

# **Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høyskolenivå**

Et prosjekt med instrumentallærere og  
studenter ved Norges musikkhøgskole

Bjørg Julsrud Bjøntegaard

Skriftserie fra Senter for fremragende utdanning  
i musikkutøving (CEMPE), vol. 1  
NMH-publikasjoner  
2014:6

Bjørg Julsrud Bjøntegaard:  
Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen  
på høyskolenivå

NMH-publikasjoner 2014:6

© Bjørg Julsrud Bjøntegaard og Norges musikkhøgskole  
Illustrasjoner: Leandro Cassiano

ISSN 0333-3760

ISBN 978-82-7853-093-1

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00

E-post: [post@nmh.no](mailto:post@nmh.no)  
[nmh.no](http://nmh.no)

Trykk: 07 Media AS, Oslo, 2014

## Forord

Instrumentalundervisning i høyere utdanning har tradisjonelt vært organisert som individuell undervisning i en mesterlærertradisjon. Gruppeundervisning som en fast del av hovedinstrumentopplæringen har i liten grad vært prøvet ut og evaluert i høyere utdanning. I dette prosjektet ønsket jeg å finne ut om en kombinasjon av individuell undervisning og smågruppeundervisning kunne være en aktuell organiseringsform for hovedinstrumentundervisningen ved Norges musikkhøgskole (NMH).

Prosjektet ble todelt. I første del av prosjektet fulgte jeg en av NMHs hornlærere som har utarbeidet en slik modell for sine studenter. Hennes modell ble utgangspunktet for å sette i gang et prøveprosjekt med en tilsvarende undervisningsorganisering for nye instrumentgrupper — klaver og sang. I tillegg valgte en av klarinettlærerne, på eget initiativ, å sette i gang et tilsvarende prosjekt med sine studenter. Jeg har også intervjuet og hentet informasjon fra strykerlærere som har egne modeller for gruppeundervisning med et større antall studenter i gruppene.

Resultatene fra prosjektet som er beskrevet i denne rapporten, er innhentet på bakgrunn av spørreskjemaintervjuer, personlige intervjuer med deltagerne, gruppeintervjuer, lydopptak og observasjon.

En stor takk rettes til Frøydis Ree Wekre, Jens Harald Bratlie, Barbro Marklund-Petersone og Björn Nyman m/studenter, for deres deltagelse i

prosjektet. En takk også til strykerlærerne Morten Carlsen, Peter Herresthal og Terje Moe Hansen for god informasjon om deres gruppemodeller.

I tillegg rettes en takk til professor Harald Jørgensen for god veiledning i arbeidet med prosjektet. Gruppeprosjektet videreføres i NMHs Senter for fremragende utdanning, som ett av de fem satsingsområdene i senteret.

Björg Julsrud Bjøntegaard  
Norges musikkhøgskole

# Innhold

	<b>Forord</b>	3
1	<b>Innledning</b>	9
2	<b>Forskning knyttet til gruppeundervisning på instrument på høyskolenivå</b>	11
3	<b>Prosjektutvikling</b>	13
4	<b>Frøydis Ree Wekres hornmodell</b>	15
4.1	Undervisningsorganisering på horn	15
4.2	Smågruppeundervisning på horn	16
4.2.1	<i>Gruppens sammensetning</i>	17
4.2.2	<i>Studentenes forutdanning</i>	17
4.2.3	<i>Undervisningstimen</i>	18
4.2.4	<i>Tilbakemelding fra studentene</i>	19
4.2.5	<i>Tilbakemelding fra hornlærer</i>	20
5	<b>Jens Harald Bratlies klavermodell</b>	23
5.1	Undervisningsorganisering på klaver	23
5.2	Smågruppeundervisning på klaver	23
5.2.1	<i>Gruppens sammensetning</i>	24
5.2.2	<i>Studentenes forutdanning</i>	24
5.2.3	<i>Undervisningstimen</i>	25

5.2.4	<i>Tilbakemelding fra studentene</i>	27
5.2.5	<i>Tilbakemelding fra klaverlærer</i>	29
6	<b>Barbro Marklund-Petersones sangmodell</b>	31
6.1	Undervisningsorganisering på sang	31
6.2	Smågruppeundervisning på sang	31
6.2.1	<i>Gruppens sammensetning</i>	31
6.2.2	<i>Studentenes forutdanning</i>	32
6.2.3	<i>Undervisningstimen</i>	33
6.2.4	<i>Tilbakemelding fra studentene</i>	34
6.2.5	<i>Tilbakemelding fra sanglærer</i>	36
7	<b>Björn Nymans klarinettmodell</b>	39
7.1	Undervisningsorganisering på klarinett	39
7.2	Smågruppeundervisning på klarinett	39
7.2.1	<i>Gruppens sammensetning</i>	40
7.2.2	<i>Studentenes forutdanning</i>	40
7.2.3	<i>Undervisningstimen</i>	41
7.2.4	<i>Tilbakemelding fra studentene</i>	42
7.2.5	<i>Tilbakemelding fra klarinettlærer</i>	43
8	<b>Fiolin- og bratsjmodeller</b>	45
8.1	Morten Carlsens fiolin-/bratsjmodell	45
8.1.1	<i>Klassens/gruppens sammensetning</i>	45
8.1.2	<i>Undervisningstimen</i>	46
8.1.3	<i>Tilbakemelding fra student</i>	46
8.1.4	<i>Tilbakemelding fra strykerlærer</i>	47
8.2	Peter Herresthals fiolinmodell	48
8.2.1	<i>Klassens/gruppens sammensetning</i>	49
8.2.2	<i>Undervisningstimen</i>	49
8.2.3	<i>Tilbakemelding fra strykerlærer</i>	49
8.3	Terje Moe Hansens fiolinmodell	49
8.3.1	<i>Klassens/gruppens sammensetning</i>	50
8.3.2	<i>Undervisningstimen</i>	50
8.3.3	<i>Tilbakemelding fra strykerlærer</i>	50

9	<b>En sammenlignende vurdering av gruppemodellene</b>	53
9.1	Gruppenes sammensetning	53
9.2	Studentenes forutdanning	55
9.3	Undervisningstimene — organisering og innhold	56
9.4	Tilbakemelding fra studentene	58
9.5	Tilbakemelding fra lærerne	59
10	<b>Forventninger til lærere og studenter for å kunne lykkes med gruppeundervisning</b>	61
	<b>Referanser</b>	63
	<b>Vedlegg</b>	67





## 1 Innledning

Instrumentalundervisning i vestlige land har tradisjonelt vært organisert i en mester-svenn-tradisjon der læreren er rollemodellen og eleven kommer til mesteren for å lære. I denne tradisjonen overfører mesteren sine kunnskaper til eleven, og eleven tar imot.

Den samme tilnæringsformen blir også benyttet i mesterklasseundervisning der læreren underviser eleven foran et publikum av interesserte, ofte kunnskapsrike tilhørere. Studentene fremfører en etter en et stykke de har innstudert, og mesteren kommenterer og gir råd. I begge disse tradisjonene er det opptil læreren å signalisere om lærerens tilnærming skal oppleves som en «følg meg»-tilnærming eller som en dialog mellom lærer og student.

Undersøkelser viser at lærerens identitet og grad av profesjonalisering påvirker lærerens tilnærming til studentene i undervisningssituasjonen (Kennel 2002; Triantafyllaki 2010). Samtidig ser man også at lærerens og studentens rolletilnærming i undervisningssituasjonen er påvirket av kulturen i den enkelte institusjon. Det utvikler seg ofte visse regler, standarder og forventninger knyttet til hva det betyr å være lærer og student ved den enkelte institusjon (Nerland & Hanken 2002).

Med dette som bakteppe ønsket jeg å se nærmere på ulike tilnæringsmåter og organiseringsformer av instrumentalopplæringen på høyskolenivå, med spesielt fokus på kombinasjonen individuell undervisning og

gruppeundervisning. Jeg ønsket også å undersøke om en variert organisering av undervisningen der studentene tillegges ulike typer ansvar, kan påvirke studentenes opplevelse av egen faglig utvikling.

Denne rapporten gir en beskrivelse av de involverte lærernes organiserings- og undervisningsmodeller og lærernes og studentenes erfaringer med ulike typer «kombinasjonsmodeller».

## 2 **Forskning knyttet til gruppeundervisning på instrument på høyskolenivå**

**F**orskning knyttet til gruppeundervisning på instrument konsentrerer seg i hovedsak om undervisning av grunnleggende ferdigheter hos yngre begynnerelever. Det er lite forskning om gruppeundervisning i høyere utdanning. Forskning knyttet til kombinasjonen individuell undervisning og gruppeundervisning viser at læreren har stor grad av kontroll over undervisningen i de individuelle timene, mens studentene er mer involverte med kommentarer etc. i gruppetimene (Persson 1994; Jørgensen 2000; West & Rostvall 2003). Gaunt (2008) fant at lærerne i utgangspunktet var entusiastiske med hensyn til læringspotensialet i gruppesituasjoner der studentene kunne veilede hverandre, men at de samme lærerne var lite aktive med å organisere slike grupper som en fast del av undervisningen. Studentene viste heller ikke særlig interesse for å oppsøke situasjoner der de kunne dra nytte av medstudenters innspill til egen læring.

Seipp gjennomførte i 1976 et prosjekt blant trompetstudenter. Noen av studentene ble undervist i gruppe og andre ble undervist individuelt. Prosjektet viste at studenter som ble undervist i gruppe hadde utviklet seg raskere på instrumentet enn studenter som ble undervist individuelt. Til tross for dette, tvilte noen av de samme studentene på om gruppeundervisning kunne være like effektiv som individuell undervisning.

Daniel (2004) gjorde en undersøkelse blant sine pianostudenter der han underviste studentene i grupper på tre eller fire. Gruppeaktivitetene ble planlagt i detalj med utgangspunkt i studentenes nivå. Daniel erfarte at studentene ble mer og mer uavhengige av sin lærer etter hvert som de fikk mer erfaring, og erfaringsutveksling mellom studentene utviklet seg til å bli en naturlig del av undervisningen. Jørgensen (2000) viser til etablerte teorier som vektlegger betydningen av aktiv deltagelse av den enkelte student for å få et optimalt læringsutbytte. Han går så langt som til å si at lærere som dominerer instrumentalundervisningen gir studentene begrensede muligheter for å ta ansvar for egen læring og musikalske utvikling. Gaunt (2008) gir uttrykk for noe av det samme når hun uttaler at en til en undervisning kan bremse studentenes individuelle utvikling.

Gruppeundervisningsmodellen gir også studentene muligheter for å spille på uformelle og varierte arenaer med medstudenter som tilhørere. Flere forskere, blant annet Burt og Mills (2006) og Juuti og Littleton (2010), har opplevd at studentene er engstelige for å spille for hverandre og vektlegger behovet for å legge til rette for spillearenaer der studentenes tilbakemeldinger til hverandre er en del av organiseringsopplegget. Noen lærere går så langt som til å si at studentene lærer like mye av tilbakemeldinger fra medstudenter som fra læreren (Nerland 2007).

Fokuset på studentenes uavhengighet og selv vurdering som ledd i et mer helhetlig syn på utdanning, blir mer og mer tydelig i institusjoner der læreren forventes å utvikle selvstendige studenter som kan konstruere sin egen kunnskap (Johnson & Johnson 1999). I denne type institusjoner konstruerer studentene sin kunnskap gjennom samarbeid og menings- og kunnskapsutveksling. Læreren må derfor legge til rette for en atmosfære som gjør studentsamarbeid til en naturlig og viktig del av opplæringen.

### 3      **Prosjektutvikling**

Ved Norges musikkhøgskole har de fleste studentene på bachelor og masterstudiene i utøving avsatt 60–75 minutter pr. uke til individuell undervisning på sitt hovedinstrument. I tillegg til denne faste undervisningstiden organiserer noen instrumentallærere mesterklasser på 90–180 minutter pr. uke, der studenter som spiller samme eller beslektede instrumenter er samlet.

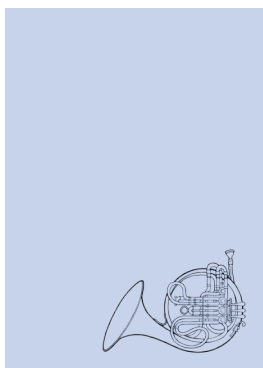
En spørreundersøkelse blant alle hovedinstrumentlærerne ved Norges musikkhøgskole i 2011 om organisering av hovedinstrumentundervisningen, viste at alle hovedinstrumentlærerne gir individuell undervisning, 65 % gir undervisning i mesterklasser og 20 % gir ukentlig eller månedlig gruppeundervisning. En av NMHs professorer på horn har utviklet en modell der smågruppeundervisning, dvs. undervisning i grupper med tre studenter pluss lærer, har større plass i undervisningsorganiseringen på hovedinstrument enn hos noen av de andre lærerne ved høyskolen. Kombinasjonen individuell undervisning og gruppeundervisning er en fast del av denne lærerens ukentlige instrumentalundervisningsopplegg. I dette prosjektet observerte jeg en av hennes horngrupper tre ganger i løpet av samme semester. Studentene i denne gruppen ble også observert i deres individuelle timer. Dermed kunne jeg sammenligne studentenes grad av selvstendig involvering i de to ulike undervisningssituasjonene. På slutten av semesteret intervjuet jeg studenter og hornlærer om deres erfaringer med organiseringsmodellen.

I 2012 inviterte jeg en klaverlærer og en sanglærer til å utvikle tilsvarende prosjektmodeller for noen av deres studenter ut ifra noen definerte rammer:

- Hver gruppe skulle ha individuell undervisning og smågruppeundervisning hver uke i et halvt år.
- Tiden som ble avsatt til smågruppeundervisningen skulle i utgangspunktet tas fra studentenes individuelle timeressurs.

I tillegg til å observere hornlærer og de forespurte lærerne, observerte jeg en klarinettlærer som var blitt inspirert av hornmodellen til å prøve ut en tilsvarende organiseringsmodell for sine masterstudenter. Jeg ble også invitert inn i timene til to fiolin-/bratsjlærere og hadde samtale med en tredje fiolinlærer om hans opplegg og tanker rundt gruppeundervisning.

Nå følger en beskrivelse av de ulike modellene jeg observerte og studenter og læreres erfaringer med denne type organisering.



## 4 Frøydis Ree Wekres hornmodell

### 4.1 Undervisningsorganisering på horn

**P**rofessor Frøydis Ree Wekre ved Norges musikkhøgskole har 50 års erfaring med undervisning på horn. Kombinasjonen individuell undervisning og gruppeundervisning er noe hun har holdt på med fra 2009. Hun har valgt en modell for sine studenter der hver bachelor- eller masterstudent tildeles 45 minutter til individuell undervisning pr. uke i stedet for 60–75 minutter. De minuttene som «spares» på denne måten blir benyttet til ukentlige gruppetimer på horn, der tre studenter og lærer utgjør en gruppe. I tillegg har studentene hornklasse og treblås-/messingundervisning i mesterklasseform i større grupper. En ukentlig undervisningsmodell for horn ser dermed slik ut:

Individuell undervisning	Hornlærer og 1 student	45 min
Smågruppeundervisning	Hornlærer og 3 studenter <i>Hver student spiller ca. 20 minutter</i>	60 min
Hornklasseundervisning	Hornlærer og alle hornstudenter <i>2–4 studenter spiller i mesterklasse</i>	90 min
Treblås- og messingundervisning	Lærere på ulike instrumenter og alle treblås- og messingstudenter <i>2–4 studenter spiller i mesterklasse</i>	90 min

Læreren velger ulike tilnæringsmåter til undervisningen i de forskjellige timene. I de individuelle timene er hun «mesterlærer» som gir råd og som kommer med forslag til ulike innfallsvinkler for å løse utfordringer. I smågruppetimene er de tre studentene og læreren likeverdige medlemmer av gruppen. Det betyr at hvert medlem i utgangspunktet har samme «status» i gruppen. I hornklassetimene og de felles treblås- og messingtimene inntar læreren på nytt en mesterlærerrolle, men har gjerne åpning for innspill fra studentene. Et lite antall studenter er aktive utøvere i disse timene. Hver student spiller kanskje en til to ganger i semesteret.

