



Høgskulen på Vestlandet

Profesjonsfag 4: Bacheloroppgave

FM3-BAC-15-OM-1-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	16-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
Flowkode:	203 FM3-BAC-15 1 OM-1 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	204
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	9926
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

«Å vere sin eigen lærar»

Ei kvalitativ undersøking om strategisk læring i messingundervisning på vidaregåande skule.

“To be your own teacher”

A qualitative study on strategic learning in brass teaching in high school.

Ingrid Helena Bråvoll

FM3-BAC-15

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag /
Faglærer i musikk

Rettleiar: Rebecca Almås

Innleveringsdato: 16. mai 2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Samandrag

Denne bacheloroppgåva tek føre seg temaa øving og strategisk læring. Føremålet med oppgåva er å sjå på didaktiske praksisar som kan gjere elevar i stand til å øve strukturert og effektivt på instrumentet sitt på eiga hand. Dei sosialkognitive lærings- og motivasjonsteoriane observasjonslæring, strategisk læring og self-efficiency, samt teori om øving og strategisk læring er nytta som grunnlag for oppgåva. Gjennom ei kvalitativ undersøking med bruk av observasjon og semistrukturert intervju har eg prøvd å svare på problemstillinga:

Korleis førebur to messingpedagogar på VGS elevane sine på øvingssituasjonen sett i lys av strategisk læring?

Funna i oppgåva viser at informantane førebudde elevane sine på øvingssituasjonen ved å nytte demonstrasjon av øvingsstrategiar, relasjonsbygging, og ansvarleggjering av eleven ved hjelp av rettleiande spørsmål.

Innholdsliste

Samandrag	1
Innholdsliste	2
1. Innleiing	4
1.1 Bakgrunn for val av tema.....	4
1.1.1 Å vere sin eigen lærar	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.2.1 Omgrepsavklaring.....	6
1.3 Tidlegare forskning	6
1.4 Vidare struktur på oppgåva	7
2. Teoretisk grunnlag	8
2.1 Sosialekognitiv lærings- og motivasjonsteori.....	8
2.1.1 Observasjonslæring.....	8
2.1.2 Sjølvregulert læring	9
2.1.3 Self-efficacy	10
2.2 Målretta øving på instrumentet.....	11
2.3 Strategisk læring	12
2.3.1 Kunnskap og ferdigheiter	12
2.3.2 Motivasjon	13
2.3.3 Kontekst.....	14
2.3.4 Sjølvregulering	14
3. Metodiske val	16
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	16
3.1.1 Observasjon.....	16
3.1.2 Intervju	17
3.2 Val av informantar	18
3.3 Analyse	19
3.4 Forskingsetikk.....	19

4. Resultat og analyse	21
4.1 Kari og Ola sitt syn på øving.....	21
4.2 Førebuing til øvings situasjonen	22
4.2.1 Relasjonsbygging.....	22
4.2.2 Overvaking.....	23
4.2.3 Ansvarleggjering av eleven	23
4.2.4 Struktur	25
4.2.5 Konkurransen som motivasjon	25
5. Drøfting	27
5.1 Resultat i lys av strategisk læring	27
5.1.1 Kunnskap og ferdigheiter	27
5.1.2 Motivasjon	28
5.1.3 Kontekst.....	29
5.1.4 Sjølvregulering	30
5.2 Eit didaktisk perspektiv	31
6. Konklusjon	33
6.1 Sentrale funn.....	33
6.2 Vegen vidare.....	33
7. Kjeldeliste	35
8. Vedlegg	38
8.1 Metodeverktøy	38
8.1.1 Observasjonsskjema.....	38
8.1.2 Intervjuguide	39
8.2 Informasjonsskriv.....	41
8.2.1 Til informant	41
8.2.2 Til elev.....	43
8.3 Godkjenning frå Sikt	44

1. Innleiing

Å utvikle seg som musikas kan til tider vere ein einsam affære. Mykje av øvinga på instrumentet skjer aleine på eit øvingsrom. Då er det ingen der til å fortelje deg at det siste kromatiske løpet du spelte ikkje vart som det skulle, fordi du ikkje har jobba nok med kromatiske teknikkøvingar. Som utøvar må ein difor opptre som sin eigen lærar og kome fram til slike konklusjonar på eiga hand. Temaet i denne bacheloroppgåva er øving og strategisk læring.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Då eg var 10 år byrja eg å spele trompet. Eg starta i kulturskulen og gjekk etter kvart vidare til musikklinja på vidaregåande. Av alle lærarane eg hadde fekk eg med meg notar som eg skulle øve på heime. Som regel spelte eg gjennom notane eit par gonger og tenkte at det fekk halde til neste gong. I VG3 fekk me eit nytt fag på timeplanen som heitte øvingslære. Her lærte me til dømes korleis ein kunne jobbe for å nytte øvingstida si effektivt og overvake sin eigen progresjon over lengre tid. I desse timane undra eg meg ofte over kvifor ingen hadde lært meg desse tinga før. Kvifor jobba me ikkje meir med slike tema i trompettimane? Var det berre eg som sakna dette i mi undervisning, eller var det fleire som sat med same oppleving? Desse undringane har gitt meg lyst til å undersøke dette temaet nærare, no når eg skal ut i yrkeslivet som instrumentalpedagog sjølv. Korleis jobbar eigentleg instrumentalpedagogar for at elevane deira skal kunne jobbe effektivt og sjølvstendig når dei er aleine på øvingsrommet?

1.1.1 Å vere sin eigen lærar

«Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis»

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette er eit sitat frå punkt 2.4 *Å lære å lære* i den overordna delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Denne delen legg vekt på at skulen skal legge grunnlaget for at

elevane skal kunne lære sjølvstendig resten av livet. Med andre ord skal elevane lære seg å vere sin eigen lærar. Det å jobbe sjølvstendig heng saman med sjølvregulering som heng saman med ansvarskjensle. Dersom elevane kjenner på eit ansvar for eiga læring, er sjansen større for at dei tek plassen som sin eigen lærar når læraren deira ikkje er til stades. «*Når elever oppfatter at de selv er ansvarlige for sin egen utdanning, vil de (fleste) oppføre seg annerledes om de ikke ser seg selv som ansvarlige*» (Bolstad, 2020).

Bjørn Bolstad har vore rektor på ein skule i Bærum i 11 år og jobbar i dag som seniorrådgjevar ved UiO. Han har skriva eit blogginnlegg om elevmedverking, og har i denne samanhengen prata med lærarar og skuleleiarar frå ulike kommunar om kva dei tenkjer om tematikken. «*Du vet, elevene vil ikke ta valg og bestemme. De vil bare få tydelige oppgaver som de kan gjøre og levere*» (Bolstad, 2023). Bolstad har ein teori om at haldningane i utsegna over kan koplata til prestasjonspresset og -fokuset som pregar vår tid. Ei slik haldning kan føre til at elevane ikkje er like interesserte i å lære som dei er i å få gode resultat. Dette kan gjere det vanskeleg for elevane å verta bevisst på sin eigen læringsprosess. Dersom dei berre følgjer ein kommando frå læraren i staden for å ta egne val, får dei ikkje trening i å reflektere over kva læring er og korleis dei kan tileigne seg kunnskap på ein sjølvstendig måte.

1.2 Problemstilling

For å avgrense temaet i oppgåva til ei konkret problemstilling, har eg for det fyrste valt å sjå på messingundervisning. I Noreg er korps den vanlegaste opplæringsforma for nybyrjarar på messinginstrument. Ulike korps kan ha ulike praksisar, men mange stader er det vanleg at opplæringa er gruppefokusert med lite eller ingen ein til ein undervisning. I slike samanhengar kan det hende at instruktøren legg vekt på heilskapen i gruppa sin progresjon, framfor å styrke kvar enkelt elev sin kompetanse om eigen læring.

For det andre har eg spissa meg inn på messingundervisning på vidaregåande skule (VGS). Det krev visse metakognitive evner hjå ein elev for at han skal kunne vere bevisst på sine egne læringsprosessar, og mykje tyder på at slike evner aukar i takt med eleven sin alder (Imsen, 2020, s. 138). På VGS kan det difor vere mogeleg å opne for og vektlegge refleksjon hos eleven i større grad enn i arbeid med yngre elevar. I tillegg er det å gå på musikklinje eit aktivt val eleven har tatt. Dette kan bidra til at eleven er meir motivert til å drive med musikk.

Desse avgrensingane har leia meg til problemstillinga:

Korleis førebur to messingpedagogar på VGS elevane sine på øvingsituasjonen sett i lys av strategisk læring?

Fokuset i LK20 har leia meg til det eg har nytta som teoretisk grunnlag i oppgåva. Eg har valt å sjå messingundervisninga i lys av teorien om strategisk læring. Denne teorien vil eg skildre nærare i kapittel 2.3. I løpet av oppgåva vil eg svare på problemstillinga ved å gjere greie for strategisk læring som omgrep, legge fram funna frå den kvalitative forskinga mi på to messingpedagogar, samt drøfte desse funna opp mot teorien.

1.2.1 Omgrepsavklaring

Øving er eit sentralt omgrep i oppgåva mi. Ulike utøvarar kan ha ulike definisjonar av omgrepet. Nokre vil kanskje nytte omgrepet *øving* om det å spele gjennom repertoar ein allereie kan, jam og musisering med vener eller anna type ustrukturert eller sporadisk speling. I denne oppgåva nyttar eg derimot omgrepet *øving* om strukturert arbeid der ein har eit konkret mål om å forbetre ei definert ferdigheit. Slik *øving* vert mellom anna kalla målretta *øving* (Nielsen, 2004, s. 34).

Når eg skriv om messingpedagogar og messingundervisning i oppgåva, er det snakk undervisning på *fordjupingsinstrumentet*. Undervisningsforma i dette faget er ofte ein til ein undervisning, og eg vil difor skrive om elevar i eintal gjennom oppgåva. Eg vil då nytte pronomenet *han* i alle samanhengar, då ordet elev er eit hankjønnsord.

