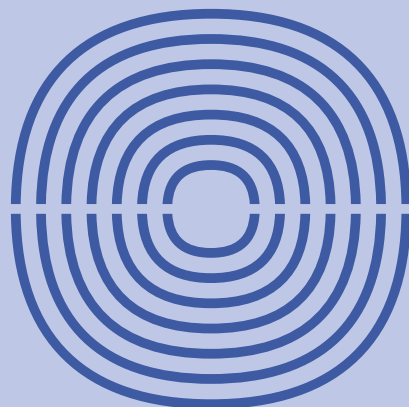


Harald Jørgensen (red.)

Undervisning i øving



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

CEMPE

Senter for fremragende
utdanning i musikkutøving

Undervisning i øving

Rapport 1 fra prosjekt ved Norges musikkhøgskole

Harald Jørgensen (red.)

Skriftserie fra Senter for fremragende utdanning
i musikkutøving (CEMPE), vol. 2

NMH-publikasjoner
2015:5

NMH-publikasjoner 2015:5
© Norges musikkhøgskole

ISSN 0333-3760
ISBN 978-82-7853-205-8

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00
E-post: post@nmh.no
nmh.no

Trykk: 07 Media AS – www.07.no, Oslo, 2015

Forord

De seks studiene som er beskrevet i dette heftet er gjennomført som et ledd i virksomheten til *Senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE)* ved Norges musikkhøgskole, som bidrag til prosjektet «Undervisning av øving». Dette prosjektet har som mål å involvere lærere i hovedinstrument i utviklingsarbeid om undervisning av øving. Øving er en vesentlig aktivitet for de utøvende studentene, og de skal selvsagt veiledes om hvordan de kan øve. Vi kan ikke forutsette at alle som starter på et høgskolestudium er fullt utlært i hva som er øving med kvalitet. I en undersøkelse ved NMH viste det seg at ca. 40 % av alle nye studenter hevdet at de hadde fått liten eller ingen hjelp i øving fra sine tidligere lærere. Det er godt mulig at deres tidligere lærere har et annet syn på dette, men studentenes oppfatning understreker likevel hvor viktig det er at øving blir inkludert som et sentralt tema også på høgskolenivå.

Prosjektene er initiert av og drevet av en hovedinstrumentlærer, eller hovedinstrumentlærer(e) i samarbeid med en ekstern person. Samtidig har de seks lærerne vært organisert som en gruppe (kollegagruppen) rundt en felles oppgave: Å diskutere hverandres prosjekter.

Selv om den enkelte lærers og students utvikling via prosjektet er viktig, er prosjektene først og fremst tenkt som ledd i en erfaringsrekke som kan forandre noen institusjonelle forutsetninger for å drive effektiv undervisning av øving. Dette er et forandringsperspektiv som ikke nås på ett år, men som er et mål å oppnå innen 3–4 år. Men selvsagt skal studentene få «normal» undervisning, samtidig som de og lærerne må gi muntlig og skriftlige observasjoner om hva de er med på og hvilke erfaringer dette gir for læreren (om undervisningen og prosjekttemaet) og studenten (om egen forståelse og fremgang i prosjektets faglige temaer).

Hovedprosjektet går over tre studieår, fra 2014 til 2017, med nye deltakere og prosjekter hvert år.

NMH, juni 2015
Harald Jørgensen
professor emeritus
prosjektleder

Innhold

«Når du sitter og ser ut av vinduet er du ikke konsentrert nok» Konsentrert og meningsfull øving <i>Jorunn Marie Bratlie og Harald Jørgensen</i>	7
En fiolinist formes om <i>Sander Tingstad og Morten Carlsen</i>	14
Holdningsoppmerksomhet, fysisk trening og restitusjon som innslag i øvingen <i>Harald Jørgensen</i>	21
Øving og Alexanderteknikk <i>Harald Jørgensen</i>	27
Øving med plan <i>Matz Pettersen og Harald Jørgensen</i>	39
Skalaøving i hornundervisning <i>Julius Pranevicius</i>	45
Undervisningsprosjekter og lærersamarbeid <i>Harald Jørgensen</i>	50

1 «Når du sitter og ser ut av vinduet er du ikke konsentrert nok» Konsentrert og meningsfull øving

Jorunn Marie Bratlie og Harald Jørgensen¹

1.1. Temaet

Hvem har ikke opplevd at tankene kan ta sine egne veier når de burde vært konsentrert på en bestemt oppgave? I dette prosjektet har klaverlærer Jorunn Marie Bratlie og tre studenter gitt dette temaet spesiell oppmerksomhet i en periode på 3 uker. Hver øvedag skulle studentene velge seg ut et spesielt parti eller en spesiell oppgave som de skulle jobbe detaljert med i 20 minutter. Her skulle de ikke bare øve «som vanlig», men også skrive ned noen av de tankene og handlingene de gjennomførte mens de øvde, utløst av spørsmål som:

- Hvorfor gjentar jeg noe?
- Hva bør forbedres?
- Hvilke øvingsstrategier («verktøy») vil jeg benytte for å forbedre et spesifikt parti?

Dette er spørsmål som vanligvis stilles og besvares i det øyeblikk de oppstår, og uten at man stopper opp for videre refleksjon. Hensikten med å kreve skriftlig refleksjon var å holde oppmerksomheten på plass, å ikke gi den mulighet til å hoppe bort fra oppgaven. Det var også et mål å styrke studentenes vekt på å analysere sin egen øving for å få bedre utnytting av øvetiden.

1.2. Prosjektrammen

De tre studentene er student 1, gutt, student 2, jente og student 3, jente, alle i bachelorstudiet. For å forberede studentene brukte læreren noen pianotimer til å

1 1. amanuensis Jorunn Marie Bratlie har gjennomført prosjektet og Harald Jørgensen har skrevet rapport med grunnlag i lærers og studenters opplysninger, skriftlig og i intervju.

la studentene øve, og brøt da inn for å spørre hvorfor de øvde akkurat slik der og hva de ville endre. For eksempel skulle en av dem øve på en øvelse der framdrift var hovedhensikten. Da hun begynte med å øve styrke i fingrene, meget langsomt, måtte læreren spørre: «Hva vil du oppnå med denne øvelsen? Hvorfor tror du denne måten å øve på vil hjelpe på framdriften?» Var langsom øving en rutine hun hadde for alle oppgaver, uansett hva som var hensikten med øvelsen?

Studentene oppfylte forventningen om daglig observasjon av en 20-minuttersperiode noe ulikt. En student skrev ned alt hun øvde på i tre uker, og gjorde spesielt rede for en 20-minutters periode hver øvedag, en annen gjorde det hver dag i en uke men færre ganger de andre ukene, og den tredje rapporterte at han «ikke skrev for hver eneste dag, men jeg har i alle fall skrevet litt». To av studentene leverte kopier av de notatene de gjorde til læreren, mens en leverte et utdrag i en mail. Notatene ble brukt som grunnlag for diskusjoner i de individuelle undervisningstimen og i et par klassesetimer.

En student hadde erfaring med en form for dagbok der repertoaret og øvelsene det ble øvd på var notert med tiden som ble brukt. Ingen av de tre hadde erfaring med å ta notater underveis i øvingen, med den eksplisitte hensikt å holde på konsentrasjonen og stille spørsmål ved egen øving.

Studenter kan oppleve at forskjellige øveoppgaver kan kreve ulik grad av konsentrasjon. En studie av tyske høgskolestudenter viste at de mente at det å øve på et «problem» vanligvis krevde mest konsentrasjon, mens øving på kjent stoff krevde minst² (Lehmann 2002). I det prosjektet som blir referert her ble det ikke skilt mellom oppgavetyper, studentene fikk selv velge hva de ville øve på i 20-minuttersperiodene.

En måned etter at prosjektet var avsluttet ble de tre studentene intervjuet samlet i en gruppe. Sitatene nedenfor gir hovedtendensene i det de sa.

1.3. Hva øvde de på og hva noterte de

Student 1 gjorde stikkordmessige notater underveis, de ble etterpå skrevet ut som resyme til læreren. Studenten tok for seg tekniske problemstillinger som ble

2 Lehmann, A. C. (2002). Effort and enjoyment in deliberate practice: A research note. I: I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (Eds), *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen*, s. 55-67. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2002:2.

utforsket detaljert, f. eks. leggiespill, hvor han laget øvelser med fokus på overgangen mellom ulike håndposisjoner. Her forsøkte han å «få til en god og rask leggiro med tette fingre, nært tangentene». Han vurderte første forsøk som «ikke jevnt nok», og delte derfor løpet inn i figurene det består av, tre håndposisjoner. Han spilte bare overgangene mellom håndposisjonene, fordi han mente at «det må være i overgangene problemet ligger». Han mente han fikk et bedre resultat, men observerte «unaturlig mye trykk på den første tonen i hver ny posisjon». Deretter forsøkte han «å spille figurene så svakt som overhode mulig på den første tonen i hver gruppe», med de øvrige tonene «mezzoforte og staccato i cluster». Hans konklusjon: Etter en stund med begge øvelsene ble «resultatet så bra det kunne bli på 20 minutter».

Andre øvelser gjennomført på samme måte var fingerarbeid som blant annet involverte ulike måter å sitte på, med fokus på tyngde kontra letthet i armene, øvelser for bevisstgjøring av samtlige toner i en akkord, og trilleøvelser.

Student 2 noterte fra øvingen på et stykke av Grieg og ett av Plagge. Her var det avgrensede oppgaver av både teknisk og musikalsk art. Hun eksperimenterte for eksempel med ulike klangfarger og fraseringer for å få fram en opplevelse av «fugl», arbeidet med en takt for å «kjenne at jeg var nedi tangentene ordentlig», hun lærte alle akkorder i en del ved å «spille dem rolig, og si høyt alle toner slik at hjernen også er med i øveprosessen». Hun hadde kommentarer om ting som fungerte, og hun noterte ned en evaluering av hver øveøkt der hun var mer opptatt av hva hun kunne forbedre, for eksempel «kunne vært mer bevisst på hvilken 'versjon' jeg faktisk likte best», og «hvordan få en klang som passer teksten i sangen, og hva budskapet er?» Denne studenten noterer også at da lyset i rommet falt ut ble det økt fokus på lytting, hun «begannte å lytte til fraseringer på en helt ny måte».

Student 3 øvde på 1. sats av Griegs klaverkonsert. Den skulle framføres på konsert etter prosjektets avslutning. I intervjuet sier hun at «Det var steder der jeg kunne få vondt, jeg skrev ned en del rundt det, prøvde å finne ut av det». Dette finner vi beskrevet med stikkord i øvenotatene, for eksempel «Sliten, vondt øst på handa + under handleddet», og kommentaren «avspenne etter akkorden», eller «vondt = ytterst over armen (pianoet tyngre enn vanlig), slapp av, ikke stivne, fokuser på enerne», eller «blir fort stiv, husk at du kan slippe oktavene mellom hver gang». Notatene inneholder i hovedsak hva som skulle øves på og hva hun ville legge vekt på, hva målet var. For eksempel «overgang til arpeggioene (øv bare o-gang v.h.), sikt mot 1», «finpuss 1 takt om gangen, konsentrer deg om basstonen»,

«bruk fingrene på Fossefallet, bruk håndleddet på oppgangen, press på og ikke hopp så my m/vh», «øv sakte en gang igjennom, fokus på jevnhet i 16-delene», «ujevnhet mellom tommel-pekefinger vh, øv bare disse to i alle overganger». Og mot slutten av perioden mer av dette: «gjennom en gang i tempo for å finne hvor det skjærer seg», «spill gjennom med tempo, let etter feil, repeter til bra», og «spill gjennom med lukkede øyne, memorer»

1.4. Hadde forsøket noen effekt på øvingen deres?

Alle tre studentene har sett en viss nytte i prosjektet. Student 1 hevdet at han «brukte de 20 minuttene til å prøve å analysere 'live' hva jeg gjorde og hvordan jeg løste problemene og laget nye utfordringer. Det bevisstgjorde og konkretiserte en prosess som kanskje var litt mer abstrakt enn tidligere. Hver gang jeg øver gjør jeg jo på en måte det jeg gjorde i prosjektet, men jeg har aldri sittet med oppgave om å tenke på hva jeg gjør når jeg gjør det, som dette prosjektet gikk ut på.» Han hevdet at «man kan aldri bli *for* bevisst», og anbefalte å bryte opp en klokke time i to eller tre, med 5 min pause mellom, «fordi at holder man på en time så kan du våkne opp og finne ut at nå har jeg spilt dette tre ganger uten å tenke. Man trenger kortere og mer konsentrerte økter.» Og han hadde følgende selverkjennelse: «Jeg kan fortsatt vinne mye på å være mer fokusert og konsentrert, i stedet for bare å spille igjennom.»

