foresattes rolle i undervisning og øving hjemme undersøkes mer rundt. En interessant problemstilling på dette temaet skal være hvordan foreldreinvolveringen kan påvirke elevens utvikling og progresjon i instrumentalundervisning.

5.3. Avsluttende kommentarer

Hvordan underviser instrumentallærere i kulturskolen i øving for nybegynnere og viderekommende elever? Dette er problemstillingen som hele masterprosjektet mitt har kretset rundt fra da jeg begynte å arbeide med denne masteroppgaven. Siden jeg startet å skrive om dette temaet, har enhver diskusjon med kolleger på jobb eller lærere på Musikkhøgskolen, som har handlet om øving, vært en inspirasjonskilde for skriveingen eller gitt meg nyttig informasjon som kan brukes i arbeidet med utformingen av prosjektet. Nå i november har jeg seks års erfaring som fiolinlærer i Norge. I disse årene har jeg lært mye om øving både fra praksis med elever både i Oslo og Trondheim, men også fra alle studiene jeg tok på Norges Musikkhøgskole (Praktisk-Pedagogisk Utdanning og Master i Musikkpedagogikk). Disse årene med undervisning på fiolin og studier representerte også en inspirasjonskilde som gjorde at jeg lettere forsto alle resultatene jeg fikk gjennom det skriftlige intervjuet og klarte å knytte dem opp mot teoriene presentert i andre kapitlet.

Perioden med korona gjorde gjennomføringen av intervjuene vanskeligere og derfor måtte jeg til slutt finne en løsning ved å ta i bruk skriftlige intervjuer. Gjennom å ha tilgang til flinke og interesserte instrumentalpedagoger som mine informanter, fikk jeg mye informasjonen som hjalp meg til å svare på hovedproblemstillingen i oppgaven. Jeg ble inspirert som både forsker og instrumentallærer av alle svarene jeg fikk fra de skriftlige intervjuene. Jeg mener de skriftlige intervjuene viser hvor dedikerte disse lærerne er og at øvingen spiller en viktig rolle i deres undervisning. Jeg vil selv ta i bruk de sentrale resultatene fra denne oppgaven i min videre karriere som fiolinlærer i kulturskolen. Som fiolinlærer ønsker jeg å gi elevene den beste

undervisningen og samtidig gi dem kunnskap om hvordan de kan øve slik at de kan få de beste resultatene og fremgang på instrumentet. Etter å ha skrevet dette masterprosjektet og med to ekstra års erfaring i kulturskolen, har jeg oppfylt det som var min hensikt med å gjennomføre dette prosjektet ved å legge et grunnlag for å inspirere andre instrumentalpedagoger til å reflektere om undervisning av øving i instrumentalundervisningen i kulturskolen. Jeg håper derfor at resultatene fra denne oppgaven vil være nyttig for andre instrumentallærere.

Referanseliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bernstein, S. (1981). *With your own two hands: Self-discovery through music*: Macmillan Reference USA.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. *Gyldendal Akademisk*.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*: Universitetsforl.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Hentet*, 13, 17.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*: Universitetsforl.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musklärares livshistorier*. Örebro universitetsbibliotek,
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*: Heinemann Educational.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*: Institute of Education, University of London London.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2014). Musikkundervisningens didaktikk. 2. oppl. *Oslo: Cappelen Damm akademisk*.
- Helgesen, L. (2017). Menneskets dimensjoner: lærebok i psykologi (3. utg. utg.). *Oslo: Cappelen Damm akademisk*.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden-Innføring i pedagogisk psykologi*: Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Jørgensen, H. (2011). Undervisning i øving [Teaching Practice]. *Oslo: Norsk Musikforlag A/S*.
- Kalvatn, A. B. (2012). *Øving i instrumentalundervisning: Læreren sine muligheter, kompetanse og refleksjon i møte med eleven sin øvingspraksis i instrumentalundervisning*.
- Kulturskoleråd, N. (2016). Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning. In: Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no>.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategisk læring på instrumentet. In G. Johansen (Ed.), *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*: Cappelen akademisk forlag.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* : Universitetsforl.
- Patel, R., & Davidson, B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*: Cappelen Damm akademisk.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Sætre, J. H., & Salvesen, G. (2010). *Allmenn Musikkundervisning-perspektiver på praksis*: Gyldendal akademisk.
- Store norske leksikon. (Ed.) (2020). <https://snl.no/hermeneutikk>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021).

Vedlegg

Vedlegg 1: Norsk Senter for Forskningsdata sin vurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Norsk Senter for forskningsdata sin vurdering

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Undervisning av øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen

Referansenummer

738442

Registrert

14.10.2019 av Mary-Janine Rastau - mary-janine.rastau@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Siw Graabræk Nielsen, siw.g.nielsen@nmh.no, tlf: 98426955

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mary-Janine Rastau, marve_4ever@yahoo.com, tlf: 96745519

Prosjektperiode

01.09.2019 - 31.12.2021

Status

29.07.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

29.07.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.07.2021

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Lykke til videre med prosjektet

24.03.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 11.03.2021.

Vi har nå registrert 01.07.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Bomstervik
Tlf. Personvern tjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

15.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 15.10.19. Behandlingen kan starte.

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. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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.

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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle 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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Undervisning av øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan instrumentallærere underviser i øving spesielt for nybegynnere og viderekommende grupper av elever i kulturskolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mitt forskningsprosjektet er å se nærmere på hvordan instrumentallærere underviser i øving spesielt for nybegynnere og viderekommende grupper av elever i kulturskolen. En foreløpig problemstilling for min masteroppgave vil være: Hvordan underviser instrumentallærere i øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges musikkhøgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju mellom ti og tolv lærere som underviser i ulike instrumenter i kulturskolen for å kunne få frem deres erfaringer, fremgangsmåter og tanker om hva og hvordan det er viktig å undervise i øving.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet ,innebærer at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Skjemaet inneholder spørsmål om øving og metodene som du bruker for å undervise elevene i øving. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg og veilederen min vil ha tilgang til personopplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, skal lagre datamaterialet på forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 31.12.2021. Datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Musikkhøgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Musikkhøgskole ved Siw Graabræk Nielsen (e-post: siw.g.nielsen@nmh.no.
Telefon: 98426955)
- Vårt personvernombud: Kjell Tore Innervik
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Mary-Janine Rastau / Siw Graabræk Nielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Undervisning av øving for nybegynnere og viderekommende elever i kulturskolen" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

- Hvilken rolle har øvingen i din undervisning?
- Hva representerer øvingen?
- Har du spesielle metoder som bruker i å undervise elevene i øving?
- Er disse metodene teori eller praksis basert?
- Hvor mye tid bruker du hver time for å undervise i øving?
- Hvordan motiveres eleven til å øve?
- Hvem får beskjeden om hvordan det skal øves(elev/foreldre)?

Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter 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.

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 reflekter, 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).

Norges musikkhøgskole
Slemdalsveien 11
PB 5190, Majorstua
NO-0302 OSLO
nmh.no

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole