

Øving i instrumentalundervisning

*Læraren sine moglegheiter, kompetanse og refleksjon i møte med eleven sin
øvingspraksis i instrumentalundervisning.*

*Anders Børtnes Kalvatn
Masteroppgåve i musikkvitenskap
Vår 2012*

*Institutt for musikkvitenskap
Universitetet i Oslo*

Føreord

Denne oppgåva er ein del av masterstudiet ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo. I samband med dette arbeidet vil eg gjerne få rette ein stor takk til Petter Dyndahl for god, konstruktiv og inspirerende rettleiing. Samstundes vil eg også takke dei som stilte opp i intervjuet slik at oppgåva kunne verte ein realitet.

Anders Børtnes Kalvatn

Volda 25.04.2012

INNHALD

<u>1. Innleiing.....</u>	<u>1</u>
1.1. Problemstilling.....	2
1.2. Målgruppe	3
1.3. Form på oppgåva.....	3
<u>2. Tidlegare forskning og sentral litteratur</u>	<u>5</u>
<u>3. Klargjering av sentrale omgrep.....</u>	<u>7</u>
3.1. Ei didaktisk oppgåve	7
3.2. Instrumentalundervisning	8
3.3. Øving og øvingspraksis	9
3.4. Assosiere.....	10
3.5. Ansvar.....	11
3.6. Sjølvregulerte elevar og strategisk læring.....	12
3.7. Kommunikasjon.....	13
3.8. Refleksjon	14
<u>4. Metode.....</u>	<u>15</u>
4.1. Det kvalitative intervju	16
4.2. Val av intervjupersonar	18
4.3. Etiske utfordringar.....	19
4.4. Opptakstekniske hjelpemiddel til intervju	20
4.5. Transkripsjon	21
4.6. Intervjustruktur	22
4.7. Analysen	23

5. Kva kan det innebære å innreflektere øving i instrumentalundervisning? 25

5.1.	Kva er øving	25
5.1.1.	<i>Assosiasjonar knytt til øving</i>	25
5.1.2.	<i>Speling eller øving?</i>	28
5.2.	Øving med (og utan) mål	30
5.3.	Eleven som sin eigen lærar	33
5.4.	Grunngjeving og legitimering av øving som fagemne	34
5.5.	Ansvar og kompetanse	38
5.6.	Læringsstrategiar og læringsstilar	43
5.7.	Dialog	48
5.8.	Motivasjon	52
5.9.	Refleksjon	57

6. Oppsummering 61

6.1.	Kva kan det innebære å innreflektere øving i individuell instrumentalundervisning?	61
6.2.	Øving som framtidig undervisningsfag	63
6.3.	Tankar om vidare forskning på øving i samband med undervisning	64

7. Litteratur 65

7.1.	Nettsider	67
------	-----------------	----

1. Innleiing

Eg har alltid hatt problem med å øve, åleine. Å øve saman med andre har ikkje vore eit problem, men med ein gong eg set meg ned for å øve for meg sjølv vert situasjonen ein heilt annan. Det er liksom meir ork å skulle øve åleine, ein må nærmast presse seg til det. Av og til er der lyspunkt som gjer øvinga interessant og inspirerande, men alt for sjeldan er det slik. Det er til tider veldig frustrerande, spesielt når ein har noko ein må øve til. Spelegleda er det ingenting i vegen med, den har alltid vore der, men ikkje gleda av å øve. Kanskje er eg for lite disiplinert, eller kanskje har eg aldri gjort det på den rette måten. Kanskje må eg gå nye vegar, oppdage noko nytt som gjer at gleda av å øve kjem igjen, gong etter gong.

Som instrumentallærer har eg naturleg nok eit sterkt ynskje om at elevane mine øver, eller rettare sagt, at dei skal ha lyst til å øve. Målet er at elevane skal kunne gå frå undervisninga motiverte og engasjerte, og med ein intensjon om å utvikle seg på instrumentet til neste time gjennom å øve. For meg er dette veldig viktig då eg så inderleg godt veit korleis det er å kome til ein time, utan å vere førebudd og ikkje ha noko nytt å vise til sidan sist. Ein gong no og då går greitt, men når det skjer igjen og igjen, då er det tungt. Så heile tida stiller eg meg spørsmålet om korleis eg skal få eleven til å øve. Korleis skal eg klare å halde motivasjonen oppe hjå eleven? Val av repertoar og tekniske øvingar er det som oftast går igjen. Det er så konkret og enkelt å rette seg etter. Anten fungerer det eller så fungerer det ikkje. Gjerne går eg etter noko som er utfordrande og morosamt å halde på med på same tid. Heile tida i håp om at eleven vil øve på det til neste time. Men eitt problem ligg der heile tida. Eg har ikkje kontroll over eleven si øving. I alle fall ikkje med tanke på sjølve øvingssituasjonen. Godt repertoar og øvingsstoff fungerer berre til ein viss grad. Ved eit punkt strekk det ikkje til. Eg prøvar så godt det let seg gjere å evaluere eleven sin øvingsprosess gjennom tilbakemeldingar frå eleven, og gjennom å vurdere korleis eleven har utvikla seg på instrumentet. Eg prøvar å få eleven til å rekonstruere ein øvingsssituasjon, men tilbakemeldingane er avgrensa og min eigen respons deretter. Eleven prøvar så godt *han* kan å justere øvinga, meir eller mindre på eiga hand, men med varierende resultat. Så kva gjer eg? Spesielt frustrerande er det når eleven slit over ein lengre periode og utviklinga står i stampe. Eg skulle gjerne ha vore til stades under øvinga og instruert eleven. Sagt at det bør

du ikkje gjere, gjer det heller slik eller slik. Sett at det kanskje ikkje er noko gale med øvinga og at det er andre faktorar som slår inn.

Heldigvis er det ikkje slik i kvar time. Det er få ting som slår gleda av ein elev som kjem til timen og som berre ventar i spenning på å få vise fram kva ein har fått til sidan sist. Det nærmast kriblar i fingrane til eleven, og det er fånyttas å skulle ta fatt på teoriundervisninga som ein hadde planlagt i byrjinga av timen. Slike situasjonar er mellom anna det som får ein til å prøve på nytt og på nytt. Men også her ligg utfordringar. Korleis skal ein oppretthalde denne flyten? Ein veit (kanskje ikkje akkurat der og då) at ein igjen vil møte motstand og at lysta til å øve igjen vil minske. Tanken om at øving kanskje ikkje er så viktig å fokusere på i undervisninga har difor slått meg fleire gongar. Lysta til å fokusere på andre ting når ein kanskje burde ha tatt tak i øvinga har ofte vore stor. Spesielt når eleven ikkje *vil* øve, eller når ein sjølv er lei av å mase om at han må hugse på å øve til neste gong. Det er artigare å skulle spele på lag med eleven og la han få gjere det han vil, som ofte ikkje inneber temaet øving. Men ordtaket «øving gjer meister» er ikkje der utan grunn. Som instrumentalelev må ein øve, og som instrumentallærer må ein også våge å aktualisere øving som ein del av undervisninga.

Ovanfor har eg prøvd å få fram det som eg ser på som nokre av utfordringane ved øving i samband med instrumentalundervisning. Som elev og som lærar har eg erfart at øving kan vere eit like vanskeleg tema for begge partar. Mange av dei lærarane som eg har hatt på mitt eige instrument har også vegra seg for å gå djupt inn på dette feltet. Ofte har det blitt overflatisk og lite nyansert. Mykje av dette kan relaterast til det eg skreiv ovanfor om det å gi og få tilbakemeldingar. Eg må nok innrømme at eg ikkje var av den typen som hadde så mykje på hjartet og at det difor kanskje var vanskeleg å gjere så mykje med det for dei som underviste meg. Men eg ynskjer sjølv som lærar å ta tak i dei utfordringane som ofte dukkar opp i samband med dette temaet, og difor har eg valt å la denne oppgåva ta utgangspunkt i dette.

1.1.Problemstilling

I denne oppgåva har eg altså valt å ikkje fokusere på eleven sine øvingsrutinar og bruk av ulike øvingsmetodar, men i staden på utfordringar læraren har i samband med å trekke eleven si øving inn i undervisninga. Den endelege problemstillinga er difor som følgjande:

Kva kan det innebere å innreflektere øving i individuell instrumentalundervisning?

Bruken av ordet *inn-reflektere* er bevisst nytta fordi det er kort og konsist, og sjølvforklarande. Eg kunne like gjerne ha skrive «Kva kan det innebere å reflektere inn øving som ein del av instrumentalundervisninga?». Det eg konkret har ynskja å sjå nærmare på i samband med det er, slik det står i underoverskrifta på framsida, læraren sine moglegheiter, kompetanse og refleksjon i møte med eleven sin øvingspraksis i instrumentalundervisning. Valet av dei tre hovudpunkta ovanfor er ikkje tilfeldig sidan desse er knytt opp til viktige didaktiske spørsmål.

1.2.Målgruppe

Didaktikken er som kjent ein del av pedagogikken. Difor er denne oppgåva i all hovudsak rette mot pedagogisk verksemd, og difor i utgangspunktet mynta på personar som driv med instrumentalundervisning i pedagogisk regi. Vidare har eg prøvd å avgrense målgruppa meir ved å fokusere på lærarar som underviser i den vidaregåande skulen. Dette viser seg igjen i personane som eg har valt å intervju, som alle underviser på dette nivået. Samstundes har eg så langt som mogeleg prøvd å ha ei generell vinkling slik at også personar som underviser på andre nivå kan ha nytte av oppgåva. Den pedagogiske og didaktiske teorien som er nytta i denne oppgåva er i større eller mindre grad også relevant for undervisning på både lågare og høgare nivå. Sett under eitt er dette ei oppgåve som vil kunne vere relevant for alle som driv med instrumentalundervisning, både innanfor organisert pedagogisk verksemd og for personar som driv med frilans verksemd. Eg trur også instrumentalelevar, spesielt på høgare nivå, kan ha nytte av å sjå nærmare på dette stoffet for å få større forståing for det læraren held på med.

1.3.Form på oppgåva

Denne oppgåva består hovudsakleg av fem kapittel. Det første kapitlet, som vi allereie har gått gjennom, består av ei innleiing der eg har presentert problemstillinga og utgangspunktet for val av problemstilling. I tillegg har eg klargjort det didaktiske innhaldet i oppgåva, målgruppa som oppgåva er retta mot, og gitt ein kort presentasjon av den viktigaste litteraturen.

Det andre kapitlet er ei samling av omgrep som eg har valt å gå grundigare gjennom. Dette fordi fleire av omgrepa kan at ulikt innhald alt etter kontekst, men og fordi lesarar som kanskje ikkje er så kjende innan feltet skal ha muligheit til å kunne setje seg inn i det.

I kapittel tre presenterer eg metoden for innsamling av empiriske data. Denne innsamlinga har skjedd gjennom bruk av kvalitative intervju. I dette kapitlet gjennomgår eg grunngjeving for val av metode, presentasjon av det kvalitative intervju som metode, og sjølv intervjuprosessen. Det sistnemnde er delt inni fleire delar med planlegging, gjennomføring av intervju, bruk av digitale hjelpemiddel, transkripsjon, og til slutt analyse og presentasjon av det behandla materialet.

Kapittel fire er hovuddelen i oppgåva. Her diskuterer eg innhaldet i problemstillinga med utgangspunkt i teori, innhenta intervjumaterialet, og egne erfaringar og synspunkt. Eg har prøvd å la denne delen ha ei form som mest mogeleg etterlinknar kvardagen til læraren i samband med ein undervisningstime. Det vil seie planlegging, gjennomføring og evaluering. Under kvar av desse tre delane har eg fleire underkategoriar, og plasseringa av desse vil nok fleire kunne vere ueinige i, og meininga er ikkje at dette er ei absolutt inndeling. Hensikta er også at innhaldet skal vere strukturert og ha ein god flyt slik at lesaren heile tida heng med. Det skal også vere med på å gjere det lettare for lesaren å gå tilbake til dei forskjellige kapitla undervegs.

Det femte og siste kapitlet er todelt med oppsummering og konklusjon. I oppsummeringa går eg i korte trekk gjennom hovuddelen av oppgåva og prøvar å samle tråden til ein konklusjon. I konklusjonen har eg også tatt med forslag til eventuelt vidare arbeid med problemstillinga.

2. Tidlegare forskning og sentral litteratur

Det er mykje god litteratur om øving, både på norsk og engelsk, men mesteparten av dette er litteratur som ofte er relatert til den konkrete øvingssituasjonen. Her går det ofte på metode og utveljing av repertoar til bruk ved øving. Øving i samband med undervisning er derimot eit område innan musikkvitenskapen som har vore prega av lite forskning, noko som vert reflektert i mangel på relevant forskningslitteratur (jf. Fostås 2002: 195). Denne oppgåva er i stor grad basert på teori frå «Instrumentalundervisning» av pianisten og musikkpedagogen Olaus Fostås (2002). Denne boka er også ein viktig årsak til at eg har valt å ta for meg denne problemstillinga. Undervegs med arbeidet av denne oppgåva kom det ut ei bok av Harald Jørgensen, som er professor emeritus ved Norges musikkhøgskole (Jørgensen 2011). Denne boka «Undervisning i øving» (2011) går nettopp på det som problemstillinga spør om, og det var difor naturleg at den vart ein del av litteraturen. Nest etter Fostås er denne boka kanskje den viktigaste i denne oppgåva sidan desse to er dei innan norsk musikkfaglitteratur som i størst grad har tatt for seg øving i instrumentalundervisning som tema. Sidan dette er ei pedagogisk oppgåve med ei didaktisk problemstilling er mykje av litteraturen prega av dette. Med tanke på generell pedagogikk og didaktikk har eg i stor grad nytta «Elevens verden» (2005) og «Lærers verden» (2006) av pedagogikkprofessor Gunn Imsen. Dette er to av dei mest brukte bøkene innan pedagogikkutdanninga. Det fagdidaktiske innhaldet i oppgåva tek i stor grad utgangspunkt i «Almen Musikdidaktik» (1998) av Frede V. Nielsen, professor i musikkdidaktikk, og «Musikkundervisningens didaktikk» (1998) av Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen. I den delen av oppgåva som handlar om metode er det «Det kvalitative forskningsintervju» (2001) av Steinar Kvale og «Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming» (2004) av Monica Dalen som eg har som hovudlitteratur. I tillegg til det eg har tatt med her er det sjølvsagt også annan relevant litteratur, i all hovudsak i form av bøker og nettsider.

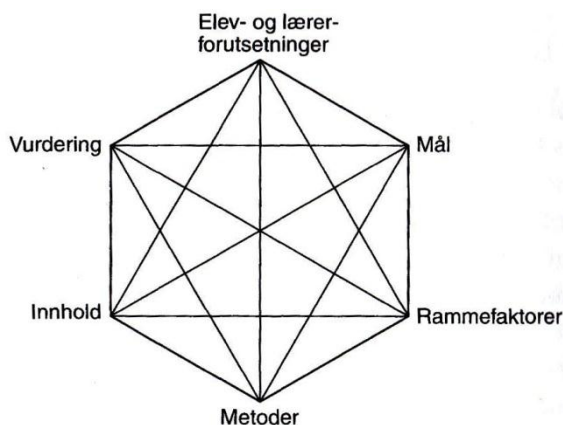
3. Klargjering av sentrale omgrep

Dei fleste omgrepa som vert nytta undervegs vert forklart der dette er nødvendig.

Samstundes er det nokre sentrale omgrep der eg tykkjer innhaldet må avklarast før ein går i gang med å lese oppgåva. Dette er omgrep som er gjennomgåande i oppgåva og som til dømes kan ha ulikt innhald alt etter konteksten. Som eg skreiv i innleiing er litt av intensjonen at også lesarar som nødvendigvis ikkje har den musikkpedagogiske bakgrunnen skal kunne ha utbytte av innhaldet.

3.1. Ei didaktisk oppgåve

Didaktikkomgrepet er eit omgrep som kan ha ulikt innhald alt etter ulike tradisjonar (jf. Hanken og Johansen 1998: 20 ff, Nielsen 1998: 19 ff, Imsen 2006: 38 ff). I Norge nyttar vi gjerne det "vide" didaktikkomgrepet der vi også har med metodedelen i tillegg til mål og innhald (Hanken og Johansen 1998;21). Samanhengen mellom desse og eventuelt andre relevante didaktiske kategoriar kan illustrerast ved hjelp av «den didaktiske relasjonsmodellen» (figur 1). Modellen som opphavleg er utforma av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg har etter kvart fått mange variantar, og dette er ein versjon henta frå Hanken og Johansen.



Figur 1 (Hanken og Johansen 1998: 148)

I denne oppgåva har eg lite fokus på metode og meir på mål og innhald. I så måte er didaktikkomgrepet i denne oppgåva nærmare den danske tradisjonen (Nielsen 1998: 19-21). Den generelle definisjonen av didaktikk blir "...inden for læreteoretisk tradition i retning af «teorien eller læren om undervisning»» (Nielsen 1998: 23), og vert difor gjerne omsett med *undervisningslære* (Fostås 2002: 253) eller *undervisningskunst* (Hanken og Johansen

1998:17). For ei meir detaljert beskriving viser eg til Frede V. Nielsen som har følgjande forståing av det han kallar didaktisk teoretisk verksemd:

Jeg vil derfor forstå *didaktisk teoretisk virksomhed* som en bestræbelse på at undersøge og gennemtænke de fænomener og forhold, som den teoretiske opmærksomhed rettes imod, på en så omfattende og udtømmende måde som muligt, herunder at klargøre forudsætninger at enhver art eller i hvert fald alsidigt. Det kan ske med den hensigt at "forstå" de pågældende fænomener og forhold, men det kan også ske med den hensigt at skabe forudsætning for at "ændre" dem på et bevidstgjort grundlag. (Nielsen 1998:25).

Nettopp det med å prøve å forstå dei gjeldande fenomena og forholda står sentralt i denne oppgåva. Det å skape eit bevisst forhold frå pedagogen si side til eleven si øving som ein del av undervisninga. Denne bevisste haldninga til innhaldet i undervisninga er heilt nødvendig for læraren i eit didaktisk perspektiv: "Det er viktig at læreren er klar over hvilke elementer som inngår i en undervisningssituasjon og hvordan didaktiske valg får konsekvenser for alle disse." (Ebbesen 2007:38).

3.2. Instrumentalundervisning

Instrumentalundervisning kan gå føre seg i ulike former, og med ulik hensikt. Det er stor skilnad på ein undervisningstime for ein 9-årig pianoelev på den kommunale kulturskolen, og ein time for ein elev på musikkonservatoriet. Der målet i utgangspunktet kan vere likt, er det stor sjanse for at tilnærminga må vere forskjellig. Ein kulturskule er sjeldan rik på materielle ressursar, medan eit konservatorium i større grad kan skilte med nødvendig materiell. Det er og skilnad på privat og offentleg praksis. Ein elev som går musikklinja ved den vidaregåande skulen, og som samstundes tek privattimar, vil kunne oppdage store skilnader på undervisninga. Der læraren i den vidaregåande skulen må ta omsyn til læreplanen står den som underviser privat fritt til å velje korleis ein vil undervise. I denne oppgåva har eg som sagt tatt utgangspunkt i instrumentalundervisning i den vidaregåande skulen. Her er læraren i stor grad bunden til ein læreplan, og skulen er som regel tildelt avgrensa ressursar til innkjøp av utstyr og læringsmateriell. Eleven har, som eg skal kome nærmare inn på, fått større ansvar for eiga læring etter overgangen frå grunnskulen. Instrumentalundervisning kan samstundes gå føre seg både individuelt og i grupper. Sidan problemstillinga er formulert med utgangspunkt i individuell instrumentalundervisning er det dette eg har fokusert på i oppgåva.

3.3. Øving og øvingspraksis

Dette er sjølvsagt eit gjennomgåande stikkord for heile oppgåva. Difor er det på sin plass å seie noko meir om øving som omgrep før ein går vidare. Samstundes vil eg gjere oppmerksom på at eg i fyrste kapittel i hovuddelen går nærmare inn på kva som kan ligge i dette omgrepet. Øving i seg sjølv er eit ord som famnar vidt og kan nyttast i fleire samanhengar. I visse tilfelle er det rett nok meir vanleg å nytte synonymet *trening*, som til dømes i samband med sport og idrett. I denne oppgåva, som har ein musikkfagleg kontekst, er øving naturleg nok relatert til øving på eit musikkinstrument. Og på same måte som oppgåva tek utgangspunkt i individuell instrumentalundervisning, er øving i denne samanhengen tenkt på som ein individuell aktivitet. I følge Olaug Fostås og etymologisk ordbok tyder ordet *øve* opphavleg *kraft* (Fostås 2002: 195). Samstundes har Fostås gjennom diskusjonar med studentar kome fram til ein meir utvida definisjon der øving er ein "bevisst innsats for å nå et nærmere angitt mål" (Fostås 2002: 195), noko som må seiast å vere meir i samsvar med det dei fleste vil tenkje på når dei skal gi ei forklaring på kva øving er. Den utvida definisjonen til Fostås er likevel ikkje uproblematisk. For i følge S. G. Nielsen er det slik at øving på eit instrument ikkje nødvendigvis treng vere målretta (Nielsen 2004:34). I følge Nielsen må visse krav vere innfridde for at øvinga skal kunne kallast målretta, som at ein må vere motivert og at musikken ikkje må vere for vanskeleg (Nielsen 2004: 34). Dette inneber dermed at øving ikkje utan vidare må ha eit bestemt mål. Med utgangspunkt i dette kan ein på sett og vis seie at ein kan skilje mellom øving med og utan mål. Andre vil derimot seie at øving utan mål i realiteten er speling og ikkje øving. Dette er ei problemstilling ein vil sjå igjen seinare i oppgåva. Med tanke på øvingspraksis, og då tenkjer eg sjølvsagt på eleven sin øvingspraksis, vil eg fyrst sjå litt nærmare på kva som ligg i praksisdelen av ordet. I følge Store Norske Leksikon kan praksis mellom anna ha følgjande innhald.

I dagligtale betyr praksis en persons benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i det praktiske liv (...) Hos Aristoteles betyr praksis en gjennomføring av en beslutning, som igjen er et resultat av tankens overveielse angående hvordan man ut fra et gitt motiv kan oppnå et bestemt mål. (snl.no, praksis)

Her er øvingspraksis ein situasjon der teoretisk kunnskap vert sett ut i live, gjerne med eit bestemt mål for auge. Ein meir utvida tankegang omkring praksisomgrepet, finn ein vidare i same avsnitt: «I nyere tid brukes praksis især i marxistisk filosofi. Marx' tanke er at teori og

praksis forutsetter hverandre og utformer hverandre gjensidig.» (snl.no, praksis). Dette samsvarar i større grad med eit moderne pedagogisk syn i forholdet mellom teori og praksis.

Slik blander praktisk erfaring og teoretisk kunnskap seg hos den som underviser. Det foregår en kontinuerlig prøving og feiling der en må lete etter nye ideer fordi gamle framgangsmåter ikke fungerer i alle slags situasjoner. Lærerens fantasi er ikke bygd opp i et vakuum. Den bygger på både praktisk erfaring, teoretisk kunnskap og evne til å blande dette på nye og originale måter. Det er umulig å si hva som kommer først, teori eller praksis. (Imsen 2006: 61)

Det kan ut i frå det vi har sett ovanfor, difor vere naturleg å sjå på praksis som ein blanding av Marx og Aristoteles sine teoriar, der det er eit vekslende forhold mellom teori og praksis i arbeidet mot eit førehandsdefinert mål. Øvingspraksis vert på denne måten ein situasjon der, i dette tilfellet, eleven øver med tanke på å nå eit bestemt mål gjennom ein vekslende bruk av teori og praksis. I denne oppgåva er det ikkje øvingspraksisen i seg sjølv som står i fokus, men øving som ein del av undervisninga. Eleven sin øvingspraksis er likevel ein viktig og nødvendig del å trekkje inn i ein slik samanheng.

3.4. Assosiere

Assosiasjonsomgrepet vert trekt inn i kapittel 5.1.1 – *Assosiasjonar knytt til øving*. Her ser eg mellom anna nærmare på kva intervjupersonane kunne fortelje om sine assosiasjonar i forhold til det å øve. Noko av hensikta med dette var å få fram kompleksiteten som ligg i øvingsomgrepet gjennom å få fram ulike erfaringar. Om sjølv assosiasjonsomgrepet skriv mellom anna Bod Snyder at "Association is a process whereby events that happen close together in time or seem similar form memories that are connected together." (Snyder 2000: 69). Seinare i same boka skriv han i tillegg at "In their most basic form, associations are created between things that are near each other or are similar." (Snyder 2000: 224). Snyder snakkar her om ein prosess der assosiasjonar vert skapt når hendingar har relasjon med kvarandre anten på grunn av nærleik i tid, eller på grunn av at dei liknar på kvarandre. Samstundes skriv John A. Sloboda og Patrik N. Juslin at det er visse stimuli, som i større grad enn andre, er med på å bestemme kva som vert assosiert: "There are certain types of stimuli (e.g. music, smells, and tastes) which seem to become associated in human memory with particular contexts or events in earlier life, and provide a trigger to the recall of these events." (Juslin og Sloboda 2001: 94). Vi ser her at mellom anna musikk vert trekt fram som

ein slik type stimulus. Dette har vel dei fleste på eit eller anna tidspunkt fått erfare gjennom sterke kjenslemessige inntrykk i samband med eit eller fleire musikkstykkje. Difor vert også musikk bevisst nytta som eit psykologisk instrument (jf. Ruud 2004: 24). I forhold til at eg har nytta assosiasjonsomgrepet i intervjuet, er det difor viktig å hugse på at det er mange psykologiske problemstillingar knytt dette. Dette vil eg også kome nærmare inn på i det nemnte kapitlet.

3.5. Ansvar

I fleire delar av denne oppgåva vil eg kome inn på kva som er eleven sitt ansvar og kva som er læraren sitt ansvar i forhold til øving i instrumentalundervisning. Eg har likevel valt å ha eit eige kapittel om dette, som heiter «Ansvar og kompetanse», der eg ser nærmare på denne ansvarsfordelinga og kva dette kan ha å seie for læraren si rolle i samband med eleven si øving. I følgje den humanistiske psykologien, står mennesket fritt til å "selv bestemme over sine handlinger, men må som en følge av dette også stå ansvarlig for sine egne handlinger." (Imsen 2005: 34). Ser ein etter i Store Norske Leksikon er dette berre ein av fleire definisjonar av ansvar, saman med mellom anna det "å vere tillagt ansvar, dvs. være tildelt oppgaver og myndighet til å bestemme." (snl.no, ansvar). Den siste definisjonen samsvarar i stor grad med den rolla læraren har fått. Ein lærar er i utgangspunktet tildelt oppgåver og myndigheit til å bestemme over og styre undervisningsløpet, i form av planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette ansvaret har læraren blitt tildelt frå skulen. Skulen har igjen blitt tildelt ansvar frå styresmaktene i form av reproduksjon av samfunnsmessige interesser og verdiar, og for å produsere og vedlikehalde velferdssamfunnet (jf. Hovdenak 2007: 54). I grunnskulen har i tillegg læraren eit utvida sosialt ansvar ovanfor eleven. I løpet av den vidaregåande skulen vert dette ansvaret ført over til eleven som då passerar myndighetsalderen og vert sjølvstendig, i tråd med den humanistiske psykologien. Men læraren har fortsatt ansvaret for undervisninga, og alt som det måtte innebere. På vidaregåande, og på høgare utdanning, har eleven i større grad eit ansvar for eiga læring. Kva som ligg i det i samband med øving i instrumentalundervisning, og kva som er læraren sitt ansvar, er altså det som vert problematisert og diskutert i mellom anna kapittel 5.5.

3.6. Sjølvregulerte elevar og strategisk læring

I kapittel 5.3 tek eg opp emnet om eleven som sin eigen lærar og kva utfordringar læraren kan møte på i samband med dette. Sjølvregulerte elevar, som det her i første omgang er snakk om, er elevar som sjølve klarer å ta hand om si eiga læring og sin eigen læringssituasjon og læringsprosess (jf. Weinstein, Bråten og Andreassen 2006: 28; Bråten og Olausen 1999: 26). I det ligg det at eleven skal kunne planleggje tidsbruk, framgangsmåte for å nå faglege mål, og kunne overvake og evaluere sine egne resultat (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006: 28-29). Gjennom å overvake og evaluere si eiga læring skal eleven også kunne justere eller lage nye læringsaktivitetar slik at læringa kan verte enda betre (Bråten og Olausen 1999: 26). Men for at dette skal vere mogleg er det viktig at eleven har «evnen til å ha kunnskap om sin egen kunnskap, og å kunne tenke og reflektere over hvordan man vil handle eller har handlet i forhold til et problem eller en oppgave.» (Turmo 2006:196). Dette er det ein kallar for metakognisjon, altså kunnskap om eiga læring. Det er ikkje gitt at alle elevar utan vidare er i stand til å kunne meistre dette. Faktorar som mellom anna alder, og andre ting som påverkar kor langt ein har kome i den mentale utviklinga, er med på å avgjere i kor stor grad eleven er i stand til å ha kunnskap om eiga læring. Etter kvart som eleven utviklar seg til å verte ein sjølvregulert elev vert han samstundes det ein kallar ein strategisk elev som driv strategisk læring (jf. Weinstein, Bråten og Andreassen 2006: 28). Dette går ut på å nytte læringsstrategiar for å løyse oppgåver eller tileigne seg meir kunnskap. Det går også ut på å kunne velje rett strategi i den enkelte situasjon. Som lærar kan ein nytte ulike grep for å utvikle eleven til å bli ein sjølvregulert elev.

Man antar at egen læring kan forbedres gjennom (a) bruk av læringsstrategier for aktivt å velge ut, strukturere og organisere det man skal lære, (b) selektiv bruk av metakognitive og motivasjonelle strategier og (c) at man selv spiller en betydningsfull rolle i å bestemme mengde og form på den instruksjonen man trenger. (Zimmerman [1989], referert etter Nielsen 2004: 35).

Hensikta med å utvikle sjølvregulerte elevar er at dei skal kunne klare å stå på egne bein når dei er ferdig med utdanninga. Eit viktig mål når eleven er ferdig utdanna er at han i framtida skal vere i stand til å takle hindringar som ein møter på undervegs. For ein sjølvregulert elev er slike hindringar ikkje eit problem men ei utfordring

For en selvregulert student representerer ikke dårlige lærere, vidløftig pensumlitteratur eller utilfredsstillende studieforhold uoverstigelige hindringer. Han tar selv ansvaret for å finne en vei ut av uføret, og han finner den. En selvregulert student tror på seg selv og

sine utviklingsmuligheter gjennom hardt og vedvarende arbeid for å nå sine personlige mål. (Bråten og Olaussen 1996: 26).

Utviklinga av den sjølvregulerte eleven handlar også om å ta ansvar for si eiga læring. Difor er dette teoriavsnittet også relevant for kapittelet om ansvar, men også generelt for store delar av oppgåva.

3.7. Kommunikasjon

I kapittel 5.7 tek eg for meg kommunikasjon mellom lærar og elev, og i stor grad handlar dette om verbal kommunikasjon. Men verbal kommunikasjon kan vere så mangt. I ein undervisningssituasjon kan ein til dømes ha ein samtale, eller dialog, med ein eller fleire elevar der ein drøftar ei problemstilling knytt til eit fagemne. Ein slik dialog krev altså at det minst er to personar som kommuniserer med kvarandre (Imsen 2005: 292). Eit eksempel på det motsette, er når læraren står og held ei forelesing for ei gruppe elevar, i slike tilfelle er det snakk om ein monolog. Ein monolog har derimot sine avgrensingar «Monologen er i motsetning til dialogen en ytring som i mindre grad åpner opp for nye spørsmål, motforestillinger og tvil.» (Boge, Markhus og Moe et al. 2005: 53). Monologen står på denne måten fram som ei meir passiv læringsform enn dialogen. Språket er generelt viktig for at eleven skal kunne utvikle ein fagleg kompetanse. Språket er i seg sjølv ein del av den faglege kompetansen. Utan ord, symbol, og setningar hadde det vore vanskeleg å lære til dømes matte eller naturfag (jf. Dale 2008: 99 ff.). Både dialogen og monologen er viktige verktyg i ein slik samanheng. Samstundes er språket meir enn berre det å uttrykke seg skriftleg eller munnleg. Innan kunstfaga spesielt, kan ein også leggje til handling som ein del av språket (Dale 2008: 100). I samband med instrumentalundervisning er det ikkje uvanleg at ein kommuniserer ved hjelp av instrumentet, og i slike tilfelle kan det også oppstå ein form for dialog mellom aktørane medan dei spelar på instrumenta. Til slutt vil eg også ta med at dialog også handlar om å skape forståing og respekt «Dialogen er selve kjernen i et ikke- autoritært og ikke-undertrykkende forhold mellom mennesker.» (Imsen 2006: 86). Dialogen er difor eit viktig reiskap for læraren i møte med eleven både på eit personleg og fagleg nivå.

3.8. Refleksjon

Vi kan fyrst sjå på kva som ligg i det å reflektere ved å gå til F. V. Nielsen og boka «Almen Musikdidaktik» der han skriv: «Ved reflekterende virksomhed træder man tilbage frå den genstand, man tænker noget om, sætter den i perspektiv og ser den i forhold til andre fænomener.» (Nielsen 1998: 339). Den «genstand» som Nielsen skriv om er ikkje nødvendigvis ein fysisk gjenstand slik vi tenkjer på det med utgangspunkt i det norske språket, det er like mykje ein situasjon eller ei handling. Til dømes kan ein lærar reflektere over ein undervisningstime, eller bruk av ein undervisningsmetode. Denne delen av didaktikken er noko som i følge Per Fibæk Laursen, ein dansk didaktiker, har blitt viktigare dei siste åra (Laursen [1997], referert etter Imsen 2006: 54). I følge Nielsen er refleksjon også ein viktig del av danningprosessen fordi den har med «udviklingen af det selvstændige, selvforvaltende og myndige menneske – og på sin vis også med den ‘kritiske’ bevidsthed – at gøre.» (Nielsen 1998: 339). Denne måten å sjå på refleksjon i samanheng med danning knyt Nielsen så opp i mot kunstfaga, som også musikk er ein del av: «I en undervisning, der har som overordnet formål at medvirke til udviklingen af selvstændig tænken og handlen, må det anses for meget centralt, at også *ars-prægede aktiviteter* gøres til genstand for refleksjon.» (Nielsen 1998: 341). Men for at læraren skal kunne ha utbytte av sine reflekterande handlingar må han, i følge Sidsel Karlsen, også ha eit reflekteringsgrunnlag der ei forståing av ulike fenomen, som til dømes forholdet mellom musikk og identitet, står sentralt (Karlsen 2004: 57). I tillegg er refleksjon avhengig av at læraren har ein språkleg ballast.

Refleksjon og analyse forutsetter begreper. En av pedagogikkens viktigste oppgaver er å innvie studentene i en felles begrepsverden som gjør det mulig å kommunisere og reflektere over forhold som har med læring, undervisning og oppdragelse å gjøre. Evne til refleksjon er lærerens viktigste mentale verktøy. (Ebbesen 2007: 40)

Reflektering i samband med øving i ein undervisningssamanheng er noko eg vil kome inn på i kapittel 5.9. Det er samstundes verd å tenkje over, når ein les denne oppgåva, at utdraga frå dei intervjua eg har gjort er henta frå ein samanheng der det er musikkpedagogar som reflekterer over sin eigen praksis.

4. Metode

Som musikas må eg innrømme at eg nok alltid har vore meir interessert i det praktiske enn i det teoretiske. Det å kunne meistre tekniske utfordringar har freista meir enn å kunne uttallege skalakombinasjonar, og notar. Etter kvart har eg heldigvis sett verdien av å kunne meistre begge deler. Ikkje minst har eg i større grad sett samanhangen mellom det teoretiske og praktiske, og vice versa. Korleis desse påverkar kvarandre, og ikkje minst kva dette har gjort for mi eiga musikalske utvikling. På same måte ser eg verdien av å kombinere det praktiske med det teoretiske i denne oppgåva. Ei oppgåve basert berre på litteratur står i fare for å kunne distansere seg frå det verkelege livet, medan ei oppgåve utan forankring i teori gjennom fagleg litteratur aldri ville ha blitt godkjent som masteroppgåve. Eg kunne likevel ha valt å skrive denne oppgåva berre ved å nytte relevant litteratur, men som eg tidlegare har sagt er det lite som er skriva om øving i samband med instrumentalundervisning. Difor bestemte eg meg tidleg for å hente inn meir erfaringsbasert informasjon (empiri) på eiga hand. Dette kan sjølvstundt gjerast på fleire måtar. Eg hadde i utgangspunktet sett meg ut tre alternativ: observasjon, kvantitative eller kvalitative intervju. Det første alternativet slo eg relativt raskt frå meg. Ideelt sett måtte eg i så fall ha følgd ein lærar over lengre tid i arbeidet med ein elev, noko som kan vere vanskeleg å godta både for læraren og eleven. I tillegg var det praktiske problem då eg visste at eg skulle flytte frå austlandet til vestlandet undervegs i masteren, noko som ville ha gjort det vanskeleg å skulle følgje dei same personane over eit større tidsrom. Difor stod det i realiteten mellom dei to nemnte intervjuemetodane.

Når eg først var i gang med å skrive ei masteroppgåve, så var det med ein intensjon om å gå grundig til verks, og verkeleg setje seg inn i det aktuelle emnet. For min egen del har eg erfart at eg får best forståing av eit emne gjennom samtalar med andre. Det å lytte men samstundes kunne kome med eigne kommentarar, gjev meg meir kunnskap enn berre å analysere så kalla «kald» informasjon. Men alt til sitt bruk, statistisk informasjon kan også vere verdifull i den rette samanhangen. Det ligg samstundes i saken sin natur at vi som pedagogar ikkje er nøgde med berre å vite eit resultat. Vi ynskjer også å vite kvifor resultatet vart slik det vart. Som eg var inne på i innleiinga er dette eit didaktisk spørsmål, og difor eit relevant spørsmål i forhold til problemstillinga. Som ein konsekvens av dette var det meir naturleg å skulle velje ei kvalitativ intervjuform framføre ei kvantitativ intervjuform. Dette vart også det endelege resultatet.

4.1. Det kvalitative intervju

I «Det kvalitative forskningsintervju» nyttar Steinar Kvale to metaforar, gruvearbeidaren og den reisande forteljaren, for å illustrere forskningsintervjuaren si rolle i tilknytning til det kvalitative intervju (Kvale 2001: 19 ff.). Desse metaforane representerer to ulike retningar. Gruvearbeidaren representerer den «gitte» kunnskapen, medan reisemetaforen har ein konstruktivistisk tilnærming til kunnskap (Kvale 2001: 20-21). I begge tilfella står den menneskelige relasjonen gjennom samtalen sentralt.

Å samtale – 'konversere' – er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Mennesker snakker med hverandre – de interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gjennom konversasjon lærer vi andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i. (Kvale 2001: 21)

Samtalen er ein naturleg måte å kommunisere på, som vi som menneske er vande med å praktisere i vårt daglege virke. Kva er vel då meir naturleg enn å nytte dette som reiskap til å tileigne seg erfaringsbasert kunnskap? Den russiske filosofen Mikhail M. Bakhtin går så langt at han seier at «Enhver sann forståelse er dialogisk av natur» (Imsen 2005: 292). I det same avsnittet fortsetter Imsen med at «En dialog innebærer alltid minst to 'stemmer' som adresserer seg til hverandre.» (Imsen 2005: 292). Ein dialog kan naturlegvis også innebere ein munnleg samtale, som igjen til dømes kan vere eit intervju.

Et intervju kan imidlertid være så mangt. Ett ytterpunkt utgjør telefonintervju hvor vi skal gi til kjenne hvilket politisk parti vi stemte på ved siste stortingsvalg, eller hvilket vaskemiddel vi kjøpte sist. Et annet ytterpunkt utgjør omfattende og personlige samtaler over lang tid om et annet menneskes liv og opplevelser. Det som er felles mellom to så vidt forskjellige intervjusituasjoner, er den menneskelige stemmen; menneskestemmen i telefonen og den lyttende intervjueren i stolen foran oss. (Dalen 2004: 15)

Reint fagleg kan vi sjå på dette som eit eksempel på skilnaden mellom bruk av kvantitativ og kvalitativ intervjumetode. Men det indikerer også på same tid to ulike måtar å føre ein samtale på. Det typiske ved det første eksemplet er at samtalen er upersonleg og prega av korte, gjerne overflatiske spørsmål, og ditto tilbakemeldingar. I det andre eksemplet vil samtalanene vere prega av personlege og inngåande meningsutvekslingar, og forhåpentlegvis innebere eit ynskje om å auke forståinga for den andre sin situasjon. Samstundes har både det første og det andre eksemplet det til felles at dei kan relaterast til sitatet ovanfor av Kvale, ved at begge intervjuformene hentar inn erfaringsbasert kunnskap, om enn av ulik karakter. Slike intervjusamtalar er på same tid ikkje samanliknbare med det ein vil tenkje på

som ein vanleg konversasjon. Om ein ser nærmare på intervjusamtale basert på kvalitativ intervjumetode, skil dette seg frå ein daglegdags samtale ved at det er «en faglig konversasjon» (Kvale 2001: 21) som i større grad vert styrt av gitte rammer for å kunne svare på tematiske problemstillingar (jf. Kvale 2001: 79). Slike samtalar har også det særpreget at kommunikasjonen i stor grad er einvegs: «Et forskningsintervju blir derfor ikke en vanlig dialog mellom to samtalepartnere siden det i første rekke er intervjupersonens opplevelser som er i fokus.» (Dalen 2004: 37). Kvale er også inne på dette når han skriv om det fenomenologiske idealet. I det ligg det eit ynskje om at intervjuobjektet får formidle sine egne erfaringar og tankar rundt eit emne utan at intervjuaren grip inn med «intervjuspørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære.» (Kvale 2001: 81). Intervjuaren må difor lære seg å lytte, men samstundes vite når ein skal legge inn eventuelle spørsmål og kommentarar om det skulle vere nødvendig. Men for at ein slik samtale skal kunne fungere er det også nødvendig å skape ei ramme rundt intervjusituasjonen som gjer det naturleg for intervjupersonen å utlevere seg sjølv. I følgje Dalen er det «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.» (Dalen 2004: 16). Det kan difor vere hensiktsmessig å skape rammer som er mest mogeleg lik den sosiale verkelegheita til intervjupersonen, og der erfaringane ein er ute etter hos intervjupersonen oppstår. Dette er i samsvar med det Aksel Tjora skriv om, om val av intervjustad:

For å legge til rette for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informantene kan føle seg trygge, gjerne på sin egen arbeidsplass dersom undersøkelsen er knyttet til informantens arbeid eller i vedkommendes hjem. (Tjora 2010: 104)

Med utgangspunkt i sitatet av Dalen kan vi i problemstillinga for denne oppgåva sjå på øving som *fenomenet*, pedagogen som *personen*, og undervisninga som *situasjonen*. Den sosiale verkelegheita er i denne samanhengen ein instrumentalundervisningstime ved ein vidaregåande skule. I tillegg til praktiske årsakar var dette ein viktig grunn til at eg valde å intervju personane på undervisningsstaden. Mitt eige mål med intervjuet var å skape rammer og utforme spørsmål som resulterte i at intervjupersonen fortalde mest mogleg om egne erfaringar rundt temaet. På grunnlag av det vi har sett samsvarar dette i stor grad med det vi ser på som kvalitativ intervjumetode. Med tanke på Kvale sine metaforar er det straks vanskelegare å setje det i «bås», der eg kanskje har hatt eit bein i begge «leirar». Eit ynskje

om å finne dei gullkorna som ein gullgravar leitar etter, og samstundes eit ynskje om å ha det narrative aspektet som pregar den reisande. Det er likevel ikkje til å kome vekk i frå at den sterkaste drifta har vore å leite «etter gullkorn som inneholder en sentral betydning.» (Kvale 2001: 19), og at det difor er denne metaforen som ligg nærast å bruke i denne samanhengen.

4.2.Val av intervjupersonar

Gode intervjupersoner er samarbeidsvillige og motiverte, de er veltalende og kunnskapsrike. De er ærlige og konsistente, de svarer konsist og presist på intervjuerens spørsmål, de gir sammenhengende fremstillinger og motsier ikke seg selv hele tiden. De holder seg til intervjuemnet og sporer ikke av gang på gang. Gode intervjupersoner kan gi lange og levende beskrivelser av sin egen livssituasjon, og de forteller gripende historier som egner seg godt til rapportering. (Kvale 2001: 91)

Når eg tok til med prosessen for å velje ut kandidatar til intervju, hadde eg eit bilete av den ideelle intervjupersonen som likna på den Kvale skisserte her. Men heldigvis oppdaga eg at dette ikkje gir dette rette bilete. Kvale er nemleg klar på at det ikkje er nokon som kan kallast den "ideelle intervjuperson" (Kvale 2001:91). Forskjellige personar kan gi konstruktive tilbakemeldingar på forskjellige spørsmål og problemstillingar sjølv om dei ikkje skulle ha alle dei kvalitetane ein finn i sitatet ovanfor. Samstundes er det likevel ikkje til å unngå at nokre personar er lettare å intervju enn andre. Det kan vere ulike årsakar til dette, men det er her intervjuaren har som oppgåve å "motivere og hjelpe med å tilrettelegge personens fortellinger." (Kvale 2001:91). Men motivering og tilrettelegging krev erfaring. For min eigen del var dette ei av hovudutfordringane. Det var difor viktig å få gjennomført eit prøveintervju for å evaluere eigen innsats, og gjere eventuelle endringar i spørsmål og væremåte (Dalen 2004:34). Andre grunnar for gjennomføring av prøveintervju, som til dømes testing av teknologisk utstyr, kjem eg nærmare inn på i neste avsnitt som handlar om digitale hjelpemiddel.

Dei personane som vert valt ut til intervju må ikkje minst ha kunnskap om feltet ein skal forske på: «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man prøver å velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet.» (Tjora 2010: 128). Ikkje minst er dette viktig for at intervjumaterialet skal "være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse." (Dalen 2004: 51). Dei tre eg plukka ut hadde alle fleire år med erfaring frå instrumentalundervisning i offentleg

regi gjennom kulturskulen, og i den vidaregåande skulen. Dette var personar som eg allereie hadde ein viss kjennskap til og som eg dermed hadde ei formeining om at «kunne uttale seg på en reflektert måte», slik som vi las ovanfor. Dalen snakkar også om teoretisk utveljing og maksimal variasjon i samband med utveljing av intervjupersonar. Ho viser til ei gruppe forskarar som skulle «analysere situasjoner rundt dødssyke pasienter» (Dalen 2004: 48), og som hadde utarbeidd utvalskriterier som var med på å gi "gode muligheter for å få med en stor variasjon innenfor det fenomenet de ønsket å studere." (Dalen 2004: 48-49). I deira tilfelle gjekk utvalskriteria på medisinsk personell og «deres *bevissthet* om død, deres *forventning* til død og *hyppigheten* av dødsfall.» (Dalen 2004: 48). I denne oppgåva, der eg har valt å intervju tre personar, er det vanskeleg å skulle få noko representativ informasjon på grunnlag av teoretisk utveljing. Men eg har likevel bevisst valt ut nokre kriterier for å sjå om det kunne vere tendensar til at desse hadde noko å seie for dei svara eg fekk. I all hovudsak var det snakk om å velje lærarar som underviste på ulike instrumentgrupper i forhold til forventningar knytt til øving. Som elev og som lærar har eg opparbeidd meg ein viss kjennskap til korleis personar på ulike instrument har eit ulikt forhold til det å øve. Tanken var å sjå om dette også gjaldt for dei lærarane eg skulle intervju. Det enda til slutt opp i denne inndelinga: song, gitar, og blåseinstrument. I tillegg ynskte eg å ha tre ulike aldersgrupper. I staden for teoretisk utveljing går det på det som Dalen omtalar som *kriterieutveljing* (Dalen 2004: 52 ff.). Diverre var avstanden i alder for kort i og med at to av personane berre hadde ein avstand på eitt år. Når eg var ferdig med å velje intervjupersonane var neste steg i prosessen å velje og teste ut utstyret som skulle nyttast under intervju.

4.3. Etiske utfordringar

Gjennom heile intervjuprosessen vil ein møte på etiske utfordringar. Kvale har på grunnlag av dette utforma ei liste med «Etiske sider ved de syv forskningsstadiene» som omfattar *tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering, og rapportering* (Kvale 2001: 67). Poenget er å vise nokre typar etiske spørsmål ein må ta omsyn til i dei ulike stadia. Eg vil i hovudsak seie litt om dei etiske utfordringane knytt til intervjupersonane som i følge Kvale involverer alle stadia utanom det første stadiet. Når det er sagt er det viktig å understreke at «en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning,

strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning.» (Tjora 2010: 31). Å utføre denne type intervju set strenge krav til innsamling og lagring av personopplysingar. I samband med desse intervju har eg difor valt full anonymitet av intervjupersonane utan lagring av personopplysingar. Mellom anna har eg valt å nytte dei fiktive namna *Eli, Hanne og Geir*. Ein unngår likevel ikkje etiske problemstillingar sjølv om ein gjer personane anonyme. Viktige punkt i ein slik samanheng er mellom anna krav om samtykke, og krav om informasjon til intervjupersonen om kva oppgåva går ut på og korleis ein vil behandle intervjustoffet (jf. Dalen 2004: 111-112). Ein vil vel kunne påstå at samtykke frå intervjupersonen føreset ei viss mengd med informasjon på førehand. Slik vart det også gjort. Intervjupersonane fekk fyrst vite kva oppgåva skulle handle om og om intervjuprosessen, og deretter kunne dei velje om dei ville takke ja til å vere med. I denne prosessen var det ein person som takka nei til å vere med. Samtykke frå dei som takka ja til å vere med, vart denne gangen gjort munnleg, men intervjupersonane var samstundes heile tida klar over at dei når tid som helst kunne trekkje seg frå prosjektet. I forhold til å gjere personane anonyme, er eg som intervjuar også i ein spesiell situasjon. I tillegg til intervjupersonane var det berre eg som var til stades under intervju. Så sjølv om opptaka frå intervju vart sletta, har eg eit ansvar for ikkje å dele informasjon som kan røpe identiteten til intervjupersonane, også etter at oppgåva vart levert inn.

4.4. Opptakstekniske hjelpemiddel til intervju

Dei siste tiåra har vore prega av at den teknologiske utviklinga har gjort store framsteg, noko som har vore med på å påverke dei fleste områder i dagens samfunn. Dette gjeld både måten vi arbeidar på, og måten vi kommuniserer med kvarandre på. Også måten ein no gjennomfører intervju har endra seg med den teknologiske utviklinga. Der ein før måtte sitje ansikt til ansikt med intervjupersonen og notere undervegs for hand, har ein no mange forskjellige måtar ein kan gjennomføre eit intervju på. Informasjonen vert no lagra digitalt gjennom audio eller audio-visuelle hjelpemiddel. Denne endringa var i byrjinga ikkje uproblematisk: "Da vi gjennomførte våre første intervjuer med adoptivforeldre på slutten av 1980-tallet, var det mange som var skeptiske til bruk av lydbåndopptak" (Dalen 2004:32), men heldigvis har dette også endra seg: "I dag er folk mer vant til bruk av ulike tekniske hjelpemidler som båndopptakere og minidisker. Derfor møter vi i dag ikke samme skepsis ved

forespørsel om bruk av lydbånd eller minidisk under intervjuet." (Dalen 2004:32). Som mange nok vil merke seg har utviklinga også fortsatt etter at desse setningane vart formulert, og båndopptak og bruk av minidisk er no passé. Kommunikasjonsmessig kan ein no velje å nytte ulike digitale hjelpemiddel, som til dømes video-overføring, telefoni, eller gjennom e-post. Vala er altså mange, og fordi det er så mange val er det også lett å velje feil. Eg gjekk difor for det eg reiknar som det trygge, ansikt til ansikt med ei blanding av penn og papir, og digitalt opptak. Opptaksverktøyet som vart nytta under intervjuet var ein stereoopptakar av typen Yamaha Pocketrak C24 med ein lagringskapasitet på 2GB som tilsvara 2 timar opptak med god lydqualität. Dette viste seg å vere eit godt verktøy som levde opp til forventningane. Faktisk var kvaliteten så god, at under det eine intervjuet, som gikk føre seg på ein musikkskule, vart mykje av bakgrunnsstøyen med på opptaket, sjølv om dette kom frå lydkjelder i andre rom. Likevel var kvaliteten så god at eg ikkje fekk problem med å tolke kva intervjupersonen sa, men det gjekk likevel utover konsentrasjonen då ein heile tida hadde støyen av (misforstå meg rett) elevar som spelte i bakgrunnen. Lydfilene frå opptaksmediet førte eg så over på ei datamaskin, der eg deretter gjorde dei klare for transkripsjon.

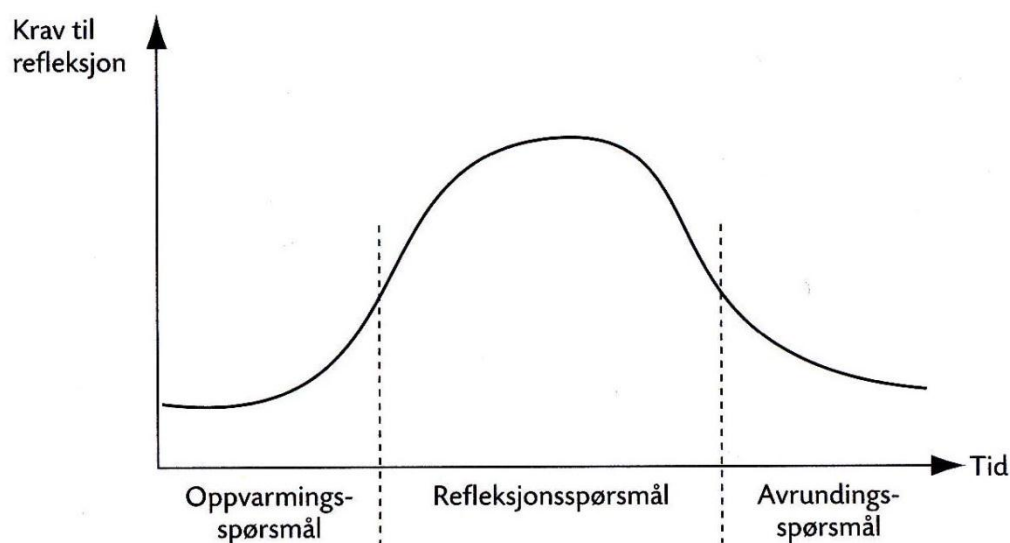
4.5. Transkripsjon

Målet med å transkribere intervjuet frå munnleg til skriftleg form er å få ein betre struktur på materialet slik at arbeidet med å analysere materialet vert enklare, og slik sett startar analyseprosessen allereie her (Kvale 2001: 105). Ettersom intervjuet var lagra som digitale lydopptak vart det lettare å ha kontroll over transkriberinga. Til dette nytta eg Express Scribe v.5.32, eit gratisprogram utvikla av NCH Software til bruk for transkribering av musikk, men som også fungerer fint for transkribering av intervju. Her kunne eg stoppe og spele av intervjuet med eit tastetrykk, sjølv om eg hadde eit anna program i framgrunnen. Eg kunne óg legge inn markeringar undervegs, slik at eg kunne hoppe fram og tilbake i lydfila utan at eg miste oversikta over kor langt eg var komen. Ein slik prosess er, sjølv om ein nyttar teknologiske hjelpemiddel, tidkrevjande. Ikkje minst om ein legg vekt på og skildrar absolutt alle ord og uttrykk som kjem fram i eit lydopptak. Utgangspunktet i mitt tilfelle var ikkje å ha fokus på det lingvistiske aspektet ved intervjuet, men på ytringsinnhaldet. Kva var det intervjupersonen ynskte å formidle i forhold til problemstillinga? «Problemet med en slik strategi er at man ikke alltid vet hva som er de viktige temaene og hva som er hensiktsmessig

detaljeringsnivå, idet man setter i gang med transkribering.» (Tjora 2010: 126). Det Tjora seier her samsvarar godt med korleis eg hadde det før eg gjekk i gang med intervju, i forhold til kva som var hensikta med intervju. Mange av emna eg har tatt føre meg i oppgåva tek utgangspunkt i det som kom fram under intervju. Intervju har difor i fyrste omgang blitt transkribert ordrett med alle pausar og repetisjonar. Så har eg teke vekk mykje av dette i utdraga som ein finn i den endelege teksta (jf. Tjora 2010: 126). Det siste er gjort for å få ei litterær tilnærming slik at det skulle bli "mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historie til leserne." (Kvale 2001:105). Konsekvensen av dette er at teksta kan få ei noko endra formulering, at den vert fortetta, og at ord og uttrykk som i utgangspunktet kan verke unødvendige i forhold til å få fram meiningane vert ekskluderte (Kvale 2001:107). Eksemplar på slike ord og uttrykk kan vere "æh", "øh", "ikke sant", og "liksom". Der eg ser at slike formuleringar har relevans for innhaldet i teksta, har eg kommentert dette. Til dømes kan intervjupersonen nytte slike ord når han er usikker. Uansett presentasjonsmåte vil tolkinga av utdraga variere etter kven som les oppgåva (jf. Kvale 2001:108). Men for å finne ut kva som er relevant av intervjustoffet må det gjennom ein vidare analyseprosess.

4.6. Intervjustruktur

Før eg går nærmare inn på korleis eg har analysert intervjumaterialet vil eg først gi ein kort presentasjon av strukturen i intervju. I stor grad liknar strukturen på den som Tjora kallar «Dybdeintervjuets struktur» (Tjora 2010: 98).



Figur 2 (Tjora 2010: 98)

Som ein ser i figur 2 er dette ein struktur der kravet til refleksjon gradvis aukar utover i intervjuet til det igjen vert gradvis redusert mot slutten av intervjuet. Dei tre seksjonane som grafen er delt inn i, med tilhøyrande krav til refleksjon, finn ein også igjen i mine eigne intervju. Ein vesentleg skilnad ligg i midtseksjonen der min graf ikkje hadde vore konkav men heller hadde hatt eit meir variert landskap. I det ligg det at eg innimellom har stilt spørsmål med varierende krav for refleksjon. I tillegg har eg i motsetnad til Tjora, som i avslutningsdelen fortel intervjupersonen om kva som vil skje med intervjumaterialet (Tjora 2010: 97-98), tatt dette med i innleiinga. Grunnen til at eg ville at intervjupersonen skulle vite dette *før* intervjuet kom i gang, var at intervjupersonen dermed kunne vurdere om dette var ein grunn til ikkje å gå vidare med intervjuet. Dette kjem eg også inn på i eit seinare avsnitt om etiske utfordringar knytt til val av intervjupersonar og gjennomføring av intervju. Personen hadde likevel, som tidlegare nemnt, fortsatt anledning til å kunne trekkje seg frå intervjuet når tid som helst.

4.7. Analysen

Dette er den delen av intervjuprosessen der det innsamla intervjumaterialet vert organisert og gjennomarbeidd (Dalen 2004: 61). Ein slik analyse av intervjumateriale er utfordrande med tanke på kva ein skal velje å fokusere på, men også med tanke på korleis ein ynskjer å presentere resultatet av analysen til lesaren. Fordi ein ofte får ei mengd med transkripsjonar frå sjølv intervju er det viktig å kunne klargjere kva analysemetode ein ynskjer å nytte *før* ein tek til med intervju. Valet av analysemetode bør vere med på å forme måten ein føretek intervju på, mellom anna fordi at det skal verte lettare å arbeide med materialet i etterkant (jf. Kvale 2001: 112-113). I samband med val av analysemetodar trekkjer Dalen fram *Grounded Theory, hermeneutikk, og fenomenologi* (Dalen 2004: 19-20). Utan å gå for mykje inn på dette vil eg nemne at eg valde ei tilnærming til analysen som var mest lik Grounded Theory. I denne metoden er det i følge Dalen slik «at teori over fenomenet som studeres, tar utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet.» (Dalen 2004: 19). Dette er i mitt tilfelle ikkje absolutt sidan ein del av teorien allereie var på plass *før* intervjuprosessen var i gang. På den måten er det kanskje meir rett å seie at eg har brukt ein *stegvis-deduktiv induktiv* metode der ein vekslar mellom å jobbe med utgangspunkt i intervjumaterialet mot teori, og omvendt (Tjora 2010: 155-156). Eg ynskjer også å kvalitetssikre analysen ved å ha med utdrag

frå intervjuet i teksta. Dette gjer at lesaren i større grad kan samanlikne analysen opp mot det som intervjupersonen har fortalt. På den måten vert det også lettare for lesaren å gjere seg opp ei eiga meining om det som intervjupersonen formidlar. Det er samstundes viktig å hugse på at utdraga berre representerer ein mindre del av det totale innsamla intervjumaterialet. I tillegg til dette har eg valt å forklare framgangsmåten i analysen slik at ein som lesar kan vurdere dette opp mot det endelege resultatet (jf. Kvale 2001:137). Som nemnt ovanfor transkriberte eg intervjuet med ei litterær tilnærming. Dette har heilt klart hatt betydning for analysen og tolkinga av intervjuet. Ein meir ordrett transkripsjon hadde derimot endra føresetnadane for analysen: "Å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall er relevant for den psykologiske tolkingen av for eksempel intervjupersonens engstelsesnivå eller betydningen av benektelser." (Kvale 2001:105). Når meininga ikkje var å analysere psykologiske eller språklege aspekt ved intervjuet, var det meir hensiktsmessig å nytte ei litterær tilnærming for analysen.

5. Kva kan det innebere å innreflektere øving i instrumentalundervisning?

Fostås har i boka «Instrumentalundervisning» eit kapittel ho har kalla "Lære elever å øve, ikke bare å spille" der ho set spørsmålsteikn rundt øving som ein del av den instrumentalundervisningspraksisen vi har i dag (Fostås 2002: 199 ff.). Mellom anna stiller ho spørsmålet: "Må vi muligens innstille oss på en radikal omlegging av instrumentalundervisningen til fordel for øveundervisningen?" (Fostås 2002: 200). For å finne svaret på ei slik problemstilling må ein også finne ut kva det i utgangspunktet kan innebere å innreflektere øving i instrumentalundervisning. Fyrste steg kan vere å stille seg spørsmålet:

5.1.Kva er øving

I teoridelen såg vi at ein kunne skilje mellom øving med og utan mål. Dette skal eg kome nærmare inn på i eit eige kapittel. I dette kapitlet ser eg fyrst nærmare på kva slags forhold vi har til øving gjennom assosiasjonar knytt til omgrepet, og så går eg litt nærmare inn på skilnaden mellom speling og øving. Grunnen til at eg trekkjer inn assosiasjonar i ein slik samanheng er at øving er eit kjensleladd omgrep. Nokon har eit positivt syn på øving, medan andre har sterke negative kjensler knytt til det å øve. Personleg har eg eit variert forhold til omgrepet, både kjenslemessig men også i forhold til det å definere øving som omgrep. Lesaren vil også kome til denne oppgåva med si forståing av kva øving inneber. Difor er det viktig å skape ei felles forståing, kanskje ikkje i forhold til kva øving faktisk inneber, men kva det *kan* innebere, og at dette varierar frå person til person. Målet er likevel å skape ei felles forståing som fundament for den vidare drøftinga av teksten.

5.1.1. Assosiasjonar knytt til øving

Mine personlege erfaringar knytt til øving har eg i stor grad presentert i innleiinga. Her vil eg presentere dei betraktningane som kom fram rundt dette omgrepet i møte med intervjupersonane. I spørsmålsform vart dette presentert som: kva assosierer du med omgrepet øving? Assosiasjonsomgrepet vart nytta fordi eg ynskte å skape ein meir personleg innfallsvinkel til spørsmålet, då assosiasjonar ifølgje Fostås er knytt til noko som vi opplev

som meningsfylt (Fostås 2002:52). I. M. Hanken viser også til Ruud som «understreker at musikken har en slags oppsummerende funksjon for vår identitet, fordi det vi opplever som 'vår' musikk vekker minner om og assosiasjoner til hendelser, personer og opplevelser.» (Hanken 2004: 127). I definisjonen av det å assosierer kunne vi sjå at i følge Juslin og Sloboda er musikk ein viktig stimuli som vert knytt opp til hendingar, og som dermed kan utløyse assosiative tankeprang. Ein muskar vil difor har ei rad med assosiasjonar knytt til øving. Samstundes er det naturleg at personar, som i stor grad har gått gradene frå kulturskulen (eller det som tidlegare vart kalla musikkskulen), via til dømes musikklinje på vidaregåande, til høgskulen, og har blitt undervist på instrumentet sitt, vil ha øvingserfaringar relatert til undervisning. Det var også mange interessante tankar som kom fram under intervjuet, men å stille eit slikt spørsmål er ikkje utan vidare uproblematisk. Som Fostås skriv vil eit slikt spørsmål bli etterfølgt av «et haleheng av problemstillinger.», og få fram «holdninger og følelser for dagen, lyst og ulyst, gode og dårlige øveminne.» (Fostås 2002:195). Slik sett var det heller ikkje overraskande at slike problemstillingar også dukka opp hjå mine egne intervjupersonar. Mellom anna var det teikn som kunne tyde på at Hanne hadde eit noko ambivalent forhold til øving. Ho kunne sjå på øving meir som ei plikt, spesielt når det gjaldt individuell øving.

Hanne: Det er ikke nødvendigvis en sånn appellerende, et appellerende begrep, nei, øving, sant. Det er jobbing. Det er liksom jobbing det, øving, ja. (...) Og Selve øving, øvingsbegrepet, sant, ja. Men da ser jeg for meg øving i enerom. Det, ja, sånn virkelig individuell øving, trening, det er en sånn femmer, ikke noe høydare, men du vet at det er utviklende, sant, vet at det hører med.

Når ho snakka om øving i gruppesamanheng var derimot tonen meir positiv.

Hanne: Mens øving sammen med folk, altså når du har komt så langt, sant, at det handler om å øve samspill, og dynamikk og sånn, da er det et mye mer positivt begrep i mine ører, ja, absolutt.

Der var også tydeleg at instrumentet hadde mykje å seie for lysta til å øve, og at dette kan ha gitt ulike assosiasjonar for dei ulike instrumenta knytt til øving.

Hanne: På fiolin då øvde jeg lite, i hvert fall. Jeg har øvd mye mer sang og mye mer piano, og det har rett og slett med lyst å gjøre. Det var, jeg syntes det var mye mer kjekt, mye kjekkere å spille og synge, piano, enn å spille fiolin, så det har nok like mye med det å gjøre, men det er sånn sirkel det vet du, for at når du får ting lett til, så er det kjekkere å øve på det også, sant.

Her kjem det fram både gode og dårlege minner frå øving, og som eg skal kome inn på litt seinare kan dette vere utfordrande i ein undervisningssamanheng. Når det gjaldt dei to andre intervjupersonane ga både Geir og Eli inntrykk av å ha eit meir avslappa forhold til omgrepet. Geir var den som var mest positiv i tilbakemeldingane.

Geir: Og det er eigentleg berre ein veldig god følelse, eg har ein, eg har gode assosiasjonar til øving.

Eli var på si side meir pragmatisk i si framstilling av omgrepet.

Eli: Så at det er heilt nødvendig er ein assosiasjon, og at det både kan vere kjekt og kjedelig, altså at det (ler) (tenkjer). Og så tenke eg kanskje at, no tek eg berre assosiasjonar, regelmessigheit, det er vel ein assosiasjon, altså.

Problemet med eit slikt spørsmål, som i følgje Fostås kan framkalle ulike haldningar og kjensler, er at intervjupersonane ikkje nødvendigvis fortel heile sanninga. Kanskje vel dei å halde tilbake noko fordi dei ikkje ynskjer å verke for negative. Uansett er dette tre personar med ulike tankar omkring øving som gjev eit inntrykk av eit felt innan musikkpedagogikken som kan vere konfliktfylt, men også utfordrande og inspirerande.

Men kva konsekvens kan slike assosiasjonar ha å seie for kva rolle øving får i undervisninga? Det var dette eg sikta til då eg skreiv at gode og dårlege minner kunne vere utfordrande i undervisninga. Kan desse minna, eller erfaringane, påverke vår oppfatning av øving og kva rolle den skal ha i undervisninga. Ja, for i følgje Imsen nyttar læraren «også sin opparbeidede kunnskap, erfaring og forståelse av hvordan og hvorfor ting fungerer.» når han skal planlegge undervisninga (Imsen 2006: 51). Spørsmålet er då heller i kor stor grad det er med på å påverke dei vala ein tek for kva rolle øving skal ha i undervisninga. Men kanskje vel så viktig med tanke på ei slik problemstilling er også spørsmålet Fostås stiller: "Spille og øve – gjøre eller være? Musikk, er det noe vi skal gjøre, eller er det noe vi skal være?" (Fostås 2002:196). Dei assosiasjonane ein har til øving er ikkje åleine med på å forme det bilete vi har av øving. Meir filosofiske spørsmål som det Fostås stiller vil også vere relevante i ein slik samanheng. Svaret på dette spørsmålet, i tillegg til dei assosiasjonane vi har, vil til saman vere med på å legg føringane for dei haldningane vi har til øving, og dermed vere på å avgjere kva rolle øving skal ha i undervisninga. Samstundes er det eit poeng at på same måte som ein lærar ikkje bør overføre sine egne assosiasjonar om musikk til elevane sine (Fostås 2002: 56), bør ikkje ein lærar nødvendigvis overføre sine egne assosiasjonar om øving til elevane. I

alle fall ikkje om desse assosiasjonane i utgangspunktet er negativt lada. Samstundes er dette ei individuell vurdering som kvar enkelt lærar må ta. Her er det snakk om det som Ingrid M. Hanken omtaler som «Yrkesetikk og musikkpedagogisk profesjonalitet» (Hanken 2004: 123). Der skriv ho mellom anna: «Våre valg og handlinger kan imidlertid ikke bare baseres på hva vi mener er hensiktsmessig og effektivt, vi må også overveie hva som er riktig og forsvarlig ut fra de verdier vi vil basere vår virksomhet på.» (Hanken 2004: 124). Har ein gode relasjonar til øving, vil dette difor kunne vere ein av verdiane ein ynskjer at undervisninga skal basere seg på.

5.1.2. Speling eller øving?

Som sagt er øving eit omgrep som dei fleste har eit forhold til i positiv eller negativ forstand. Om du spelar eit instrument, driv med idrett, eller utøvar andre aktivitetar der målet er å bli betre eller halde det ved like, så spelar øving ei viktig rolle for å oppnå dette. I ein slik samanheng tenkjer ein ofte utvikling av motorikk, men øving kan også vere mental øving der «hjernen som jobber med koblinger og beskjeder, som altså ikkje blir omsatt i motorisk arbeid.» (Fostås 2002: 221). Samstundes er utøving av musikk, i følge Siw G. Nielsen, også prega av eit kjenslemessig innhald, og slik vil også øving på eit musikkinstrument innebere kjenslemessige aspekt. Ein kan difor i korte trekk seie det slik som Madeline Bruser: «But whatever our experience is, all of us find practicing a constant challenge to our physical, mental, and emotional capabilities.» (Bruser 1997:1). Ser ein dette i samanheng med det eg har skrive tidlegare om øving i førre avsnitt og i teoridelen, kan ein få eit visst bilete av kva øving kan innebere. Men sjølv om ein har danna seg ei viss forståing av kva som kan ligge i øvingsomgrepet, så er det ikkje nødvendigvis like enkelt å skilje mellom når tid det er øving og når det er speling. I intervjuet fekk dei også spørsmålet om dei skilte mellom det å øve og det å spele.

Eli: Å ja, det er veldig godt spørsmål. Eg har vore veldig sånn når eg vaks opp at eg spelte og ikkje øvde. Eg var heldig med at eg lærte fort notar og var veldig kvikk med det. Derfor så elska eg å "knabbe" med meg fløytenotane til broren min, og stå og spele og spele og spele nye ting heile tida, også piano. Så eg har ikkje så god tolmodigheit til å øve skala. Kva eg skal sei om det? Eg trur det er viktig å lære elevane at begge deler er viktig, då tenkjer eg på speling som å kanskje spele i lag med andre, tenkjer du det også då eller? Helst åleine?

Geir: Ja, eg gjer eigentleg det, fordi speling det... Ja eg synest speling er bra også, men

speling kan fort bli at hjernen deira ikkje er heilt med på det som skjer, eigentleg. Det er berre ein innøving av noko som sit i fingrane frå før. Men speling kan også vere komposisjon, ikkje sant, at dei sitte og komponerer, laga musikk.

Hanne: Og at det er, hva skal jeg si. Det å øve kan være synging og musisering, fordi det skal også øves på, ikke sant, ja. Så kall det gjerne øving det og, for så vidt, men da har du i hver fall endelig den absolutt lystbetonte delen av øving, ja.

Til opplysning var desse svara prega av å innehalde fleire tenkjepausar. Det var tydeleg at dette var eit spørsmål dei ikkje hadde tenkt så mykje på tidlegare. Det ein kan lese ut i frå desse svara, er at dei i utgangspunktet meiner at speling er utøving av noko du allereie meistrar, ei handling som nærmast skjer automatisk. Sjølv om ein prøvar å halde fast ved den definisjonen, vil ein sjå at det ikkje er så svart kvitt som det ein skulle tru.

Geir: Men speling i sin yttarste konsekvens er berre repetisjon av det du kan frå før. At du berre sit og for eksempel ser på tv og spela. Det er klart, du øver motorikk, så det er jo ikkje fånyttas.

Hanne: For dem spiller og synger, men du behøver ikke å ha øvd i det hele tatt. Satt litt på spissen. Det er klart det ligger jo øving i det og, men, men du behøver ikke å ha virkelig øvd, nei.

Er det i det heile mogeleg å skilje øving frå speling, og omvendt? Også Fostås indikerar at dette er eit spørsmål det kan vere vanskeleg å svare ja på: «Ofte viser det seg at øvebegrepet knyttes til de meir håndverksmessige (kjedelige?) aspektene, mens spillebegrepet reserveres for øving der man er fokusert på musikalsk ekspressivitet, på å formidle musikk til seg sjølv og andre.» (Fostås 2002: 195). Så speling er også øving, men kanskje ikkje i like stor grad slik som vi vanlegvis ser på øving. Noko av den same tanken ser vi hos Eli.

Eli: Men eg tenkjer at når eg spelar så har ikkje eg noko sånn konkret mål med det, men når eg øver så er det for å perfeksjonere noko, kanskje på grunn av at eg skal ha ein konsert, eller for at eg vil lære meg det stykket skikkeleg. Men å spele er også ein del av øvinga sjølv sagt, så den held varm teknikk og uttrykkjer seg.

Her har ein musikalsk ekspressivitet i form av at speling som øving «uttrykkjer» seg. Samstundes ser ein at den delen som ho faktisk kallar for øving i stor grad er fokusert rundt dei handverksmessige aspekta som Fostås fortalte om. Er øving og speling då det same? Ikkje nødvendigvis begge vegar. Satt på spissen kan ein seie at ein alltid, på eit eller anna nivå, øver når ein spelar. Men om vi tek med dei mentale og kjenslemessige

aspekta, er det ikkje nødvendigvis slik at ein alltid spelar når ein øver. For å ta mitt eige instrument som eksempel, kan ein lære seg kvar på basshalsen tonane ligg utan å spele dei. Ein kan også lære seg å stå fram for ei forsamling med instrumentet sitt, men samstundes ikkje spele noko. Speling kan difor på sett og vis alltid vere øving, medan det motsette ikkje nødvendigvis treng vere tilfelle.

5.2. Øving med (og utan) mål

Imsen fortel at vi som menneske er framtidorienterte, og at vi heile tida set oss mål for å skape forventningar om framtida (jf. Imsen 2006:227-228). I ein pedagogisk samanheng snakkar vi om mål for både lærarar og elevar. For læraren handlar det mellom anna om å skulle planleggje ein time, eller eit lengre undervisningsløp. Noko av det samme gjeld også for eleven «Noen mål er umiddelbare eller kortsiktige mens andre har lengre perspektiv, for eksempel at noe skal mestres i løpet av en måned eller et halvt år.» (Jørgensen 2011: 39). Til dømes hadde Geir utvikla faste rutinar for å setje langsiktige mål, mest for at eleven si skuld, men også for at det skulle verte lettare for han sjølv å planleggje undervisninga frå time til time.

Geir: Vi set alltid opp fem mål fyrste timen, for året, for semesteret. Det vere seg noko teknisk, sjangermessig, nokre skalatyper eller improvisasjon, besifring, diverse ting, voicing, det kan vere kva som helst eigentleg. Fem ting dei skal. Klart det er lettare for meg også å måle når eg skal då sette ein karakter; har vi nådd måla våra?

Både Jørgensen og Geir sine sitat er typiske for kva innhald vi legg i elevane sine mål, som er «hva elevene skal kunne utføre etter endt undervisning.» (Imsen 2006: 229). Dette inneber også ei avsluttande vurdering (Hanken og Johansen 1998: 118) for å kunne avgjere om måla er nådde. Dette igjen krev at måla ein set faktisk er målbare. For læraren er det uansett viktig at ein er bevisst på at mål er ein sentral del av det pedagogiske virke: «Det å sette mål, både felles mål for alle elevene, og å definere individuelle mål, anses som en viktig side ved skolens didaktiske arbeid.» (Imsen 2005: 428). Eit viktig moment i dette er målet sin funksjon som ein motiverande faktor «Når elevene arbeider med skolefag, er de motivert for å nå bestemte mål. Disse målene kan variere frå elev til elev.» (Skaalvik og Skaalvik 2005: 164). Dette var noko også Hanne fått med seg, og som ho bevisst nytta seg av.

Hanne: Mhm, jeg motiverer dem med målet, ja.

For eleven som sit heime og skal øve på instrumentet sitt er det ikkje nødvendigvis like lett å alltid skulle fokusere på mål. Som nemnt i byrjinga av oppgåva, er det også slik ifølge Siw G. Nielsen at ein kan øve med og utan mål. Til dømes kan to personar spele same stykket, men der den eine har eit ynskje om å kunne stykket betre eller utvikle teknikk, kan den andre spele gjennom stykket utan å ha reflektert over hensikta med det på førehand (jf. Hanken og Johansen 1998:151). Samstundes er det store fordelar med målretta øving.

Ved å tenke på hva det er ved arbeidet som må bli bedre snevrer øveren inn arbeidsområdet og retter oppmerksomheten mot relevante oppgaver og bort fra urelevante oppgaver. Dette kan hjelpe konsentrasjonen. Dersom man setter seg et mål er sjansen også større for at man legger inn litt ekstra energi, og man kan tåle motgang bedre. Dessverre skjer ikke noe av dette automatisk, men *med* mål er øveren vanligvis bedre stilt enn *uten* mål." (Jørgensen 2011: 39).

Kva har det så å seie for pedagogen som skal la øving vere ein del av undervisninga at øvinga må vere målretta? Mykje av svaret til dette ligg i den moderne pedagogikken. Som pedagog er målet å skape sjølvstendige elevar som skal utvikle metakognitive kunnskapar. Det vil seie at eleven skal lære seg å ta bevisste val basert på eigne vurderingar, noko som vil seie at øving på den måten alltid vil vere reflektert på førehand, og dermed alltid ha eit mål. Til og med når målet er å ikkje ha eit mål vert det eit mål, så lenge det er eit bevisst val av eleven. Eg kjem nærmar inn på dette med eleven som sin eigen lærar, det vi kallar for *sjølvregulerte elevar*, i neste kapittel. Det er samstundes ikkje berre for læraren å be eleven øve utan at ein har mål å jobbe mot «Det er lite hensiktsmessig å si til en øver 'gjør ditt beste' dersom ikke dette er koblet til så konkrete mål som mulig.» (Jørgensen: 2011: 39). For Eli var nettopp det å ha konkrete mål ein viktig del av øvinga.

Eli: Meir målretta, øvinga er meir målretta, at ein vil oppnå ei utvikling konkret på eit visst felt, konkret for å få det stykket betre, konkret for å utvikle tunge teknikkar.

Ein skal samstundes vere litt forsiktig med å konkretisere i for stor grad sidan då spesielt eldre elevar kan oppfatte det som om at læraren undervurderar dei.

Det er mulig vi bærer på forestillinger om at det er 'barnslig' med konkrete, enten det er i matematikkundervisningen eller i andre fag. Når vi tenker etter, er likevel ikke undervisningen renvasket for konkretisering selv i videregående skole. I naturfagundervisningen har laboratoriearbeid sin naturlige plass, og ekskursjoner er velkjent i de fleste fag. (Imsen 2005: 280)

Instrumentalundervisning er på same tid som naturfag eit fag som på ein naturleg måte må innehalde ein del konkretisering. Læraren må til dømes ofte forklare ting ved bruk av instrumentet for at eleven skal forstå. Samstundes er det heller ikkje berre for læraren å formulere mål for eleven utan å ta omsyn til ulike faktorar som til dømes eleven sine føresetnader. Slike elevføresetnader er «egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene bringer med seg til undervisningen, og som har betydning for deres forutsetninger for å lære og til å fungere i en læringsssituasjon.» (Hanken og Johansen 1998: 42). Fordi føresetnadene varierer frå elev til elev må ein også legge opp undervisninga individuelt. Som instrumentallærer har ein difor ein stor fordel «Alle lærere vet at de bør individualisere undervisningen så mye som mulig, og ingen lærere har et bedre utgangspunkt for nettopp det enn de som underviser en og en elev.» (Jørgensen 2011: 54). I samband med instrumentalundervisning er erfaringar eleven har til øving ein viktig føresetnad som ein må ta omsyn til. Her fortel Geir at akkurat dette kan variere stort frå elev til elev.

Geir: Nå, altså, når eg snakka med elevane om dette her så er det nokre som allereie har veldig gode øvingsrutinar. Dei kan sitte og spele i timesvis kvar einaste dag, mens andre igjen sitter og ikkje gjer det. Dei strevar med å få til ein halvtime i veka.

Eit slikt eksempel viser at det nettopp er viktig å tilpasse måla ut i frå dei tidlegare erfaringane til eleven. Overambisiøse og uoppnåelege mål vil ikkje få ein elev som øver lite til å øve meir. I staden må måla vere utforma slik at dei er innanfor realistiske grenser. På den måten kan målet, slik som Hanne fortalte det, også vere ein motivasjonsfaktor. Eit anna eksempel som Geir hadde viser at det på same tid også kan vere lett å misforstå kva det betyr å skulle ta omsyn til føresetnadane til eleven.

Geir: Men, det er jo klart, av og til så kan en bli så liberal som lærar og sei at «ein ting er riktig for meg og ein annan ting er riktig for deg», og så går dei i den der «å men det føles riktig for meg å ikkje øve så masse» så (Geir ler) blir det til det. Nokon tek ikkje ansvar, og det er deira ansvar.

Men mål treng ikkje berre vere at ein skal utvikle ferdigheiter eller tileigne seg kunnskap. Mål kan også vere milepelar, "begivenheter som man arbeider frem mot." (Fostås 2002: 214), slik Fostås skriv det. Kanskje den viktigaste milepelen for dei fleste elevane etter grunnskulen er eksamen. For mange er ein framtidig eksamen ein av dei viktigaste grunnane til at ein øver. Sjølv sagt er det forskjell på ein elev som nettopp har byrja på den vidaregåande utdanninga, og ein elev som er inne i sitt siste semester. I

mellom desse er det mange andre milepelar som eleven skal nå før eksamen kjem som det endelege målet. I mellomtida skal eleven, som nemnt ovanfor, forhåpentlegvis ha utvikla kompetanse til å kunne ta hand om eiga øving.

5.3. Eleven som sin eigen lærar

As a student, you needn't try to be a carbon copy of your teacher; you need to cultivate your own intelligence, both for your own practice and so that you will have enough understanding to perhaps teach others someday. Intelligent teachers don't do everything that *their* teachers told them to do. They have found out from their own experience what works best for them, and they know you must do the same. Furthermore, a good teacher continues to learn as he teaches and is open to students' ideas. (Bruser 1997: 140-141)

Det Madeline Bruser seier her er at eit av måla som student, eller elev, må vere å utvikle seg individuelt, og bli ein sjølvregulert elev. Eleven må etter kvart kunne ta hand om si eiga læring og stå ansvarleg for si eiga utvikling. Når ein er ferdig med utdanninga kan ein ikkje forvente at det står ein person ved sidan av som skal rettleie en og vise korleis ein skal kome seg forbi dei ulike hindra. Eleven må ha fått dei rette verktøya gjennom kunnskap og ferdigheiter som gjer at han kan løyse framtidige problem og skaffe seg ny kunnskap på eiga hand. Eleven må altså verte sin eigen lærar. I intervjuet der eg mellom anna stilte spørsmål om korleis dei såg føre seg den perfekte øvemeisteren, svarte Eli følgjande at dette også var eit av hennar mål.

Eli: Det er den som er sin eigen lærar. Som har evna til å evaluere seg sjølv, tenkjer eg er den øvemeisteren. Og heile tida sjå seg sjølv litt utanfrå, og kunne seie til seg sjølv kva han kan gjere betre, kva han skal gjere for å utvikle seg. Og det prøvar eg å få elevane mine til å bli også, sine egne lærarar.

I følgje F. V. Nielsen ligg det også eit dannelsingsaspekt i dette. I samband med metodisk danning viser han til Klafki som seier at mennesket må tileigne seg metodar for framtidig bruk i ulike livssituasjonar (Klafki [1983: 50], referert etter Nielsen 1998: 73-74). Ein elev som sit heime og øver på instrumentet sitt og som møter på problem undervegs vil ha mulighet til å rådføre seg med læraren sin neste undervisningstime. I utgangspunktet er dette ikkje noko problem, som lærar er ein del av oppgåva å hjelpe eleven når han står fast. Problemet oppstår når eleven gong etter gong står fast i dei same problema og ikkje lærer av sine egne

feil. Nokon gongar kan det stå på viljen, andre gongar på kunnskap, slik som både Hanne og Geir har fått erfare.

Hanne: Det har jeg jo skjønt for lengst, dem må ha konkret lekse, mer eller mindre da, altså. Mer eller mindre konkret alt etter hvem dem er, på et vis, ja.(...) Kan ikke overlata til dem og skjønne hva jeg skal jobbe med for å få den sangen så god som mulig, eller at jeg selv går gjennom med dem at "her, sånn og sånn, det er målet her". Visst jeg ikke da sier noe om at "det har du lekse til neste gang å øve på", så gjør dem ikke det, selv om dem vet hva som er målet. Eller, det varierer selvsagt, men en del vil da tenke at "ja men jeg hadde jo ikke noe lekse, så det er ikke så nøye", ikke sant. Noen vil kunne klare å gå hjem og ta tak i minst det jeg har lagt frem, og kanskje enda mer, ikke sant. Fordi da oppdager dem at det dukker opp nye ting som dem trenger å jobbe med, eller faktisk behersker, og lærer noe, og klare å komme neste time og sette ord på hva dem oppdager og hva dem fikk til, og alt sånt, ikke sant. (...) Mens noen må ha heilt konkret "øv inn vers og refreng på den her", ikke sant, og "jobb med sånn og sånn teknikk der og der".

Geir: Nokon får det, nokon gjer det heilt naturleg riktig, og ser at dette fungerer ikkje, derfor gjer ikkje dei det slik, og så gjer dei det på anna vis. Mens andre igjen dei har null peiling på kva som er lurt å gjere når dei skal øve.

Desse eksempla viser også at ein heile tida må ha i tankane kva kompetanse eleven i utgangspunktet har slik at ein kan prøve å unngå at ein bevegar seg utanfor det Vygotsky kallar den proksimale utviklingssona (jf. Imsen 2005:258-260). Dei fleste elevar øver i stor grad åleine. Difor er dei avhengige av at dei har mål som det skal vere mogeleg å nå på eiga hand, utan at ein er fullstendig avhengig av hjelp utanfrå. Det er ikkje dermed sagt at alle måla skal vere slik. Nokre mål må ligge i den proksimale sona, der eleven må støtte seg på andre for å kunne meistre oppgåvene. Dette for å skape ei stadig utvikling. Får eleven berre utfordringar han kan meistre på eiga hand, vil eleven si utvikling etter kvart kunne stagnere, og samstundes vil læraren si rolle som rettleiar verte mindre relevant.

5.4. Grunngeving og legitimering av øving som fagemne

«Et vesentlig didaktisk spørsmål er hvorfor et fag er nødvendig.» (Blix og Bergby 2007: 46), dette seier Hilde S. Blix og Anne K. Bergby i forbindelse med undervisning i høyrelære. Spørsmålet er viktig, ikkje berre fordi det skal vere med på å gi faget meningsfylt innhald, men også for å kunne legitimere faget: «Å legitimere noe, å gi noe legitimitet, er egentlig å stadfeste dets lovlighet. I vår sammenheng brukes begrepet oftest om å argumentere for musikkens og den musikkpedagogiske virksomhetens rettmessighet og betydning i samfunn

og utdanning.» (Hanken og Johansen 1998: 161). Har ein fyrst legitimert faget, må ein også kunne legitimere faget sitt innhald. Då må læraren kunne grunngi val av lærestoff og læringsmetodar. Ynskjer ein fyrst å trekke øvingsomgrepet inn i undervisninga på den måten som denne oppgåva byggjer på, må ein difor som pedagog kunne legitimere dette som ein del av undervisninga. Her kan pedagogen mellom anna støtte seg på læreplanen (Imsen 2006:51). Dette fordi læreplanen er lovbestemt, og læraren er dermed pliktig til å følgje opp innhaldet i læreplanen. Samstundes er det læraren si oppgåve å bearbeide innhaldet i læreplanen på lokalt nivå. Mellom anna viser Britt Ulstrup Engelsen til L06 i samband med dette.

Skoleeier (kommune, fylkeskommune eller annen skoleeier) er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner. Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. (Engelsen 2006: 17)

Det at læraren, med utgangspunkt i læreplanen, kan ta sjølvstendige val på lokalt nivå, forsterkar kravet om legitimering av innhaldet:

Gundem følger opp denne utvidelsen av didaktikkbegrepet, og viser til at lærerne etter hvert har fått større frihet til å velge lærestoff og utforme undervisningen på egen hånd, uten at alt er detaljbestemt gjennom læreplaner som gjelder for hele landet. Dermed må kravet om legitimering eller begrunnelse komme sterkere inn i lærernes planlegging av undervisning. (Gundem [1983], referert etter Imsen 2006: 40)

Ein av grunnane til at læreplanen ikkje er detaljstyrt ligg mellom anna i læraren sin kompetanse.

I det lokale arbeidet med læreplaner – der utgangspunktet riktignok er gitt av sentrale autoriteter – må lærerens praktiske kompetanse stå sentralt. Lærerne har bedre enn ulike ekspertgrupper kjennskap til de konkrete elevene det gjelder, til faget som undervisningsfag og til øvrige lokale rammefaktorer. (Engelsen 2006: 57)

Til dømes står det i læreplanen for det første trinnet i den vidaregåande utdanninga at eleven skal ha som mål å "utarbeide ukeplaner for egen øving" (Utdanningsdirektoratet B). Læraren kan for det første vise til dette når han skal legitimere øving som ein del av undervisninga ovanfor eleven, og for det andre kan han med utgangspunkt i denne formuleringa, og formuleringa frå L06, velje korleis dette skal gå føre seg på detaljplan. Personleg har eg erfart at ikkje alle elevar utan vidare ser hensikta og verdien i akkurat det som dette eksempelet viser til, og at motivasjonen for å gå i gang med ei slik ordning ikkje

nødvendigvis alltid er like god. På spørsmål om dette punktet var noko som vart gjennomført i praksis svarte Geir at dette var tilfellet, men at det samstundes ikkje var noko som vart prioritert i det lange løp.

Geir: Men det er jo klart, eg les læreplanen med elevane, i starten av året. For å sjå kva er fokuset i år, kva er det du blir vurdert etter, og kva er det vi forventar av deg, og kva som blir forventa av deg. Så det er jo ein del av det, absolutt. Og dette med å sette opp vekeplanen, det gjer vi heilt i starten. Kor tid, kva slags dagar er det det passar godt å øve der du ikkje har mange ting å gjere, du veit du har ledig rom å øve på, og så vidare. Det skal vere lystbetont, det skal ikkje vere pressa inn mellom noko, og dette her skal vere fokusert øving. All anna speling er bonus, flott, det er fint, men det skal vere på det fokusområdet som vi har. Men eg følgjer det kanskje ikkje heilt opp. Vi er litt fokusert på det i starten for å få det i gang, ikkje sant, og så kan hende det skil ut, eg veit ikkje. Eg spør ikkje dei så mykje om det etterpå. Eg ser det når eg ser i heftet deira, og så vidare, og så av og til så har dei gløymt heftet, og så gløyme dei heftet to gongar på rad, og tre gongar på rad, og så er det sklidd ut. Kanskje at dei gløyme det med vilje «nei, eg har mista det. Må ha eit nytt eit». Ja, det er klart, vi må jo sjå etter læreplanen så det er jo tatt med med hensikt.

Hanne var derimot meir tydeleg på at dette var ein forstyrrende faktor, og at det rett og slett ikkje høyrde heime i undervisninga.

Hanne: Ja, nei det er mulig at noen gjør det, men vi har ikke noen sånn felles policy på det altså. Tenker at. Nei synes det er så umusisk da, holde på med sånne ting, loggføring. Og hva er det da? Når en øver så ser du på klokka for at du skal skrive opp "øvd førte minutter, som avtalt", altså. Ja, nei, det er så mye sånt, ting skal dokumenteres og ajourføres i det her skolesystemet, og jeg synes akkurat de her instrumenttimene, altså da. Vi må heller prøve å inspirere dem til øving, men jeg gjør det så konkret at jeg sier at du er nødt til å øve minst to økter i løpet av en uke.

For hennar del var det viktigare at eleven fekk inspirasjon til å øve, enn at øvinga skulle vere planlagt i detalj. Men sjølv om ein kan vere ueinig med måla i læreplanen er dei altså nødvendige for å kunne legitimere faget og innhaldet i undervisninga. Samstundes er det utfordrande for læraren å skulle forsvare øving som ein del av undervisninga på *ei* setning i læreplanen. Kanskje som eit svar på dette har ein på dei seinare årsstega valt å utvide med eit så kalla hovudområde med tittelen "Øvingslære", der måla er at eleven skal kunne:

- utarbeide og begrunne korttids- og langtidsplaner for variert, allsidig og systematisk øving på hovedinstrumentet
- vurdere egne ferdigheter, øvingsarbeid og egen utvikling

- vurdere ulike læringsstrategier
- anvende kunnskaper om prestasjonsforberedelse med tanke på å beherske fysiske, mentale og tekniske utfordringer i en formidlingssituasjon
- gjøre rede for betydningen av god fysikk for musikere og anvende kunnskaper om hvordan belastningsskader kan forebygges

(Utdanningsdirektoratet A)

Men, nettopp fordi ein på lokalt nivå kan velje korleis dette skal gjennomførast, vert det nok ikkje alltid slik som ein hadde tenkt.

Hanne: Omtrent på kvar time så snakker vi om øving. Og i tredje klasse også så har dem noe som heter øvingslære, egentlig, men det har ikke vi timefestet. Det er bare en time dem ikke har lagt i timeplanen, så dermed så har dem en time frigjort, som dem kan ta når som helst, til å øve, ikke sant. Så det må vi snakke om, bevisstgjøring rundt det, den timen der skal brukes for øving, så blir det veldig individuelt hva dem konkret kan øve på, ikke sant.

Her har hovudområdet blitt redusert til ein time som elevane har ansvar for sjølve. Her er det snakk om ein stor porsjon tillit til eleven frå læraren si side. Samstundes kan ein få eit inntrykk av at lærarane på den måten prøvar å fråskrive seg ansvar. Om denne ordninga skulle vise seg å ikkje fungere vil det kunne gå utover legitimiteten både til øving som eit hovudområde og til faget generelt. Eit spørsmål som ein også kan stille seg i forhold til dette hovudområdet er kvifor det ikkje allereie kjem inn som ein del av læreplanen på det første steget. Om ein tek utgangspunkt i det som eg har skrive om å utdanne sjølvregulert elevar, skulle ein tru at det ville vere ein fordel å byrje med øvingslære allereie i frå starten av. Det ville også i større grad vere med på å legitimere øving som ein del av undervisninga. Her tok Geir saka i egne hender.

Geir: Her er eit fag som heiter øvingslære, det går inn i hovudinstrument i tredje klasse. Det kjem ikkje før i tredje klasse. Det skulle ha vore i fyrste klasse. Så eg køyre det med mine elevar i fyrste klasse.

Så lenge dette ikkje går ut over andre kompetansemål for faget skulle det ikkje vere noko i vegen for å gjere det på denne måten.

Sjølv om store delar av innhaldet tek utgangspunkt i læreplanen, er det også slik at læraren grunnjev innhaldet basert på erfaringar og normer (jf. Imsen 2006: 51). Til dømes vil utdanna musikkpedagogar ha erfart at øving er nødvendig for å bli betre på instrumentet, men det er også ein allmenn tankegang at øving gjer meister. Denne haldninga ga også

Hanne uttrykk for i intervjuet.

Hanne: Jeg vil at dem skal skjønne at jo mer du øver jo bedre blir du, ikke sant, at det handler om kondis, det handler ikke bare om å lære en sang.

Øving er ein sentral del av den musikalske utviklinga "En viktig forklaring på hvorfor noen elever gjør det bedre enn andre, er hvor mye tid som brukes til læringsarbeid. (...) Hvordan man bruker tiden til læringsarbeid, er også av betydning." (Elstad 2007:135). I denne sammenhengen er den siste setninga til Elstad også veldig interessant. Det å øve er ikkje nødvendigvis nok i seg sjølv, ein må også vite korleis ein skal nytte den tida ein har til disposisjon for å få ein best mogeleg progressiv musikalsk utvikling. Her kjem både teori og erfaring inn i bilete, og dette er med på å legitimere øving som ein del av undervisninga der pedagogen sit inne med den nødvendige kompetansen. Sjølv sagt kan pedagogen ha hatt negative erfaringar med øving i ein undervisningssamanheng, og då er spørsmålet om dette vil vere med på å påverke det slik at ein ikkje ynskjer å ha øving som ein del av undervisninga. Uansett er læraren bunden til dei måla som er formulert i læreplanen, og må difor ta omsyn til dette når han planlegg undervisninga. Totalt sett er det ingenting som skulle tilseie at læraren ikkje kan legitimere øving som ein del av undervisninga. Tvert i mot kan ein seie at basert på læreplan, erfaringar, og normer, er øving ein sentral del av instrumentalundervisninga. Utfordringa for læraren ligg i å overtyde eleven, og om nødvendig seg sjølv, at dette er tilfelle.

5.5. Ansvar og kompetanse

Ser ein vekk i frå reine instrumentalundervisningar har ikkje øving som del av den høgare pedagogiske utdanninga vore eit særleg aktuelt tema. Også i instrumentalundervisninga vert øvingsaspektet som oftast redusert til å vere eleven sitt ansvar. Slik kan ein i alle fall tolke det når Fostås peikar på at det i "ytterliggående versjon heter det: 'Den som ikke finner ut av dette på egen hånd hjemme, har ingen ting i vår spilleverden å gjøre.' Mange lærere vil derfor både tenke og si: 'Vi har jo ikke lært å øve selv engang. Hvordan skal vi så klare å lære det bort til andre?'" (Fostås 2002: 199). Her er det snakk om kjensla av å mangle den nødvendige kompetansen. Sjølv om Fostås rett etter dette skriv at det likevel er mykje god *øveundervisning* rundt om i landet (Fostås 2002: 199), så er mi eiga erfaring i stor grad lik den at ein saknar øving som felt i den pedagogiske utdanninga. For å understreke dette viser eg til

Harald Jørgensen som undersøkte dette nærmere: «Da jeg tre år på rad spurte studenter som begynte på Norges musikkhøgskole om en eller fleire av deres tidlige lærere hadde lagt vekt på å lære dem å øve, svarte 40% at lærerne deres hadde lagt liten eller ikkje noe vekt på øving.» (Jørgensen 2011: 26). Den same oppfatninga kom også til syne hos to av dei tre personane eg hadde intervjuet når eg spurte om det hadde vore fokus på øving som ein del av den pedagogiske utdanninga.

Geir: Eg kan ikkje huske det. Eg trur ikkje det.

Eli: Det synest eg det var alt for lite om.

Eli poengterer også at det er gjennom instrumentalundervisninga, og ikkje den pedagogiske utdanninga, mykje av kunnskapen har kome.

Eli: Eg trur det eg har lært om øving, det har eg lært gjennom å vere elev sjølv, og at lærarar har gitt respons til meg og sagt kva eg må øve på, og korleis eg må øve. (...) Men eg har ikkje hatt nokon sånn fellesforelesing om øving generelt, og om... det har ikkje eg altså. Ikkje som eg hugsar. Men det er klart ein lærer mykje av å vere elev.

Dette er for så vidt eit godt eksempel på ein elev som har hatt lærarar som har vore bevisst på øvingsaspektet. Problemet er at det er skilnad på å lære å øve, og å få kunnskap om korleis ein skal lære andre korleis ein skal øve. Den siste intervjupersonen, Hanne, såg derimot ikkje på øving som ein mangelvare i si eiga utdanning. I staden såg ho på dette som ein integrert del av den fagmetodikken ho hadde hatt.

Hanne: Men det er klart, vi hadde jo, sangmetodikk vi. I to år hadde jeg det. Hvor vi hadde med oss. Vi hadde elever som vi hadde kontinuerlig altså, hadde elever i to år da, under utdanningen. Og så hadde jeg dem med på metodikktimen med hele klassen, og så lærer i metodikk, sant. Sånn at da hadde jeg med en av mine elever og så underviste jeg den og fikk respons på måten jeg underviste på, ikke sant. Så klart, kanskje den biten av utdanningen har gjort det litt, ja, lettere å være bevisst på metode, pedagogikk, inne i det da, ja.

Vi ser her at erfaringane varierer, men slik som Fostås sa, vil det når læraren ikkje har hatt øving som ein del av den pedagogiske utdanninga ikkje vere unaturleg om det skulle påverke læraren si eiga undervisning. Som eg skreiv i kapittel 5.4 vert ein del av innhaldet i undervisninga valt med utgangspunkt i tidlegare erfaringar, og har læraren som elev blitt lært opp til at det er han som skal ta ansvar for øvinga, ja då er det ikkje så underleg at han vil føre dette over på sine eigne elevar. Det er samstundes lett å bruke dette som ei unnskyldning for å unngå å ta eit ansvar som ein eigentleg burde ha tatt. I staden kjem ein

med argumenter som at ein trass alt ikkje er til stades under øvinga og difor ikkje kan kome med innspel. Dette problemet vert forsterka om eleven i utgangspunktet ikkje er flink til å uttrykke kva problem han møter på under øvinga. Slik undervisningssystemet er lagt opp, med at eleven har det største ansvaret for å gjennomføre øvinga på ein tilfredsstillande måte, er ein avhengig av at eleven har den nødvendige kompetansen, og at han samstundes er i stand til å gi beskjed om dette ikkje er tilfellet:

Det hadde vært greit hvis denne læreren kunne være med hjem til alle sine elever, uken gjennom, eller om elevene kunne bo hos mesteren, etter gammel modell. Men våre lærlinger må overta mesterrolle, dessverre tidligere enn de kanskje bør, og være den påpasselige, den hjelpsomme, den allvitende, den inspirerende. Hjemme. Alene. (Fostås 2002:200)

På den måten kan ein seie at det vert ein ytterleggående variant av John Dewey sin "learning by doing"-teori, der det viktigaste vert at eleven øvar og ikkje kvifor og korleis. Aktiviteten vert prioritert, medan "lærestoffet og kunnskapsinnholdet er underordnet." (Imsen 2006: 264). Det er difor på sin plass å spørje om kva som i så fall er læraren sitt ansvar med tanke på eleven si øving i ein undervisningssamanheng. Dette spurte eg også intervjupersonane om.

Geir: Nei, altså, som sagt, på vidaregåande så har vi øvingslære, i tredje klasse. Så der har vi jo eit ansvar. For det er jo eit, eigentleg eit eitt-times fag i veka, trur eg. Og der, der har vi eit ansvar. Samtidig så er det jo deira ansvar å øve. Altså vi, eg prøvar å legge til rette for gode øvingsrutinar og så vidare, men eg kan jo ikkje flytte fingrane for dei, heime. Det er dei nøydt til å gjere sjølv. Og eg må også vise dei betydinga av øving. Og kor lite eigentleg som skal til. Og der prøvar eg også å legge til rette.(...) Og sånn sett så ser vi viktigheita av at dei får kontinuitet på øvinga si, og kor viktig det er at eg eigentleg får putta det inn i timane, på eit vis.

Hanne: Jeg kjenner at jeg har et ansvar for å oppmuntre, og for å følge opp at dem har øvd. Så jeg er nøye på å notere selv i min egen almanakk. Hva jeg gav dem i lekse, hva det er spesielt vi har fokus på som dem skal jobbe med, sånn at jeg kan ta tak i akkurat det. Så vil jeg i hvert fall enten, altså det vil bli flaut for dem. Det er vel helst det jeg legger opp til, kanskje (ler).

Eli: Så som lærer har eg no eit kjempeansvar for å gi dei heimearbeid som det er realistisk å gjennomføre, og som er motiverande. Så eg har no ei kjempeviktig rolle, men det er eleven som må gjere jobben ja, ja, ja.

Det som er samanfallande her er at dei konkluderer med at sjølv om dei som lærarar har eit medansvar, er det eleven som har det endelege ansvaret. Betyr det at læraren ikkje har eit ansvar? Nei, heller tvert i mot i følgje Fostås.

Mange foreldre og lærere tar bevisst avstand fra øvemas og andre ytre disiplineringstiltak, og foretrekker at eleven går for egen motor, uansett hva resultatet måtte bli. Svært ofte opplever vi da at interessen flater ut, etter et begynnerblaff. Med andre ord: Hvis våre elever skal ta ansvar for egen læring, betyr det at instrumentallærerne får et kjempeansvar for elevens ansvar for egen læring, *et metaansvar*. (Fostås 2002: 237).

Ser ein slik nærmare på det ansvaret som læraren eigentleg har, ligg det mellom anna at "Læreren skal lede elevenes læringsarbeid og motivere elevene." (Elstad 2007:134). Læreren skal altså vise veg, og samstundes vere ein motivator som skal prøve å få elevane til å ynskje å prestere. Mellom anna er karakteren ein viktig motivasjonsfaktor. Og der er det ein viktig samanheng mellom øving og ansvar i følgje Geir.

Geir: Vi skal sette karakter på det målbare. Så, ein kan godt sei at øvinga har vi eigentleg ingenting med. Men det blir jo feil det også. Det vi skal sette karakter på er jo det målbare. Så klart, visst dei øver så blir jo det betre karakter.

Motivasjon i samband med øving er også noko eg kjem nærmare inn på seinare i oppgåva.

In short the student must teach himself: I would prompt the vision and help in its discovery and development. I would be the remover of the obstacles, the provider of supporting knowledge and their sources for both instrumental and musical matters, and above all a source of encouragement. (Snell 2006: 1)

På same måte som Elstad skriv Howard Snell her at læraren har ein posisjon som aktiv rettleiar som skal vere der når eleven treng hjelp men også heile tida prøve å oppmuntre eleven til å jobbe framover mot nye mål. Dette er i større grad i samsvar med den «desentrerte mesterlæremodellen» der fokuset er på lærlingen sin læring (Boge, Markhus og Moe m.fl. 2005: 34). Det føreset samstundes at læraren må ha kunnskap om korleis ein skal løyse dei ulike problema som eleven eventuelt vil stå ovanfor. Læraren må difor "sørge for å levere innholdsblokker gjennom faglig undervisning. Å være god til å forklare faglige problemstillinger hører inn under denne oppgaven." (Elstad 2007: 134). Dette forsterkar problematikken rundt mangelen på øving som tema under høgare utdanning. Men Fostås tek læraren sine arbeidsoppgåver lenger når ho fortsetter med temaet om korleis eleven kan verte sin eigen meister: "Denne rolleoverføringen må selvsagt skje i undervisningstimene, og viktige faktorer er selvevaluering, problemløsningssteknikk og operativ kunnskap (= varig, personliggjort)." (Fostås 2002: 200). Læreren skal slik ikkje berre vere ein rettleiar som gir hjelp når problema oppstår, han skal også overføre kunnskap som gjer elven i stand til å ta sjølvstendige avgjersler. Eller som Harald Jørgensen meir konkret seier det: "Øving må læres,

og læreren har derfor et ansvar i å undervise elevene i øving." (Jørgensen 2011: 7). Jørgensen er altså tydeleg på at læreren har eit ansvar for at eleven lærer å øve. Igjen er det snakk om å skape sjølvregulerte elevar som har den nødvendige kompetansen for å kunne ta ansvar for eiga læring. Dette krev pedagogiske, men også allmenn- og fagdidaktiske kunnskapar. I tillegg kjem erfaringar som læreren har tileigna seg opp gjennom åra, både som elev, student, lærar, og som utøvande muskar. Eit bilete på korleis den perfekte lærar kan vere får ein gjennom det Fostås kallar meisteren sine kardinaldydar:

(a) Den påpasselige lærer som flinkt korrigerer feil etter hvert som de dukker opp. (b) Den hjelpsomme lærer som har råd for alt og viser vei ut av problemene. (c) Den allvitende læreren som trår til og har alle de gode og kloke svarene. (d) Den inspirerende læreren som kan blåse liv i "kjedelig" musikk og "kjedelige øvelser". (Fostås 2002: 200)

Fostås fortsetter etter dette med det sitatet eg har referert til ovanfor om at eleven hadde hatt godt av å ha denne meisteren heime etter gamal modell, men at eleven tidlegare enn ein kanskje burde må ta på seg denne rolla sjølv. Spørsmålet er om ikkje noko av denne problemstillinga har blitt løyst ved hjelp av den hurtige teknologiske utviklinga. Det er ikkje reint sjeldan eg har opplevd at elevane har funne løysingar på problem dei har møtt på under øving, på nettet, som til dømes YouTube eller Facebook. Her kan rollene raskt verte snudde, då det i slike tilfelle ofte er eleven som har kunnskap om korleis ein kan tileigne seg kunnskap, og ikkje læreren. Samstundes representerer slike mediar også eit uromoment for eleven sin øvingspraksis.

Geir: Gode råd og tips det gjer vi jo grundig fyrste timane. Korleis ein kan øve, fordi der er det, eg gir ikkje dei ein fasit på det fordi det er jo kva ein føretrekkje, det er forskjellig. Men dette her med å ha faste øvingstider isolere seg, skru av telefonen, skru av sosiale mediar og data og slike ting, gjere seg utilgjengelig, og kunne dykke litt.

Eli: Det er heilt klart, men eg ser kanskje ein tendens til at det ikkje er like lett å få ungdomar til å øve som før, og det trur eg har noko med tida å gjere og alle tilbod dei har, og internett, og Facebook.

Det er difor ting som tyder på at slike verktøy meir er til bry enn til hjelp i ein øvingsituasjon, slik at ein bør vurdere nøye bruken av dette som faste hjelpemiddel. I staden kan det fungere som ein tilleggsfunksjon, eit hjelpemiddel som ein kan nytte når dette er absolutt nødvendig. Om denne budskapet når fram til eleven er eit anna spørsmål, sjølv øvingsituasjonen må uansett fortsatt vere eleven sitt ansvar.

5.6. Læringsstrategiar og læringsstilar

Vi har allereie sett at læraren si oppgåve er å overføre kunnskap til eleven slik at eleven på eiga hand skal kunne lære seg å øve, og ein del av denne kunnskapen er bruken av ulike læringsstrategiar og læringsstilar. Eg har ikkje tatt føre meg konkrete strategiar eller stilar, men i større grad tatt for meg kva som kan ligge til grunn for val av visse typar læringsstrategiar eller læringsstilar. Eg har også sett litt på kva tankar læraren kan ha omkring korleis ein skal øve og korleis ein ynskjer at elevane skal øve. Ein viktig del av øving, som mange nok også vil forbinde med nettopp det å øve, er repetering av lærestoffet. Dette er også ein av dei enklaste formene for læringsstrategiar (Weinstein, Bråten og Andreassen 2006: 32). «Å se på øving som en aktivitet der gjentaking av bevegelser er viktig er i tråd med forskning om hvordan ferdigheter utvikles. Instrumentskoler som omtaler øving legger ofte vekt på hvor viktig det er å gjenta bevegelser.» (Jørgensen 2011: 10). Repetering er altså viktig for å utvikle ferdighetene i følge Jørgensen. I følge Snyder er det i tillegg til dette også med på å oppretthalde allereie tileigna ferdigheter:

Information that has entered short-term memory does not last indefinitely, but quickly decays unless maintained by the process of *rehearsal*, which consists of repeating the contents of STM to keep them active (see Anderson, 1990: 151-154; Barsalou, 1992: 119-122). (...) Rehearsal is necessary not only to maintain information temporarily as short-term memory, but to store that information more permanently in long-term memory. (...) The longer the contents of STM are kept active, the more likely they are to persist as long-term memory, especially if the material to be remembered is already meaningful in some way. In this way, what is already retained as long-term memory can influence the retention of new material: knowledge influences memorability. (Snyder 2000: 52-53)

Repetering som øving er altså i følge Snyder nødvendig for fyrst å lagre informasjon i korttidshukommelsen som etter nye repeteringar lagrar det i langtidshukommelsen. Det som då ligg lagra i langtidshukommelsen er med på å påverke lagring av ny kunnskap, gjennom til dømes nye repetisjonsøvingar. I tillegg til at ein kan argumenter med denne type vitenskapelig litteratur, er det viktig å også ta omsyn til erfaringsbasert kunnskap «Samtidig vet alle lærere at enkelte typer lærestoff rett og slett krever pugging.» (Imsen 2005: 207). Men sjølv om vi veit at det ofte lønner seg å repetere ting er det ikkje alltid eit like populært tema hos elevane, eller for den saks skuld hos lærarane «Pugging har kommet i dårlig lys fordi det forbindes med den gammeldagse, autoritære skolen. Pugging er ikke forenlig med

nyere, aktivitetspedagogiske prinsipper.» (Imsen 2005: 207). I tillegg er ofte argumentet at pugging er kjedeleg.

Repetisjonsstrategier forbindes med pugging, og har en dårlig klang i ørene på lærere som gjerne vil at læring skal være morsomt, og at elevene skal lære på en mer 'naturlig måte' gjennom egen aktivitet og egne erfaringer. Pugging er slitsomt og sjelden morsomt. Likevel er det ikke til å komme utenom at vi av og til må tilegne oss presise kunnskaper, og da fins det ingen snarvei. (Imsen 2005: 317)

Utfordringa ligg i å finne ein balansegang. For mykje av det same utan progresjon er ofte det som kan gjere vondt verre:

Eli: Og då er det ein sånn fin balansegang, visst ein pushar for hardt så kan ein, og terpar og terpar, så kan ein, og gir same stykket om igjen og om igjen og om igjen. Visst ikkje dei har øvd, så kan ein bli veldig leie og ikkje gidde meir.

I Eli sitt tilfelle var det snakk om elevar som ikkje fekk til det dei øvde på sjølv etter å ha repetert stoffet fleire gongar. Til slutt gjekk dei altså trøytte og gav opp. Det er ikkje ein fasit på kvifor terping ikkje fungerer i slike tilfelle, men Jørgensen viser til nokre årsakar som kan vere aktuelle.

Dersom en elev kommer til en time og knapt har hatt noen fremgang fra forrige time kan det skyldes at gjentakingen ikke fungerte, fordi mange andre strategier ikke er utnyttet. Dersom eleven både har en diffus forestilling om hvordan det hun spiller skal låte og liten evne til å vurdere sitt eget spill, nytter det ikke med mange gjentakinger. Da må læreren be eleven vise hvordan hun har øvd. Dette kan avdekke hvor problemet ligger. Manglende fremgang til tross for mange gjentakinger kan også skyldes at konsentrasjonen er borte, eller at muskulaturen blir trett. Det er derfor viktig å få eleven til å huske å stoppe i tide og vurdere om hun skal fortsette med den samme gjentakingen.» (Jørgensen 2011: 92-93)

Problemstillinga kan også gjelde andre vegen. Elevar som allereie kan det dei terpar på kan gå leie om dei ikkje får nye utfordringar. I teorien om den proksimale utviklingsona, som eg var inne på i kapittel 5.3, er det til dømes viktig at lærestoffet ligg på eit nivå som gjer at eleven må arbeide for å kome opp på. I begge tilfella er det uansett viktig at læraren spelar rolla som rettleiar og nyttar sin eigen kunnskap til å gjere endringar i øvinga, anten ved å utnytte andre strategiar slik som Jørgensen fortalte, eller ved å endre vanskegraden på læringsstoffet. Samstunders er det ikkje nødvendigvis alle som er samde i at repetering høyrer heime inn under øvingsomgrepet, sjølv om ein i utgangspunktet er i ein øvesituasjon:

Hanne: Øving er ikke å gjenta seg selv, sant, gjenta det du "ruler" over, tenker jeg, det er ikke øving. Det er repetering. Ikke sant.

Her skil Hanne implisitt mellom repetering i form av det ein enno ikkje meistarar, og det ein allereie *ruler* over. Det er samstundes viktig å understreke at dette vart uttalt i ein samanheng der diskusjonen gjekk på forskjellen mellom kva som er speling og kva som er øving. Samstundes er det eit bilete på det eg nettopp har snakka om, at det å repeterer noko ein allereie kan ikkje nødvendigvis er ein god øvingspraksis. Eller som det her vart sagt, at det ikkje er øving. Men det skal likevel ikkje store justeringane til før det kan verte effektiv øving ut av det. Jørgensen kjem i samband med øving og repetering i form at oppattaking av rørsler med eit interessant poeng: «Gradvis kan man imidlertid dempe den konkrete tenkingen på bevegelsene fordi de etter hvert blir automatisert. Dermed kan man forskyve tenkingen frå å styre muskler og bevegelser til å tenke på tolkingar og kommunisering med lyttare. (Jørgensen 2011: 10). Her løftar han det opp på eit nytt nivå ved å seie at det same lærestoffet kan vere med på å utvikle vidt forskjellige område berre ved at ein endrar fokus. Ein treng difor ikkje nødvendigvis å endre lærestoffet, men i staden sjå på andre kvalitetar i det ein øver på. Repetisjon av lærestoffet er trass alt noko av det viktigaste ein må beherske som muskar i samband med øving, noko som intervjupersonane heller ikkje la skjul på.

Geir: Også dette her med at når dei skal øve inn eit stykke. Øve inn bit for bit, ikkje spele heile låta. Og så spela du heile låta, ein gong til, og så vidare. Men øv inn fyrst introen, få den skikkelig, visst der er kinkige ting, stopp opp, spel det om att og om att og om att og om att og om att og om att. Så vil du sjå at det sitte ganske fort.

Eli: Men for eksempel dei har eit stykke og så seier eg "no begynner du på midten der og så gjer du det som er vanskeleg, og mange gongar, og så går du til neste punkt, og så kan du ta heile", altså eg snakkar med dei om sånt.

Difor vert det vanskeleg, når ein legg både forskning og erfaring til grunn, å seie seg ueinig i at terping er nødvendig for å kunne utvikle kunnskap og ferdigheiter. Likevel er mange lærarar engstelege, som Imsen var inne på i forbindelse med at repetering ikkje var morosamt nok, for å skulle dra det for langt. Ein er redd for at det skal gå ut over motivasjonen til eleven, og eleven sin motivasjon er veldig viktig også for læraren.

Geir: Så mi holdning til deira øving er jo at, altså eg vil jo gjerne få dei til å øve, eg vil jo gjerne motivere dei i timen, slik at dei øver, slik at dei nest time kjem forberedt og vil ta steget vidare (tenkjer), ja.

Difor kan det vere freistande å velje løysingar som ikkje inneber pugging. Men tek ein Snyder seriøst, som det ikkje skulle vere nokon grunn for ikkje å gjere, så vil det vere vanskelegare å tileigne seg ny kunnskap om ein ikkje repeterer det ein har lært, eller held på å lære. Dette er ein realitet som læraren er nøydd til å ta inn over seg, og han må difor ha det rette verktøyet i form at til dømes kunnskap om ulike læringsstrategiar for å kunne beherske dette.

Som vi tidlegare har sett i oppgåva, i kapittel 5.2, kan ein skilje mellom øving med og utan mål. Der såg ein også at målretta øving kunne vere med på å få eleven meir konsentrert om dei relevante oppgåvene. Men det i seg sjølv er ikkje nødvendigvis nok til å skape eller oppretthalde fokus i ein kvar øvings situasjon. Til det må eleven også kunne beherske ulike læringsstrategiar, og læringsstilar. Der førstnemnde går ut på å nytte ulike aktive tilnærmingar for å lære stoffet på ein best mogeleg måte, handlar læringsstilar om korleis læringsmiljøet må vere for at eleven skal lære best (jf. Weinstein, Bråten og Andreassen 2006: 33 ff.). Læringsstil er dermed individbasert i den forstand at «hvert individ har sin måte å lære på» (Imsen 2005: 354). Her passar det å trekkje inn igjen Geir sine ord om den liberale læraren som seier «ein ting er riktig for meg og ein annan ting er riktig for deg». Utfordringa med tanke på ein slik teori er om eleven er i stand til å kunne vurdere kva som er det beste læringsmiljøet for ein sjølv. Klarer eleven på eiga hand å skape eit miljø som gir best læring, eller er det meir freistande å skape eit behageleg miljø der læring nødvendigvis ikkje er det viktigaste?

Eli: Det er heilt klart, men eg ser kanskje ein tendens til at det ikkje er like lett å få ungdomar til å øve som før, og det trur eg har noko med tida å gjere og alle tilbod dei har, og internett, og Facebook.

Det Eli fortel om her er ein del av ei naturleg utvikling der bruk av digitale media har blitt til ein del av ungdomskulturen (Baltzersen 2006: 145). For mange elevar kan det vere vanskeleg å legge dette til sides og berre fokusere på øving. Faktumet er likevel at «Målrettet øving krev oppmerksomhet og konsentrasjon.» (Jørgensen 2011: 63), og då kan ein ikkje sjekke Facebook eller Twitter kvart femte minutt. Til dømes las vi om Geir i førre kapittel som meinte at kvar enkelt hadde sin måte å øve på men at det

likevel var viktig å isolere seg ved å fjerne eventuelle uromoment gjennom å slå av mobil, data, og liknande. Likevel er det viktig, og igjen hugse på, at vi er forskjellige og reagerer ulikt på slike forstyrrende element «og at noen makter å holde på konsentrasjonen selv under nokså kaotiske situasjoner, med småsøsken som krangler, telefoner som ringer, hunder som bjeffer og beskjeder som gis og så videre.» (Jørgensen 2011: 66). I følge Jørgensen er det også råd for læreren å spele ein aktiv del i val av læringsstil for eleven gjennom undervisninga «Den læringsstilen de oppdager at elevene fungerer best i når de blir undervist vil også være den stilen de fungerer best i når de øver.» (Jørgensen 2011: 54). Læreren si oppgåve vert difor å gjere eleven bevisst på kva det er han gjer i undervisninga som gjer at han lærer slik at han kan repetere dette når han kjem heim. Dette gjeld også bruk av læringsstrategiar så vel som læringsstilar.

Hanne: Når dem har fått det til, så kan jeg minne dem "sånn må du gjøre det når du øver hjemme, akkurat sånn skal du gjøre", ikke sant. Så det henger sammen, altså. "Sånn, må du huske hva vi gjør nå, vi gjør sånn først, så gjør du sånn, og så gjør du sånn. Da fikk du det til, yes", ikke sant. "Sånn må du gjøre hjemme også", ikke sant.

Samstundes er det Jørgensen skriv eit godt eksempel på at øving som ein del av instrumentalundervisninga er viktig. Men, ynskjer ein fyrst å utdanne seg som instrumentalist ligg det ei ekstra utfordring i det å ha ein læringsstil. I følge Fostås må ein som muskar vere førebudd på å skulle spele under omstende som ein vanlegvis ikkje er vand med å prestere under.

Du skal ikke bare kunne spille/improvisere et stykke, hjemme, en dag du er opplagt, etter å ha prøvd fire ganger, uten at noen hører på. I vårt utøvende kunsthøgskole skal man kunne prestere noe under ganske andre betingelser, fra de mykeste til det tøffeste. Dette er en elementær del av vår mesterlære, og dermed en elementær del av øvelæren. (Fostås 2002: 229)

Det å reindyrke ein læringsstil og ikkje prøve å variere kan difor verke mot si hensikt. Men slike variasjonar der ein vert utsett for «støy» utanfrå må vere ein bevisst del av øvinga for at det skal vere til nytte for å trene opp konsentrasjonen.

5.7. Dialog

I løpet av ein dag har dei fleste av oss hatt ein eller annan form for dialog med ein person, kjend eller ukjend, heime eller på jobben. Ein har snakka om daglegdagse ting, om kva ein skal ha til middag, eller ein har hatt lange møter der ein har diskutert strategiar for ei framtidig utvikling av bedrifta ein jobbar i. Dialog er ein naturleg del av kvardagen for dei fleste av oss, for både å hente inn og formidle informasjon. Ein undervisningstime, der målet er å skape læring, som er utan verbal kommunikasjon vil difor for dei fleste vere utenkeleg, og ikkje minst lite produktiv. Dialog er i det heile eit viktig verktøy både for læraren, som ynskjer å tilføre eleven meir kunnskap, og eleven som ynskjer å lære. Læring skjer sjølvsagt også gjennom andre kommunikasjonsformer, slik som eg var inne på i teoridelen, men i dette kapitlet har eg valt å fokusere på verbal kommunikasjon i form av samtalen mellom lærar og elev. Berre for å vise til andre eksemplar på ikkje-verbal kommunikasjon i samband med instrumentalundervisning, er det til dømes mykje elven kan lære seg ved å observere læraren når han spelar eller syng. Som eg var inne på i kapittel 5.2 er det ikkje uvanleg at læraren må ty til konkretisering for at eleven skal forstå budskapet. I

instrumentalundervisning vert dette ofte gjort ved at læraren viser til konkrete eksemplar på instrumentet. Eleven kan deretter vise om ein har forstått det, ved å repetere det som læraren har gjort, på sitt eige instrument. På den måten kommuniserer både læraren og eleven gjennom handling, og ikkje gjennom verbal eller skrifteleg kommunikasjon.

Personleg likar eg å starte fyrste time med ein ny elev, med ein samtale der eg prøvar å verte litt kjend med eleven. Litt av poenget er også å bruke samtalen til å bryte ned eventuelle tankar eleven måtte ha om meg som ein autoritær person (jf. Imsen 2006: 86), og på den måten skape gode relasjonar oss i mellom. Det er nødvendigvis ikkje dette eleven hadde sett seg føre skulle skje, når han lettare nervøs møter til fyrste time, men erfaringa eg har med dette tilseier at det er nyttig både for meg som lærar og for eleven. Samstundes er det ikkje alt som kjem fram i løpet av dei samtalan ein har med eleven. Av og til er det ikkje til å unngå at ein kjem opp i situasjonar som det er vanskeleg å sjå føre seg skal skje, sjølv med ein grundig samtale på førehand. Geir kom til dømes opp ein situasjon som mange lærarar vil sjå på som litt ubehageleg.

Geir: Så, ein må trå litt varsomt, og ein må bli kjend med kvar enkelt. Og så har eg opplevd mange gangar, og kanskje hatt eit inntrykk, og sett at det inntrykket «oi det var visst feil», var visst ikkje sånn. Hatt elevar som berre har vore veldig motivert og spela,

og elsker musikk. Så plutselig ein time så begynner dei å grine. Blir litt tatt på senga. «Kva er det, kva? Fortell. Blir det sånn? Berre fortell. Kva, er det....er det meg, eller er det noko vi gjer her? Er det heime, eller kva er det? Berre fortell det til meg.» Og då, i det tilfellet var det rett og slett at dei var så redd for at eg skulle ha for høge tankar om dei. Fordi at eg ser. Når eg ser at folk har talent, driv eg dei kanskje lite grand hardare «bra, kom igjen, du har det no neste gang», tenke eg, ikkje sant. Det vart for mykje press «bra, ein gong til, ein gong til, no kjem det». Og så, må trå litt varsamt, må sjå eleven, og ta det eigentleg. Akkurat det må ein vurdere kontinuerleg. For det har eg lært meg til at elevane er ikkje det du alltid trur dei er. Nei, dei kan framstå som sjølvsikre og trygge på kva dei vil, og så vidare, og så er ikkje dei det, det er berre ein forsvarsmekanisme.

Her er det ein kombinasjon av for høge sosiale forventningar (Imsen 2005: 422), og manglande tru på egne evner for å skulle lukkast (Imsen 2005: 460). Forventningane utanfrå samsvarar ikkje med dei forventningane eleven har til seg sjølv, og når dette ikkje kjem til uttrykk gjennom samtalar undervegs får eleven til slutt ein negativ reaksjon. Det er lett som lærar i slike situasjonar å spørje seg sjølv om ein ikkje har tatt godt nok omsyn til eleven sine føresetnader. Samstundes er det utfordrande å skulle «leike» psykolog, og som sagt er det ikkje alle problem som kjem fram sjølv om ein har ein god dialog med eleven. Eksempelet viser også at ein må vere varsam med den verbale kommunikasjonen. Kommenterar som «bra, kom igjen, du har det no neste gang», er i utgangspunktet positive: «Det at en lærer sier til en elev at han vil greie oppgavene bare han jobber skikkelig, kan oppfattes som et signal om at læreren vurderer eleven positivt eller har tro på hans muligheter.» (Skaalvik og Skaalvik 2005: 110). Men som Skaalvik og Skaalvik skriv vidare, kan det vere ein fare for at slike kommenterar kan skape urealistiske forventningar (Skaalvik og Skaalvik 2005: 110). Slik som Geir fortalte det var det nettopp det som hadde skjedd her. Når vi tenkjer på øving er det difor viktig å skape rom for ein open og ærleg dialog, slik at eleven tør gi beskjed før det kjem så langt som i Geir sitt tilfelle. Det inneber mellom anna at læraren må ta seg tid til å lytte til det eleven har å seie: «For å stimulere til ansvar, frihet og 'autorativ handling' må læreren for å vise respekt for eleven, tre tilbake som tradisjonell kunnskapsformidler og lytte til elevenes spørsmål.» (Hiim og Hippe 1993: 66). *Autorativ handling* er i denne samanhengen sett i samband med ein frivillig handling som skjer som ein konsekvens av kommunikasjon (jf. Hiim og Hippe 1993: 66). Samstundes var Geir oppteken av å ikkje skape for store forventningar gjennom nettopp å bruke dialog.

Geir: Snakke med eleven, det gjer jo eg heile tida. Føle vi at vi er på feil spor, seier eg «eg blir ikkje såra, uansett kva du seier her. Det viktigast er kva du... Eg er her for deg. Det er din time dette her. Kva skal til for at du skal øve meir? Kva skal til for at du skal bli motivert igjen?». Og eg fortel dei også om desse her læringsplatåa. Det synest eg er

veldig viktig. Alle musikarar kjem opp på eit platå der det plutselig stagnerer. Det står stille. Ein føler at ein ikkje har nokon utvikling. Har eg nådd potensialet mitt? Kjem ikkje eg lenger? Er det så god eg kan bli? Og der fortel eg om at det varar ikkje så lenge dette platået, pleie eg å seie, sjølv om eg veit det kan vare ei lita stund då. Men det kan jo gå to veker, og det kan gå fem månader. Men då er det viktig få inn, bruke dei faste rutinane, bite seg i leppa og spele, og halde seg oppe på det platået, og så vil du merke vekst igjen. Og eg sei også det kan gå ei veke, det kan gå mange veker. Så, desse læringsplatåa er også viktige å bite seg merke til, og vere oppmerksame på at no mista eleven litt motivasjon og har lyst til å gjere andre ting. Kvifor det og så vidare. Så den dialogen med eleven er viktig, trur eg, ja. For ein ting eg ikkje vil det er å ta det personleg. No mista han motivasjonen «kva er det noko eg gjer feil», og så prøvar eg å finne på noko nytt i staden for å berre spørje eleven med ein gong «kva er det?».

No er det likevel slik at nokre elevar, særleg på vidaregåande og høgare nivå, ikkje nødvendigvis er så ærlege med seg sjølve heller. Ynskje om å bli ein meister på sitt instrument har ein tendens til å vere høgare enn viljen til å øve. Då er det ikkje så lett for læraren å vite om dei snakkar sant eller ikkje. Uansett er det viktig at ein gjennom samtalar prøvar å setje seg inn i elevane sin situasjon og prøvar å forstå tankane og kjenslene deira (jf. Imsen 2005:292). Meir konkret er også dialogen med på å skape oversikt over den faglege kunnskapen, og dei ferdigheitene, eleven har. Dette er viktig fordi elevane har ulike føresetnader for læring, og difor er det nødvendig å differensiere undervisninga slik at den er tilpassa den enkelte elev (Imsen 2005: 346). Denne differensieringa må skje på fleire plan, både med tanke på lærestoff og med tanke på undervisningsmetodar. I møter med elevar har Ketil Mathiassen fått erfare kva det sistnemnde har å seie for eleven «I samtaler med disse elevene kom det fram at heller ingen av dem erfarte min undervisning på samme måte. Utbyttet av undervisningen var også forskjellig.» (Mathiassen 2007: 119). I samband med kapitlet *Eleven som sin eigen lærar*, såg vi at Hanne hadde eksemplar på elevar som hadde forskjellige føresetnader. Noko av det ho sa vil eg repetere her.

Hanne: Noen vil kunne klare å gå hjem og ta tak i minst det jeg har lagt frem, og kanskje enda mer, ikke sant. Fordi da oppdager dem at det dukker opp nye ting som dem trenger å jobbe med, eller faktisk behersker, og lærer noe, og klare å komme neste time og sette ord på hva dem oppdager og hva dem fikk til, og alt sånt, ikke sant. En viktig dialog egentlig, akkurat det, synes jeg.

Her får ein også med at ho synest den dialogen ho har med eleven, om kva som skjedde i øvinga, er viktig. Her var det også eleven som kom til læraren, men av og til må læraren kome til eleven.

Eli: Men så går eg inn, er det noko med stykka? "Forstod ikkje du kva du skulle gjere?", og då kan det kome fram at dei forstod ikkje det, fekk ikkje det til, så dei berre ga opp.

Og så at dei syntest det var kjedelig. Sånn at, visst ein har ein bra dialog med elevane og får dei til å vere ærlige, så er det lettare å finne ut, snakke med dei om kva dei kan gjere for å få betre øving.

Som instrumentallærer har ein som regel berre to måtar å finne ut om eleven har øvd. Enten ved å spørje eleven, eller ved å be eleven spele eller synge det han skal ha øvd på. Har han ikkje øvd vil det som regel vere lett å gjennomskode. Verdt å merke seg er det at både Geir og Hanne trekkjer ut song som eit litt spesielt tilfelle i ein slik samanheng.

Eli: eg byrjar å få erfaring med at eg høyre med ein gong på klangen på fløyta om dei har øvd eller ikkje. Det gjer eg faktisk. I alle fall dei elevane eg har hatt lenge og kjenner godt. Så det kan eg høyre når dei er i gode øvingsperiodar. Og då seier eg det. Også på piano, så brukar eg å seie "eg høyre at du ikkje har øvd så godt denne veka", eller "eg høyre at du har jobba bra med dette der". Så eg gjer dei bevisst på at eg høyre det

Geir: Dei opplever at mange songarar som ikkje øver så mykje fordi at dei synge. Dei kan berre møte opp til timen, så let det ganske bra likevel. Mens ein gitarist blir jo gjennomskoda visst han ikkje har øvd på eit stykke, for det kan ikkje han berre ta på sparket. Fordi det er motorisk i større grad enn song.

Hanne: For at ofte så, svært ofte så er det ikke til å ta feil av om dem har øvd, eller ikke. Til og med på sang altså.

Difor vert dialogen i slike tilfelle enno viktigare for den læraren som underviser songelevar. Ei anna utfordring er å ha kontinuerlege samtalar om øving. Men ut i frå intervjusamtalane var det vanskeleg å sjå klare tendensar til om dette var noko ein sakna.

Geir: Mange som har innarbeida seg gode øvingsrutinar. Det er ikkje mykje vi snakkar om det. Det er ikkje ofte, meiner eg, vi snakkar om det. Det er ikkje det.

Eli: Men eg snakka med alle elevane mine om øving, innimellom ja. Ofte i byrjinga på eit semester tek eg det opp med nye elevar. På vidaregåande der har dei tre år, så då snakkar vi om det på nytt kvart år. Og så, ja, tek det opp innimellom, det er ofte eleven som kjem opp med det sjølv også då, at "oi, eg har ikkje fått øvd, eg har det så travelt", så då kjem vi opp i ein samtale der eg prøvar å gi tips om å finne tider på dagen, og måtar å øve på.

Hanne: Omtrent på kvar time så snakker vi om øving.

Store delar av ansvaret ligg også på eleven sidan det er han som kjenner seg sjølv best og veit korleis det har gått på øvinga. Læraren si oppgåve er mellom anna då å motivere eleven ved til dømes å gi ros og støtte når det er behov for dette (jf. Blix og Bergby 2007: 54-55).

Geir: Så dialog er veldig viktig, og motivasjon. Ting heng veldig i saman, ja.

Tidlegare las vi også at Madeline Bruser meinte at ein god lærar heile tida lærer nye ting. Det kan også i følgje Eli skje gjennom dialog.

Eli: Viktig å ha den dialogen, for då får eg ofte lære ting eg også.

Den konkrete dialogen ho snakkar om her var i samband med kva tankar eleven kunne ha om undervisninga. Dialogen kan altså påvirke både negativt og positivt, og er samstundes eit viktig verktøy i undervisninga. Øving som ein del av undervisninga er sånn sett veldig avhengig av at der er ein dialog mellom læraren og eleven.

5.8. Motivasjon

Som seg skreiv i innleiinga har eg alltid hatt lyst til å spele, men sjeldan hatt lyst til å øve. Til no i denne oppgåva har eg allereie fleire gongar, i samband med andre emnar, vore innom motivasjon som ein viktig del av undervisninga. Motivasjon er difor noko alle lærarar må ha fokus på fordi det er ein så viktig del av læringa til eleven (Imsen 2005: 356; Elstad 2007: 141). For mange lærarar er også dette *den* store utfordringa i skulekvardagen, å skape eller oppretthalde ei interesse som gjer at elevane faktisk ynskjer å lære, eller i denne samanhengen, å øve på instrumentet sitt. Det var heller ingen tvil hos dei personane eg intervjuar at dette var ei viktig oppgåve for læraren.

Geir: Så motivasjon, og det å forstå også, er jo kanskje nøkkelen til å få eleven til å øve. Så motivasjon i ei eller anna form trur eg berre er heilt nødvendig. Med mindre du er så strukturert som elev at du stolar berre blindt på læraren og berre øve, blindt.

Hanne: Jeg kjenner at jeg har et ansvar for å oppmuntre, og for å følge opp at dem har øvd.

Eli: Så som lærar har eg no eit kjempeansvar for å gi dei heimearbeid som det er realistisk å gjennomføre, og som er motiverande.

Det kan av og til verke som om nokre lærarar har den eigenskapen at ein nærmast automatisk skapar motiverte elevar berre ved å vere til stades. Dei fleste må likevel jobbe aktivt for at eleven skal vere interessert i å øve. Som nemnt tidlegare har elevane forskjellige føresetnader, og dette har også innverknad på kva innstilling eleven har til å øve.

Eli: Det er veldig stor forskjell på elevane, nokon har veldig sånn at dei har dårleg tru på seg sjølv. At dei heng liksom "ja, det går så bra". Men andre kan tru dei er verdsmeistrar,

så tenkjer dei "issa, det er bra nok". Så det er utruleg stor forskjell på personane. (...)Ja, det er nokon som treng meir motivasjon enn andre då.

Geir: Nokon, og der også er det forskjell på elevane, noko har godt av å bli minna på å øve heile tida, og responderer godt på det, mens andre ser på det som mas og så blir det klørne ut og «nei dette gidder ikkje eg», ja, gir opp.

Det Geir seier her kan også setjast i samanheng med spørsmålet om kor langt ein kan gå for å presse eleven til å øve.

Eli: Og eg synest ofte det er veldig krevjande når det, kor mykje ein... Det synest eg er noko av det mest krevjande med å vere musikk lærar, å vite kor mykje eg skal pushe, og kor mykje... Korleis eg skal vere ovanfor dei når det gjelder øving, kor mykje eg skal kommentere det, kor mykje vi skal snakke om det.

For at eit slik ytre press skal fungere så langt som råd er, er det viktig at det er tillit mellom læraren og eleven (Elstad 2007: 141). Elles kan det fort skje det som vi såg med Geir der eleven ikkje torde å seie i frå, og som til slutt tok til tårene. Men som vi også såg er tilliten avhengig av at eleven også er ærleg med seg sjølv. Når ein ovanfor snakkar om ytre press er dette ein del av det ein kallar for ytre motivasjon. På den andre sida har det ein kallar for indre motivasjon. Eg viser til Fostås for ei kort forklaring av skilnaden mellom desse to:

- *indre motivasjon* der man tenker «handling som belønning i seg sjølv»
 - *ytre motivasjon* der man tenker «handlingens konsekvenser som belønning»
- (Fostås 2002: 206)

Til dømes kan ein som ynskjer å bli ein meister på sitt eige instrument ha ein indre motivasjon om å ha gode musikkopplevingar, samstundes kan han ha ytre motivasjon i form av heider og ære. I skulesamanheng er karakteren ein viktig ytre motivasjonsfaktor. Særleg viktig er det å få ein god karakter på sitt eige instrument fordi dette er så sterkt knytt til eleven sin eigen identitet (jf. Hanken 2004: 126-127).

Hanne: Men i og med at vi skal frem til en eksamen, ikke sant, så må en da i enkelte tilfeller... Da tenker vi eksamen skal bli så fin som mulig, og det skal bli så god opplevelse som mulig, og du skal få så god karakter som mulig.

I samband med øving er det derimot problematisk å knytte dette direkte opp mot karakteren. Geir nytta i staden tentamen og eksamen i seg sjølv som pressmiddel.

Geir: Eg pålegge ikkje dei noko press. Eg sei ikkje at «visst du ikkje øver no, så spørkar det for karakteren din». For det er ikkje noko eg kan seie. Det er ikkje det vi målar karakteren etter. Nei, for min del er presset, det er ytre omstende, som eksamen og tentamen, naturlege pressmiddel.

Samstundes er det fortsatt viktig å hugse på at elevane er forskjellige, og reagerer ulikt på slike ytre motivasjonar. Geir prøvde å justere med tanke på bruk av tentamen og eksamen som motivasjonsfaktorar.

Geir: Det er kanskje feil av meg, eg tar av og til litt brodden av det, eg sei at tentamen det er ein øvingssituasjon. Du øver deg på å opptre under press. Så, eg ufarleggjer kanskje tentamen og eksamen litt i forhold til å bruke dei som pressmiddel. Men eg vil ikkje at dei skal låse seg heller, på scena, og grue seg til eksamen og tentamen. Det er naturleg å grue seg litt, fordi at ein veit at ein blir vurdert av andre lærarar, men ein skal ikkje prestere, ein skal kose seg, ein skal spele.

Men læraren kan ikkje berre nytte karakterar, tentamenar, og eksamenar som motivasjonsmiddel. Dette er ofte fjerne mål for eleven. Ein skal vere ein veldig tolmogig elev, og kunne tenke veldig langsiktig, om dette skal vere nok til at ein vert motivert til kvar øving og til kvar time. Læraren må også gjere undervisninga og lærestoffet interessant slik at motivasjonen held seg oppe over lang tid.

Øvingens forsømmelse lar seg til en viss grad forstå ut frå utviklingen av den moderne pedagogikk. Pedagogen Herbart har sagt at «å være kjedelig er undervisningens ondeste synd». Undervisningen skal være gripende, den skal interessere elevene slik at de deltar frivillig. Dette oppnås best når man går raskt fram og alltid tilbyr noe nytt. (Ruud 1983: 133)

«Øvingens forsømmelse» som Even Ruud skriv i byrjinga av sitatet, handlar om at øvinga som ein konsekvens av krav ikkje lenger er noko ein ynskjer å gjere, men i standen noko må gjere (jf. Ruud 1983: 133). Samstundes var denne tankegangen, om at øvinga heile tida skulle vere prega av lyst, noko som også viste seg igjen hos intervjupersonane.

Eli: Så då er det nokon som får litt meir sånn karamellar enn andre, altså litt meir sånn at eg tenkjer "for deg er det viktigast no at du blir motivert til å fortsette og får lyst til å øve heime". Og då legg eg meg kanskje sånn ekstra i selen for å finne stoff som eg trur treff den personen. (...)Det er nokre elevar som treng meir motivasjon på den måten at dei må ha eit repertoar som treff dei veldig for å øve.

Hanne: At et repertoar du har lyst til å beherske. At du er blitt inspirert av noen som har fremført noe, eller musikkjanger, eller musikk du har hørt. Musikk du har blitt kjent med, blitt inspirert til å tenke at "shit, sånn vil jeg gjøre det, det har jeg lyst til å gjøre".

Så det å få presentert musikk er en viktig motivasjon, og få presentert musikk som treffer deg en plass da.

Geir: Visst eg ser at ein elev er lite motivert så vel eg noko som er lett å øve inn. Rask mestringsfølelse «hey, det tok jo kort tid, og så let det kult». Må ha sånne triks på lur av og til. Og av og til må ein berre innrømme at skulekvardagen er så pass hektisk at det er ikkje alltid ein får satt seg ned og funne fram desse her små geniale stykka som då skal gi motivasjon. Så går det eit par timar, og så merka du at eleven har vore demotivert kanskje eit par timar, og så er dei timane bort i mot tapt.

Geir er her inne på noko viktig, nemleg det som Ruud tenkjer på som konsekvensen av et mislukka forsøk på å gjere øving til lek i staden for eit målretta arbeid (jf. Ruud 1983: 133-134). Ein må ikkje gløyme Alvoret oppe i det heile, at skulen er ein stad for læring, men læringa treng ikkje i følgje Hanne å vere kjedeleg av den grunn.

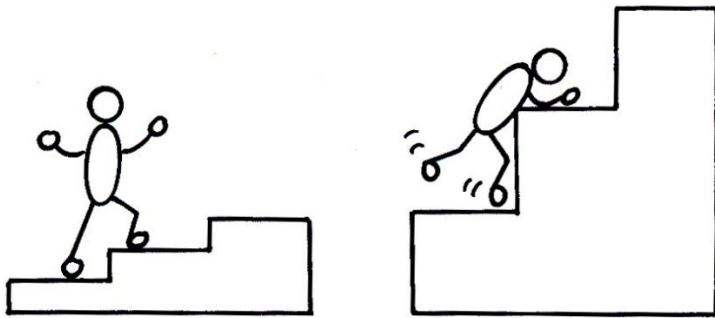
Hanne: Men det er klart det høres ut som øving bare skal være noe tungt, og noe kjipt, men det mener jeg bestemt at ikke det er. Det kan jo være kjempe kjekt å øve, akkurat det du opplever at du behersker noe, og utvikler noe, og alt sånn. Men at en må regne med at det kan være litt slitsomt innimellom, og ikke noe en absolutt har så lyst til, men mer som en trening altså.

Ein kan lese ut i frå dette at det er måla, det ein oppnår, som er motivasjonen, og ikkje sjølve øvinga. Ei forskingsgruppe som Harald Jørgensen viser til kom fram til at "de fleste øverne ikke synes øving er 'morsomt' og motiverende i seg selv, mens det å mestre oppgavene kan gi en tilfredsstillelse." (Jørgensen 2011:11). Øving som situasjon er dermed altså ikkje den motiverande faktor. I staden er det som sagt målet, det som eleven ynskjer å oppnå, som er motivasjonsfaktoren. Dette såg vi også i kapitlet om målretta øving. Prosessen, altså vegen fram mot målet, verkar difor på mange måtar for elevane å vere eit nødvendig onde som dei må gjennom for å nå målet. Målet til læraren kan difor, som sagt, vere å prøve å gjere denne prosessen så interessant som mogeleg for eleven. Val av lav eller høg progresjon kan vere utslagsgjevande i ein slik situasjon. Begge delar har sine fordeler og ulemper.

Lav progresjon blir kjedelig og lite utfordrende, mener mange, kanskje uten å ha klart for seg hvilke utfordringer som kan ligge i lav progresjon, for eksempel når det gjelder leksemengde: Ett relativt vanskelig stykke kan likestilles med fem-seks lette.

Høy progresjon, i betydningen vanskelige spillestykker og improvisasjonsoppgaver vil styrke elevenes evne til å streve, til å motivere seg selv, til ikke å gi opp. I dette strevet kan det også oppstå en spesiell og verdifull kontakt mellom mester og lærling. (Fostås 2002: 139)

Ein illustrasjon (figur 3) som Fostås har i samband med denne teksta gir oss eit godt bilete på kva som kan ligge i dette i praksis.



Figur 3 (Fostås 2002: 139)

Om ein tenkjer seg at kvart enkelt steg representerer eit stykke repertoar, vil personen til venstre måtte lære seg fleire musikkstykke for å kome på same nivå som personen til høgre. Utfordringa ligg i å finne ut kva type progresjon som passar den enkelte elev til ein kvar tid. Sjølv om ein lav progresjon i følgje Fostås kan verke lite utfordrande, treng ikkje høg progresjon nødvendigvis vere motiverande i lengda: «Ambisiøse repertoarønsker kan bryte ned mer enn de bygger opp, både når det gjelder instrumentalteknikk, selvtillit og motivasjon.» (Fostås 2002: 209). Ein annan viktig føresetnad for å skape eller oppretthalde motiverte elevar må vere at den som underviser også er motivert til å skulle lære frå seg. Haldningar frå ein person smittar ofte, tilsikta eller utilsikta, over på andre personar (jf. Imsen 2005: 53). Fordi læraren har står i ein posisjon ovanfor eleven, er det eleven som i størst grad er mottakeleg for påverknad (jf. Hanken 2004: 125). Ein elev som kjem inn til undervisninga og møter ein lærar som gjennom planlause handlingar og usikre tilbakemeldingar viser at han ikkje er førebudd, og som er meir opptatt av å svare på beskjedar på mobilen enn å rette fokuset sitt på eleven, vil difor kunne påførast liknande haldningar som læraren formidlar. Få, om nokon, vil kjenne seg verdsatt i ein slik situasjon, og sjansen er også stor for at eleven går ut frå undervisninga mindre motivert enn når han kom. I beste fall vil eleven bli motivert til å bli betre til å undervise enn sin eigen lærar. Då er Geir si innstilling til øving meir til etterfølging.

Geir: Det er jo klart det at sjølv om ein ikkje fokuserer så mykje på øving og omgrepet, så er det jo dei timane eg synest er mest givande, der eleven øver. Så mi holdning til deira øving er jo at... Altså eg vil jo gjerne få dei til å øve, eg vil jo gjerne motivere dei i timen, slik at dei øver, slik at dei nest time kjem forberedt og vil ta steget vidare. Så eg har vel ein higen etter motivasjon.

Men Geir viser samstundes også at det kan gå andre vegar, at læraren faktisk kan vert påverka av eleven si haldning.

Geir: Men det er jo klart, ein elev som ikkje er motivert, og som ikkje øver, og som ikkje alltid møte opp ein gong. Ein gler ikkje seg fullt så mykje til dei timane, som man gjer med ein som du veit er veldig motivert.

Det er difor viktig at læraren er bevisst på at dette kan skje, slik at han kan ta dei grep som er nødvendig for at risikoen for at dette skjer vert redusert til eit minium.

5.9. Refleksjon

I løpet av intervjuet fekk eg både ei kjensle av, og samstundes bekrefta, at øving var ein del av undervisninga som intervjupersonane ikkje reflekterte så mykje over til vanleg.

Eli: Synest det var kjekt for meg at eg fekk reflektert meir over desse omgrepa sjølv då.

Geir: Ja, eg gjer meg dei tankane at eg skjønner kvifor du skriv oppgåve om dette her. Fordi det er undervurdert, og viktig å kartlegge og klarlegge, og reflektere over. Det burde tatt større plass, for som eg seie, ved sidan av motivasjon er øving det som får oss framover. Så ja, eg synest det er undervurdert, så eg får seie takk for påminninga.

Kvifor er det så undervurdert, slik som Geir seier det her? Dette kan ein absolutt spørje seg om når vi gjennom denne oppgåva har fått sett kor viktig øving er for eleven si utvikling på instrumentet. I førre kapittel såg vi på motivasjon og kva det kunne ha å seie for undervisninga med tanke på øving. Det var tydeleg at dette var noko som opptok intervjupersonane. Samstundes ser vi her at Geir seier at refleksjon og øving er «det som får oss framover». Har vi som pedagogar hatt så stort fokus på at øving skal vere gøy at vi faktisk ikkje tenkjer over kva det vi gjer faktisk inneber? Her kan det vere på sin plass og igjen, som eg gjorde i kapittelet 5.1.1, stille Fostås sitt spørsmål: «*Spille og øve – gjøre eller være?*» (Fostås 2002: 196). Skal øving vere ein prestasjon eller ei oppleving? Vil i så fall det eine svaret gje større grunnlag for refleksjon enn det andre? Uansett, læraren er nøydd til å reflektere over sin eigen praksis slik at eleven får noko ut av undervisninga (jf. Imsen 2005: 23; Imsen 2006: 453). Øving, som ein del av undervisninga, er difor noko læraren må reflektere over. Korleis ein skal motivere eleven er ein del av denne reflekteringa. Hanne var i samband med dette litt usikker på om hennar tankar om motivasjon faktisk kunne kallast reflektering.

Hanne: Ja, jeg bare tenker på i hvor stor grad jeg gjør det, fordi at, om en kan kalle det refleksjon, en kan vel egentlig det. I hvert fall så er det en sånn stadig tilbakevendende tema i hodet mitt, hvordan skal jeg klare å motivere dem for øving.

Dette viser at refleksjonsomgrepet kan vere utfordrande å definere, sjølv for ein utdanna pedagog. Samstundes er det å reflektere i seg sjølv også noko som kan vere ei utfordring for læraren. Ein skal både kunne setje ord på dei tankane ein har, og samstundes ha orden i tankerekken.

Det å forstå hvorfor noen ting fungerer, og hvorfor andre ting ikke fungerer, er en viktig side ved lærerens pedagogiske kunnskap. Denne kunnskapen blir til ved at læreren, mer eller mindre systematisk, *reflekterer* over ulike sider ved sin egen undervisning. Her er det mye vi ikke vet om hva lærere egentlig gjør – vi sier at lærerne har *taus* kunnskap. Det vil si at de bruker den meget aktivt selv, men de har i liten grad satt ord på den og systematisert den slik at den blir tilgjengelig for andre. (Imsen 2006: 51)

Det er lett å gløyme, at på same måte som elevane er forskjellige og har forskjellig føresetnader, er også lærarane forskjellige med sine unike kombinasjonar av føresetnader. Eli var til dømes ei av dei som opplevde at det å ha kontroll på tankane i ein refleksjonssituasjon, ikkje nødvendigvis var like enkelt heile tida.

Eli: Men eg trur eg er noko sånn grublande lærar då, nesten grublar litt for mykje. Ja, at eg veldig sånn tenkje over korleis eg gjer ting og kvifor eg gjer det. Men det kan sikkert vere litt kaotisk inne i mellom at eg ikkje er heilt strukturert. At det, visst du forstår, at eg tenkjer mykje sånn "å kva eg skulle ha gjort betre no. Nei dette var gale", og sånn. Veldig sånn sjølvevaluerande heile tida, men at det kanskje litt for kaotisk, og då hjelp det godt med å reflektere over omgrep, og snakke om det med andre.

Eli var altså klar over at det å snakke med andre kunne vere til hjelp for å få tankane på plass. Slike "andre" er ofte i slike samanhengar kollegaer på arbeidsplassen. Lærarane møtast i matpausen, eller i teammøter og liknande, og diskuterer kva som har fungert og kva som ikkje har fungert i undervisninga (jf. Imsen 2006: 441-442). I spørsmålet om det var tilfelle der lærarane diskuterte seg i mellom om øving svarte Eli bekreftande på dette.

Eli: Ja, det gjer eg, men det er ofte meir sånn tilfeldig. Men det har eg gjort med ein del kollega, at vi utvekslar erfaringar og kanskje tips, vi snakkar om elevane og framgang og om lærestoff mykje då. Kanskje gir kvarandre tips til lærestoff som er godt og motiverande.

Geir sine erfaringar med dette samsvarte derimot ikkje heilt med Eli sine, sjølv om han også til slutt bekrefta at øving var eit samtaleemne.

Geir: Det er ikkje mykje vi snakkar om det. Det er ikkje ofte, meiner eg, vi snakkar om det....det er ikkje det. Kanskje mest fordi att det er eit (humring) stort emne med veldig mange, kall det sjølvstøttetheiter, fordi at vi har jo, vi er jo i den situasjonen vi er, vi er musikkpedagogar, og vi skal lære bort eit instrument, så vi har jo gått den vegen, og også at det er så forskjellig. Men det er jo klart, visst ein, jo, man, eg har opplevd fleire gongar at ein anten spør kvarandre at «denne her eleven, eg får ikkje utvikling, eg veit ikkje kva eg skal gjere for å få den motivert. Har du idé til ein song, eller til ein øvelse, eller noko vi kan gjere?», sånn hjelpe vi kvarandre der inne då. Spesielt frå songarane seg i mellom, og gitaristane seg i mellom. Tips og råd. Det kan gå like mykje på repertoar som på øvingsteknikkar då, ja, motivasjon, som kanskje eg føle er førsteprioritet.

Men kva med eleven? Kva tankar har læraren til eleven si evne til å kunne reflektere over eiga øving?

Eli: Ja, det er veldig forskjellig då. Etter kva alder og nivå dei har. Men, kva eg skal sei på det? Det spørst på kva måte ein reflekterar. Altså når det gjeld kor mykje ein øvar og sånt, då kan dei reflektere, men det er no meir enn konkret ting då. Det med å forstå at det er bedre å øve eit kvarter kvar dag enn ein time ein gong i veka, og sånne ting. Det snakkar vi om, det forstår dei og reflekterar over sjølve uansett alder. Men, tenkjer litt på dei eldste elevane mine, då vil eg seie dei fleste gjer det altså. (...) For dei har den forståinga med den her at øvingstid bør bestå både av tekniske øvingar og av jobbing med stoff. (...)Men eg har nok ikkje sånn kjempegod innsikt i kor godt dei reflekterar, Men frå dei er tenåringar og oppover så forstår dei veldig godt samanhengen mellom øving og framgang då. Det gjer dei alle, ja.

Som Eli så ettertrykkeleg prøvar å få fram her, er dette avhengig av elevane sine føresetnader, som til dømes alder. I følge Hanken og Johansen er nettopp alder ein viktig faktor med tanke på eleven si forståing av abstrakte omgrep og forklaringar (Hanken og Johansen 1998: 43). Og nettopp det å forstå slike omgrep såg vi i teoridelen var ein viktig føresetnad for å kunne reflektere over forhold som famnar om undervisninga. Det er difor viktig å forklare eleven tydinga av slike omgrep slik at han i større grad kan få utbytte av det å reflektere. I intervjuet spurte eg mellom anna om læraren fekk eleven til å reflektere over si eiga øving. Geir meinte at dette var noko som endra seg gjennom skuleåret etter som fokuset på viktige mål som tentamen og eksamen nærma seg.

Geir: Det trur ikkje eg har gjort så mykje eigentleg, at vi sitte og snakka, reflektera over kva....Litt. I oppstartsfasen, mest. Når vi har dette her skjemaet, og vi viser til det, så snakka eg litt om kva fungerte, kva har fungert. Men ikkje ut over året. Etter kvart så blir ein meir fokusert på eit mål. Tentamenar og eksamenar, og andre speleoppdrag, samspel som dei også har timar i. Og så vil dei gjerne sjå litt på dei notane, så ja. Så kanskje fokuset flyttar seg litt utover året, som gjer då at ein ikkje brukar så mykje tid på å reflektere, over deira øving.

Igjen er det relevant å trekkje inn Fostås sitt spørsmål, og spørje seg om ikkje dette er eit syn som samsvarar med øving som noko du gjer. Ein øver for å nå eit mål, ikkje for å ha øving som ein del av ei større musikkoppleving. Dette er sjølv sagt litt på spissen. Det er ingenting i vegen for at ein får ei sterk oppleving av øving som ein del av prosessen sjølv om ein er veldig målfokusert. Eg har sjølv opplevd at eg har byrja å øve med målet som om lag det einaste viktige, og så har eg i etterkant sett at det var øvinga som faktisk ga den beste opplevinga. Eg ser det likevel som viktig å stille Fostås sitt spørsmål slik at ein er bevisst på kvar fokuset ligg i utgangspunktet. Dei svara som kjem av denne type spørsmål gir læraren råd til å kunne "begrunne sine opplegg på ein pedagogisk forsvarlig måte" (Imsen 2005: 23). Men kvifor er det så viktig å få eleven til å skulle reflekter over si eiga øving? Noko av dette svaret finn vi i kapittel 5.3. Skal eleven verte ein sjølvregulert elev, som vi les om der, må han nødvendigvis kunne reflektere over til dømes sin eigen øvingspraksis. Som vi har sett i oppgåva er også eleven i stor grad åleine om ansvaret for sjølve øvinga. Vi har sett at læraren både kjenner og har eit etisk ansvar for å motivere eleven til å øve, men at øvinga i seg sjølv er eleven sitt ansvar. Dette gjer det enno viktigare for læraren å vere bevisst på elevane sine evner til å kunne reflektere, slik at dei kan ta hand om øvinga på eiga hand.

6. Oppsummering

I denne delen vil eg prøve å gi eit kort samandrag av innhaldet i oppgåva, og samstundes sjå på kva som kom fram i samband med problemstillinga. Eg vil allereie no få seie at det i den samanheng ikkje vert snakk om ein endeleg konklusjon. Som nemnt i innleiinga er dette eit felt der litteraturutvalet ikkje er så omfattande, noko som kjem som ein konsekvens av lite forskning på emnet. Måten problemstillinga er formulert indikerer også at det ikkje er eit endeleg svar ein er ute etter. Hensikta med oppgåva var i utgangspunktet basert på ein tanke om at eg sjølv ynskte å få større innsikt i kva øving inneber i undervisningssamanheng, men etter kvart har eg fått eit større ynskje om at dei som les oppgåva også kan få meir interesse for emnet. Ein stor del av arbeidet med oppgåva låg i den empiriske delen. Innsamlinga og arbeidet med å behandle intervjustoffet var tidkrevjande, og i etterkant ser eg at eg burde ha jobba meir med den førebuande delen. Det var difor ein stor fordel at intervjupersonane villig fortalte om sine erfaringar og tankar rundt spørsmåla.

6.1.Kva kan det innebere å innreflektere øving i individuell instrumentalundervisning?

I byrjinga av oppgåva handla det i stor grad om kva som kunne ligge i øvingsomgrepet. Kva assosiasjonar lærarane hadde om øving og kva som kan ligge i målretta øving med tanke på instrumentalundervisning. Litt artig var det at dei tre intervjupersonane reflekterte tre vidt forskjellige synspunkt ein hadde på øving; frå noko som var meir nødvendig enn artig, til noko som berre ga gode assosiasjonar, og til at det både kunne vere kjekt og kjedelig. Meir samstemde var dei når dei skulle svare på spørsmål om forskjellen mellom speling og øving., der dei såg på speling som utøving av noko ein allereie meistrar. Samstundes er det vanskeleg å skilje mellom desse to omgrepa, og ein heller mot at speling, i ulike former, alltid kan innehalde øvingsaspekt, medan det omvendte ikkje nødvendigvis alltid er tilfelle. I forhold til målretta øving ser vi at dette er noko som pregar instrumentalundervisninga. Heile undervisningsløpet er i stor grad basert på kortsiktige og langsiktige mål, som til dømes tentamenar og eksamenar. For lærarane er mål ofte eit verktøy ein nyttar for å motivere eleven, men det er også viktig for å gjere øvinga effektiv og for å skape læring hos eleven. Dette kan sjåast i samanheng med utviklinga av den sjølvregulerte eleven i kapittel 5.3. Målet er å skape elevar som kan ta ansvar for eiga øving, og der spelar mål ei viktig rolle for

mellom anna å skape fokus på dei rette arbeidsoppgåvene (jf. Jørgensen 2011: 39). For at elevane skal kunne nå måla har læraren ei viktig oppgåve med å differensiere lærestoffet og metodane med utgangspunkt i føresetnadane til elevane (Imsen 2005: 346).

Øving som ein del av undervisninga vert i hovudsak legitimert gjennom læreplanen for den vidaregåande utdanninga der ein har utarbeidd mål som inneber at eleven mellom anna skal kunne produsere vekeplanar for øving. I tillegg kjem øvingslære etter kvart inn som eit hovudmål. I tillegg er læraren si erfaring med på å underbyggje påstanden om øving som ein viktig del av utdanninga (jf. Imsen 2006: 51). Dette har også noko å seie for læraren sitt ansvar i forhold til eleven si øving. Kapittel 5.5 handlar nettopp om ansvarsfordeling i samband med øving, og på kva kompetanse ein treng for å kunne ta eit slikt ansvar. I utgangspunktet er øving i stor grad eleven sitt ansvar. Læraren har eit viktig medansvar, særleg med tanke på undervisning på vidaregåande nivå der eleven har eit større ansvar for eiga læring enn i grunnskulen. Grunnen er at elevane sin interesse for faget og skulen kan lide under at eleven ikkje tek ansvar for eiga læring, og difor må læraren ta ansvar for at eleven tek ansvar (Fostås 2002: 237). Kanskje er det difor meir rett å kalle det for opplæring av ansvar for eiga læring. Der eleven har eit ansvar for å gjennomføre øvinga, har læraren eit ansvar for at eleven har kunnskap og motivasjon nok til å kunne utføre denne øvinga på ein god måte. Dette inneber også at eleven må ha oversikt over ulike læringsstrategiar, og sin eigen læringsstil. Føresetnaden for at det skal skje er at læraren også har denne kunnskapen. Repetering av lærestoffet og motoriske rørsler er slik sett ein form for læringsstrategi som står sentralt i samband med øving på musikkinstrument (Jf. Jørgensen 2011: 10).

Integrering av øving som ein del av instrumentalundervisninga er også avhengig av at det er ein konstruktiv dialog mellom lærar og elev. Ein slik dialog er effektiv i den forstand at den kan vere med på å endre tankane til eleven om læraren som ein autoritær person (jf. Imsen 2006: 86). Samstundes er den eit verktøy som læraren kan nytte til å kunne kartleggje føresetnadane til elevane, og ikkje minst står den sentral i forhold til det å få oversikt over eleven sin øvingspraksis. Læraren har i hovudsak to måtar å finne ut på om eleven har øvd, enten å teste eleven på instrumentet eller å spørje eleven. Dialog er også viktig i forhold til å motivere eleven gjennom til dømes å gi ros. Motivasjon er også emnet for kapittel 5.8. Ein motivert elev er ein elev som lærer (jf. Imsen 2005: 356), men samstundes er det å motivere eleven til å øve ein av dei største utfordringane læraren står ovanfor. I samband med dette snakkar ein om ytre og indre motivasjon. Læraren nyttar ofte press som ytre motivasjon,

men dette er avhengig av at det er tillit mellom lærar og elev. Samstundes er det også i samband med dette eit fokus på at øvinga skal vere prega av lyst, noko som kan gå ut over øving som ein arena for læring og utvikling (jf. Ruud 1983: 133-134).

I siste kapittel, som handla om reflektering, kom det fram at intervjupersonane ikkje hadde tenkt særleg over kva øving kunne innebere i samband med undervisninga. Det å reflektere over øving som ein del av undervisninga er viktig ikkje minst visst læraren ynskjer at øving nettopp skal vere ein del av undervisninga. Like viktig er det å få eleven til å reflektere over si eiga øving sidan dette er ein føresetnad for at han skal kunne kallast ein sjølvregulert elev. For at eleven skal kunne gjere dette må han mellom anna ha oversikt over relevante omgrep i samband med øving.

Eg er ikkje overraska over at øving i samband med undervisning inneber så mange forskjellige utfordringar for læraren. Det som overraskar meg er kor lite plass dette får i timane, og kor lite lærarane reflekterer over emnet som ein del av undervisninga. Ikkje minst det siste bør vere ein tankevekkjar for dei fleste musikkpedagogar. Korleis kan noko som er så fundamentalt for eleven si utvikling få så lite merksemd frå læraren. Bilete er sjølv sagt ikkje så svart-kvitt som eg vil ha det til her. Dei som eg intervjuar ga tydeleg uttrykk for at øving var viktig og ein sentral del av utdanninga for eleven, men samstundes ga dei også uttrykk for at det var mykje dei ikkje hadde tenkt på og at det var rom for forbetring. Ein bør også stille seg eit spørsmål om ikkje noko av utfordringa med dette ligg i den pedagogiske utdanninga der øving som fagemne ikkje har vore prioritert. Ikkje minst håpar eg at personar som underviser andre på eit instrument og som les denne oppgåva får eit ynskje om å fokusere meir på øving i samband med undervisning.

6.2.Øving som framtidig undervisningsfag

Kanskje er det på tide å innføre øving som eit eige fag både på lågare utdanningsnivå (vidaregåande), og på høgskule- og universitetsnivå. Ein ting er i alle fall sikkert, læraren er avhengig av ein pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse som er retta inn mot øving. Difor er det på høg tid at dette vert ein større del av den pedagogiske musikkutdanninga. I læreplanen for 2011/2012 står det rett nok at ein på 2. og 3. trinn på musikk i den vidaregåande skulen skal ha eit hovudområde, med tilhøyrande kompetansemål, som vert kalla «Øvingslære». Og sjølv om intervjupersonane sine erfaringar med dette hovudområdet

var noko variert, kan det sjå ut til at ein er på rett veg, i alle fall på dette nivået. Samstundes er det eit tankekors at denne utviklinga skjer nedanfrå og opp. Kanskje er dette eit utslag av ein dogmatisk tankegang om at øving er eleven sitt ansvar, men som vi har sett har læraren eit ansvar for at eleven tek ansvar. Ein slik diskusjon er sjølvsagt avhengig av kva syn ein har i forhold til kva som skal prioriterast i utdanninga av elevane. Ein kjem likevel ikkje utanom at øving har ein naturleg plass i instrumentalutdanninga i og med at det er ein sentral del av eleven sin utvikling på instrumentet, og at det difor bør vere ein del av den pedagogiske musikkutdanninga.

6.3. Tankar om vidare forskning på øving i samband med undervisning

For min eigen del har arbeidet med denne oppgåva inspirert meg til å ta meir omsyn til eleven si øving i undervisninga. Samstundes hadde det vore ein fordel å ha hatt meir kunnskap om emnet slik at ein kunne ha følt seg meir trygg på at det ein gjorde var til eleven sitt beste. Eg kunne gjerne ha tenkt meg å fortsette å forske på emnet, men ser at eit slikt arbeid er både ressurs- og tidkrevjande. Interessante tema for framtidig forskning kan til dømes vere kva læraren si haldning til øving har å seie for øving som ein del av undervisninga, og ikkje minst kva dette har å seie for eleven si øving. Det kunne også vere interessant å kartleggje kva områder i undervisninga som i størst grad har innverknad på eleven sin øving. I den nærmaste framtid vil nok læraren uansett sjølv ha den viktigaste forskarrolla, og i stor grad basere øvingsundervisninga på eiga erfaring.

7. Litteratur

- Baltzersen, R. K. 2006, «Læringsstrategier og bruk av digitale verktøy», i E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Blix, H. S. og A. K. Bergby 2007, «Generelle didaktiske betraktninger», i H. S. Blix og A. K. Bergby (red.), *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*, Unipub.
- Boge, M., G. Markhus, R. Moe og E. E. Ødegaard 2005, *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke, Bergen.
- Bruser, M. 1997, *The Art of Practicing. A Guide to Making Music from the Heart*, Three Rivers Press, New York.
- Bråten, I. og B. S. Olaussen 1999, *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*, Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.
- Dale, E. L. 2008, «Felleskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse», i H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Dalen, M. 2004, *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Ebbesen, A. G. 2007, «Mirakelkur eller danningsprosjekt? Pedagogikk i praktisk-pedagogisk utdanning», i R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Elstad, E. 2007, «Lærerens oppgaver», i R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Engelsen, B. U. 2008, *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Kva, hvordan, hvorfor?*, 5. utg., Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Fostås, O. 2002, *Instrumentalundervisning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Hanken, I.M. 2004, «Musikkundervisningens etikk», i G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*, J. W. Cappelen Forlag as, Oslo.
- Hanken, I. M. og G. Johansen 1998, *Musikkundervisningens didaktikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Hiim, H. og E. Hippe 1993, *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*, Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Hovdenak, S. S. 2007, «Skole, samfunn og individ», i R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.),

- Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Imsen, G. 2005, *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg., Universitetsforlaget, Oslo.
- Imsen, G. 2006, *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, 3. utg., Universitetsforlaget, Oslo.
- Juslin, P. N. og J. A. Sloboda 2001, *Music and Emotion: Theory and research*, Oxford University Press, Oxford.
- Jørgensen, H. 2011, *Undervisning i øving*, Norsk Musikkforlag A/S, Oslo.
- Karlsen, S. 2004, «Musikk, identitet og modernitet. Musikkfestivalen som arena for iscenesettelse av det senmoderne selvet.», i G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*, J. W. Cappelen Forlag as, Oslo.
- Kvale, S. 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Mathiassen, K. 2007, «Differensiert undervisning», i R. Mikkelsen og H. Fladmoe (red.), *lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nielsen, F. V. 1998, *Almen musikkdidaktik*, 2. utg., Frede V. Nielsen og Akademisk Forlag, København.
- Nielsen, S. G. 2004, «Strategisk læring på instrumentet», i G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*, J. W. Cappelen Forlag as, Oslo.
- Ruud, E. 1983, *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*, Norsk Musikkforlag A/S, Oslo
- Ruud, E. 2004, «Musikkopplevelsen i selvpsykologisk lys», i G. Johansen, S. Kalsnes og Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*, J. W. Cappelen Forlag as, Oslo.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik 2005, *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Snell, H. 2006, *The art of practice. A self-help guide for music students*, Howard Snell
- Snyder, B. 2000, *Music and Memory. An Introduction*, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts.
- Tjora, A. 2010, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Turmo, A. 2006, «Hvordan utvikle elevers metakognisjon i naturfag?», i E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, Universitetsforlaget, Oslo.

Weinstein, C. E., I. Bråten og R. Andreassen 2006, «Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning», i E. Elstad og A. Turmo (red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*, Universitetsforlaget, Oslo.

7.1. Nettsider

Utdanningsdirektoratet (A), *Læreplan i instrument, kor, samspill, programfag i*

utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk, [online].

Tilgjengeleg frå: <<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=24796&v=5&s=2&kmsid=24839>>, [15.04.2012].

Utdanningsdirektoratet (B), *Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk*, [online]. Tilgjengeleg frå:

<<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=25372&v=5>>, [16.04.2012]

Store Norske Leksikon, *ansvar*, [online]. Tilgjengelig frå: <http://snl.no/.sml_artikkel/ansvar>, [26.01.2012]

Store Norske Leksikon, (20.11.2011), *praksis*, [online]. Tilgjengelig frå: <<http://www.snl.no/praksis>>, [19.04.2012]