## 4.2 Smågruppeundervisning på horn

Smågruppeundervisningen er tett knyttet til de individuelle undervisningstimen på horn. I smågruppetimene har hver student 20 minutter til rådighet i en 60 minutters time. Den enkelte student vurderer selv hvordan disse minuttene skal brukes på best mulig måte. Alle de tre studentene i gruppen forventes å spille hver uke, dvs. på hver gruppetime.

Læreren benytter seg av to modeller for sammensetning av gruppene:

- 1 Gruppemedlemmene er på samme nivå i studiet.
- 2 Gruppemedlemmene er på ulike nivå i studiet.

Gruppesammensetningen blir i hovedsak avgjort etter en vurdering av hva som er mest hensiktsmessig og utbytterikt for den enkelte student ut ifra studentens utøvernivå, sosiale tilhørighet, målsetting med studiet etc. Læreren mener at sammensetningen av gruppene er av stor betydning for om gruppene skal fungere på en god måte. Dette synet underbygges av forskning som viser at grad av suksess ikke nødvendigvis er avhengig av om studentene er på samme utøvernivå, men like mye av om de arbeider godt sammen (Johnson & Johnson 1999). Heterogene grupper blir av flere forskere vurdert som en foretrukket gruppesammensetning (Fischer 2006).

For å legge grunnlag for en god atmosfære og en positiv innfallsvinkel til gruppesituasjonen, har læreren utarbeidet noen regler som gruppene skal følge gjennom året:

- 1 Hvert gruppemedlem skal komme med én støttende, positiv kommentar og én støttende forbedringskommentar til studenten som spiller.



- 2 Alle medlemmene av gruppen skal være på samme «nivå» i gruppesituasjonen.
- 3 Læreren skal alltid være den siste som kommenterer.
- 4 Gruppeleksjonen skal ha et annet innhold og en annen struktur enn den individuelle instrumentaltimen.

Gruppemedlemmene forventes å skulle støtte hverandre og hjelpe hverandre til å bli bedre utøvere.

#### 4.2.1 Gruppens sammensetning

Horngruppen som jeg observerte tre ganger i løpet av vårsemesteret 2012, var sammensatt av studenter på ulike nivåer og årstrinn i studiene. Gruppen besto av en norsk bachelorstudent i første studieår og en norsk og en russisk bachelorstudent i fjerde studieår pluss lærer.

#### 4.2.2 Studentenes forutdanning

De tre studentene jeg observerte hadde fått undervisning på sitt hovedinstrument fra åtte til fjorten år før de kom til NMH. De hadde svært ulik bakgrunn for å begynne studiene ved høyskolen, men var alle fornøyd med tidligere lærere.

Den norske studenten i første studieår hadde sin grunnopplæring fra kulturskolen. Undervisningen i kulturskolen ble organisert som gruppeundervisning, individuell undervisning og ekstra oppfølging gjennom lørdagsskolen. Han var meget godt fornøyd med både lærere og organisering.

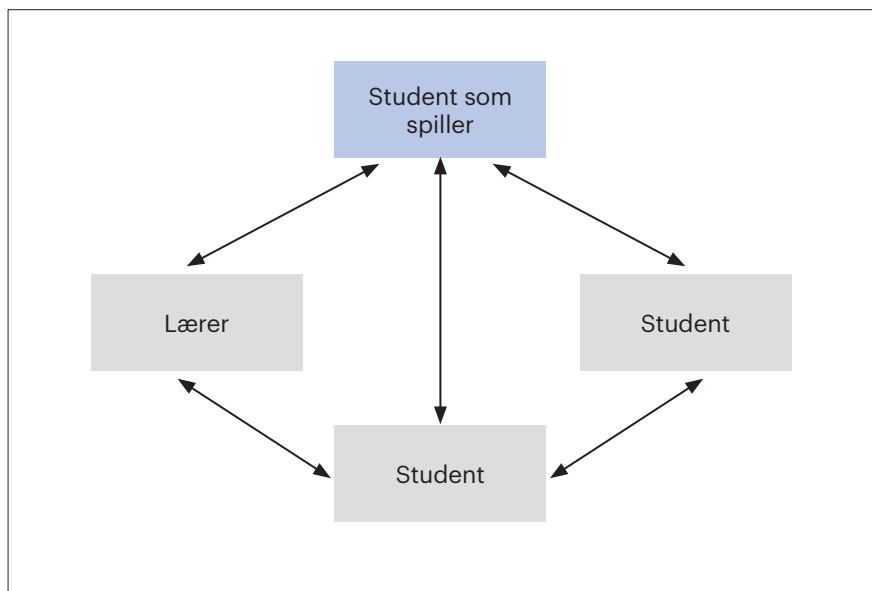
Den norske studenten i fjerde studieår hadde hatt ti års undervisning på horn med en jazzsaksofonlærer før hun fikk spesifikk hornundervisning av en hornlærer. Studenten vurderte imidlertid ikke mangel på hornlærer som et problem fordi hun også hadde noen enkelttimer med hornlærer på NMH i den samme perioden. Hun opplevde at det gode samspillet mellom lærer og elev i disse årene var vel så viktig som undervisning av en spesifikk hornlærer. I dag erfarer hun imidlertid at noen av de utfordringene hun nå står overfor som student, kunne vært unngått hvis hun hadde fått mer spesialisert hornopplæring i tidligere år.

Den russiske studenten i fjerde studieår kom fra et system der det var stramme regler med betydelige krav til innsats. Læreren ble oppfattet som autoritær. I denne tiden lærte studenten å konsentrere seg om det som læreren mente var viktig for å bli en god utøver. Studenten opplevde det som uproblematisk å forholde seg til kritiske bemerkninger fra andre fordi han stolte fullt og helt på lærerens vurderinger. Studenten vektla spesielt betydningen av å ha en god grunnopplæring for å kunne ta selvstendige, egne avgjørelser på et senere tidspunkt. Det han savnet i sin grunnopplæring var mer fokus på det som var bra og en mer bevisst tilnærming til å bygge opp studentens selvtillit. Han ga uttrykk for at det er viktig å være kritisk, men ikke for kritisk. Enhver musiker skal ha en trygg opplevelse av å gå på scenen, og denne tryggheten må bygges opp gradvis.

#### 4.2.3 Undervisningstimen

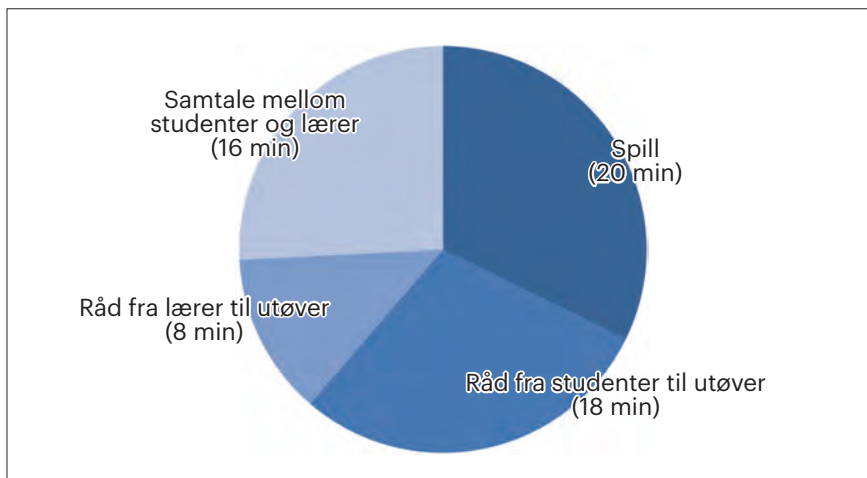
Hornlærer var nøye med organiseringen/plasseringen av studenter og lærer i rommet i den enkelte gruppetimen. Organiseringen signaliserte, etter hennes syn, noe om de ulike gruppemedlemmenes rolle i timen (fig. 1).

Studenter og lærer var plassert på en måte som skulle vise at de var likeverdige medlemmer av gruppen.



Figur 1: Plassering i horntimene

Figur 2 viser den gjennomsnittlige tidsmessige fordelingen av innholdet i de timene jeg påhørte.



Figur 2: Gjennomsnittlig tidsbruk ved tre horntimer

Spill på instrument og samtale mellom studenter og lærer i gruppen utgjorde det meste av tiden. Konkrete råd direkte fra lærer til utøver tok liten plass, i gjennomsnitt 8 minutter av en 60 minutters time.

Studentene valgte selv hva de ville spille, og repertoaret vekslet mellom prøvespillrepertoar, repertoar med hovedfokus på tekniske utfordringer, gjennomspilling av solorepertoar som var blitt gjennomgått mer detaljert på de individuelle timene med mer. Atmosfæren i timen var uformell og avslappet, og kommentarer og tilbakemeldinger hadde et positivt og konstruktivt fokus. Alle studentene lydfestet den tiden da de selv var aktive utøvere i timen. Kommunikasjonen mellom gruppe medlemmene var god.

#### 4.2.4 Tilbakemelding fra studentene

Intervjuene med hver av studentene viste mange sammenfallende meninger knyttet til erfaringer med kombinasjonen individuell undervisning/gruppeundervisning som en fast organisering av hovedinstrumentundervisningen. Studentene var alle positive til denne organiseringsformen. De var enige om at det fungerte godt å ta 15 minutter fra den individuelle timen for å organisere smågruppetimer. De var også enige om at det ble opplevd som positivt å måtte uttrykke seg om medstudenters utøving. På denne måten opparbeidet

de erfaring med muntlige tilbakemeldinger. Det var spesielt betryggende for studentene at lærer ville justere eventuelle innspill som ikke var relevante eller ga mening. I tillegg fremhevet alle studentene det positive i å kunne spille i — og for ulike grupper. En student uttalte:

Når det er mer enn lærer på timen, er det noe psykologisk. Du føler deg annerledes, og den følelsen er bra. Du lærer masse med gruppe. På gruppetimen er Frøydis nesten ikke lærer, men en del av gruppen. Du lærer å undervise selv. Alle skal si sine kommentarer — positivt og bra og konstruktivt — ikke negativt.

En annen student likte godt forventningen om at han som student i første studieår skulle mene noe om spillet til en student i fjerde studieår. I tillegg var han positiv til utfordringene knyttet til å skulle være forberedt på flere spillesituasjoner per uke og kravene han valgte å stille til seg selv i den forbindelse:

Man tar ikke med seg noe man ikke kan i gruppetimen.

Den tredje studenten bemerket at det kanskje kunne bli litt mye med både enetime, gruppetime og klassesstime på en uke. Hun ga uttrykk for at man ikke alltid hadde behov for en full individuell time med lærer hver uke siden man hadde så mange ukentlige møteplasser, et syn som også de andre studentene delte. Det virket som studentene ble bevisstgjort om egne behov for ulike typer undervisning gjennom denne organiseringsformen.

Studentene vektla også betydningen av å være bevisste i valg av repertoar og presentasjonsform i gruppetimen. De mente det var viktig å planlegge disse valgene både i forhold til forventet eget utbytte og i forhold til medstudenters utbytte. Denne formen for selvstendigjøring i forhold til egne valg ble høyt verdsatt av alle studentene i gruppen.

Studenter som skal delta i denne type grupper må, ifølge de tre hornstudentene, fokusere på det som er bra, være positive, være våkne, være åpne, vise respekt for hverandre og være nøye med valg av ord i tilbakemeldingene.

#### 4.2.5 Tilbakemelding fra hornlærer

Hornlærer har organisert denne type undervisning i noen få år, og på bakgrunn av sine gode erfaringer gir hun uttrykk for at hun er overrasket over at hun selv ikke har innført en slik organiseringsform tidligere. Hun sier følgende om sin motivasjon for å velge denne organiseringsformen:

Man lærer ikke bare av en lærer, man lærer av så mange ting og til slutt lærer man fra seg selv. Studentene klarer å trene seg til å definere på en positiv måte hva som kan bli bedre hos andre, og det styrker deres egen evne til å tenke tilsvarende om seg selv.

Lærer vektlegger i tillegg betydningen av at studentene på denne måten blir kjent med mye repertoar. Hun mener også at studentene skal fremstå som medhjelpere for hverandre — ikke kritikere, en parallell hun trekker til idretten:

Innenfor idrett trener de sammen, men konkurrerer til slutt.

Hornlærer har et håp om at studentene skal bli inspirert av hverandre. Spesielt fremhever hun de «svakere» studentenes utbytte av denne organiseringen. Hun opplever at disse studentene ofte får et løft når de samarbeider med «flinkere» studenter.

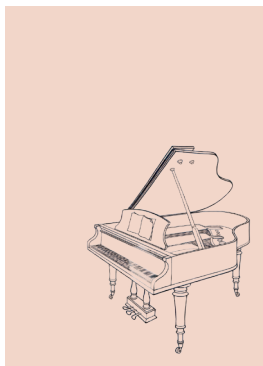
Læreren trekker også frem noen utfordringer knyttet til en slik organiseringsform, i hovedsak av organisatorisk karakter. Flere fast organiserte timer skal plasseres på en ellers ganske tettpakket studenttimeplan. Hornlærer fremhever betydningen av at gruppetimen er på et fast tidspunkt hver uke og ikke avtales fra gang til gang. Med et ukentlig fast tidspunkt kan timen gjennomføres ved at studentene tar ansvar selv om lærer skulle være bortreist.

Lærer har hatt lite problemer knyttet til elever som ikke har klart å tilpasse seg gruppen. I «problemtilfellene» har en omorganisering vært nødvendig. Hun har ikke ønsket å fortsette med en gruppe som ikke har fungert sosialt.

Flere av lærerens studenter har gjennom årene blitt innstilt til prestisjefylte jobber i anerkjente orkestre. Lærer mener at studentene er blitt tøffere, tryggere og flinkere til å takle utfordrende situasjoner i de spillemessige møtene med sine medstudenter og gir derfor den varierte organiseringsformen en del av æren for de gode prøvespillresultatene.

For at en slik organisering skal lykkes, må alle involverte gå inn i gruppesituasjonen med en positiv holdning, og tilbakemeldingene må være konstruktive. Respekt for studentenes meninger er en forutsetning for å lykkes med en slik organiseringsmodell. Lærer må være åpen for at studentene kan sitte med gode løsninger som læreren selv ikke hadde tenkt på. I tillegg må alle i gruppen vise interesse for hverandres fremgang. Studentene må parallelt med dette ha en opplevelse av at de har personlig utbytte av å bruke 40 minutter av en time på sine medstudenter. De må ha tro på at de selv vil få

inspirasjon ved å gå aktivt inn i gruppesituasjonen. Det er lærerens oppgave å legge grunnlaget for et slikt klima.



## 5 Jens Harald Bratlies klavermodell

### 5.1 Undervisningsorganisering på klaver

**P**rofessor Jens Harald Bratlie ved Norges musikkhøgskole har over 40 års erfaring med klaverundervisning. På NMH har denne undervisningen vært organisert som en-til-en-undervisning en gang i uken pluss klassetimer en gang per måned. Klassetimene har vært en form for fellestimer der mye av initiativet i timen overlates til studentene. I disse timene underviser studentene hverandre, men på grunn av det store antallet studenter, er det bare noen få av studentene som er aktive hver gang.

I forbindelse med smågruppeprosjektet ble Jens Harald spurt om han kunne tenke seg å organisere instrumentalundervisningen på klaver som en kombinasjonsmodell med individuell undervisning og gruppeundervisning i samme uke, uten at ressurs til lærer ble øket. Prosjektet skulle gå over ett semester. Læreren ble gjort kjent med hornmodellen og kunne benytte denne som utgangspunkt for egen organisering, hvis ønskelig. Lærerens tidligere erfaring med gruppeundervisning var i hovedsak knyttet til egne klassetimer.

### 5.2 Smågruppeundervisning på klaver

Lærer valgte selv en modell der timen ble delt i tre, på samme måte som i hornmodellen, der hver student i utgangspunktet har 20 minutter til

rådighet. Han ønsket at studentene skulle gi form til timen og plasserte seg selv mer som tilhører enn som aktiv bidragsyter. Utover dette ga han ingen «instrukser» til gruppe medlemmene. Lærer valgte imidlertid, etter eget ønske, å gi gruppetimen som et tillegg til de individuelle timene slik at den individuelle ukentlige timen fortsatte å være like lang som tidligere. Det vil si at studentenes ukentlige individuelle timer fremdeles var på 60 minutter.

### 5.2.1 Gruppens sammensetning

Klaverlæreren hadde en bevisst strategi for sammensetning av gruppen. Han ønsket å sette sammen studenter på ulike nivåer i studiet og med ulike personlige egenskaper. Han uttrykte dette på følgende måte:

... den som kunne trenge å komme i en gruppe, den som kunne være motoren i en gruppe og den som kunne være stabilisatoren.

Klavergruppen var derfor satt sammen av tre studenter på ulike nivåer i studiet. To studenter var på bachelornivå i andre og tredje studieår, og en student var på videreutdanningsnivå, dvs. at hun hadde avsluttet sin bachelorgrad.

### 5.2.2 Studentenes forutdanning

De tre studentene hadde hatt undervisning i tretten til femten år før de begynte på høyere musikkutdanning.

En av studentene var fra Øst-Europa, en fra Sverige og en fra Norge. Den østeuropeiske studenten begynte å spille da hun var i førskolealder og var 18 år da hun kom til Norge. I perioden før hun kom til Norge hadde hun hatt to lærere, den første i mange år og den andre i et par år. Hun sier at det var lite tradisjon for å skifte lærer i hennes hjemland, og det var relativt faste rutiner for innlæring for å få et perfekt resultat. De to lærerne hadde likevel ulike innfallsvinkler til undervisningen. Den første læreren kunne, ifølge studenten, lite om det å spille piano, men hun fikk elevene til å stråle og var svært flink med barn. Den andre læreren tok tak i de tekniske manglene ved studentens spill og var en dyktig klaverlærer. På den måten utfylte de to lærerne hverandre selv om fokuseringen på den tekniske skoleringen kanskje kom litt sent i utdanningsløpet. Den ene læreren bygget opp selv-tilliten hos eleven, og den andre sørget for å perfektjonere de tekniske



ferdighetene. Studenten gir uttrykk for at hun husker lite fra den første læreren, men svært mye fra lærer nummer to. I ettertid ser hun lite negativt i en målrettet, styrt undervisning i den tidlige opplæringen. Frihet til å gjøre egne valg er bra, men grunnlaget må være på plass.

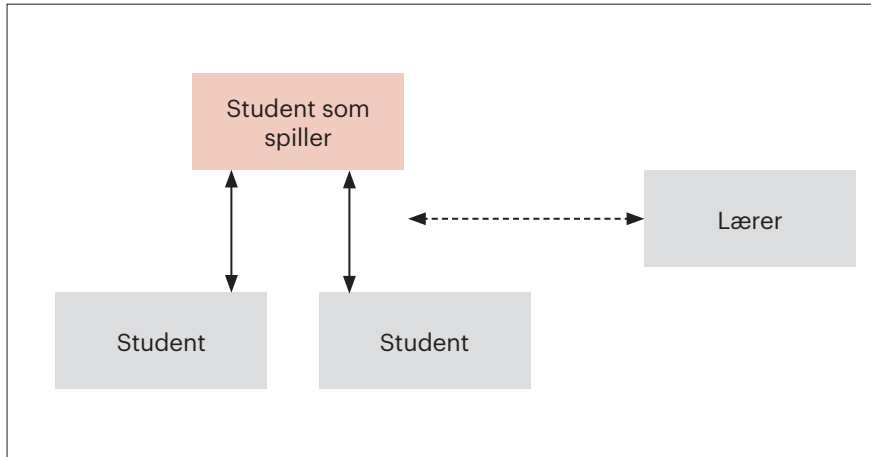
Den svenske studenten begynte å spille i 10-års alderen og hadde hatt tre lærere før han kom til NMH. Disse lærerne var ganske forskjellige. Den første hadde lite struktur på undervisningen. Det var lite fokusering på teknikk, og eleven fikk bestemme mye selv. Den andre var nærmest som en mor for studenten. Denne lærerens innfallsvinkel opplevdes som trygg og god, men likevel ikke målrettet nok, ifølge studenten. Den tredje læreren var faglig meget dyktig, og studenten var nå kommet på et nivå der han kunne nytiggjøre seg en undervisning som fokuserte på detaljer og perfektjonering, en form for undervisning han gjerne kunne ha ønsket seg noe tidligere i utdanningsløpet.

Den norske studenten hadde i hovedsak spilt hos én lærer før hun kom til NMH. Denne læreren stilte både tekniske og musikalske krav til elevene, og elevene fikk erfaring med både individuell undervisning og gruppeundervisning. Elevene blomstret hos denne læreren, de ble venner, de spilte for hverandre, de reiste på konsertturneer og de oppsøkte andre fagmiljøer som holdt på med musikk. Dette var en positiv opplevelse for elevene. Likevel hadde studenten, slik hun vurderer i dag, gjerne sett at det hadde blitt stilt større krav til henne som elev. Det hadde vært positivt å bli gruppert sammen med noen som var på et høyere nivå enn henne selv, for å ha noe å strekke seg etter.

### 5.2.3 Undervisningstimen

Klaverlæreren la ingen konkrete føringer når det gjaldt organiseringen av rommet. Han satt frem noen stoler ved flygelet, og sin egen stol plasserte han i et hjørne.

Studentene valgte å sette seg tett opp til flygelet, mens læreren plasserte seg i god avstand til studentene (se fig. 3). Dette var fra lærerens side en bevisst markering av egen plass og rolle i undervisningssituasjonen. Han sier at gruppetimene ville ha fungert på en annen måte hvis studentene



Figur 3: Plassering i klavertimene

hadde sittet med en tydelig avstand til den som spiller, slik man ofte gjør i klassetimer.

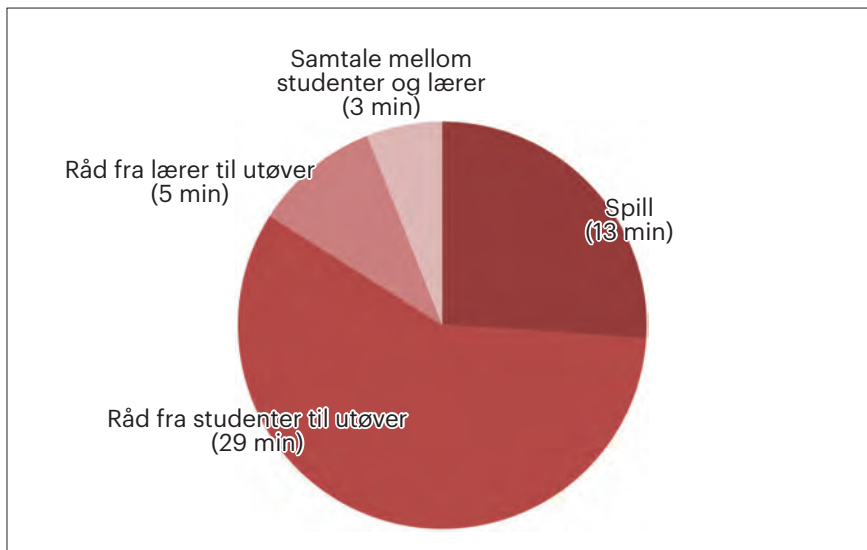
Lærer sier:

Det der med å lage en logistikk så man legger til rette, har kanskje mer å si enn man tenker over.

Lærer la ingen føringer for kritiske og rosende bemerkninger og gir uttrykk for at man må kunne forvente at studentene har en positiv holdning til hverandre i denne type situasjoner. I denne gruppen fungerte denne innfallsvinkelen godt, og atmosfæren var positiv og uformell.

Oversikten over innhold i timen (se fig. 4) viser at studentene stort sett kommuniserte med hverandre og svært lite med lærer. Lærer blandet seg kun inn i vurderingene når det var helt nødvendig. Den tilgjengelige tilbakemeldingstiden ble derfor i hovedsak fordelt mellom studentgruppemedlemmene.

Timene åpnet gjerne med at studenten som skulle spille presenterte sitt valg av stykke og hva han/hun ønsket tilbakemelding på. Det var generelt god interaksjon mellom utøver og studentlærere. Studentene var engasjerte og involverte seg svært aktivt og positivt i den utøvende studentens spill. Ofte ønsket den som spilte forslag til løsninger på helt konkrete utfordringer i stykket, og studentlærerne utfylte hverandre med gode råd. Gruppen fant en form som virket tilfredsstillende for alle deltagerne.



Figur 4: Gjennomsnittlig tidsbruk ved tre klavertimer

#### 5.2.4 Tilbakemelding fra studentene

Alle klaverstudentene uttrykte seg positivt til prosjektet. De hadde stort utbytte av å høre medstudentenes ulike vurderinger av hverandres spill. Den østeuropeiske studenten bemerket spesielt åpenheten ved NMH og målsettingen om å gjøre studentene mer selvstendige gjennom utprøving av nye undervisningsmodeller. Denne type holdninger hadde hun lite erfaring med fra sitt hjemland. Hun sa følgende:

It can be that we were lucky and had the right people and right teacher in right place, but it definitely has to be like that. You are not alone with teacher and you are not with too many people. This is the perfect match. I am delighted.

Studenten fremhever spesielt utfordringene og det positive i å kunne arbeide i små grupper der man ikke kan gjemme seg bak andre studenter. Hun fremhever også senere i intervjuet at hun har lært seg til å lytte til medstudenters meninger og vurdere dem seriøst, selv om disse meningene skulle gå i en annen retning enn hennes egne. Dessuten har hun blitt mindre engstelig for å spille for andre og opplever medstudentene som sine venner der hun kan søke råd og veiledning. Hun sier videre:

All the piano players should learn to communicate..... When you have to do it, you have to find ways to say things..... You just sit there and it is very special

that everyone in the group knows ways, how to work and how to practice. You usually have your own experience and it is nice to share it with friends. It is a good way.

Denne studenten var også svært tilfreds med at læreren valgte å være lite aktiv i diskusjonene. Selv om han sa lite, var det likevel svært viktig at han var der og kunne hjelpe til å finne løsninger når det var nødvendig.

En av de andre studentene fremhever sine egne utfordringer knyttet til å snakke for og med andre om temaer knyttet til både egen og andres utøving. Han sa følgende:

Å skulle si noe, mene noe om andre, sitter veldig langt inne hos meg, men da var det veldig bra å måtte gjøre det, siden det ikke er noe jeg gjør ellers. I blant følte det også som man måtte mene noe når man egentlig ikke gjør det, men etter hvert har det gått bedre og bedre. Veldig bra måte å få litt undervisningserfaring på.

Studenten gir ellers uttrykk for at de individuelle undervisningstimene med lærer er bra, men at det også er veldig fint å høre andres meninger. Han sier at han har vært ganske nervøs før disse timene, spesielt hvis han ikke har vært ekstra godt forberedt. Denne studenten satte også pris på at læreren valgte å være lite aktiv i gruppetimene og at han kun involverte seg når han mente det var helt nødvendig. Studenten fikk dermed en forståelse av at hans uttalelser kunne forsvares når lærer ikke fulgte opp med ekstra kommentarer. Studenten brukte imidlertid mye energi på å finne ut hvordan han skulle formulere rådene til medstudenter på en konstruktiv måte.

Den tredje studenten ga uttrykk for at det hadde vært vanskelig å gi medstudentene kritikk. Hun sier:

Så har jeg innsett at det jeg har sagt har vært nyttig og at jeg har hatt noe å komme med. Det har vært nesten det morsomste, det å undervise andre ... Og så har det vært veldig koselig. Jeg opplever at vi støtter hverandre i å spille piano. En positiv energi. Deilig å være sammen med noen som jeg vet vil meg vel. Det demper konkurransestemningen her på huset ... Rart hvordan praktiske små grep fungerer — det å plassere i grupper rundt pianoet ... Jeg føler at jeg har blitt mer bevisst når jeg lytter og er blitt en bedre musiker når jeg lytter til andre. Øret mitt er blitt mer finstilt på en måte, på forskjellige klangvariasjoner etc., hvordan man sitter, hvordan man ser ut, hvordan man kjenner inni seg.

Hun sier også at studentene på denne måten får mer hovedinstrumentundervisning per uke, noe som krever ekstra arbeidsinnsats for å kunne være forberedt til alle undervisningstimene. Utfordringene hennes, som hos de

andre studentene, har vært at det ikke alltid er like lett å sette ord på det man mener. Hun sier at det er utfordrende å gi tilbakemeldinger som ikke virker sårende, men tror likevel dette har gått bra.

### 5.2.5 Tilbakemelding fra klaverlærer

Klaverlærer hadde, som tidligere nevnt, erfaring i å arbeide med studenter i større grupper. Det nye nå var grupper på tre studenter og den dynamikken som ligger i en slik sammensetning. Små grupper inviterer til tettere kontakt, mer direkte tilbakemeldinger og større intimitet enn store grupper. Klaverlærer opplevde de små gruppene som trygge spillearenaer for studentene. Læreren sier:

Vi, som utøvere, kan jo spille for hvem det er og bli veldig nervøse. Men i denne sammenheng, hvor det er medstudenter, tror jeg nettopp det er et stort poeng at det er få, for å få denne dynamikken, som jeg kaller det, i det. Det blir jo mye mer levende, det at man kan snakke og spille, nesten som et ene-time-opplegg der alle kan si sitt innimellom, uten at man må sitte og vente på hverandre.

Læreren opplevde at studentene brukte gruppetimene som en utprøvningsarena der de kunne få kommentarer og spille stykker som enda ikke var ferdig innøvd. I klassesetningene er imidlertid kulturen en annen. Der er mange til stede, og det forventes å kunne vise frem et godt resultat som studenten blir vurdert på. Dermed kan man, ifølge klaverlærer, snakke om tre ulike arbeidsformer som utfyller hverandre i instrumentalundervisningen: de individuelle timene, smågruppetimene og klassesetningene. I tillegg arrangeres klaverforum der man forventer fremføringer som er tilnærmet konsertklare. Gruppetimene beskriver han som et behagelig førstetrinn, og dette trinnet må ikke være for høyt. Klassesetningen kan derimot oppleves som et høyt trinn da mange gir uttrykk for at de gruer seg til disse timene. Sammensetningen av gruppene er derfor svært viktig for at studentene skal kunne kommunisere godt med hverandre.

Siden klaverlæreren har et stort antall studenter, var det for han relativt enkelt å sette sammen en gruppe som skulle prøve ut et gruppeopplegg. Den største utfordringen lå i vurderingen av egen aktiv involvering i gruppetimene. Lærer valgte å være lite aktiv i timen og kun komme med innspill der det var nødvendig for å justere en retning. Han ønsket at studentene skulle

ha en opplevelse av at dette var deres time og at det var studentene som hadde ansvaret for timens utvikling. Han sier:

Man må bare føle seg frem hvor mye initiativ man skal ta. Det er litt artig for de enser jo på en måte ikke at jeg sitter der. Når jeg da sier noe, er det som de snur seg og sier: Er du her, du også? Det er vel sånn det skal være!

For denne læreren var det viktigste at studentene skulle dele av sine kunnskaper. Han var lite opptatt av om undervisningen ble spesielt planmessig utført. Studentenes spontane reaksjoner var det sentrale. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for at et slikt opplegg skal lykkes, og studentgruppen formet dette læringsmiljøet sammen.



## 6 Barbro Marklund-Petersones sangmodell

### 6.1 Undervisningsorganisering på sang

Professor Barbro Marklund-Petersone ved Norges musikkhøgskole har nærmere 40 års undervisningserfaring som sanglærer, hovedsakelig knyttet til individuell undervisning og mesterklasseundervisning. Hun hadde ingen erfaring med smågruppeundervisning før dette prosjektet og ble informert om hornmodellen, som en introduksjon til å utvikle en smågruppemodell på sang.

### 6.2 Smågruppeundervisning på sang

Til smågruppetimene på sang var også akkompagnatør til stede, noe som var en forutsetning for at denne læreren ville prøve ut en smågruppemodell som del av den ukentlige undervisningen i sang. Lærer tok 15 minutter fra studentenes individuelle timer og organiserte disse minuttene i en gruppetime, på samme måte som i hornmodellen.

#### 6.2.1 Gruppens sammensetning

Sanggruppen besto av tre mannlige sangere, hvorav to var i første studieår i bachelorstudiet i utøving og helt «ferske» studenter i høstsemesteret 2012

da prosjektet startet. Den ene av disse studentene var norsk og den andre svensk. Den tredje studenten var østeuropeisk og gikk i andre studieår i bachelorstudiet. De to første års studentene fikk dermed denne kombinasjonsmodellen som sitt første møte med sangundervisning på NMH.

### 6.2.2 Studentenes forutdanning

Den norske studenten hadde hatt fire år med sangundervisning før han begynte på NMH. I tillegg hadde han spilt i band, spilt mye rytmisk musikk og sunget musikalere. Tidligere lærere arbeidet mye med repertoar, noe studenten var godt fornøyd med. Det meste av undervisningen fra denne tiden var lagt opp som individuell undervisning. Tidligere lærere underviste mye i bilder, men fokuserte også på tekniske utfordringer i undervisningen. For denne studenten var musikallene i ungdomsårene en gradvis tilnærming til den klassiske sjangeren han skulle fordype seg i ved høyskolen.

Den svenske studenten begynte å ta sangundervisning da han var 17 år, etter mange år med gitarspill. Han hadde hatt fire lærere før han kom til NMH, ca. ett år eller mindre med hver lærer. De tre første lærerne var svært like og brukte mye bildespråk i undervisningen. Det var, ifølge studenten, den fjerde læreren, som både var en dyktig pedagog og profesjonell operasanger, som la grunnlaget for at studenten skulle bli kvalifisert til å komme inn på en høyere musikkutdanningsinstitusjon.

Den østeuropeiske studenten i andre studieår i bachelorstudiet, hadde kun hatt sangundervisning i tre måneder før han ble student ved høyskolen. Studenten var godt fornøyd med sin tidligere lærer. Denne læreren hadde opplevelse og uttrykk som innfallsvinkel til undervisningen. Teknikkopplæring ble lite vektlagt. Studenten har klaver som tidligere hovedinstrument.

Sanglærer ved NMH kjente lite til de to studentene i første studieår før første undervisningstime, bortsett fra det hun hadde hørt på opptaksprøvene. Studenten i andre studieår hadde hun undervist i ett studieår. Ingen av studentene kjente hverandre før de kom sammen i gruppe.

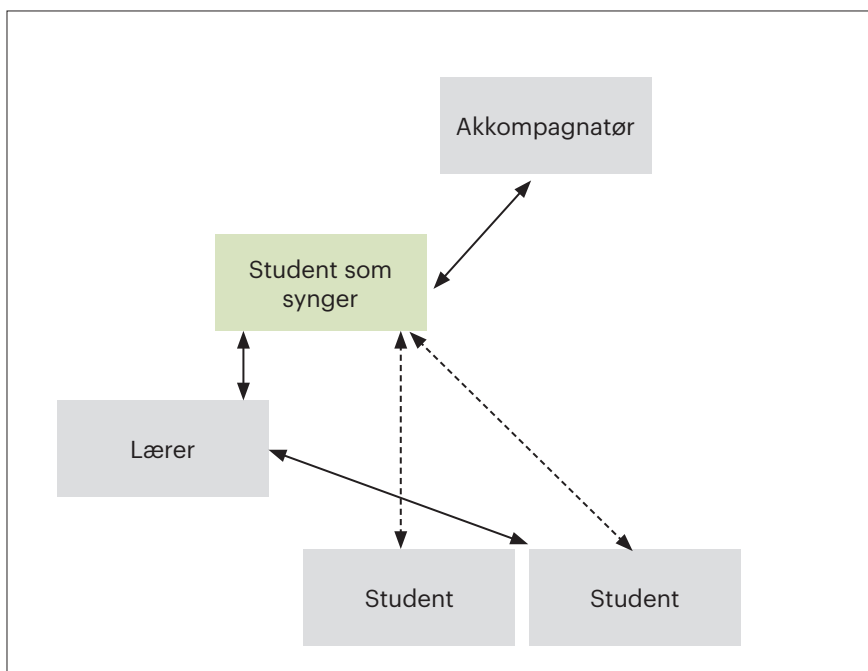


### 6.2.3 Undervisningstimen

Lærer la ingen klare føringer for plassering av studenter og lærer i undervisningsrommet. Rommet var allerede møblert med en sofa inntil veggen, som inviterte til at noen kunne sitte nettopp der.

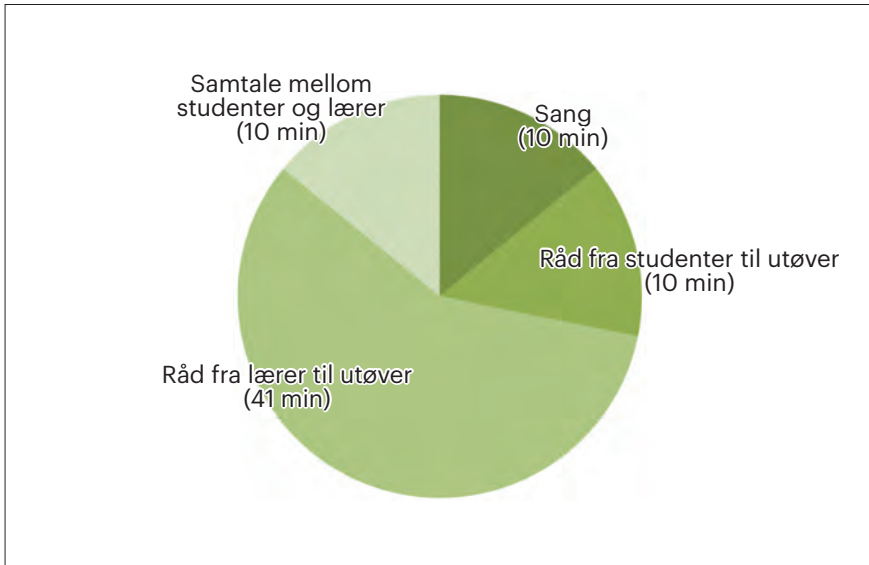
Lærer valgte å plassere seg i nærheten av studenten som sang.

Akkompagnatøren satt bak studenten, mens studentene som ikke sang satt noe tilbaketrukket i sofaen langs veggen (se fig. 5). Læreren la ingen klare føringer for hvordan tilbakemeldingene og kommunikasjonen mellom studenter og lærer skulle foregå, men inviterte studentene til å komme med innspill når de hadde lyst.



Figur 5: Plassering i sangtimene

I de tre timene jeg påhørte innledet som regel studenten sine 20 minutter med å fortelle hva han skulle syngte og bakgrunnen for sitt valg av sang. Svært ofte var valget knyttet til sanger som var under innøving og dermed i en innlæringsprosess. Lærer ledet stort sett gruppetimen og hadde de fleste kommentarene. Akkompagnatøren var lite involvert i tilbakemeldingene.



Figur 6: Gjennomsnittlig tidsbruk ved tre sangtimer

Studentene kom med korte kommentarer underveis, ofte adressert til læreren, men var i hovedsak tilhørere til lærerens kommentarer. Studentene var svært lydhøre og oppmerksomme, og atmosfæren i timen var god.

#### 6.2.4 Tilbakemelding fra studentene

Den norske studenten var svært tilfreds med gruppeopplegget og presiserte at han ville savne dette opplegget hvis det ble tatt bort etter prosjektperioden. Utfordringene han opplevde var knyttet til at det kunne være lett å bli lat og lene seg på lærer i gruppetimen. Samtidig problematiserte han også i hvilken grad — og hvor mye — en fersk student skal gå inn og mene noe om sine medstudenters utøving. Han sier:

Hvis studenten skulle komme med innspill, føler jeg at det hadde vært mest riktig å komme med innspill på interpretasjonsbiten, ikke teknikk. Det kommer jo også an på hvor godt kjent man er, hvilket venneforhold man har. Handlingsrommet blir mye større hvis man er kjent med personene og er sammen med de personene ellers også. Jeg følte meg veldig trygg og kunne slippe meg løs og eksperimentere litt og få høre det akkurat som det var.

Studenten var opptatt av at gruppen måtte finne sin form og at hver enkelt måtte ha tro på at alle ville det beste for hverandre. Han sier også at selv om

to av studentene var førsteårsstudenter og helt «ferske», hadde det optimale vært om studentene hadde vist større delaktighet i timen enn de gjorde. Likevel opplevde denne studenten at han engasjerte seg fordi lærer hele tiden spurte om studentene var enige i hennes kommentarer. Gruppetimen opplevdes også av denne studenten som en god forberedelse til klassetimerne. Klimaet i gruppetimene var meget godt, og det var spesielt fint at akkompagnatør og lærer var sammen på timen, selv om dette i seg selv ikke var en forutsetning for at opplegget skulle bli vellykket, ifølge denne studenten.

Den svenske studenten ga samme type tilbakemelding som den norske. Han ga uttrykk for at det er positivt å høre hva andre gjør, og man blir veldig bevisst fordeler og utfordringer med ulike sangteknikker. Han sier:

Man kan se sine egne problemer i andre og hvordan det låter hos de som ikke har de samme problemene som en selv. Det blir veldig mye tydeligere. Man prater om det og det blir veldig åpent.

Han opplevde også gruppesituasjonen som trygg, et sted der man kunne ta opp alt, som på sangleksjonen, men med flere mennesker. Det var i seg selv veldig positivt. Han sier at gruppen fungerte godt og at dette har vært en meget bra undervisningsform. Han sier videre:

Foruten at de synger veldig bra, har det vært veldig fint å treffe andre i og med at man var ny på skolen, lære å kjenne noen veldig raskt. Man prater masse. Jeg har bare positive saker å si om gruppe.

Den samme studenten bemerket også betydningen av lærerens rolle i situasjonen og fremhevet spesielt lærerens evne til å selvstendiggjøre studentene. Læreren fikk studentene til å bli bevisste på hva de gjør — og hvorfor. Hun våget å «slippe taket», sette seg tilbake og lytte til det studentene sa, men fylte på når studentene ikke hadde så mye å si. Samtidig opplevde studenten at de aldri ble presset til å måtte si noe. Den største utfordringen var å holde fullt fokus gjennom hele timen. Gruppen opplevdes av denne studenten som et samlingspunkt, og han hadde ingen motforestillinger til å ta et kvarter fra den individuelle timen til en felles gruppetime. Han sier:

Det er jo så mye mer enn det kvarteret man har. Det er jo tilgangen til dette forumet som har vært veldig bra.

Den østeuropeiske studenten var imidlertid ikke like fornøyd. Han sier at han synger for de andre, hører på de andre og blir kjent med nye sanger. Han kunne gjerne ha tanker og råd til sine medstudenter, men ønsket ikke

å gi uttrykk for disse når lærer var til stede. Han mener at hans tanker er så revolusjonerende rent musikalsk at det er vanskelig å legge dem frem for studentene.

Alle studentene satte stor pris på å ha akkompagnatør i disse timene, noe som førte til et sterkt fokus på interpretasjon.

### 6.2.5 Tilbakemelding fra sanglærer

Sanglæreren gir positive tilbakemeldinger på opplegget og sier at studentene har vært svært entusiastiske. Hun sier:

Guttene kjenner seg som et team.....jeg synes de har vært ubeskrivelig entusiastiske. Ingen har gjespet, selv om det er sent på ettermiddagen.

Hun opplevde at studentene satte stor pris på mulighetene for å teste ut tolkninger uten at det ble for høytidelig, slik det kan bli i klasse- og forum-timene der studentene synger for opptil femti sangere på skolen.

Utfordringene var i størst grad knyttet til sammensetningen av gruppen. I dette tilfellet, med til dels nye studenter, hadde lærer lite kjennskap til den enkelte student i forkant. Lærer ønsket likevel å ansvarliggjøre studentene ved at de selv skulle bestemme hva de ville synges i disse timene. Studentene var imidlertid lite flinke til å informere akkompagnatør og lærer i forkant av timen om valg av repertoar. Dette bedret seg etter hvert, samtidig som studentene selv så betydningen av å forberede seg godt til timene for å få et tilfredsstillende utbytte. Som lærer var det også utfordrende å sørge for at ingen av studentene tok for stor plass i timen og at de opplevde seg som likeverdige medlemmer av gruppen. Lærer sier:

Man må passe seg så ingen blir overkjørt. Man må være mer var på noe vis, hvem man slipper fram og om man skal holde tilbake noen student for å lokke på noen annen, slik at alle får omtrent like mye plass.

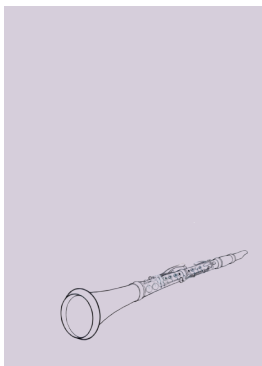
Lærer hadde ønsket mer aktive studenter i timen. Hun sier videre:

Jeg hadde gjerne ønsket at de skulle snakke mer, og jeg hadde også trodd at de skulle snakke mer. Prøvde å spørre «sofaen», men da de ikke svarte, måtte jeg ta tak i situasjonen eller hva man skal kalle det, men jeg håper at de opplevde at de kunne bryte inn når som helst.

Lærer var også meget tydelig på at man på gruppetime i sang må ha akkompagnatør. Akkompagnatøren ga uttrykk for det samme, men sier at disse

timene var krevende for akkompagnatøren fordi studentene ikke alltid var flinke til å melde inn repertoaret som skulle spilles.





## 7 Björn Nymans klarinettmodell

### 7.1 Undervisningsorganisering på klarinett

**F**ørsteamanuensis Björn Nyman ved Norges musikkhøgskole har nærmere åtte års undervisningserfaring på klarinett på høyskolenivå. I tillegg til individuell undervisning har han erfaring med klassetimer. På klassetimene er ofte nærmere 15 studenter til stede, og lærer gir uttrykk for at det er mindre tid til å gå i dybden i tilbakemeldingene på disse timene. Han ble interessert i å prøve ut smågruppemodellen etter en presentasjon av gruppeopplegget på horn, klaver og sang for lærerkollegiet høsten 2012. Muligheten for mer undervisningstid til hver student i en gruppesituasjon var noe av lærerens motivasjon for å prøve ut smågruppeopplegget.

### 7.2 Smågruppeundervisning på klarinett

Klarinettlæreren valgte å benytte gruppemodellen med tre studenter i timen, etter inspirasjon fra hornmodellen, på sine masterstudenter.

Lærer satte hver uke opp to lister på døren til klarinettrommet: en liste med oversikt over tidspunkt for individuelle timer og en liste med oversikt over tidspunkt for gruppetimer. Masterstudentene skulle skrive seg på begge lister hver uke. Studenter i de utøvende masterstudiene på NMH har i utgangspunktet 75 minutter ressurs til hovedinstrumentundervisning. Lærer valgte å organisere all individuell hovedinstrumentundervisning,

både på master- og bachelornivå, som 60 minutters timer. Masterstudentene hadde dermed en individuell time og en gruppetime, hver på 60 minutter, pr. uke, der 15 minutter som var «spart opp» fra de individuelle timene utgjorde gruppetimen. På denne måten ble de individuelle timene og gruppetimene like lange, noe som forenklet lærerens totale organisering av klarinettundervisningen.

### 7.2.1 Gruppens sammensetning

Denne læreren hadde seks masterstudenter i 2012 som han ønsket å organisere i et smågruppeopplegg. Disse studentene kunne skrive seg på en av de to gruppetimene som ble satt opp hver uke.

Bachelorstudentene fikk tilbud om å delta i smågruppene som et tillegg til sine individuelle timer hvis en masterstudent var fraværende. Dette tilbudet benyttet bachelorstudentene seg av gjentatte ganger. De fulgte med på listene og skrev seg på like før timen. På denne måten ble det forskjellige grupper hver uke, avhengig av hvem som kunne på hvilket tidspunkt.

### 7.2.2 Studentenes forutdanning

To av de norske masterstudentene som var med i gruppeopplegget ble intervjuet.

Den ene studenten hadde gjennomført et tradisjonelt opplegg i kulturskolen med 30 minutter individuell undervisning pr. uke, som etter hvert ble utvidet med tid sammen med pianist. Kulturskoleopplegget ble etterfulgt av individuell undervisning på videregående skole og undervisning i talentprogrammet Unge musikere ved NMH. I tillegg hadde studenten erfaring fra korps. Hun var godt fornøyd med dette opplegget.

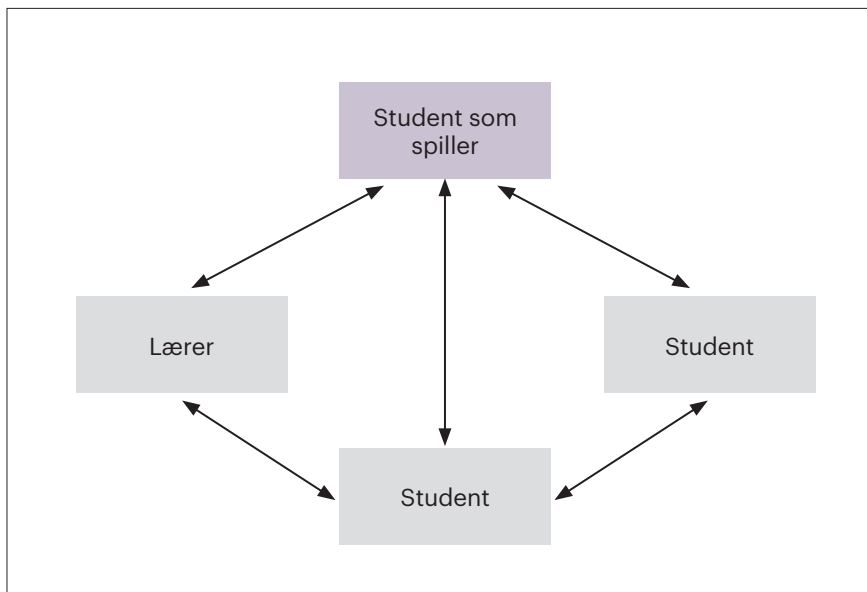
Den andre studenten hadde hatt gruppeundervisning i kulturskolen sammen med to andre elever. Hun hadde aldri individuelle timer i kulturskolen og opplevde heller ikke dette som et savn på den tiden. Studenten spilte mye spennende musikk, fikk være med i konkurranser i samspill med de andre i gruppen og hadde det veldig bra. Gjennom gruppeopplegget i kulturskolen ble hun også, gjennom å høre på de andre, mer bevisst på hvordan hun selv ville spille. Det var først i videregående skole hun fikk individuell



undervisning. Gruppeundervisning var dermed en kjent undervisnings- og organiseringsform for denne studenten.

### 7.2.3 Undervisningstimen

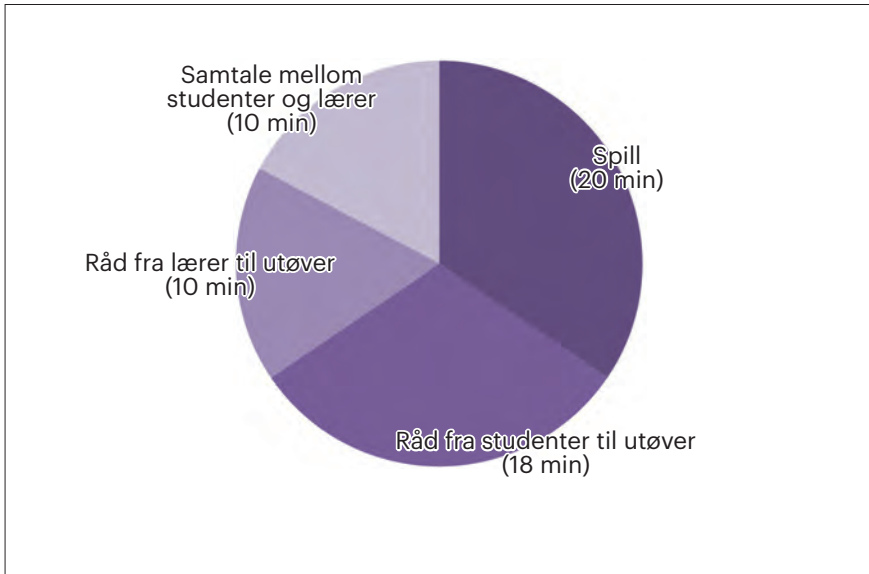
Studentene plasserte seg slik det falt naturlig i rommet, rundt studenten som skulle spille (fig. 7):



Figur 7: Plassering i klarinettimene

Studentene hadde 20 minutter hver til rådighet i gruppen.

Læreren la opp til at studentene skulle uttale seg først. Han lyttet til studentenes kommentarer og fulgte opp noen av kommentarene i sin avsluttende vurdering av den enkelte student. I disse gruppetimene fungerte lærer i utgangspunktet på samme nivå som studentene i sine tilbakemeldinger underveis i timen, men valgte mot slutten av timen å trekke de avsluttende konklusjonene. Dette vises også i fordelingen av tid i kommunikasjonen mellom gruppedeltagerne (se fig. 8).



Figur 8: Gjennomsnittlig tidsbruk ved tre klarinettimer

#### 7.2.4 Tilbakemelding fra studentene

Studentene kommenterte at smågruppetimene i utgangspunktet hadde en del til felles med klasses timene, men at hver student fikk mer tid og mer fokus på seg selv i gruppetimene. Gruppetimene ga rom for mer fordypning enn klasses timene. Studentene ble inspirert av å høre på medstudenter og erfare de ulike kvalitetene i deres spill. De vektla spesielt betydningen av å kunne høre hvordan andre hadde løst konkrete, spillemessige utfordringer. En av studentene ga også uttrykk for at hun i utgangspunktet synes individuelle timer på 75 minutter kan bli for lange. Hun opplevde å få mer igjen for den totale undervisningsressursen med denne varierte organiseringsformen. Det er bra å bli «presset» til å skulle sette ord på egne og andres utfordringer. Hun sier:

Jeg synes det er like viktig å måtte si noe som å spille, for det å sette ord på ting synes jeg har vært vanskelig. Det er greit å høre — hun gjør det og det, men hva er det egentlig hun gjør? Å sette ord på ting er en like stor del av det å kunne spille..

Studentene sier også at gruppesituasjonen er fin å bruke for å teste ut noe man holder på med og til å kunne be om råd underveis. En av studentene sier:

Det er fint å kunne tørre å spille for mitt kull når ting ikke er helt ferdig. Og det å kunne si at dette ikke er helt ferdig, og spille, og så får vi se hvordan det går ... Jeg synes det er helt deilig å kunne kjenne at det er helt greit.

Studentene gir i tillegg uttrykk for at tiden det tar å komme over stadiet der man føler man ikke behersker stoffet godt nok — frem til å spille for noen, er blitt kortere etter innføring av gruppetimen.

Ved direkte spørsmål om en slik organisering kunne fungere på bachelor-nivå, sier studentene at de kjenner til at hornstudentene er svært fornøyd med hornmodellen, der 15 minutter er overført fra den individuelle timen til gruppetimen. I utgangspunktet synes de 45 minutter som individuell time høres lite ut, men når man får gruppetimen i tillegg, kan dette være en god løsning. Studentene mener samtidig at mye avhenger av hvor effektiv lærer er på timen og av den enkelte students innstilling.

Studentene opplever også at klarinettlærerens modell, der studentene uttaler seg først og lærer kommenterer til slutt — og i tillegg kommenterer på studentenes uttalelser, fungerer godt. En av studentene sier:

Sånn som vi gjør det, sier vi ting først og så kommer han inn ... Vi er jo der for å lære av han også. Jeg synes det funker veldig fint at vi får sagt noe først og så kommer han inn og tar lærerrollen på slutten.

Studentene ser også det positive i å bytte gruppe hver uke. Med en slik variert organisering mener studentene at de blir enda tryggere i forhold til å spille for andre utenfor den faste gruppen. Studentene foreslår imidlertid at man på bachelornivå bør ha faste grupper. En av studentene har også en kommentar knyttet til å høre andre studenter spille noe man selv holder på med:

På bachelor syntes jeg det var veldig ubehagelig å høre andre spille det samme som jeg holdt på med ... , men nå tror jeg at jeg har kommet på et nivå der jeg har begynt å skjønne at sånn er det bare ... Nå har jeg null problemer med det, og det synes jeg er litt deilig å tenke på.

### 7.2.5 Tilbakemelding fra klarinettlærer

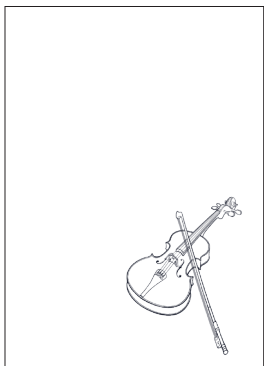
Klarinettlæreren sier at det mest positive med modellen er at studentene får spille mye mer. Særlig masterstudenter som har et stort repertoar og mange konkurranser/prøvespill de skal gjennomføre, har behov for å spille for hverandre, spille stykkene sine flere ganger, lytte til andre som spiller, bli hørt og bli inspirert. Han ser også betydningen av at studentene får erfaring

med å ordlegge seg og analysere sitt eget og andres spill, også for å bli en bedre lærer for seg selv. Lærer sier at han har forsøkt å få studentene til å sette ord på utfordringer de måtte ha i de individuelle timene, men har ikke lykkes helt med dette. Han mener at studentene er blitt flinkere til å ordlegge seg etter at de har måttet mene noe om hverandres spill i smågruppene. Han har enda ikke opplevd negative utfordringer og tilbakemeldinger knyttet til kombinasjonsmodellen. Om uenighet knyttet til interpretasjonsmessige valg, sier han:

Det kan godt hende at jeg er uenig med dem i interpretasjonsmessige ting, og da sier jeg det, men det betyr ikke at jeg sier at det de sier er dårlig. Jeg mener at de skal bli individuelle musikere og ikke at de skal spille som jeg spiller. Da spør jeg heller — hva er tanken bak ...

Dette er positive utfordringer, ifølge lærer. En større type utfordring kan være knyttet til tilbakemeldinger til og mellom bachelorstudenter som ofte er i en annen fase av sin instrumentale utvikling. Her må man være mer varsom i sine tilbakemeldinger i gruppen. Lærer vurderte å benytte smågruppemodellen på bachelornivå, men valgte å benytte 60 minutters ressursen på dette nivået til individuell undervisning. Han sier at behovet for individuell konsentrasjon om grunnleggende ferdigheter er av stor betydning for bachelorstudentene. Lærer foreslår likevel at modellen kan innføres på bachelornivå, men ikke nødvendigvis ukentlig, kanskje en gang i måneden.

Som en videreutvikling av innholdet i gruppetimen, vurderer lærer også å sette sammen gruppene i forhold til konkrete temaer som kan være sentrale for en gruppetime.



## 8 **Fiolin- og bratsjmodeller**

**T**re fiolin-/bratsj lærere ved Norges musikkhøgskole ble intervjuet i forbindelse med dette prosjektet. Disse lærerne har sine egne gruppe-/klassemodeller som de har videreutviklet gjennom flere år. De er dermed ikke deltagere i prosjektet som er knyttet til hornmodellen, men har innfallsvinkler til undervisningen som er interessante i denne sammenheng.

### 8.1 **Morten Carlsens fiolin-/bratsjmodell**

Professor Morten Carlsen ved Norges musikkhøgskole er bratsjist og har 25 års erfaring med bratsj- og fiolinundervisning. Han forteller at han gjorde et forsøk med klasseundervisning for en del år siden. Hans opplevelse den gangen var at denne undervisningsformen var svært sårbar. Én umotivert student var nok til å ødelegge atmosfæren i en klassesstime. Gjennom disse erfaringene har han utviklet en modell der vektlegging av et godt klima som skaper sunn konkurranse og et positivt læringsmiljø, er sentralt.

#### 8.1.1 **Klassens/gruppens sammensetning**

Bratsj-/fiolinklassen til Morten Carlsen består av alle hans studenter. Normalt er det fra fem til åtte studenter på disse timene, og av og til

---

kommer det andre utenfra som kjenner til opplegget og gjerne vil ta del. Undervisningen er i prinsippet åpen for alle.

### 8.1.2 Undervisningstimen

De siste årene har Morten Carlsen hatt jevnlige klessetimer to ganger i uken, gjerne en time med teknikk og en time med repertoar. Formelt sett skal alle studentene være klare til å spille på klessetimene hver eneste gang. Det behøver ikke være store ting, gjerne en skala eller noe tilsvarende, hvis de ikke har noe annet klart. Studentene skal alltid være forberedt på å kunne gjøre tekniske demonstrasjoner i klessetimene. Av og til blir gruppene, av ulike årsaker, mindre enn planlagt. Da blir det mer tid til hver student. Ingen timer avlyses. Lærer sier at han gjennom denne modellen underviser omtrent like mye som om han hadde hatt studentene i bare individuelle timer. Han fører ikke et detaljert timeregnskap, men er fleksibel i bruk av tid. Studentene får totalt sett den undervisningstiden de trenger og ønsker. Morten Carlsen fokuserer i klessetimene bevisst på temaer som like gjerne kan — og kanskje bør — undervises med flere studenter til stede. Dermed utnyttes undervisningstiden på en bedre måte, og tiden som brukes til hver elev utjevnes i samspillet mellom individuelle timer og klessetimer. Studentene virker, ifølge lærer, svært fornøyde med dette opplegget.

### 8.1.3 Tilbakemelding fra student

Jeg intervjuet en av Morten Carlsens studenter om hennes erfaringer med klessetimeopplegget. Studenten har spilt bratsj fra hun var 16 år — etter en del år med fiolinundervisning. Hun hadde gått på musikklinje på videregående skole og på NMHs talentutviklingsprogram før hun ble tatt opp på bachelorstudiet i utøving ved NMH. Da hun ble intervjuet, var hun masterstudent. Denne studenten har hatt Morten Carlsen som lærer i åtte år.

Når hun sammenligner seg selv med andre studenter som har gått hos andre lærere, ser hun betydningen av samholdsbyggingen som har vært en bevisst del av denne lærerens undervisningsfilosofi. Han har skapt et miljø der alle studentene kjenner hverandre og respekterer hverandre. Slik er det ikke nødvendigvis hos andre lærere, sier studenten. Man vet ofte ikke så mye om de andre studentenes spillnivå hvis ikke lærer legger til rette for at studentene skal bli kjent med hverandre. Fordelene med å kjenne hverandre, er at

studentene tar del i hverandres innlæringsprosesser og får erfare at andre studenter også må arbeide mye før stykkene er konsertklare. Dermed blir også kravet om at studentene skal spille noe hver uke av stor betydning.

Studenten beskriver den individuelle spilletimen som et møte mellom lærer og student. Det er en fortrolig samtale der det er godt at det ikke er et publikum. Klassetimene er mer allmenne og mer beregnet for tilhørere. Studenten opplever at både hun og lærer opptrer på ulike måter i disse timene. På klassetimene opplever hun i større grad en tydeliggjøring av elev – lærer rollen enn i de individuelle timene der kommunikasjonen er tettere. De forskjellige tilnæringsmåtene i timene er svært verdifulle og gir studentene flere innfallsvinkler til innlæringen. Klassetimene oppleves likevel som studentstyrt. Lærer griper inn hvis han ser at kommentarene går i «gale» retninger. I slike tilfelle utfordrer han medstudentene til å kommentere på ulike elementer i fremføringen, for eksempel én kommenterer på rytme, én på klang, én på vibrato. Lærer oppfordrer til å være konkret i tilbakemeldingene. Denne studenten opplevde alle timer som nyttige, også de timene der hun ikke spilte. Utfordringene knyttet til å gi kommentarer er positive i seg selv. Lærer bidrar også til å spisse og konkretisere kommentarene ytterligere med sine innspill. Studenten sier at hun gjennom årene har hatt stort utbytte av studentenes tilbakemeldinger, spesielt som bachelorstudent, når hun fikk tilbakemeldinger fra masterstudenter.

Studenten trekker frem samholdet som utvikler seg på tvers av årskullene gjennom klassetimene. Studentene er og blir oppriktig interesserte i hverandre. Det er i tillegg positivt å få tilbakemeldinger flere ganger i løpet av en uke. Selv om studentene konkurrerer om de samme jobbene, opplever hun en form for sunn konkurranse dem i mellom fordi de blir involvert i hverandres utvikling. Studentene arbeider for å bli gode sammen.

For denne studenten var klassetimene en av hovedgrunnene til at hun søkte nettopp til Morten Carlsen som lærer også da hun søkte opptak til masterstudiet.

#### 8.1.4 Tilbakemelding fra strykerlærer

Det mest positive med denne modellen er at studentene får spilt mye mer, ifølge Morten Carlsen. Han vektlegger spesielt masterstudentenes behov for mange spillemuligheter. De har stort repertoar de skal igjennom, og de

er gjerne med på en del konkurranser/prøvespill. De trenger å lytte mer, de trenger å bli hørt og de trenger å bli inspirert. De trenger også trening i å ordlegge seg og analysere. Da blir de også mer bevisste utøvere og bedre lærere for seg selv. Ved å mene noe om de andres spill, er lærerens erfaring at studentene også blir bevisste sitt eget spill.

Morten Carlsen sier at det kan være utfordrende for lærer hvis en student har en meget rask, positiv utvikling, mens en annen føler seg overkjørt fordi utviklingen ikke er tilsvarende rask. Denne type situasjoner vil man måtte forholde seg til hele tiden. Studentene må da hjelpes til å gi tilbakemeldinger som er innenfor den enkelte mottakers kompetansenivå.

Ett av Morten Carlsons mål med gruppeundervisningen har vært å få studentene interesserte i hverandre, så interesserte at de tar kontakt utenfor gruppetimene for å søke råd og hjelp. Samtidig er han også opptatt av studentenes selvstendighet, at vi som lærere må ha tro på studentene. Han sier:

Når man sitter i en ikke for stor gruppe, med ikke så mange til stede og snakker med dem, da setter de ord på ting. De kan, hvis vi skaper den nødvendige atmosfæren.

## 8.2 Peter Herresthals fiolinmodell

Professor Peter Herresthal ved Norges musikkhøgskole er fiolinist og har nærmere 20 års erfaring som strykerlærer. I hans modell er undervisningen fordelt mellom individuelle timer og klasses timer. Denne læreren har en assistent som underviser når han selv ikke er til stede. Hun tar også en del ansvar for klasses timene. Assistenten var diplomstudent på det tidspunkt jeg var til stede på undervisningen. Peter Herresthal mener at klasses timene på fiolin har mye av samme funksjon som smågruppetimene i hornmodellen, slik han legger opp timene. Han har erfaring med at studentene var flinke til å møte opp på klasses timene i begynnelsen av studieåret, men at fremmøtet ble dårligere på slutten. Derfor ønsket han å prøve ut en modell der han kun hadde klasses timer når noen hadde noe å spille. Dette var imidlertid ikke tilfredsstillende for studentene. De ønsket en fast tid for klasses timene for at de ikke skulle «glemme» å møte opp på timene. Det er modellen som følges i dag.



### 8.2.1 Klassens/gruppens sammensetning

Alle Peter Herresthals studenter er til stede på timene. På denne måten får de oppfølging to ganger i uken. Studentene avgjør selv om de vil spille, og de velger også selv om de ønsker å kommentere på medstudenters spill.

### 8.2.2 Undervisningstimen

Lærer har i disse timene valgt å fokusere på konkrete emner og temaer som er av felles interesse for studentene, for eksempel teknikk. Assistenten har vært sentral i dette arbeidet. Lærer mener at man utnytter den totale tidsressursen bedre på denne måten, slik at de individuelle timene blir mer personlig innrettet, og felles utfordringer blir tatt opp i gruppetimene. Lærer setter av 60 minutter til individuell undervisning til alle studentene, også til masterstudentene som i utgangspunktet har avsatt 75 minutter til denne type undervisning. Alle masterstudentene får mer tid enn 60 minutter hvis nødvendig og ønsket. Den tiden som ikke benyttes i de individuelle timene finner man igjen i klassetimer, karriererådgivning, samtaler m.m. Det er i hovedsak lærer og assistent som kommer med de fleste innspillene i klassetimene.

### 8.2.3 Tilbakemelding fra strykerlærer

Lærer og assistent opplever at denne modellen fungerer godt for strykerstudentene.

## 8.3 Terje Moe Hansens fiolinmodell

Professor Terje Moe Hansen ved Norges musikkhøgskole er fiolinist og har nærmere 30 års erfaring som strykerlærer, både med individuell undervisning og klasseundervisning. I Terje Moe Hansens modell er undervisningen fordelt mellom ukentlige individuelle timer og klassetimer. Klassetimene avtales fra gang til gang i perioder hvor det er mye prosjekter.

### 8.3.1 Klassens/gruppens sammensetning

Alle Terje Moe Hansens studenter, mellom åtte og tolv studenter, er samlet i klassetimene.

### 8.3.2 Undervisningstimen

Klassetimen deles inn i temaer:

- en teknisk avdeling der man diskuterer felles tekniske utfordringer
- en samspill avdeling der man jobber med klangmessige utfordringer i samspillsituasjoner
- en solistisk avdeling der studentene spiller for hverandre.

Innslagene i timene er nøye og systematisk planlagt. Utover disse innslagene er opplegget ganske fleksibelt.

### 8.3.3 Tilbakemelding fra strykerlærer

Terje Moe Hansen sier at det er viktig at læreren kjenner den enkelte students styrker og svakheter slik at studentenes sterke sider kan trekkes frem i gruppesituasjonen. Man må bygge et klima der det forventes at man skal hjelpe hverandre til å bli bedre utøvere. Terje Moe Hansen har erfart at studentene ofte lærer av hverandre og gir hverandre tips gjennom utprøving i flere runder. Lysten til å gjøre det bra forsterkes ofte i en gruppesituasjon. Utfordringene er i hovedsak knyttet til studentenes varierende nivå. Gruppesituasjonen gir også den enkelte student et bilde av hvor han står i forhold til de andre studentene. Han sier:

Som lærer er kanskje den største utfordringen å engasjere alle så man ikke stiller noen i et dårlig lys. I gruppene har jeg derfor forsøkt å fokusere på studentenes spesialiteter — det de er sterke på — og har gode resultater med det.

For Terje Moe Hansen kommer klassetimene alltid som et tillegg til de individuelle timene. Han tar selv mye ansvar i timene og mener at han sikkert kunne vært flinkere til å involvere studentene i tilbakemeldingene. Han gir uttrykk for at mye kan gjøres for at studentene selv skal kunne ta større ansvar. Han har jevnlig møter med studentene der de har en åpen dialog

knyttet til hva som kan forbedres i klassetimeopplegget. Det er viktig at alle studentene føler at de er med i prosessen. Terje Moe Hansen mener at klassetimene bør formaliseres for alle, som et fast ukentlig innslag.



## 9 En sammenlignende vurdering av gruppemodellene

Intervjuene viser en nærmest enstemmig positiv vurdering av kombinasjonen individuell undervisning og smågruppeundervisning som ukentlig fast undervisningsmodell for studenter på ulike nivåer. Alle lærerne og studentene vektlegger betydningen av varierte tilnærminger til undervisningen for å utvikle selvstendige og reflekterte studenter som har et bevisst forhold til egen og andres utøving. Dette er helt i tråd med resultater fra internasjonal forskning. Gaunt (2009) sier at studenter kan bli for komfortable og passive hvis de kun forholder seg til én lærer i en til en undervisningssituasjoner. Johnson og Johnson (1999) fremhever betydningen av samarbeidsgrupper for å intensiverer den enkelte students læring i samarbeid med medstudenter.

### 9.1 Gruppenes sammensetning

Lærerne som var med i prosjektet valgte å sette sammen gruppene på ulike måter.

Hornlærer og klaverlærer organiserte gruppene på tvers av årstrinn og nivå. Hornlærer vurderte sosial tilhørighet og den enkelte students målsetting for studiet vel så høyt som den enkelte students utøvernivå når hun skulle

gruppere studentene. Spesielt fremhevet hun de «svakere» studentenes positive utbytte av å være i gruppe med studenter som ble ansett som «flinkere». En av hornstudentene på bachelornivå ga også uttrykk for det positive med å bli utfordret på å skulle gi tilbakemeldinger til masterstudenter. Et godt sosialt klima ble vurdert som så viktig at lærer raskt omorganiserte gruppen hvis det oppstod problemer av sosial karakter.

Klaverlærer valgte også å organisere gruppene med studenter på ulike nivåer i studiet. Hans strategi var å gruppere studenter med ulike personlige egenskaper. Prosjektgruppen ble satt sammen av en student som kunne trenge gruppen, en som kunne være motoren i gruppen og en som kunne være stabilisator i gruppen. Disse valgene fungerte godt i sammensetningen av klavergruppen. Studenten som ble vurdert til å kunne «trenge» gruppen ga selv uttrykk for sin egen positive utvikling knyttet til å skulle uttale seg muntlig om medstudenters spill. «Motoren» i gruppen ga uttrykk for at hun hadde lært å innordne seg og være lydhør for andres vurderinger. «Stabilisatoren» ble nærmest overrasket over seg selv og egen vurderings-evne når hun erfarte at det hun sa var nyttig og ble fulgt opp av studenten som fikk tilbakemeldingen. Samtidig var alle klaverstudentene tilfredse med at lærer valgte å ha en tilbaketrasket rolle i timen. Klaverlæreren opplevde den tette kontakten mellom studentene som svært positiv, og gruppetimene ble på denne måten en god og trygg arena for studentene.

Sanglærer valgte en annen strategi i sin gruppesammensetning. Hun satte sammen en gruppe med to første års studenter og en andre års østeuropeisk student — alle menn. Den østeuropeiske studenten hadde mindre sangerfaring enn første års studentene, slik at gruppe medlemmene i utgangspunktet var på tilnærmet samme nivå. Ingen av studentene kjente hverandre. Derfor valgte også lærer å ha en mer styrende funksjon i denne gruppen enn de andre lærerne. Det interessante her er at studentene selv opplevde at de kunne uttale seg så ofte de ønsket selv om lærer synes hun tok for mye plass i timen. Gruppen ble et samlingspunkt og en arena der studentene ble kjent med andre studenter i samme årskull. Studentene knyttet sosiale kontakter på eget årstrinn, noe som var spesielt positivt som ny student ved høyskolen.

Klarinettlærer valgte også å sette sammen grupper på samme nivå, dvs. masterstudenter. Disse studentene er i ferd med å avslutte sine studier og har stort behov for spillearenaer som gir muligheter for tilbakemeldinger på eget spill både fra medstudenter og lærere. Klarinettlærer valgte imidlertid en organiseringsform som også gjorde det mulig for bachelorstudentene å

melde seg på gruppene hvis det var plass. Klarinettgruppene var derfor ofte sammensatt av studenter på ulike nivåer.

Fiolinstudenten som fulgte fiolinlærer Morten Carlsens opplegg med klassetimer, vektla spesielt betydningen av at lærer la forholdene til rette for at studentene skulle bli kjent med hverandre, både sosialt og som utøvere. På den måten kunne studentene ta del i hverandres innlæringsprosesser og utfordringer.

Selv om lærerne i utgangspunktet hadde ulike innfallsvinkler til sammensetning av gruppene, sett i forhold til årstrinn i studiet, nivå etc., hadde alle studentene og lærerne gode erfaringer med sine organiseringsopplegg.

Lærernes og studentenes erfaringer er helt i tråd med Daniels (2004) erfaringer fra tilsvarende omfattende prosjekt med klaverstudenter i Australia. Han viser i sitt prosjekt hvordan studentene ble mer og mer selvstendige og uavhengige av lærer etter hvert som de fikk mer erfaring i å gi tilbakemeldinger til hverandre. Studentenes veiledning av hverandre ble en naturlig del av undervisningsopplegget i dette prosjektet. Klarinettlærers erfaringer med å knytte bachelorstudenter til masterstudentenes gruppetimer på frivillig basis, er i tråd med de erfaringer Brändström (1994) hentet fra sitt prosjekt, der gruppetimene var planlagt på timeplanen, mens studentene selv kunne velge når de hadde behov for individuelle pianotimer. Bachelorstudentene på klarinett kunne selv velge om de hadde lyst til å skrive seg på en smågruppetime med masterstudenter. En av hornstudentene kommenterte også at han selv vurderte behovet for, og lengden på de individuelle hornetimene etter hvert som han nådde slutten på sitt studium. Studentene tok på denne måten selv ansvar for egen læring gjennom disse valgene. Brändström gir uttrykk for at lærerens viktigste oppgave er å skape et klima som vekker og stimulerer studentenes indre motivasjon til å ta ansvar for egen utvikling og læring.

## 9.2 Studentenes forutdanning

De fleste norske studentene som var med i prosjektet hadde sin forutdanning fra kulturskole og videregående skole. Alle studentene var tilfredse med denne forutdanningen og med sine tidligere lærere, selv om noen av studentene i dag ser at noe mer spesialisert og målrettet undervisning

kunne vært ønskelig. Noen gir også uttrykk for at det gjerne kunne vært stilt større krav til elevene i grunnopplæringen, blant annet gjennom muligheter for samarbeid med flinkere elever. Studentene var svært positive til det sosiale miljøet de hadde opplevd hos tidligere lærere. Et godt sosialt klima blir i forskningslitteraturen trukket frem som nødvendig for å fremme samarbeidslæring (Johnson & Johnson 1999), og grunnlaget for å bygge godt samarbeid mellom elever kan med fordel prioriteres i grunnopplæringen. En av studentene vektla spesielt betydningen av en god grunnopplæring for å kunne ta selvstendige, velbegrunnede avgjørelser på senere tidspunkt. Flere av studentene hadde også erfaring med gruppeundervisning fra kulturskolen og var dermed vant til å forholde seg til flere personer i en spilletime. Den ene klarinettstudenten hadde kun hatt undervisning i gruppe i kulturskolen og savnet ikke individuell undervisning på denne tiden. Hun hadde mange positive opplevelser i samspill med de andre i gruppen og sier selv at hun ble mer bevisst sitt eget spill ved å høre på de andre.

For de utenlandske studentene var gruppesituasjonen en ny erfaring. For flere av disse var en til en undervisning den eneste innfallsvinkelen til instrumentalopplæring i oppveksten, og lærerens meninger var rådende og styrende for elevene. For noen av disse studentene var det lite fokus på det som var positivt i studentens spill, og det var dermed lett å miste troen på egne muligheter.

### 9.3 Undervisningstimene — organisering og innhold

Lærerne organiserte undervisningsrommet på ulike måter. I horngruppen var studentene og lærer organisert på «samme nivå» rundt studenten som spilte. Alle studentene i gruppen skulle uttale seg om hver enkelt students fremføring med utgangspunkt i noen etablerte regler. Lærer skulle være på nivå med studentene i sine tilbakemeldinger og i utgangspunktet ikke innta en lærerrolle. Hver student hadde 20 minutter til rådighet. Studentene bestemte selv hva de ville spille og hvilke typer tilbakemeldinger de ønsket. En av studentene ga uttrykk for at det var viktig både å tenke på eget utbytte når man valgte repertoar og presentasjonsform i gruppetimen — og å tenke på medstudenters utbytte av de valgene som ble gjort for innholdet i timen. På den måten hadde studentene et felles ansvar for at gruppetimene skulle bli utbytterike for alle studentene. Dette er i tråd med Hallam (1998) som



sier at «kollegaveiledning» er ekstremt effektivt både for de som veileder og de som lærer.

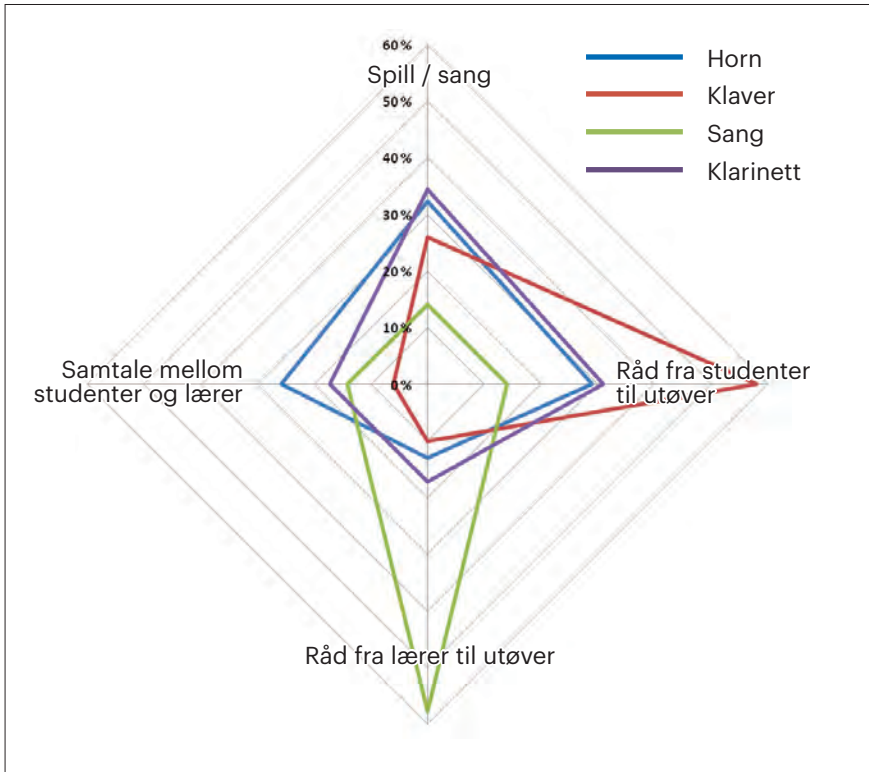
I klavergruppen valgte lærer å trekke seg tilbake og la studentene styre hele timen. Han forventet at studentene skulle ha et positivt forhold til hverandre uten at det ble utarbeidet konkrete regler for dette. Studentene satt rundt flygelet mens lærer satt i et hjørne av rommet. Innholdet i timene var gjerne knyttet til stykker som studentene holdt på med i sine individuelle timer. Studentene valgte også å diskutere tolkninger som de hadde blitt presentert fra mesterklasselærere og som ikke stemte overens med egen lærers tolkninger. Studentene var lydhøre for hverandre og hadde, på samme måte som i hornetimene, stor respekt for hverandres innspill. Klaverlærer var lite opptatt av at undervisningen skulle være planmessig utført. Studentenes spontane reaksjoner var viktigere. Forskjellen på hornetimene og klavertimene var i hovedsak lærerens rolle og plass i timen.

Sanggruppen skilte seg ut ved at lærer var mer aktiv i timen, og studentene hadde i praksis en mer tilbaketrukket rolle. Fordelingen av tid mellom studentene var 20 minutter på hver student, som i de andre gruppene. Selv om lærer valgte å ha en tydeligere rolle i disse timene, siden de fleste studentene var i første studieår, opplevde studentene at lærer var lydhør for deres uttalelser. Timene ble et samlingspunkt for studentene.

Klarinettgruppen ble organisert svært likt horngruppen, med 20 minutter på hver student. Forskjellen her var at studentene skrev seg på liste og dermed ikke møtte de samme studentene hver uke. Lærer hadde en justerende rolle i disse timene og valgte å kommentere på studentenes uttalelser. Studentene bestemte selv hva de ville spille og viste stor interesse for hverandres spill.

Felles for alle timene var den positive sosiale kontakten studentene i mellom og mellom lærere og studenter. Gruppetimene ble prioriterte møteplasser for studentene. Figur 9 ( neste side ) viser hvordan kommunikasjonen foregikk i de ulike gruppene.

Forskning viser at musikkstudenter som begynner ved en musikkhøyskole, har forventninger om å kunne spille for medstudenter (Burt & Mills 2006). Studentene er imidlertid bekymret for eget spillnivå — at de ikke er gode nok. Dette forsterker behovet for uformelle spillearenaer for studentene. De uformelle tilbakemeldingene fra disse spillearenaene blir av forskerne vurdert som mer betydningsfulle enn formelle tilbakemeldinger. Derfor har gruppetimene en viktig plass på studentenes timeplan.



Figur 9: Sammenligning av tidsbruk i de fire gruppene

#### 9.4 Tilbakemelding fra studentene

Studentene, uansett instrument, var samstemte og positive i sine tilbakemeldinger på en organiseringsform der individuell undervisning og smågruppeundervisning etableres som faste ukentlige timer. De opplevde at de selv var blitt mer bevisste og reflekterte i forhold til egen utøving og egne prestasjoner gjennom å gi tilbakemeldinger på medstudenters fremføringer. De opplevde at de var blitt tryggere på seg selv som utøvere. De opplevde også det positive i å skulle forholde seg til — og vurdere tilbakemeldinger fra medstudenter, både sammen med — og uten aktiv deltagelse fra lærer. I tillegg opplevde studentene større åpenhet og trygghet i møte med medstudenter, og de opplevde at de hadde blitt kjent med sine medstudenter på en ny måte. De satte pris på mulighetene for å kunne diskutere felles utfordringer og utviklet en nærhet til medlemmene i gruppen som virket både konstruktiv og støttende.

Mulighetene for flere spillearenaer ble sett som positivt, og studentene opplevde at de ble tryggere i konsertsituasjoner gjennom de ulike utprøvningsarenaene. Hornstudentene ga uttrykk for at de mange utøverarenaene i studiet var en vesentlig årsak til at de opplevde prøvespillsituasjonene som mindre krevende og utfordrende enn tidligere.

Samtidig kom det også signaler om at det kanskje kunne bli litt mye med både enetime, smågruppetime og klassesstime i en og samme uke.

Flere forskere vektlegger betydningen av denne formen for samarbeidslæring. Brew (1999) sier at studentene må ta del i diskusjoner og vurderinger og kunne gi feedback til hverandre for å bli helhetlige musikere. Jørgensen (2000) sier noe av det samme når han argumenterer for at lærere som dominerer timene gir studentene begrensede muligheter for å føle ansvar for egen utvikling. Daniel (2006) erfarte at smågruppetimene økte studentenes oppmerksomhet knyttet til betydningen av å gi tilbakemeldinger og ta ansvar for egen læring. Gaunt (2008) fant at undervisning i gruppe kan gi økt kunnskap om tekniske og tolkningsmessige utfordringer gjennom studentenes konstruktive og kritiske evaluering av hverandres fremføringer. Nerland (2007) sier at lærers pedagogiske innfallsvinkel til opplæringen viser i hvilken grad lærer er innstilt på å møte studentene som individuelle personer som kan ta ansvar for egen utvikling. Ifølge Lave og Wenger (1991) er læring i større grad et resultat av deltagelse i sosiale praksiser enn et resultat av undervisning.

## 9.5 Tilbakemelding fra lærerne

Lærerne gir like positive tilbakemeldinger som studentene. Hornlærer sier at kombinasjonen smågruppe og individuell undervisning er den ideelle organiseringsformen. Hun mener at undervisningen intensiveres gjennom ulike innfallsvinkler. Klaverlærer sier det samme og vektlegger den helhetlige tenkingen som er nødvendig for å bygge opp solide, bevisste og trygge musikere. Sanglærer ser i tillegg det positive i at studentene totalt sett får mer sangundervisning på denne måten. Klarinettlærer trekker frem mulighetene for å møte studentene på ulike måter flere ganger i uken. Han antyder at ukentlige opplegg er ideelt på masternivå, mens for eksempel månedlige opplegg kan vurderes på bachelornivå. De andre lærerne foreslår ukentlige smågruppeopplegg på alle nivåer. Strykerlærerne, som har

praktisert ulike gruppeopplegg i form av klassesimer med i underkant av ti studenter, sier noe av det samme. Studentene bygger opp en interesse for hverandre, og de får spilt mye mer. De får erfaring med å ordlegge seg og analysere. De lærer av hverandre, og de lærer å forholde seg positivt til sine medstudenter. Studentene møter dermed undervisningen på hovedinstrument på ulike måter i løpet av en uke. Den individuelle timen er gjerne organisert som et møte mellom lærer og student der lærer har svarene, slik hornlærer uttrykker det. I smågruppetimene gir studentene tilbakemeldingene — av og til med innspill fra lærer, og i klassesimene/mesterklassesimene gir lærer råd, men inviterer ofte også til innspill fra de lyttende medstudentene (Hanken 2008; Creech et al. 2009; Hanken 2011).

## 10 Forventninger til lærere og studenter for å kunne lykkes med gruppeundervisning

**E**n god organisering av denne modellen stiller krav til lærere og studenter. Både lærere og studenter hadde innspill knyttet til forventninger til hverandre, og innspillene fra de to gruppene var ganske entydige (Bjøntegaard 2014):

Læreren må

- planlegge og organisere gruppen
- legge grunnlaget for en positiv atmosfære i gruppen
- vise respekt for studentenes kommentarer og innspill
- delta i gruppen som et gruppemedlem på samme nivå som studentene eller velge å la studentene styre gruppen alene
- godta at studentene kan foreslå de beste løsningene
- glemme egen rolle som hovedinstrumentlærer hvis ikke annet er avtalt med studentene

Studentene må

- velge repertoar og temaer av interesse for hele gruppen
- være godt forberedt
- være åpne for innspill fra medstudenter

- vise respekt og interesse for medstudentene
- være konstruktive i sine tilbakemeldinger
- være ansvarlige gruppemedlemmer

Dette er i tråd med Johnson og Johnson (1999) som sier at i samarbeidslæring må studentene gi hverandre nødvendig støtte for å fremme individuell suksess for hvert gruppemedlem.

Gruppemedlemmene må ha en opplevelse av at de ikke bare lærer av egen utøving, men også av å lytte til og kommentere medstudenters spill. De må ha en forståelse av at deres bidrag i gruppen er av betydning for hvert enkelt gruppemedlems suksess (Bjontegaard 2014). Jørgensen (2000) sier ganske klart at institusjonene må sette studentenes uavhengighet på agendaen for institusjonsarbeid og oppmuntre til alternative undervisningsformer i institusjonen. For at en modell skal lykkes, må imidlertid lærere og studenter ha tro på modellen. De må bygge modellen sammen, og den enkelte student og lærer må finne sin plass og rolle i den valgte modellen.

## Referanser

- Bjøntegaard, B. J. (2014). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in music education in Norway—a good model for teaching? *British Journal of Music Education*, Available on CJO 2014 doi:10.1017/S026505171400014X
- Brändström, S. (1994). Self-Formulated Goals and Self-Evaluation in Music Education. Bulletin. Special Issue. *The 15th International Society for Music Education*. ISME Research Seminar, Florida, USA.
- Brew, A. (1999). Towards Autonomous Assessment: Using Self-Assessment and Peer Assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, 59–71). Buckingham, UK: Open University Press.
- Burt, R. & Mills, J. (2006). Taking the plunge: The hopes and fears of students as they begin music college. *British Journal of Music Education*, 23, 51–73.
- Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S., & Robertson, L. (2009). Conservatoire students' perceptions of Master Classes. *British Journal of Music Education*, 26, 315–331.
- Daniel, R. (2004). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*, 6, 23–43.

- Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8, 191–215.
- Fischer, C. C. (2006). *Application of selected cooperative learning techniques to group piano instruction*. Ph.D. thesis. University of Oklahoma.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245.
- Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38, 178–208.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hanken, I. M. (2008). Teaching and learning music performance: The Master Class. *Finnish Journal of Music Education*, 11, 26–36.
- Hanken, I. M. (2011). The benefits of the master class. *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol 12 2010*. Oslo: NMH publikasjoner, 149–160.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Juuti, S., & Littleton, K. (2010). Musical Identities in transition: Solo-piano students' accounts of entering the academy. *Psychology of Music*, 38, 482–496.
- Jørgensen, H. (2000) Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67–77.
- Kennel, R. (2002). Systematic Research in Studio Instruction in Music. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 243–256. New York: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9, 399–416.
- Persson, R. S. (1994). Control before shape—on mastering the clarinet: A case study on commonsense teaching. *British Journal of Music Education*, 11, 223–238.
- Seipp, N. (1976). *A comparison of class and private music instruction*. Ph.D. thesis. West Virginia University.



- Triantafyllaki, A. (2010). 'Workplace landscapes' and the construction of performance teachers' identity: the case of advanced music training institutions in Greece. *British Journal of Music Education*, 27, 185–201.
- West, T., & Rostvall, A. (2003). A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, 40, 16–27.



## Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 2: Brev til utvalgte hovedinstrumentlærere ved NMH

Vedlegg 3: Brev til hovedinstrumentlærere som skal inn i prosjektet

Vedlegg 4: Brev til studenter om deltagelse i prosjektet

Vedlegg 5: Intervjuguide — spørsmål til hovedinstrumentlærere

Vedlegg 6: Intervjuguide — spørsmål til studenter

# Vedlegg 1:

## Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagers gate 29  
H-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nod@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Bjørge Julsrud Bjøntegaard  
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi  
Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 01.06.2011

Vår ref: 26925 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.04.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 30.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26925

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

Hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning  
Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder  
Bjørge Julsrud Bjøntegaard

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

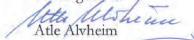
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Atle Alvheim

  
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHØIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjrn.svarna@vit.ntnu.no](mailto:kjrn.svarna@vit.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arnie.andersen@uit.no](mailto:martin-arnie.andersen@uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26925

Formålet med prosjektet er å undersøke studenters og læreres erfaringer med en kombinert undervisningsorganisering.

Utvalget består av hovedinstrumentlærere og musikkstudenter.

Det gis skriftlig informasjon til utvalget. Ombudet finner informasjonsskrivet til studentene mottatt den 30.05.11 tilfredsstillende. Det forutsettes at lærerne informeres tilsvarende.

Data innhentes ved bruk av spørreskjema, intervju og observasjon.

Det forutsettes at det inngås en databehandleravtale mellom Norges Musikkhøgskole og Questback, jf. personopplysningsloven § 15.

Prosjektslutt er 20.12.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Navneliste, lydopptak og spørreskjemalogg slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

## Vedlegg 2:

### Brev til utvalgte hovedinstrumentlærere ved NMH

04.04.2011

Hei .....!

Jeg er i startfasen med et prosjekt knyttet til organisering av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. I dette prosjektet ønsker jeg å se på hovedinstrumentundervisning i en kombinasjon mellom individuell undervisning og gruppeundervisning, der studentene tar aktivt del i undervisningen/veiledningen i gruppetimene. Det er i dag mye snakk om studentaktive vurderingsformer der studenter er med i vurderingen av medstudenter. Undersøkelser viser at en stor andel av studenter som har vært igjennom denne type prosesser innenfor andre fag opplever at de har fått økt faglig utbytte i prosessperioden.

Frøydis Ree Wekre har gjennomført denne type organisering over noen år.

Hun organiserer slik at hver student har 45 minutter individuell undervisning pr. uke uansett nivå. De minuttene hun «sparer» på hver student,

samles til en gruppetime der tre studenter er sammen i 60 minutter hver uke. Det betyr at studentene i praksis har to timer i uken uten at den totale lærerressursen i faget økes. Slik gjør hun med alle sine studenter.

Den individuelle timen foregår som en «tradisjonell» time der læreren underviser eleven. I gruppetimen aktiviseres studentene som veiledere for medstudenter, og læreren fungerer som «kollega» til studentene og har en litt mer tilbaketrukket lærerrolle. I gruppetimene er studenter på ulike nivåer gruppert sammen. Hver student har 20 minutter til rådighet og velger selv hva han/hun vil spille og hva han/hun ønsker seg vurdert på.

Jeg vil observere fire gruppetimer hos Frøydis + noen individuelle timer i april. I tillegg skal jeg ha en samtale med noen av studentene + Frøydis i etterkant av observasjonene.

Grunnen til at jeg kontakter deg nå, er at jeg også har lyst til å teste ut denne organiseringsformen på andre instrumenter. Jeg tenker en organisering med en kombinasjon av individuell undervisning og små relativt faste grupper som møtes hver uke.

Og da kommer spørsmålet til deg: Kunne du tenke deg å være med på noe slikt?

Min tanke er da at du plukker ut tre av dine elever, gjerne på ulike nivåer. Disse elevene får 45 min. eller lignende individuell undervisning + en time i gruppe hver uke. Denne organiseringsformen gjennomføres i høstsemesteret 2011, med mulighet for forlengelse i vårsemesteret 2012, hvis du ønsker det. Jeg hører på — og tar opp (lyd) tre gruppetimer pr. semester og analyserer studentenes utvikling i timen med utgangspunkt i deres engasjement i vurderingssamtalene.

I tillegg ønsker jeg å høre på en individuell time med hver student for å se hvordan studentene engasjerer seg i en slik undervisningssituasjon.

Avslutningsvis vil jeg intervju deg som lærer og studentene i forhold til egne erfaringer med denne organiseringsmodellen.

Studieutvalget har akkurat nå utlyst midler til forsøk med alternative undervisnings- og organiseringsformer (frist 15. april), og jeg tenkte at det kunne være relevant å søke om støtte til deg som lærer til møter mellom lærere som er med i prosjektet, til tidsbruk knyttet til omorganisering av egen undervisning, til samtaler med meg som prosjektleder etc. Hvor mye støtte vi eventuelt skal søke om til deg som lærer, må vi diskutere. Jeg vil bruke av

min FoU-tid til dette og vil derfor konsentrere søknaden om midler til ekstra tid for mine samarbeidspartnere.

Jeg har diskutert prosjektet med studiesjefen, som er positiv til et slikt prosjekt. Det er altså ikke snakk om å redusere undervisningstid avsatt pr. student, men å omorganisere undervisningen slik at studentene faktisk får mer undervisning i uken uten at lærerressurs pr. student økes.

Samtidig blir studentene styrt inn i et vurderingsarbeid av medstudenter, som kan virke bevisstgjørende for studentens egen læreprosess.

Det øvrige arbeidet med prosjektet, dvs. bearbeiding av materialet etc., vil jeg ta meg av.

Jeg har tenkt å spørre tre hovedinstrumentlærere om dette, og du er en av dem. Håper du sier ja!

Ta gjerne kontakt hvis du vil høre mer om dette! Det er fint om du kan gi meg en melding så snart som mulig om dette er interessant for deg.

Vennlig hilsen

Bjørg

### **Vedlegg 3:**

#### **Brev til hovedinstrumentlærere som skal inn i prosjektet**

16.08.2011

Kjære Barbro og Jens Harald!

Tanker rundt prosjektet Hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning — individuell undervisning og gruppeundervisning

Dere har sagt dere villige til å være med på et prosjekt knyttet til en kombinasjon av ukentlig individuell undervisning og gruppeundervisning i høstsemesteret 2011. Det er jeg veldig glad for. Dere skal plukke ut 3–4 studenter som innenfor avsatt undervisningsressurs for hver student skal ha et ukentlig undervisningsopplegg som består av både individuell undervisning og gruppeundervisning..

Begrunnelsen for å sette i gang dette prosjektet har jeg skrevet litt om tidligere, men kan kort si at jeg ønsker å se på forholdet mellom individuell undervisning og gruppeundervisning og den enkelte student og lærers opplevelse av en kombinasjon av disse organiseringsformene i den ukentlige hovedinstrumentundervisningen.

Jeg har i vårsemesteret lyttet til et slikt undervisningsopplegg hos Frøydis Ree Wekre, med tre av hennes studenter. De utgjør til sammen en gruppe. Jeg har både vært til stede på gruppetimer og individuelle timer og hatt intervju med både studentene og med Frøydis etterpå.

Jeg har ikke tenkt å «styre» dere i hvordan dere velger å organisere og sette sammen gruppene deres, men tenkte at dere kanskje kunne ha glede av å høre hvordan Frøydis har organisert sin undervisning i de to årene hun har holdt på med dette — og hvordan hun og hennes studenter vurderer denne organiseringsmodellen ut i fra de erfaringene de har så langt.

Jeg har derfor laget et lite konsentrat av intervjuene jeg hadde med dem:

## Frøydis' beskrivelse av modellen

### Beskrivelse av modellen

*Hun tar utgangspunkt i den undervisningstiden som er satt av pr. student pr. uke på hovedinstrument. Dette er gjerne 60 min. (bachelor) eller 75 min. (master) pr. uke. Denne tiden har hun valgt å fordele slik: En bachelorstudent får 45 min. individuell undervisning pr. uke, en masterstudent 60 min., aller helst litt tidlig i uken, hvis mulig. De femten minuttene som da blir til overs, blir lagt inn i en gruppetime. En gruppetime for tre studenter har i hennes modell vært på 60 min. Med tre studenter er det 45 min igjen fra de individuelle timene. De øvrige 15 minuttene som står igjen, har Frøydis tatt fra sin egen forberedelsestid til undervisningen. Gruppene omorganiseres en gang i året, dvs. en gruppe i høstsemesteret og en ny gruppesammensetning i vårsemesteret.*

### Hva tas fra den individuelle timen?

*I hovedsak kutter hun på «smalltalken» i de individuelle timene og velger å legge denne type samtaler til andre fora, som pauser, kantinen, e-post etc.*

### Hvordan settes studentene sammen?

*Utgangspunktet er at studenter på samme klassetrinn settes sammen, når det er praktisk mulig. Hun setter også 2. og 3. klassinger sammen når det er mer praktisk. Noen av de ekstra flinke har av og til fått være sammen med masterstudenter. Det viktigste er at det er god kjemi studentene i mellom i den enkelte gruppe. Det ideelle for Frøydis har vært grupper på tre, med henne selv som et fjerde medlem av gruppen. Hun har også benyttet grupper på fire*



eller to, men da har hun økt eller strammet litt inn på undervisningstiden. Alle studentene skal vite at de har 20 minutter til rådighet i gruppen.

### Hvor mange spillemuligheter har da den enkelte student pr. uke?

- Individuell time — 45 min (eller 60 min.) — spiller hver gang, obligatorisk
- Gruppetime — 60 min. — spiller hver gang— 20 min., obligatorisk
- Klassetime — spiller relativt ofte — 90 min., ikke obligatorisk
- Forum for alle blåserne — spiller mer sjelden, obligatorisk

### Hvilke føringer legges til opplegget i gruppetimene?

- Studentene skal komme med en positiv og en konstruktiv kommentar til den som spiller — ikke bare det er fint, men hvorfor det er fint osv.!
- Lærer er medlem av gruppen og kommer med sin kommentar til slutt.
- Alle medlemmene i gruppen er på «like nivå».
- Gruppetimene må være noe annet enn de individuelle timene. Det de spiller på gruppetimen bør de gjerne ha spilt på den individuelle timen. Den primære, grunnleggende tilbakemeldingen bør komme der.

### Råd til nye lærere inn i en slik modell

- Vær stram på tid. Pass på at hver student får 20 min. til disposisjon som studentene selv hovedsakelig bestemmer selv hvordan de vil fylle.
- Vær bevisst rollen som medlem av gruppen slik at man som lærer ikke griper inn med korrigerende kommentarer hvis det ikke er helt nødvendig.

### Erfaringer med denne organiseringsmodellen

Nedenfor følger kommentarer fra Frøydis og de tre studentene som jeg hørte på i vårsemesteret:

#### Positive erfaringer

Kommentar — Frøydis:

- Studentene hører på — og lærer av hverandre.
- De trener seg i å definere på en positiv måte hva som kan bli bedre hos andre, noe som igjen har overføringsverdi til egen læring.
- Studentene bestemmer selv hva de vil spille i gruppetimene.
- De får kontinuerlig trening i å spille for folk.
- Studentene blir kjent med nytt repertoar (har gjerne kopi av noter tilgjengelig).
- Ser en merkbar forandring og større sikkerhet hos studentene etter hvert. De blir friere, stoler litt mer på hverandre.
- Gruppemedlemmene er medhjelpere og ikke kritikere.
- Gruppene fungerer også selv om lærer skulle være borte.

Kommentar — fra studentene

- Veldig, veldig fint. Man lærer å spille for folk. Det er bra å spille for andre enn lærer.
- Det er flott at alle kan komme med kommentarer.

- Bra at lærer er del av gruppen og ikke første og fremst lærer.
- Man lærer å undervise selv på denne måten.
- Spiller stykkene mer i sammenheng på gruppetimene.
- Spennende å høre andre tolkninger av stykker.
- Positivt å kunne gi tilbakemeldinger til medstudenter — også til de som er eldre og mer erfarne. Bra læring.
- Er godt tilfreds med undervisningsformen. Gir muligheter for å få spilt det vi holder på med, og gruppetimene fungerer godt som ekstra «stress» og et godt forum for spørsmål.
- Mye bra tilbakemeldinger fra studenter, men man må også «sortere» tilbakemeldingene, og det er bra.
- Ved denne modellen opplever vi å ha totalt mer å forberede til hver uke siden de ulike hovedinstrumenttimene krever ulike typer innspill.
- Veldig god atmosfære i gruppen.
- Bra å ha mye å gjøre og kort tid på noe av forberedelsene man skal gjøre.
- Bra med skifte av gruppe en gang i året.
- Lærer å ordlegge oss om musikk.
- Man jobber fra der man er i musikken — stilles ikke krav til ferdige produkter.
- Det er studenter som misunner oss denne organiseringsformen.

## Utfordringer

Kommentar —Frøydis:

- Størst utfordring — timeplanen — å få det til å passe for alle. Hvis krise får man bytte medlemmer i gruppene.
- Kan være personlige utfordringer ved at enkelte ikke passer sammen eller ikke vil spille i gruppe. Dette er imidlertid sjelden — 1 av 15, kanskje.

Kommentar — fra studentene

- Ser ingen negative utfordringer.
- Kan bli litt mye, men det er egentlig bra også.
- Noen ganger kan det man jobber med bli kommentert litt for mange ganger og at man kanskje ikke føler seg godt nok forberedt.

## Tilfredshet med denne modellen?

Kommentar —Frøydis:

- Meget fornøyd, overrasket over at jeg ikke har gjort dette tidligere.
- Opplever det spesielt fint for de svakere elevene. De sterke klarer seg uansett!

Kommentar — fra studentene

- Ideell modell med individuell, gruppe og klasse undervisning.

## Studentenes meninger om hva som forventes av lærer som skal inn i en slik modell:

- At lærer er positiv til alle slik at ingen i gruppen blir frosset ut på noen måte.

- *At lærer er engasjert.*
- *At tilbakemeldinger er konstruktive.*
- *At læreren har antenner i ulike retninger.*
- *At lærer har god ordenssans og organiseringsevne, tillit til sine elever, er dyktig både teknisk og musikalsk.*

Dere har, som tidligere nevnt, fått avsatt 6 timer ekstra til å jobbe med organiseringen av et slikt opplegg i høstsemesteret.

Tenkte kanskje dette kunne være en OK informasjon å ha med seg når dere nå skal sette sammen grupper og organisere undervisningen. Jeg tar kontakt med dere etter hvert i forhold til hvordan vi legger opp at jeg kommer og hører på etc. Det er slik at jeg må innhente tillatelse fra hver enkelt student for å kunne ta opp undervisningen og bruke informasjonen i et FoU prosjekt. Dere kan imidlertid organisere undervisningen som dere ønsker uten at studentene skal måtte tas med på råd her. Håper dette blir spennende for dere.

Vennlig hilsen

Bjørg

## **Vedlegg 4: Brev til studenter om deltagelse i prosjektet**

20.09.2011

### **Forespørsel om deltagelse i prosjektet *Hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning.***

Hei \_\_\_\_!

Jeg er i gang med et prosjekt knyttet til organisering av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning. I dette prosjektet ønsker jeg å se på hovedinstrumentundervisning i en kombinasjon mellom individuell undervisning og gruppeundervisning, der studentene tar aktivt del i undervisningen/veiledningen i gruppetimene.

Din hovedinstrumentlærer har sagt seg villig til å være med i prosjektet og har derfor valgt å organisere hovedinstrumentundervisningen for deg og

noen av dine medstudenter som en kombinasjon av individuell undervisning og gruppeundervisning som ukentlig undervisningsform.

Mitt spørsmål til deg er om du vil være aktiv deltager i prosjektet, slik din lærer planlegger. Det vil si at du gir meg tillatelse til å høre på og ta opp (lyd) tre gruppetimer høsten 2011 der du er med — + en individuell time. I tillegg vil jeg gjerne ha et lite intervju med deg. Spørsmålene til intervjuet vil du få på forhånd.

Opptakene vil bli konfidensielt behandlet og alt underlagsmateriale vil bli slettet når prosjektet er ferdig, dvs. innen 20.12.2012. Du kan trekke deg fra prosjektet når du måtte ønske — og uten begrunnelse. Det vil ikke få noen betydning for din relasjon til skolen om du ikke ønsker å være med på prosjektet eller ønsker å trekke deg underveis.

Det er fint om du skriver under på svarslippen nedenfor og legger den i min hylle/eventuelt sender svar på e-post.

Ta gjerne kontakt hvis du vil høre mer om prosjektet før du bestemmer deg. Det er fint om du innen 5.september kan gi meg en tilbakemelding på om du vil være med på dette.

Vennlig hilsen  
Björg J. Bjøntegaard  
e-post: bjorg.j.bjontegaard@nmh.no  
Hylle i 1. etasje  
Tlf: 23367131/99623789

Studentens navn:

Instrument:

Lærer:

Jeg vil gjerne være aktiv deltager i prosjektet:

Jeg vil ikke være aktiv deltager i prosjektet:

## Vedlegg 5:

### Intervjuguide — spørsmål til hovedinstrumentlærere

#### Intervjuguide — spørsmål til hovedinstrumentlærere som er med i prosjektet:

Intervjuet vil gjennomføres som et halvstrukturert intervju med følgende hovedområder/hovedtemaer. Temaene bekjentgjøres i forkant av intervjuet:

##### *Bakgrunnsspørsmål:*

- 1 På hvilket instrument underviser du ved NMH?
- 2 Hvor lenge har du undervist?
- 3 Hvor lenge har du organisert undervisningen som en kombinasjon av individuell undervisning og gruppeundervisning?
- 4 Beskriv din organiseringsmodell.

##### *Vurderingsspørsmål knyttet til organisering av hovedinstrumentundervisningen:*

- 1 Hvilke positive sider opplever du ved organisering av undervisningen som en kombinasjon av individuell undervisning og gruppeundervisning?
- 2 Hvilke utfordringer?
- 3 Hvor tilfreds har du vært med denne organiseringsformen?
- 4 Hvordan opplever du studentenes faglige utbytte av denne type undervisning?
- 5 Hvilke kvalifikasjoner mener du kreves av lærer for å kunne lykkes i en slik organiseringsform?
- 6 Hvilke forventninger bør stilles til studenter som skal delta i en slik form for undervisningsorganisering?
- 7 Hvordan vil du beskrive en ideell organiseringsform av instrumentundervisning på hovedinstrument etter dine erfaringer med denne organiseringen?

(Jeg vil benytte oppfølgings spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål til flere av spørsmålsstillingene ovenfor.)

## Vedlegg 6: Intervjuguide — spørsmål til studenter

### Intervjuguide — spørsmål til studenter som er med i prosjektet:

Intervjuet vil gjennomføres som et halvstrukturert intervju med følgende hovedområder/hovedtemaer. Temaene bekjentgjøres i forkant av intervjuet:

#### *Bakgrunnsspørsmål:*

- 1 Hvilket instrument spiller du?
- 2 Hvor mange år har du spilt?
- 3 Hvor mange lærere har du hatt på hovedinstrument?
- 4 Hvor lenge gikk du hos hver lærer?
- 5 Beskriv hvordan undervisningen på hovedinstrument ble organisert hos dine ulike lærere

#### *Vurderingss spørsmål knyttet til organisering av hovedinstrumentundervisningen før du kom til NMH:*

- 6 Trekk frem positive sider knyttet til organiseringen av undervisningen du fikk før du kom til NMH
- 7 Hva ville du eventuelt ønsket annerledes organisert for at du skulle ha fått et enda bedre utbytte av undervisningen?

(Jeg vil benytte oppfølgingsspørsmål, spesifiserende spørsmål og for-tolkende spørsmål til flere av spørsmålsstillingene ovenfor.)

#### *Vurdering av undervisningen ved NMH med en kombinasjon av individuell undervisning og gruppeundervisning*

- 1 Du har nå vært igjennom en periode med en undervisningsorganisering som kombinerer individuell undervisning og gruppeundervisning.
  - a. Hvor tilfreds har du vært med denne organiseringsformen?
  - b. Hvordan vil du beskrive ditt faglige utbytte av en undervisning med en slik organiseringsform?
  - c. Hvilke fordeler ser du med denne form for organisering?
  - d. Hvilke utfordringer? Gi gjerne eksempler.
  - e. Hvordan vil du beskrive den ideelle organiseringsformen av instrumentalundervisning på hovedinstrument etter dine erfaringer med ulike lærere?

- f. Hvilke kvalifikasjoner mener du kreves av lærer for å kunne lykkes i en kombinert organiseringsform?
- g. Hvilke forventninger bør stilles til studenter som skal delta i en slik form for undervisningsorganisering?

(Jeg vil benytte oppfølgingsspørsmål, spesifiserende spørsmål og for-  
tolkende spørsmål til flere av spørsmålsstillingene ovenfor.)

### **Biografi**

Bjørg Julsrud Bjøntegaard er førsteamanuensis og viserektor for utdanning ved Norges musikkhøgskole. Hun har lang undervisningserfaring innenfor instrumentaldidaktikk og praksis og har i sin forskning blant annet arbeidet med instrumentaldidaktikk, talentutvikling og gruppeundervisning på instrument. Hun har i tillegg utgitt en pianoskole og en rekke repertoarhefter for klaver på Norsk musikkforlag A/S og Norsk Noteservice as.