1.3 Tidlegare forskning

Det finst fleire tidlegare studiar og oppgåver om strategisk læring og sjølvregulert læring (Auestad, 2013; Lamborg, 2017; Olsen, 2014; Parelus, 2009; Slåttum, 2022). Innanfor musikk er det særleg Karen Kleppe Egge (2018) si masteroppgåve om strategisk læring og *øving* som har inspirert meg. Ho skildrar ei oppleving av *øving* som eg kan kjenne meg att i: «*Problemet [...] har vært at jeg ikke helt har visst hvordan jeg skal angripe denne øvingen*» (Egge, 2018, s. 9). Fokuset i hennar oppgåve er korleis elevar på VGS opplev sitt eige *øvingsarbeid*. Eg vil derimot sjå på læraren si side av temaet. Egge trekk fram at kunnskap om korleis ein skal øve må lærast på same måte som formlar i matematikk. Det er vanskeleg for

ein elev å reflektere over sin eigen læringsprosess dersom læraren ikkje legg til rette for elevmedverking i undervisninga. Difor vil eg rette undersøkinga mi mot korleis messingpedagogar jobbar for å førebu elevane sine på øvings situasjonen.

1.4 Vidare struktur på oppgåva

Vidare vil eg starte med å presentere ulike teoriar som er relevante for oppgåva. Deretter skal eg grunngje valet eg har gjort av metode og informantar, og leggje fram korleis eg har jobba for å samle inn og analysere datamateriale. I kapittel fire vert resultatet av forskinga presentert, noko som dannar grunnlaget for drøftinga eg skal gjere i kapittel fem. Til slutt vil eg kome med ein konklusjon av oppgåva, samt legge fram moglege forskingsområde det kunne vore interessant å forske vidare på.

2. Teoretisk grunnlag

Utøving av musikk er ein aktivitet som krev psykomotoriske ferdigheiter (Nielsen, 2004, s. 34). På den eine sida kan ein samanlikne den tankemessige kompleksiteten det krev å spele eit instrument med det å lære seg eit språk. På den andre sida kan ein samanlikne det med å utøve ein sport, fordi aktiviteten også krev ein viss motorisk kontroll. I tillegg til desse faktorane inngår det også kjenslemessige forhold i utøvinga. Med andre ord må eleven utvikle fleire ulike ferdigheiter for å kunne uttrykke seg ekspressivt gjennom musikk, noko som krev målretta øving. Den målretta øvinga skjer i stor grad aleine, men det er mykje i den sosiale settinga i undervisningssituasjonen som førebur eleven på det som skal gå føre seg heime. Difor vil eg starte kapitlet med eit sosialkognitivt perspektiv og legge fram Bandura sin teori om observasjonslæring, sjølvregulering, og self-efficacy, før eg går nærare inn på kva målretta øving og strategisk læring er.

2.1 Sosialkognitiv lærings- og motivasjonsteori

Kognitivt orienterte læringsteoriar handlar om dei indre tankeprosessane til eleven i løpet av læringsprosessen (Imsen, 2020, s. 113). Albert Bandura vert rekna som ein av dei fremste lærings- og motivasjonsteoretikarane i USA (Imsen, 2020, s. 115). Han utvikla ein teori som tek føre seg mentale førestillingar, forventingar og kjensler hjå ein person. Denne teorien vert kalla sosialkognitiv læringsteori. På den eine sida støttar Bandura seg til dei behavioristiske teoriane på den måten at det må finnast ei form for forsterking for at læring skal skje. På den andre sida nyttar han omgrep som til dømes forventing, og meiner at menneske er i stand til å hugse og gjenkalle tidlegare opplevingar. Han meiner at læring kan skje gjennom observasjon og imitasjon, og ikkje berre gjennom stimulus-respons-læring. «*Man lærer ikke bare av sine egne handlinger, man kan lære av andres også*» (Imsen, 2020, s. 115).

2.1.1 Observasjonslæring

Observasjonslæring er ein teori som baserer seg på at eleven er i stand til å danne indre førestillingar om kva han vil utføre, kva han vil oppnå, og kva som er standaren for at han skal vere nøgd med resultatet (Imsen, 2020, s. 118). I dette ligg det at eleven er i stand til å samanlikne seg sjølv med modellen han prøver å etterlikne, og at han opplev ei form for

lønning dersom han lukkast. Ergo treng ikkje lønning kome frå nokon andre, men er resultatet av eleven si vurdering i forhold til sin eigen standard. Her kan ein trekkje linjer til sølvregulert læring, som eg kjem tilbake til i kapittel 2.1.2.

Ein kan dele observasjonslæring inn i fire delprosessar; merksemd, hukommelse, etterlikning og motivasjon (Imsen, 2020, s. 116). Den fyrste delprosessen, merksemd, går ut på at eleven rettar merksemd mot det som er interessant eller viktig i ein situasjon. Deretter må han hugse kva han skal imitere. Til dømes må han gjenta eller memorere det læraren har gjort eller sagt for å hugse betre. Bandura skil tydeleg mellom det å ha kunnskap som gjer at imitasjon er mogeleg, og det å gjennomføre imitasjonen som handling. Det er vanleg å få rettleiing når ein skal etterlikne modellåtferda. Til dømes kan læraren spele ei frase som eleven skal lære seg. Deretter må eleven hugse frasa og etterlikne den. I etterlikningsfasen kan det også vere nyttig å kunne observere og korrigere seg sjølv, noko som kan vere vanskeleg i praksis. Det er vanleg å nytte til dømes videoopptak for å kunne sjå seg sjølv frå «utsida».

Den siste delprosessen, motivasjon, handlar om at det må føreligge ei forsterking for at eleven skal omsetje kunnskapane sine til handling. Det finst ulike måtar eleven kan få forsterking på i observasjonslæring (Imsen, 2020, s. 118). For det fyrste kan han oppleve direkte forsterking ved å få ei form for løn som konsekvens av handlingane sine. Dette kan både vere i form av ei ytre lønning, eller som ei indre lønning ved at eleven opplever meistring når han får det til slik han såg det for seg. For det andre kan eleven oppleve vikarierande forsterking ved at han ser korleis andre vert lønna for den same åtferda.

2.1.2 Sjølvregulert læring

Dei fleste læringsteoriane legg stor vekt på den ytre stimuleringa som påverkar individet, men Bandura peiker også på at me kan vere våre eigne læremeisterar (Imsen, 2020, s. 118-119). Han hevdar at mennesket har evne til å styre seg sjølv gjennom konsekvensane ein sjølv skapar gjennom handlingane sine. Dersom handlingane våre berre er bestemt av ytre lønning og straff, ville me stadig ha skifta retning for å innrette oss etter dei tilbakemeldingane som tilfeldigvis måtte flytte oss.

Sjølvreguleringa i teorien til Bandura skjer gjennom delprosessane sjølvobservasjon, vurdering og reaksjon (Imsen, 2020, s. 119). Sjølvobservasjon handlar om at eleven er merksam på sine eigne handlingar, og på denne måten ser sine eigne prestasjonar «utanfrå». Til dømes kan han vere nøgd med at han klarte å spele ein passasje i eit stykke i

konsertertempo. Vidare handlar vurderingsprosessen om at eleven er sjølvkritisk til det han har utført. Føresetnaden er då at eleven har ein innebygd standard for kva som er bra og ikkje. I denne delprosessen er det kva eleven sjølv synest som er det viktigaste. Ein elev på nybyrjarnivå vil kanskje vere nøgd med ei frase ein elev på eit høgare nivå ikkje hadde vore nøgd med. Reaksjonen eleven har på si eiga vurdering er den siste delprosessen i sjølvreguleringa. Er eleven i stand til å sjå kva han kan gjere annleis? Har kjenslene til eleven hatt påverknad på å auke eller minske motivasjonen eleven har til å halde fram med oppgåva?

2.1.3 Self-efficacy

Self-efficacy, eller meistringsforventningar, handlar om at forventingane eleven har om å lukkast påverkar kva oppgåver eleven vil gjennomføre og kor mykje energi han legg i gjennomføringa (Imsen, 2020, s. 362). I teorien skil Bandura mellom forventingstypane «efficacy expectation» og «outcome expectations». «Efficacy expectations» handlar om forventingane eleven har om å meistre handlinga som er nødvendig for å nå eit mål, medan «outcome expextations» handlar om forventingane om resultatet av desse handlingane. Skilnaden mellom desse typane forventing kan vere nyttig dersom ein til dømes skal forklare utdannings- og yrkesvalet til ein elev som vil bli profesjonell muskar. Fyrst må eleven ha tru på at han klarar å gjennomføre ei musikkutdanning. I neste omgang må eleven ha tru på at denne utdanninga fører til den jobben han ynskjer.

I følge Bandura vert meistringsforventningane basert på fem ulike informasjonskjelder (Imsen, 2020, s. 363). Nedanfor er ei liste over desse informasjonskjeldene med døme basert på eleven som vil bli profesjonell muskar.

1) Tidlegare erfaring med meistring:

Har eleven gode eller dårlege erfaringar frå til dømes konsertar eller prøvespel?

2) Vikarierande erfaring:

Kan eleven sjå til andre det er naturleg å samanlikne seg med som har fullført ei musikkutdanning og blitt profesjonelle muskarar?

3) Verbal overtyding:

Får eleven støtte og oppmuntring frå familie og vener i utdannings- og yrkesvalet sitt?

4) *Emosjonelle forhold knytt til handlinga eller resultatet:*

Har eleven til dømes prestasjonsangst som kan stå i vegen for at han gjennomfører eller består opptaksprøven til studiet?

5) *Personleg tolking av egne prestasjonar:*

Kva syn har eleven på kvaliteten på si eiga speling?

Imsen (2020, s. 363) skildrar teorien om self-efficacy som ein kjærkommen teori med ein optimistisk budskap, fordi Bandura peiker på motivasjonsmogelegheita i observasjonslæring og betydninga støtte og oppmuntring har for forventingane til eleven.

2.2 Målretta øving på instrumentet

Siw Graabræk Nielsen (2004, s. 34) skildrar øving som ein prosess der ein utviklar og tilpassar dei psykomotoriske ferdigheitene til ei ytre ramme. Eleven utviklar ein utøvningsplan for til dømes notane eller akkordskjemaet for den aktuelle musikken gjennom øving, slik at han kan nytte dei utvikla ferdigheitene til å uttrykke seg ekspressivt gjennom utøving seinare. For å kunne omsette denne planen til handling, må eleven overvake si eiga utøving for å avdekke eventuelle svakheiter i spelinga. Deretter må han finne konkrete oppgåver for å jobbe med å forbetre dei definerte svakheitene. Slik målretta øving vert sett på som ein type sjølvregulert læring (Nielsen, 2004, s. 35). Dette inneber at eleven sjølv må velgje strategiar for å lære stoffet, overvake kor effektive desse strategiane er og eventuelt revidere bruken av dei dersom det er naudsynt. I tillegg må han vere klar over korleis kunnskap og motivasjon kan påverke strategivalet.

På VGS går instrumentalundervisning under faget Instrument, kor, og samspel (IKS) (Utdanningsdirektoratet, 2021). Øving er eit eige kjerneelement i dette faget. I denne delen av læreplanen vert det skildra kva kompetanse om eigen læring vil seie i praksis i ein øvingskontekst. Eleven skal kunne «*sette seg hensiktsmessige mål, planlegge, gjennomføre, evaluere øvingsprosesser og å velge relevante øvingsstrategier*» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Alle desse punkta kan ein setje inn i ein av dei fire hovudkomponentane i teorien om strategisk læring.

2.3 Strategisk læring

Strategisk læring er ein omfattande læringsprosess som handlar om at eleven jobbar systematisk, strategisk og målretta for å lære noko (Imsen, 2020, s. 148-149). Det er vanleg å dele prosessen inn i fire hovudkomponentar som jobbar saman; kunnskap og ferdigheiter, motivasjon, konteksten læringa går føre seg i, og eleven si evne til sjølvregulering. Nielsen (2004, s. 33) skildrar strategisk læring slik: «*Strategisk læring signaliserer at man hatt tatt over rollen som sin egen lærer, og at man selv tar valg om hvordan man kan lære bedre*». Mellom speletimane må eleven ta dei daglege avgjerslene sjølv, fordi instrumentallæraren eller andre sjeldan er til stades mesteparten av øvingstida. Han må med andre ord tre inn i rolla som sin eigen lærar på øvingsrommet.

2.3.1 Kunnskap og ferdigheiter

Kunnskap og ferdigheiter er den fyrste hovudkomponenten innanfor strategisk læring, og er viktig for læring og oppgåveløysing. Gode forkunnskapar innanfor eit felt kan produsere direkte løysingar på eit problem eller påverke valet av strategiar for å løyse problemet (Nielsen, 2004, s. 38). Til dømes vil ikkje ein elev som har jobba mykje med å spele kromatisk skala ha noko problem med å spele ein kromatisk oppgang i eit stykke. Dersom han derimot ikkje har jobba like mykje med dette, men klarar å identifisere at det er ein kromatisk oppgang, vil han kanskje klare å kome fram til ein strategi for å meistre denne konkrete biten av stykket likevel.

Metakognitiv kunnskap er også viktig for strategibruk under øving (Nielsen, 2004, s. 38). Metakognitiv kunnskap kan ein dele inn i tre: kunnskap om seg sjølv som lærande, om ulike strategiar, og om ulike oppgåvekrav. Kunnskap om seg sjølv som lærande handlar om å kjenne til eine eigne styrkar og svakheiter ved sin eigen måte å lære på, og at ein kjenner til at ein kan ha ulike grader forståing av eit emne. Vidare må eleven ha kunnskap om korleis, når og kvifor ein skal nytte ulike typar strategiar. Eleven må til dømes ha kunnskap om når han skal ta i bruk studiestrategiar og når han skal ta i bruk læringsstrategiar. Studiestrategiar handlar om å rette fokus mot oppgåva og sikre effektiv tidsbruk, medan det i læringsstrategiar inngår utveljingsstrategiar, organiseringsstrategiar og integreringsstrategiar som nyttast for å lære stoffet (Nielsen, 2004, s. 36-37). Det finst også ein kategori som vert kalla metakognitive strategiar som vert brukt for å planlegge, overvake og revidere sin eigen bruk av studie- og

læringsstrategiane. Til slutt handlar kunnskap om oppgåvekrev om at eleven har kunnskap om at ulike oppgåver krev ulike typar løysingar. Eit døme på dette kan vere at eleven har kunnskap om skilnaden mellom å øve på ein kompleks del av eit stykke og ein mindre kompleks del.

2.3.2 Motivasjon

Den andre hovudkomponenten i strategisk læring er motivasjon. Her inngår det til dømes at eleven har ei oppleving av at innsats lønner seg, eller at eleven har interesse for oppgåva (Imsen, 2020, s. 149). Eleven sine forventingar om meistring og evne til å setje seg realistiske mål spelar også inn. Det er meir sannsynleg at eleven tek i bruk strategiar i øvinga dersom han forventar å lukkast med oppgåva. «*Personer som ellers er like, men som har ulike forventningar om meistring, vil velge forskjellige aktiviteter og legge ulik innsats og utholdenhet inn i oppgaveløsingen avhengig av hvordan de oppfatter seg selv*» (Nielsen, 2004, s. 39).

Det er vanleg å skilje mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handlar om at handlinga vert lønning i seg sjølv, medan ytre motivasjon handlar om at konsekvensane av handlinga er lønninga (Fostås, 2002, s. 206). Vidare skriv Olaus Fostås (2002, s. 207) om korleis ein kan nytte ytre motivasjon for å vekke indre motivasjon hjå eleven, og samanliknar det med uttrykket «Pimping the pump»¹. Til dømes kan eleven få ei form for premie etter han har gjennomført så og så mykje øving for å prøve å hjelpe han å kome i gang med ei øvingsrutine, slik at han kan få gode musikk- og meistringsopplevingar som seinare kan påverke den indre motivasjonen.

Fostås (2002, s. 204) kategoriserer også motivasjon i eit tidsperspektiv på to ulike måtar. Den fyrste er generell versus spesifikk motivasjon. Generell motivasjon handlar om det langsiktige «motivasjonsreservoaret» eleven har til å spele, medan spesifikk motivasjon handlar om motivasjonen eleven har til å spele eit bestemt stykke eller delta på ein bestemt konsert. Den andre kategoriseringa handlar om eleven sin motivasjon før, undervegs og etter ei oppgåve. Eleven kan vere motivert til å gjere oppgåva på førehand, anten det kjem av indre eller ytre faktorar. Vidare kan kvaliteten på musikken og læringsprosessen gjere at eleven vert

¹ Referanse til eit engelsk uttrykk som kjem av «den vannskvetten man må helle opp i en gammeldags vannpostpumpe for å få vann opp av den» (Fostås, 2002, s. 207).

(meir) motivert undervegs. Til slutt kan eleven kjenne på motivasjon etter ei oppgåve, som anten ei vidareføring av motivasjonen han har kjent på før og undervegs eller som ei motivasjonsbølge i etterkant av oppgåva.

2.3.3 Kontekst

Konteksten læringa går føre seg i er den tredje hovudkomponenten. Her inngår faktorar som tilgjengeleg utstyr, lærarforventingar, læringsoppgåva si form og tidsavgrensing, og den sosiale konteksten læringa går føre seg i (Waagen, 2011, s. 223). Tilgjengeleg utstyr kan til dømes vere om eleven har eige instrument og tilgang på øvingsrom, eller kor stor tilgang han har på hjelpemiddel som notemateriale, metronom, stemmeapparat og liknande. Faktoren lærarforventingar handlar om i kva grad læraren sine forventingar er rimelege når det kjem til ferdigheitsnivå. «*Som lærer skal en kreve at eleven yter sitt aller beste, verken mer eller mindre*» (Waagen, 2011, s. 223). Når det kjem til læringsoppgåva si form og tidsavgrensing, trekk Wenche Waagen (2011, s. 223) fram at det ikkje berre er den faste undervisninga som spelar inn her. Deltaking på ulike arrangement, konkurransar og andre typar autentiske situasjonar eller praksisfellesskap kan påverke læringsutbyttet til eleven. Elevar vert i stor grad påverka av den sosiale konteksten dei står i, og interesse og støtte frå familie, vener og andre kan påverke motivasjonen til eleven. På VGS kan til dømes øvingsmiljøet eller -trenden i klassen påverke kor mykje kvar enkelt elev vel å øve.

2.3.4 Sjølvregulering

Den siste hovudkomponenten er eleven si evne til sjølvregulering. Sjølvregulering handlar om at eleven tek ansvar for si eiga læring ved å observere seg sjølv, vurdere prestasjonen dei har observert, og til slutt justere handlingane sine basert på vurderinga (Imsen, 2020, s. 149). Eleven si evne til å disponere tid og evne til å reflektere rund kor fornuftig oppgåveløysinga har vore, er andre faktorar som inngår i denne komponenten.

Waagen (2011, s. 222) trekk fram at læraren si rolle som rettleiar er sentral i denne komponenten. For å bli sjølvregulert må eleven lære seg å setje mål, reflektere rundt konteksten læringa går føre seg i, velje ut strategiar for å gjennomføre læringsoppgåva, utføre øvingsstrategiane, overvake for så å evaluere sin eigen progresjon, endre eller modifisere øvingsstrategiane basert på evalueringa, og til slutt gjennomføre ei sluttevaluering av

arbeidsmåtar og resultat (Waagen, 2011, s. 222). I denne prosessen må læraren rettleie eleven ved å stille spørsmål og hjelpe han med å formulere med eigne ord kva han synest han meistrar og kva han synest er utfordrande. På denne måten kan eleven bli meir bevisst på eiga læring.

3. Metodiske val

Føremålet med denne oppgåva er å sjå på didaktiske praksisar som kan gjere eleven i stand til å øve strukturert og effektivt på eigenhand. Kva messingpedagogar gjer og ikkje gjer i undervisninga for å førebu elevane sine på øvingssituasjonen, kan ein undersøke med både ei kvantitativ og ei kvalitativ tilnærming. I dette kapittelet vil eg grunngje metodevalet mitt, samt skildre informantutvalet og analyseprosessen eg har gjennomført.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Knut Halvorsen (2008, s. 129) skriv at ein bør velje datainnsamlingsmetode ut frå problemstillinga ein har formulert. Problemstillinga mi er: «*Korleis førebur to messingpedagogar på VGS elevane sine på øvingssituasjonen sett i lys av strategisk læring?*» Nøkkelordet her, når det kjem til metode, er *korleis*. Eg ynskjer å gå inn i dei didaktiske praksisane til dei spesifikke informantane, og analysere og tolke desse. Difor har eg vald ei kvalitativ tilnærming i forskinga mi. Rune Johan Krumsvik skildrar skilnaden mellom kvantitativ og kvalitativ metode slik: «*Kvantitativ metode kartlegg at noko skjer, medan kvalitativ metode avdekkjer kvifor det skjer*» (Krumsvik, 2014, s. 113).

For å auke validiteten i prosjektet mitt tok eg i bruk metodetriangulering, og nytta både observasjon og intervju for å finne svar på problemstillinga mi. Eg observerte ei undervisningsøkt per informant, og gjennomførte deretter eit intervju med kvar informant etter observasjonen. Ved å nytte metodetriangulering kunne eg undersøke korleis informantane handlar i spesifikke situasjonar og stille spørsmål om situasjonar eg hadde observert.

3.1.1 Observasjon

Eg hadde eit ynskje om å få innblikk i didaktiske praksisar i fordjupingsinstrument-undervisning på VGS. For å få innsyn i korleis messingpedagogane jobbar, valde eg difor ikkje-deltakande observasjon som den eine metoden i forskinga mi. Gjennom observasjonen fekk eg studert interaksjonane messingpedagogane hadde med elevane sine i ein naturleg

samanheng (Halvorsen, 2008, s. 133). Eit anna argument for å nytte observasjon er at informantar ikkje alltid praktiserer det dei fortel om i eit intervju (Krumsvik, 2019, s. 181-182). Til dømes kan det vere at dei har ein visjon for undervisninga som dei ikkje nødvendigvis klarer å gjennomføre i timane.

Når ein samlar inn data gjennom observasjon, kan det vere vanskeleg å skilje mellom det ein observerer og sine eigne fortolkingar av det som skjer (Krumsvik, 2019, s. 184). For å tydeleggjere denne skilnaden for meg sjølv, laga eg eit observasjonsskjema² med ei kolonne for observasjonar og ei kolonne for eigne refleksjonar. Under observasjonen noterte eg ned alt eg observerte som hadde med øving å gjere i observasjonsskolonna. I refleksjonsskolonna skreiv eg ned refleksjonar om til dømes koplingar eg såg mellom det eg observerte og teorien om strategisk læring.

Ei svakheit ved observasjonsmetoden er påverknaden forskingsprosessen kan ha på situasjonen som skal observerast (Halvorsen, 2008, s. 135-136). Åtferda til informanten og eleven kan ha blitt påverka av at dei var bevisste på at dei blei observert. Det var viktig for meg at timane eg observerte skulle vere så representative for den vanlege undervisningspraksisen til informanten som mogeleg. Difor informerte eg informanten og eleven om føremålet med observasjonen slik at dei skulle kjenne seg tryggare i situasjonen.

3.1.2 Intervju

Eg var ute etter å sjå messingundervisninga og dei didaktiske praksisane til informantane frå deira perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Difor nytta eg semistrukturert intervju som den andre metoden i metodetriangleringa. Semistrukturert intervju er den vanlegaste intervjumetoden. Den går ut på at ein gjennomfører eit planlagd og fleksibelt intervju rundt førehandsbestemte tema, med fokus på å innhente skildringar av intervjuobjektet sine opplevingar (Krumsvik, 2014, s. 124-125).

Før datainnsamlinga utforma eg ein intervjuguide³ med overordna tema og forslag til spørsmål eg ville ta opp i intervjuet. På denne måten hadde eg nokre festepunkt eg kunne leie samtalen rundt. I tillegg førte eg opp eit par spørsmål etter observasjonen i intervjuguiden. Desse spørsmåla varierte frå informant til informant. Krumsvik (2014, s. 125) trekk fram at fleksibilitet er eit viktig moment for å få god flyt i samtalen i intervjuet. I løpet av intervjuet

² Sjå vedlegg 8.1.1

³ Sjå vedlegg 8.1.2

prøvde eg å lytte nøye til informantane og var open for å endre rekkjefølgja på spørsmåla etter kva som var naturleg i augneblinken.

Ei vanleg innvending mot kvaliteten på intervjuforskning er at den kan vere upåliteleg på grunn av leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). På ei anna side eignar det semistrukturerte intervjuet seg godt til systematisk bruk av leiande spørsmål. Ein kan argumentere for at leiande spørsmål kan vere med på å svekke validiteten i undersøkinga. Likevel ser ein at i mange samanhengar kan det å nytte seg av leiande spørsmål vera med på å sjekke reliabiliteten til intervjusvara og verifisere fortolkingane til intervjuaren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Under intervjuet var eg oppteken av å vere nysgjerrig og stille oppfølgingsspørsmål i løpet av samtalen. På denne måten kunne eg gi informanten mogelegheita til å utdjupe svara sine og forsikre meg om at eg ikkje misforstod noko.

Konteksten intervjuet går føre seg i kan også vere med på å påverke kvaliteten på intervjuet (Halvorsen, 2008, s. 138). Dette var ei feilkjelde eg var oppteken av i førebuinga av intervjuet. Eg var påpasseleg med å avtale ein roleg stad for intervjuet, og prøvde å legge til rette for at eg og informanten var fokuserte og hadde god tid.

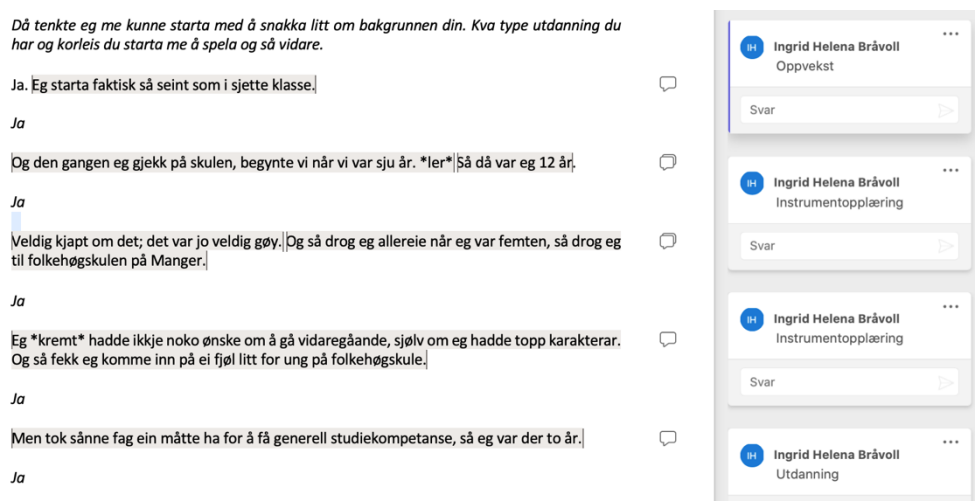
3.2 Val av informantar

Fordi eg valte ei kvalitativ tilnærming i forskinga mi, bestemte eg meg for å ha to informantar. På denne måten kunne eg gå djupare inn på dei didaktiske praksisane til kvar enkelt informant. Eg gjennomførte eit kriteriebasert utval i arbeidet med å finne informantar til oppgåva. For det fyrste måtte informantene undervise i messinginstrument på VGS dette skuleåret, slik at det var mogleg å gjennomføre både observasjon og intervju. Det andre kriteriet var at informantene må ha formell musikkutdanning. På denne måten har dei fått opplæring innanfor øving og har kunnskap om fagterminologi for å diskutere temaet. I tillegg var det ein fordel om dei har ei form for pedagogisk utdanning, men det var ikkje eit krav.

Eg kontakta mange musikklinjer som gav meg kontaktinformasjonen til messingpedagogane sine. Etter ei stund fekk eg svar frå to informantar, som eg har valt å kalle Kari og Ola i denne oppgåva.

3.3 Analyse

Etter eg hadde gjennomført datainnsamlinga, starta eg med å transkribere lydopptaka frå intervjua. Deretter nytta eg koding og kategorisering for å analysere materialet i intervjutranskripsjonane (figur 1). I analysen nytta eg open koding og kategorisering inspirert av grounded theory-tilnærminga (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Basert på at eg har ein konkret teori i problemstillinga mi, kan ein argumentere for å nytte ei deduktiv tilnærming i analysen. Men eg var i fyrste omgang ute etter å sjå korleis messingpedagogane jobba, og let difor empirien leie kodane og kategoriseringa. Vidare gjekk eg gjennom observasjonsnotata og kategoriserte desse i dei same kategoriane som intervjutranskripsjonane. Til slutt samanlikna eg observasjonsnotata og intervjutranskripsjonane i dei ulike kategoriane for å finne mønster i undervisningspraksisen til informantane.



Figur 1: Eg nytta kommentarfunksjonen i Word for å kode intervjutranskripsjonane.

3.4 Forskingsetikk

Til slutt i dette kapitlet vil eg ta opp den etiske dimensjonen i oppgåva. Catharina Christophersen (2010) understrekar viktige aspekter av forskningsetisk bevisstheit for å sikre forskinga si troverdigheit og pålitelegheit. Forskingsetisk bevisstheit handlar om «å ha et reflektert forhold til sitt forskervirke, å være oppmerksom på relasjonen til sine omgivelser, og å være både årvåken og ettertenksom i forhold til de ringvirkninger ens forskning og forskningsfomidling kan ha» (Christophersen, 2010, s. 151).

Konfidensialitet og frivillig informert samtykke har vore viktige forskningsetiske prinsipp i mitt forskingsprosjekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). I løpet av prosjektet har eg følgd HVL sine retningslinjer om personvern⁴. I tillegg er prosjektet meldt inn til Sikt (tidlegare Norsk senter for forskingsdata), då eg skal behandle personopplysingar og difor har meldeplikt om dette⁵. Alle opplysingar om informantane er anonymisert slik at det ikkje er mogeleg å kjenne dei att i sluttoppgåva. Informantane fekk informasjon om prosjektet både munnleg og skriftleg, og vart informerte om sine rettigheter⁶. Eg laga også eit informasjonsskriv⁷ om føremålet med observasjonen til elevar og føresette.

Ei etisk problemstilling eg møtte på i forhold til informantar var at eg hadde kjennskap til den eine informanten frå før. På den eine sida kan dette ha påverka datainnsamlinga i positiv retning fordi intervjusituasjonen kan ha blitt opplevd som tryggare for informanten. På ei anna side kan det ha verka negativt på validiteten i empirien, då informanten kan ha svart for å tilfredsstille meg i staden for å svare ærleg. Når det er sagt, kan dette gjelde alle informantar uavhengig av relasjon til intervjuaren. For at informantane skulle kjenne seg trygge på å dele sine tankar og opplevingar uavhengig av forhold til meg, hadde eg fokus på vere open og ærleg for å skape ei trygg atmosfære.

Det fyrste forskningsetiske prinsippet til De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019) er «*Sannhetsbestrebelse*». Eg har vore oppteken av å vere open og ærleg om vala eg har tatt i datainnsamlinga og analyseprosessen, slik at lesaren sjølv har mogelegheit til å vurdere validiteten i forskinga mi. Slik transparens er viktig i den kvalitative forskinga, då ein ikkje kan generalisere resultatata. Verdien i slik forskning ligg derimot i overføringsverdien av resultatata.

⁴ Sjå <https://www.hvl.no/forsking/forskingsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/> fornærare informasjon.

⁵ Sjå vedlegg 8.3 for godkjent søknad frå Sikt

⁶ Sjå vedlegg 8.2.1

⁷ Sjå vedlegg 8.2.2

4. Resultat og analyse

Eit av dei sentrale omgrepa i problemstillinga mi er øving. I dette kapittelet skal eg legge fram hovudfunna frå analysen eg har gjort av datamaterialet. For å få ei heilskapleg forståing av tematikken har eg vald å dele analysekapittelet i to. I fyrste del vil eg gjere greie for informantane sitt syn på øving. Vidare vil eg presentere dei mest sentrale funna i forhold til problemstillinga og korleis informantane førebur elevane sine til øvingssituasjonen.

4.1 Kari og Ola sitt syn på øving

Kari og Ola har begge bakgrunn frå korpsmiljøet og jobbar i dag om lag 50/50 som utøvarar og messingpedagogar på blant anna VGS. Begge informantane har formell musikkutdanning frå eit musikkonservatorium. Kari speler eit grovmessinginstrument⁸ og har jobba som både profesjonell utøvar og pedagog i fleire tiår. Ola har ikkje vore aktiv i like mange år, men har likevel etablert seg som profesjonell utøvar og pedagog i miljøet. Han speler eit småmessinginstrument⁹.

Informantane er einige om at øving fyrst og fremst handlar om å utvikle seg på instrumentet for å verta ein betre utøvar.

Det er jo ein god miks av kor ein vil flytte seg i dag... Heilt konkrete mål i dag, og litt lengre deltidsmål og lange mål framover då, sant. (Kari)

Ola legg også til at øving ikkje nødvendigvis treng å vere øving på instrumentet. Det kan også vere å jobbe med å utvikle seg i faget generelt.

Det kan ha like stor effekt å trene hovudet ved eit piano for eksempel. Og det kan vere like overførbart. (Ola)

I tillegg trekk Kari fram at trivsel er viktig i øvinga.

For me har jo valt eit instrument eller fått eit instrument ein gong opp i nevane som me likar å spele. (Kari)

⁸ Fellesnemning for messinginstrument med djupast register (t.d. tuba, trombone, baryton).

⁹ Fellesnemning for messinginstrument med lysast register (t.d. kornett, trompet, althorn).

4.2 Førebuing til øvingssituasjonen

Eg vil no presentere funna eg har gjort om korleis Kari og Ola jobbar for å førebu elevane sine på øvingssituasjonen. Funna er delt inn i dei fem kategoriane *relasjonsbygging*, *overvaking*, *ansvarlegging av eleven*, *struktur* og *konkurranse som motivasjon*.

4.2.1 Relasjonsbygging

Det fyrste som møtte meg under observasjonane var korleis informantane nytta tida eleven brukte på å pakke opp instrumentet i starten av speletimen. Både Kari og Ola snakka med eleven sin om veka som hadde gått, korleis øvinga hadde gått, om eleven hadde spelt på instrumentet tidlegare den dagen og liknande.

«Small talk om tidlegare timar og om eleven har spelt tidlegare på dagen → innslag av humor, relasjonsbygging» (Observasjonsnotat, Kari)

I intervjuet fortel informantane om at dei ser samanheng mellom utviklinga til eleven og miljøet rundt eleven.

I dei fleste tilfelle så er det ekstremt tett knytt saman det med progresjon og læringsmiljø. (Ola)

Ola snakkar om korleis alle elevar er forskjellige og at ulike faktorar kan vere med på å fremje eller hemme eleven si læring. Til dømes fortel han at eleven sin personlegdom eller støtte frå foreldre kan påverke om eleven kjenner seg trygg på å øve heime eller ikkje. Som messingpedagog kan det vere nyttig å ha kjennskap til slik informasjon om elevane sine når ein skal rettleie dei i korleis dei skal legge opp øvinga si. Difor er han oppteken av å skape ein god relasjon til elevane slik at dei kjenner seg trygge og kan opne seg opp til han.

Det er ekstremt individuelt for alle elevar, og eg prøver at dersom eg skal vite såne ting så er det fordi at dei ynskjer å fortelje meg det. (Ola)

Kari trekk fram at øving berre er ein liten del av heile livet til eleven, og at det er viktig for henne å bygge relasjon til eleven slik at ho kan legge opp undervisninga i forhold til eleven sitt liv.

Og nokre av dei er altså på ting sju dagar i veka, inkludert laurdag og søndag, av og til tre og fire veker om gangen. Og då blir mitt heilskapsbilete veldig viktig. For då pushar ikkje eg ekstra på eit einaste emne. Då berre held me koken. (Kari)

4.2.2 Overvaking

I løpet av ein speletime får eleven mange innspel og tilbakemeldingar han må hugse til seinare. Difor kan det vere lurt å ta i bruk eit hjelpemiddel for å ikkje gløyme viktige ting som messingpedagogen har sagt. Det kan også vere verdifullt å nytte eit slikt hjelpemiddel for å overvake progresjonen sin på øvingsrommet. Under observasjonane såg eg mellom anna at informantane noterte teikn og kommentarar direkte i noten til eleven. I tillegg nytta Kari loggbok med eleven sin, noko ho også trakk fram i intervjuet.

Alle har sånn her leksebok. Du kan kalle det loggbok, seier eg av og til. For der er jo punkta som den egne læraren treng å ha med seg, for du kan ikkje huske alt. [...] Det er ikkje sånn at det som er skrive på ny time «deleatar», tar vekk alt det som står der frå før. Difor så ber eg dei ta vare på dei gamle bøkene òg, sant. For du kan alltid finne eit lite gullkorn og ei lita ekstra øving og ei lita metodisk greie ein plass. (Kari)

Ola fortel at han er tilhengar av å nytte lydopptak som hjelpemiddel for å overvake seg sjølv. Han oppfordrar elevane sine til å nytte hjelpemiddelet slik at dei lettare kan høyre seg sjølv frå «utsida».

Ta opptak av seg sjølv, høyre på seg sjølv, vere bevisst på kvifor ein lét sånn som ein lét. (Ola)

4.2.3 Ansvarleggjering av eleven

For å kunne ta til seg tilbakemeldingane i timen og nytte dei i vurderinga og forbetringa av eigne prestasjonar på øvingsrommet, må eleven lære seg å verta bevisst på si eiga speling og kjenne på eit ansvar for å jobbe sjølvstendig på eigenhand. Eg har tolka av observasjonane og intervjuet at Kari og Ola er opptekne av å utvikle eleven si bevisstheit.

«Eleven speler eit utdrag av stykket. Lærar: 'Kvifor i all verda vart det så mykje betre no?'» (Observasjonsnotat, Kari)

I staden for å korrigere eleven og fortelje han kva han bør forbetre, stiller Kari eit spørsmål som krev at eleven er bevisst på og reflekterer rundt spelinga si for å kunne svare. Slike type spørsmål var gjennomgåande i begge speletimane eg observerte. I intervjuet fortalde informantane at dei nyttar slike spørsmål for at elevane skal få trening i å lytte aktivt til eiga spelning. Ola presiserer at han trener på bevisst lytting saman med elevane i speletimane slik at dei skal verte i stand til å ta den i bruk når dei øver aleine.

Då legg eg opp med at me gjer øvingar og at me prøver å vere så bevisste som mogeleg heile tida på kva som skjer. Og den bevisste øvinga heime aleine er den beste øvinga. (Ola)

I intervjuet med Kari kom det fram i samtalen om omgrepet øving at eit mål for henne var at elevane skulle setje eigne mål og verta meir og meir sjølvstendige.

Og alle mål for meg, på deira vegne, er jo nådd når dei sjølv byrjar å komme med: «Eg vil spele konsert, eg vil vere med på konkurranse, eg vil...» Ja. (Kari)

Denne målsetjinga nemner ho også i samanhengen med bruken av loggbok.

Så er jo målet alltid at på vegen så byrjar dei å skrive meir og meir sjølv. (Kari)

Under observasjonen av Ola la eg spesielt merke til ein del av speletimen der han og eleven arbeida med tolkinga av ei frase i eit musikkstykke.

Eleven prøver begge uttrykka. Lærar: «Kva syns du var best?» Eleven og læraren er ueinige, eleven står på sitt og vel det uttrykket han likte best. (Observasjonsnotat, Ola)

Tradisjonelt vert frasen spelt på ein bestemt måte, medan eleven spelte den nøyaktig slik den var notert i noten. Eg tok opp denne delen av speletimen i intervjuet:

Meg: Og så prøvde de liksom begge versjonar og så spør du: «Eg ville gjort det sånn, men kva syns du?». Og så enda jo då eleven opp med å velje den andre faktisk. Er det bevisst?

Ola: *Ja, men kun fordi at han kan svare på det. Eg hadde ikkje stilt det spørsmålet til nokon som er for eksempel to år yngre som er i ei heilt anna fase av læringsfasen, fordi at dei nettopp treng rettleiing på ein annan måte og dei treng å få beskjed: «Her vert det gjort tradisjonsmessig slik, så gjer det slik». Og så kjem dei til eit nivå der det blir overskot nok til å få det til på denne måten, og då kan dei ta det valet.*

Ut frå dette tolkar eg at Ola er oppteken av at elevane skal lære seg å ta sjølvstendige val, men at dei først må lære seg reglane før dei kan bryte dei.

4.2.4 Struktur

I løpet av speletimane eg observerte var det tydeleg at informantane hadde ein plan for undervisninga, og det verka som dei var opptekne av å formidle viktigheita av struktur i øvinga til elevane sine. Dette kom også fram i intervjuet. Til dømes nemner Kari ved fleire anledningar at ho tykkjer at struktur har mykje å seie for elevane si utvikling.

*Også diskuterast det jo veldig det der «Ja, så blir det til mens du går». Ja... *dreg på den* Eg veit ikkje heilt alltid om det er riktig, for du kjem ikkje unna det der med at strukturen leder vegen, faktisk. (Kari)*

Ola er også oppteken av struktur og fortel konkret om korleis han legg opp undervisninga;

Ofte så er det jo ein god struktur på å kome i gang, varme opp, aktivere musklar, få til god lyd på hornet, og så fikse musikken. [...] Eg er veldig konsekvent i det synest eg, med det at måten eg underviser på er måten eg ynskjer at elevane skal øve heime. (Ola)

4.2.5 Konkurransesom motivasjon

I korpsmiljøet i Noreg, og særleg på Vestlandet, er det lange tradisjonar for å delta i både lokale, nasjonale og internasjonale konkurransar. Under intervjuperioden var mange korps og solistar i gang med førebuinga til ulike konkurransar, og denne konkurransesom oppkøyringa vart eit tema i begge intervjuet. Eg spurte difor informantane kva tankar dei hadde rundt konkurranse som ytre motivasjon for øving. Kari og Ola var samde om at konkurrering i

musikk kan vere svært positivt, så lenge fokuset er på verdien av prosessen og kva ein kan lære fram mot ein konkurranse.

Reisa er målet, liksom. Sånn klisjé sitat, men det er så sant. Dersom det vert lagt nok vekt på så trur eg det kan vere veldig sunt, og ein av hovudårsakane til at eg støttar å konkurrere i musikk. (Ola)

Ola legg også til at det å vinne ein konkurranse er ei stadfesting av hardt arbeid som kan virke inn på motivasjonen.

Dei som vinn solist i Hordablæsten dei har øvd drithardt. Det er ingen gratispassasjerar som vinn dei konkurransane. (Ola)

Informantane er også bevisste på at plasseringar i konkurransar kan verke negativt på motivasjonen, og er opptekne av å rettleie elevane sine når det kjem til forventingar om plassering.

At det veldig kjapt er sånn: «Kven er eigentleg den største konkurrenten til korpset?» [...] Og viss det er god base i det, veit du kva? Då tenkjer eg jo... Ein er ikkje glad for ein sisteplass, men ein blir ikkje like bratt... For at då går det berre over. (Kari)

5. Drøfting

I analysen eg har gjort av datamaterialet har eg plassert det didaktiske arbeidet til informantane i fem kategoriar. For å svare på siste del av problemstillinga mi, skal eg i dette kapitlet først sjå på dei fem kategoriene frå kapittel fire i lys av dei fire hovudkomponentane i teorien om strategisk læring. Vidare skal eg drøfte funna og teorien frå eit didaktisk perspektiv.

5.1 Resultat i lys av strategisk læring

Ein viktig dimensjon i problemstillinga mi er omgrepet strategisk læring. Som det vart gjort greie for i teorigapitlet er strategisk læring ein sjølvregulerande læringsprosess der eleven går inn i rolla som sin eigen lærar og sjølv vel korleis han skal jobbe for å lære best. Dei fire hovudkomponentane som inngår i læringsprosessen; kunnskap og ferdigheiter, motivasjon, kontekst og sjølvregulering har vore retningsgivande for analysearbeidet mitt.

5.1.1 Kunnskap og ferdigheiter

Den fyrste hovudkomponenten kan delast inn i fleire element: fagkunnskap og ferdigheiter, og metakognitiv kunnskap (Nielsen, 2004, s. 38). Sjølv om elevane til informantane mine fekk fagleg påfyll og råd gjennom speletimen, verka det ikkje som at dette var hovudfokuset i undervisninga. Det kan tenkast at informantane ikkje vektlegg fagkunnskap og ferdigheiter like tungt i fordjupingsinstrumentundervisninga fordi dei fleste elevane som har valt musikklinje på VGS allereie held eit høgt musikkfagleg og instrumentteknisk nivå.

Ut frå mi analyse kan det sjå ut som at informantane fokuserte på den metakognitive kunnskapen til elevane. I kapittel fire kom det fram at informantane nytta relasjonsbygging for å få kunnskap om eleven sin kontekst. Likevel kan det hende at denne relasjonsbygginga også er med på å gjere elevane bevisst på seg sjølv. Ved å fortelje om seg sjølv kan dei ha fått ei djupare forståing for sine egne styrkar og svakheiter ved måten dei sjølv lærer på. Når ein elev får slik kunnskap om seg sjølv som lærande, vert det mogeleg for han å minimalisere enkelte problem og legge til rette for øvingssituasjonen på eiga hand (Waagen, 2011, s. 217).

I analysedelen kom det fram at informantane demonstrerte strategiar for overvaking og struktur for elevane sine. Til dømes demonstrerte Kari korleis eleven hennar kunne nytte loggbok som overvakingsstrategi, medan Ola demonstrerte korleis eleven kunne legge opp ei øvingsøkt ved å strukturere speletimen slik han ønska at eleven skulle gjere det på eigenhand. Her kan ein trekke linjer til observasjonslæringsteorien til Bandura. Observasjonslæring handlar om at eleven observerer ein modell og deretter lærer gjennom å etterlikne denne modellen (Imsen, 2020, s. 118). Dersom eleven til Ola rettar merksemda si mot det Ola demonstrerer og hugsar på det til han skal øve, kan han ta med seg strategiane inn på øvingsrommet og etterlikne det han såg i timen i øvings situasjonen.

For at ein elev skal ta i bruk kunnskap han har fått og omsetje den til handling, må det føreligge ei form for forsterking (Imsen, 2020, s. 117). Til dømes kan det vere at eleven til Kari opplev meistring når han kan sjå sin eigen progresjon i loggboka, og difor vel å nytte denne overvakingsstrategien når han øver. Dersom ein elev ikkje opplev slik direkte forsterking, kan likevel messingpedagogen fungere som ei vikarierende forsterking (Imsen, 2020, s. 118). Ola, som er profesjonell utøvar, oppfordra eleven til å strukturere øvinga i ei fast rekkefølge fordi han har erfart at det fungerer i sitt yrkesliv. Denne vikarierende erfaringa kan ha motivert eleven til Ola til å strukturere øvinga si slik sjølv.

Ein kan altså seie at informantane fungerte som ein modell for eleven si øving. Dei nytta demonstrasjon som metode og baserte valet av innhald på si erfaring frå fagfeltet. På denne måten kunne eleven tileigne seg kunnskap om nyttige øvingsstrategiar gjennom observasjonslæring, og ta i bruk kunnskapen han har om seg sjølv som lærande til å velje ut strategiar som passar for han når han skal øve aleine. Her kan ein trekkje direkte linjer til kjerneelementet øving i læreplanen til IKS, som seier at elevane skal lære seg å velje relevante øvingsstrategiar (Utdanningsdirektoratet, 2021).

5.1.2 Motivasjon

Når ein snakkar om motivasjon, er det vanleg å trekke fram idealet om at eleven fyrst og fremst skal lære ut frå indre motivasjon (Imsen, 2020, s. 306). Likevel var begge informantane positive til å nytte konkurranse som ein ytre motivasjonsfaktor for at eleven skal øve. Kanskje er konkurranse eit verkemiddel informantane nyttar for å «pimp the pump» (Fostås, 2002, s. 207)? Ei god plassering i ein konkurranse, og dermed også ofte anerkjenning i den sosiale krinsen, kan vere med på å «lokke» eleven til øvingsrommet. I neste omgang kan

denne øvinga leie til at eleven får musikk- og meistringsopplevingar som resulterer i at den indre motivasjonen aukar.

Ein kan sjå påverknaden konkurransen har på eleven sin motivasjon i samanheng med kategoriane Fostås (2002, s. 204) nyttar om motivasjon i eit tidsperspektiv. Konkurransen kan fungere som førehandsmotivasjon fordi det er eit konkret mål eleven kan jobbe mot. Den kan også fungere som motivasjon i etterkant og motivere eleven til å halde fram med å spele, fordi resultatata av konkurransen vert ei stadfesting av arbeidet han har gjort.

På den andre sida kan konkurrering verke negativt på eleven sin motivasjon. Dersom han ikkje har tru på at han kjem til å meistre konkurransesituasjonen, kan det hende han legg lite energi i øvinga eller ikkje øver i det heile. Eit poeng i Bandura sin teori om self-efficacy er at støtte og oppmuntring frå messingpedagogen påverkar eleven sine forventingar i slike situasjonar, og dermed også eleven sin øvingsmotivasjon (2020, s. 363). Informantane var tydelege på at dei var opptekne av at elevane skulle ha meir fokus på øvingsprosessen enn på plasseringa i konkurransen. Dei oppmuntra elevane sine til å nytte konkurransen som eit konkret mål dei kunne øve fram mot, og å sjå på seg sjølv som sin største konkurrent.

5.1.3 Kontekst

Under kjerneelementet øving står det at eleven skal kunne setje seg hensiktsmessige mål og planleggje øvinga (Utdanningsdirektoratet, 2021). På same måte som at ein messingpedagog må rekne med rammefaktorar når dei skal planleggje undervisning, må ein elev rekne med rammefaktorane rundt øvingssituasjonen når han skal planleggje øvinga si. Her kan ein trekke linjer til hovudkomponenten kontekst, som handlar om rammene rundt eleven si læring (Waagen, 2011, s. 223).

Kva utstyr og hjelpemiddel har eleven tilgjengeleg? Opplev eleven støtte i sin sosiale krets? Kva med messingpedagogen sine forventingar? Informantane fortalde i intervjuet at dei var opptekne av slike spørsmål, og såg at konteksten rundt eleven hadde påverknad på progresjonen. Dette viser at teorien om kontekst samsvarer med det informantane sjølv opplev i arbeidslivet. Det ser ut til at informantane nytta erfaringane rundt samanhengen mellom læringskontekst og progresjon som grunnlag for å vektleggje relasjonsbygging i undervisninga si. Dersom ein elev kjenner seg trygg på læraren sin og fortel om sin eigen læringskontekst, kan det verte lettare for læraren å differensiere undervisninga og rettleie eleven ut frå hans eigne rammefaktorar og føresetnader korleis konteksten rundt øvinga kan

optimaliserast. I tillegg kom det fram at informantane, gjennom relasjonsbygging, kunne justere forventingane sine til eleven etter informasjonen dei fekk. På denne måten kunne dei hjelpe eleven med å setje hensiktsmessige mål.

5.1.4 Sjølvregulering

Som messingpedagog kan ein gi eleven kunnskap, oppfordre til bruk av øvingsstrategiar og prøve å motivere eleven, men det er til sjuande og sist eleven sjølv som må ta val på øvingsrommet om korleis han skal lære musikken. Waagen (2011, s. 221-222) skriv at: «*Det er av stor betydning at elevene blir selvregulert, så lenge store deler av læringsarbeidet må gjøres uten lærer til stede.*» Sjølvregulering handlar om at eleven sjølv tek ansvar for eiga læring ved å delta aktivt i undervisninga (Imsen, 2020, s. 146). Innanfor denne hovudkomponenten er det tydeleg at informantane jobbar i tråd med rettleiarrolla Waagen (2011, s. 222) skildrar som sentral i denne prosessen. Dei var konsekvente med å stille spørsmål for å ansvarleggjere eleven og få han til å reflektere rundt si eiga læring. Desse spørsmåla kan påverke eleven si ansvarskjensle på to ulike måtar.

For det fyrste kan spørsmåla vere med på å auke eleven si bevisstheit. Som eg skreiv i kapittel fire, krev slike spørsmål at eleven er bevisst på og reflekterer rundt spelinga si for å kunne svare. Når messingpedagogen er konsekvent i bruken av slike spørsmål, kan eleven kjenne på eit ansvar for å vere ekstra merksam på si eiga speling fordi han ynskjer å vere i stand til å svare på spørsmåla. Dersom ein ser på sjølvreguleringsteorien til Bandura, kan slik ansvarskjensle bidra i delprosessane sjølvobservasjon og vurdering. Eleven vert merksam på sine eigne handlingar og utviklar evna til å sjå seg sjølv frå «utsida», og kan då i neste omgang vurdere sine eigne prestasjonar.

For det andre kan slike spørsmål bidra til at eleven vert meir sjølvstendig. I dømet frå kapittel fire diskuterer Ola og eleven hans korleis eleven skulle spele ei bestemt frase i eit stykke. I staden for å fortelje eleven kva variant av frasen han skulle velje, spurte han eleven kva variant han likte best. På denne måten vart eleven tvungen til å ta eit sjølvstendig val om korleis han ville tolke musikkstykket. Denne typen ansvarskjensle kan påverke den siste delprosessen i teorien til Bandura, reaksjon eleven har på vurderinga han har gjort. Eleven fekk observere dei to tolkingsmogelegheitene, deretter vurdere dei to vala, og til slutt reagere på denne vurderinga ved å bestemme seg for tolkinga han likte best.

I den overordna delen av læreplanen står det at skulen sin praksis skal vere prega av elevmedverking (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom ein elev ikkje får mogelegheit til å medverke i undervisninga, vert det vanskeleg for han å utvikle evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere eiga øving slik det står om under kjerneelementet øving i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ansvarleggjinga informantane jobbar med kan vere med på å utvikle eleven si evne til sjølvregulering, og bidra til at eleven nyttar kunnskapen han har fått i undervisninga inn i øvingssituasjonen.

5.2 Eit didaktisk perspektiv

Mot slutten av intervjuet med informantane spurte eg dei om dei hadde noko dei ønska å leggje til. Då svara Kari dette:

Eg har mange ting eg brenn for, men eg syns det er leit at så mange ikkje får kvalitetsopplæring. For viss du får kvalitetsopplæring, så kan du hjelpe deg sjølv veldig godt. (Kari)

Men kva er eigentleg kvalitetsopplæring? Korleis kan ein jobbe som messingpedagog for at eleven skal verta sjølvhjelpen?

Det teoretiske grunnlaget i denne oppgåva handlar om eleven og kva prosessar han går gjennom i ein læringsprosess. Gunn Imsen skriv at teorien om strategisk læring «tegnar et bilde av 'den perfekte elev' som systematisk, strategisk, effektiv og målorientert» (Imsen, 2020, s. 149-150). Sett i ein musikkssamanheng er ein slik elev i stand til å planlegge, gjennomføre, og vurdere si eiga øving på eit vis som fører til utvikling i spelinga. Men som eg skreiv innleiingsvis, kjem ikkje slike prosessar av seg sjølv. Kunnskap om korleis ein skal øve må lærast på same vis som formlar i matematikk. Oppgåva til læraren vert då å finne nytteverdien i kunnskapen som finst om strategisk læring, som i utgangspunktet er ein teori om eleven. Korleis kan denne pedagogiske teorien overførast til didaktiske metodar ein kan nytte i undervisninga?

Dersom ein ser til resultatane av undersøkinga mi, kan ein finne døme på korleis dei didaktiske praksisane til informantane mine kunne vere med på å legge til rette for strategisk læring. Til dømes la dei til rette for at eleven kunne tileigne seg kunnskap om nyttige

øvingsstrategiar ved å nytte demonstrasjon som metode og basere valet av innhald på si erfaring frå fagfeltet. Eit anna døme er at dei differensierte undervisninga og rettleia eleven ut frå hans eigne rammefaktorar og føresetnader, basert på informasjon dei fekk av eleven gjennom relasjonsbygging.

I tillegg til pedagogiske og didaktiske teoriar, er oppdragsgivaren til messingpedagogen retningsgivande for korleis ein legg opp undervisninga. Når ein jobbar som messingpedagog på musikklinje er det skulen som er oppdragsgivar. Dette betyr at ein må sjå til læreplanen i planlegginga av undervisning. Også læreplanen har eleven i fokus og seier lite om korleis læraren kan eller skal jobbe for at eleven skal oppnå dei læreplanfesta måla. Det er eit poeng i den overordna delen av læreplanen at skulen skal leggja grunnlaget for eleven si evne til å lære sjølvstendig resten av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Altså skal det messingpedagogen gjer i undervisninga legge grunnlaget for at eleven skal kunne lære seg ny musikk og verte betre på instrumentet sitt på eiga hand, både mellom speletimar og etter han er ferdig på VGS og ikkje får fordjupingsinstrumentundervisning lenger.

Denne oppgåva stiller høge krav til messingpedagogen. Han må ha eit musikkfagleg og didaktisk overskot for å kunne tilby opplæring som gir eleven grunnlaget han treng for den livslange læringa det står om i læreplanen. Korleis kan me sikre at messingpedagogane har slike kvalifikasjonar og at elevar får denne kvalitetsopplæringa som Kari snakkar om? Eg trur at det startar med utdanninga av nye messingpedagogar. Institusjonar som utdannar denne typen pedagogar må ha fokus på didaktiske praksisar som kan legge til rette for strategisk læring for at ein i neste omgang skal kunne ha noko å vidareføre til sine elevar.

6. Konklusjon

Føremålet med denne oppgåva har vore å sjå på didaktiske praksisar som kan gjere eleven i stand til å øve strukturert og effektivt på eigenhand. Gjennom observasjon og semistrukturert intervju har eg fått innblikk i korleis to messingpedagogar på VGS jobbar for å førebu elevane sine på øvingssituasjonen.

6.1 Sentrale funn

Problemstillinga i denne oppgåva er: «*Korleis førebur to messingpedagogar på VGS elevane sine på øvingssituasjonen sett i lys av strategisk læring?*» Ved å analysere empirien og sjå desse resultatata i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgåva, har eg kome fram til det eg vil kalle sentrale funn. Informantane førebudde elevane sine på øvingssituasjonen ved å:

- demonstrere ulike øvingsstrategiar for å gi dei kunnskap om korleis dei kan øve på eiga hand.
- ansvarleggjere dei gjennom rettleiande spørsmål som kan utvikle elevane si evne til sjølvregulering og bidra til at dei tek i bruk kunnskapen dei har fått i timane når dei øver på eiga hand.
- bygge relasjon til elevane for å få kunnskap til å differensiere undervisninga og rettleie dei ut frå sine eigne rammefaktorar og føresetnader.

Desse funna er døme på didaktiske praksisar som kan legge til rette for strategisk læring. Det er ikkje mogeleg å seie at funna speglar alle messingpedagogar si undervisning, eller at dei er ein fasit på korleis ein skal jobbe som messingpedagog. Likevel kan det vere mogeleg å kjenne seg att i tematikken og nytte seg av overføringsverdien av funna.

6.2 Vegen vidare

I arbeidet med denne oppgåva har eg fått større forståing for temaet øving. Fyrst og fremst når det kjem til korleis eg kan jobbe som messingpedagog med mine eigne elevar, men også korleis eg kan jobbe på øvingsrommet som utøvar sjølv. I tillegg har eg fått oppleve at det

finst VGS-elevar der ute som får instruksjon i korleis dei skal øve i fordjupingsinstrument-undervisninga, i motsetning til det eg opplevde at eg fekk då eg gjekk på musikklinja.

Den kvalitative undersøkinga eg har gjort har leia til funn som kan vere utgangspunktet for vidare forskning. I denne oppgåva har eg tatt utgangspunkt i undervisning for ei elevgruppe med høgare metakognitive evner enn til dømes nybyrjarar i kulturskulen. Strategisk læring er ein omfattande prosess som eleven bør lære over tid. Difor kunne det ha vore interessant å på sjå korleis det vert jobba med å førebu yngre elevar på øvingssituasjonen. I tillegg kunne det ha vore interessant å sett nærare på korleis tematikken rundt øving vert vektlagt i utdanninga av instrumentalpedagogar, og om dette har noko å seie for dei framtidige elevane til dei nyutdanna instrumentalpedagogane.

7. Kjeldeliste

- Auestad, M. E. (2013). *Strategisk læring: Læringsstrategier, motivasjon og selvregulering hos minoritetsspråklige voksne* [Masteroppgåve, Høgskolen i Hedmark]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132741>
- Bolstad, B. (2020, 29. mai). Individuelt og selvstendig arbeid er ikke det samme. *En (forhenværende) rektors bekjennelser*. <https://bbolstad.wordpress.com/2020/05/29/individuelt-og-selvstendig-arbeid-er-ikke-det-samme/>
- Bolstad, B. (2023, 20. januar). Er ikke elever egentlig interessert i medbestemmelse?. *En (forhenværende) rektors bekjennelser*. <https://bbolstad.wordpress.com/2023/01/20/er-ikke-elevene-egentlig-interessert-i-medbestemmelse/>
- Christophersen, C. (2010). Forskningsetiske refleksjoner. I E. Olsen & T. B. Schei (Red.), *Flyt og form: Forskningstekster fra det musikkpedagogiske feltet* (s. 151-165). Høgskolen i Bergen.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Egge, K. K. (2018). *Strategisk læring i musikk: «Øving er... noe jeg burde gjort»*. *En kvalitativ studie av musikkelevens forhold til egen øving* [Masteroppgåve, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2587551>
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. (s. 150-190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamborg, K. W. (2017). *Selvregulert læring som livslang læring: Et studie om hvordan selvregulert læring formidles i styringsdokumenter og litteratur*/[Bacheloroppgåve, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2498490>
- Nielsen, S. G. (2004). Strategisk læring på instrumentet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*. (s. 33-45). Cappelen Akademisk Forlag.
- Olsen, J. S. (2014). *Strategisk læring i ein musikas si utvikling: Eit studium av eiga instrumentalutvikling med utgangspunkt i Matt Schofield sitt gitarspel*/[Masteroppgåve, Høgskulen Stord/Haugesund]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/197239>
- Parelius, E. (2009). *Strategisk læring i samfunnsfag: Hvordan kan lærere arbeide for å realisere læreplanintensjoner på mellomtrinnet?*/[Masteroppgåve, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32592>
- Slåttum, T. Ø. (2022). *Digitale verktøy, læringsstrategier og selvregulert læring: En kvalitativ studie om læreres bruk av teknologi i undervisning for å støtte elevers utvikling av selvregulert læring*/[Masteroppgåve, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/3019735>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i Instrument, kor, samspill (MUS05-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/MUS05-02>

Waagen, W. (2011). *Kulturskole: profesjon og bærekraft*. Gyldendal Akademisk.

8. Vedlegg

8.1 Metodeverktøy

8.1.1 Observasjonsskjema

Observasjonsnotat

Observasjon	Refleksjon

8.1.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Hugs:

- Takke for deltaking i intervjuet
- Munnleg beskjed om anonymitet og rettigheter for å trekkje seg

1. Bakgrunn

Kan du fortelje litt om din musikkbakgrunn?

- Opplæring på instrumentet (privat undervisning/offentleg sektor, korps/kulturskule, mange ulike lærarar?)?
- Utdanning?
- Arbeidserfaring (Pedagogisk/utøvande)?

2. Øving

Korleis vil du definere omgrepet øving?

- Øving vs speling

Nyttar du nokre konkrete strategiar når du øver sjølv?

- Studiestrategiar → t.d. sikre effektiv tidsbruk
- Læringsstrategiar → konkrete strategiar for å lære stoffet
- Metakognitive strategiar → strategiar for å planlegge, overvake og revidere strategibruken

3. Førebuing til øvings situasjonen

3.1 Kunnskap og ferdigheiter

Kva veit du om elevane dine sine personlege sider som kan hemme eller fremje læring? (t.d. om dei slit med å konsentrere seg dersom dei veit at nokon kan høyre dei øve, når på døgnet dei jobbar best, osv.)

- Er dette noko de diskuterer i timane?
- Kva gjer du eventuelt med denne typen informasjon?

Korleis sikrar du at eleven veit korleis han skal angripe og gjennomføre den faglege oppgåva?

Kva øvingsstrategiar legg du vekt på å lære vidare til elevane dine?

- Studiestrategiar
- Læringsstrategiar
- Metakognitive strategiar

Har du nokre strategiar for å motivere eleven til å ta i bruk desse strategiane når dei jobbar på eigenhand?

Korleis diskuterer du læringskonteksten med elevane dine?

- Lærarforventingar, kva som er nødvendige basisferdigheiter for å nå konkrete mål, viktigheita av å møte presis og førebudd til øvingar, osb.

3.2 Motivasjon

Har du noko taktikk for å motivere eleven til å jobbe med øvingar han synest er kjedelege?

Kva haldningar har du til belønning og ytre motivasjon?

- Korleis trur du dette kan påverke den indre øvingsmotivasjonen til eleven?

Korleis legg du til rette for at eleven skal kjenne på meistring?

Kva tankar har du om koplinga mellom eleven sin motivasjon og eleven sin sjølvoppfatning?

3.3 Sjølvregulering

Korleis jobbar du for å førebu eleven på å vurdere egne prestasjonar?

- Fortløpande i øvingssituasjonen
- Reaksjon på egen vurdering
- Sluttevaluering

3.4 Konteksten

Korleis tenkjer du at du som lærar kan legge til rette for at læringsmiljøet rundt eleven er med på å støtte opp om eleven si læring?

- Tilgjengeleg utstyr
- Sosial støtte, heime, på skulen, i vennegjengen
- Læraren sine forventingar
- Oppgåvekrav
- Deltaking i autentiske situasjonar og ulike praksisfellesskap

4. Avsluttande spørsmål

Korleis trur du andre messingpedagogar jobbar for å førebu elevane sine på eigenøving?

- Tradisjonar i faget?

Er det noko meir du vil legge til?

8.2 Informasjonsskriv

8.2.1 Til informant

Vil du delta i forskingsprosjektet

Strategisk læring i messingundervisning på VGS?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt. Dette skrivet gjev deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Bakgrunn og føremål

Eg er student ved Høgskulen på Vestlandet og skal skrive bachelor om strategisk læring i messingundervisning på vidaregåande skule. Bacheloroppgåva er eit forskingsprosjekt der eg skal forske på denne problemstillinga:

«Korleis førebur tre messingpedagogar elevane sine på øvingssituasjonen sett i lys av strategisk læring?»

Med din bakgrunn som messinglærer på vidaregåande skule, ynskjer eg å spørje om du kan delta som informant i mitt forskingsprosjekt.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarleg for prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Eg skal forske på problemstillinga mi gjennom observasjon og intervju. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at eg observerer ein av dine undervisningstimar og at du deltek i eit intervju etter observasjonen. Observasjonane vil verta dokumentert gjennom observasjonsnotat. Intervjuet vil gå føre seg som ein samtale der me snakkar om kva syn du har på øving og korleis du jobbar for å førebu elevane dine på øvingssituasjonen. Intervjuet vert tatt opp som lydopptak og seinare transkribert. I etterkant vil du få anledning til å sjå observasjonsnotat og transkripsjonar av intervjuet for å klåre opp eventuelle manglar eller misforståingar.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje ditt samtykke utan å gi noko nærare grunn. Alle personopplysingar og innsamla data relatert til deg vil då bli sletta og ikkje bli nytta i sluttresultatet. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Opplysingane om deg vil berre verte brukt til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Observasjonsnotat, intervjunotat, transkripsjonar og sluttoppgåve vil verta anonymisert og vil ikkje innehalde personidentifiserande personopplysingar. Lydopptak vil verta lagra på datamaskin som krev passordtilgang, og datamaterialet vil berre vere tilgjengeleg for meg og min rettleiar. Det vil ikkje vere mogeleg å kjenne att deltakarane i prosjektet i sluttrapporten. Prosjektet skal etter planen avsluttast juli 2023 og alle lydopptak vil etter dette slettast.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Me behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

Personverntjenester har behandla og godkjent at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar me behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, er du velkomen til å ta kontakt med:

- Meg, Ingrid Helena Bråvoll på e-post (594141@stud.hvl.no) eller på telefon: 451 37 378
- Rettleiaren for prosjektet: Rebecca Almås, på e-post (ral@hvl.no)
- Personvernombodet ved HVL: Trine Anikken Larsen, på epost (personvernombod@hvl.no)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Ingrid Helena Bråvoll
(Student)

Rebecca Almås
(Rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Strategisk læring i messingundervisning på VGS* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at Ingrid Helena Bråvoll kan observere ein av mine undervisningsøkter, samt ta observasjonsnotat.
- å delta i eit intervju etter observasjonen, og at Ingrid Helena Bråvoll kan lydfeste intervjuet gjennom lydopptak.
- at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato og stad)

8.2.2 Til elev

Informasjonsskriv om forskingsprosjektet

Strategisk læring i messingundervisning på VGS

Bakgrunn og føremål

Hei! Eg heiter Ingrid Helena og er student ved Høgskulen på Vestlandet. Eg skal skrive bachelor om korleis messingpedagogar på vidaregåande skule førebur elevane sine på øvingssituasjonen.

Kva inneber det for deg?

Fordjupingsinstrumentlæraren din har godkjent at eg skal få kome og observere ein speletime. Eg vil difor informere på førehand om at eg kjem til å vere til stades på ein av dine speletimar. Det er viktig for meg å understreke at det er læraren din som er i fokus under observasjonen. Observasjonen vil gå føre seg ved at eg er til stades i øvingsrommet, ser på undervisninga og tek notat. Det vil ikkje bli filma eller tatt lydopptak, og observasjonen skal ikkje forstyrre timen. Fokuset mitt er på korleis læraren din underviser. Det kan likevel vere aktuelt å notere situasjonar der læraren din til dømes responderer på noko du har sagt eller gjort. Det vil ikkje vere mogeleg å kjenne att verken deg eller læraren din i oppgåva mi.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Venleg helsing

Ingrid Helena Bråvoll

594141@stud.hvl.no

Tlf.: 45137378

8.3 Godkjenning frå Sikt



[Meldeskjema](#) / [Strategisk læring i messingundervisning på VGS](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
691918

Vurderingstype
Standard

Dato
07.02.2023

Prosjekttittel
Strategisk læring i messingundervisning på VGS

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig
Rebecca Almås

Student
Ingrid Helena Bråvoll

Prosjektperiode
16.01.2023 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever e.l. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!