Student 2 fortalte at hun fokuserte mye på å være tilstede og bevisst i alt hun foretok seg i øvingen. Effekten av dette prosjektet formulerte hun slik: «Jeg ble litt mer bevisst på pirkarbeid, at man zoomer inn på ett sted i stykket og innser hvor mye tid man egentlig kan jobbe, og denne bevisstheten over 'hvorfor gjør jeg det her, hva skal det være godt for', det gir mer tanker om det å øve i stedet for bare å øve.» Hun understreket også hvor viktig det var «å ha med hodet», og mente at «man bør ta en pause, strekke på seg, og så tilbake igjen med ny energi og ikke sitte en time med samme energi.» Og en bit selvforståelse ble tilføyd: «Det å ta pauser er jeg dårlig på.»

Den tredje studenten svarte slik på spørsmålet «var det noe å vinne ved å skrive under øvingen?»: «Fordi jeg måtte skrive det så ble jeg mer bevisst.» Denne studenten sier hun har slitt med konsentrasjonen, men fant ut av hvor langt strekk hun kunne øve konsentrert, og det var en halv time på en ting. Pauser tar hun hver time, og hun sier at «Når jeg arbeider med store stykker som skal bli ferdig, så var

det ofte en halv time på det, 10 minutter på noe annet, en halv time på stykket osv, for å få avbrekk. Så legger jeg plan, da er det lettere å se hvor mye tid jeg har, at det er slutt og ikke at nå skal du øve på dette til det blir bra.»

En felles reaksjon var altså at de hadde lært noe av prosjektet, og uttalelsene viser at de både kontrollerte konsentrasjonen bedre, og at de sannsynligvis hadde fått mer vekt på å analysere sin egen øving for å få bedre utnytting av øvetiden. Spørsmålet er om dette var varige resultater. Etter prosjektet hadde student 1 og 2 kuttet ut skriveingen, og begrunnelsen for begge var slik student 2 formulerte det: «Etter at jeg hadde gjort det en uke så klarte jeg å tenke det uten å skrive det ned. Bruker nå mer tid på å tenke og ikke bare spille.» Dersom dette holder, har notatmetoden i alle fall delvis oppnådd sin hensikt, ved å sette studentene på en tenkemåte som bygger opp om konsentrasjon. Student 3 fortsatte med å notere hva hun øvde på, og hvor lenge hun øvde.

Læreren på sin side mener at «det å sette fokus på den helt konsentrerte øvingen har bidratt til å åpne øynene på student 1 i forhold til hva man skal lytte etter når man øver, mens student 2 har nok blitt enda mer bevisst rundt hva som trengs å øves på og hvorfor. Student 3 har fortsatt å være systematisk, og det virker som hun tar i bruk flere «verktøy» enn tidligere.» Læreren ser for seg at hun må følge opp emnet øving helt regelmessig og bringe det på bane på et tidlig stadium i studiet for nye studenter.

De erfaringene studentene har beskrevet passer godt inn i hva forskning om øving anbefaler. Variasjon i øvingen, nevnt av student 3, ses for eksempel på som viktig for å holde konsentrasjonen. En tysk cellist og forsker, Gerhard Mantel³, anbefaler at man skal øve med «roterende oppmerksomhet». Det går ut på å variere øveoppgavene slik at oppmerksomheten og konsentrasjonen må «flytte» på seg med jevne mellomrom, og dermed lettere opprettholdes.

1.5. Skriftlighet og registrering av tenkeprosesser i øvingen

Å bruke skriftlighet som refleksjon er et velutviklet og anerkjent grep, basert i kognitiv psykologi. Det var derfor viktig å se hvordan studentene fikk utnyttet skriftligheten, og om dette ble en metode de ville fortsette å benytte. Som ventet

3 Mantel, G. (1987). *Cello üben. Eine Methodik des Übens für Streicher*. Mainz: Schott.

utnyttet de metoden ulikt, både i hva de noterte og hvor mye de noterte. Hovedproblemet var utfordringen med å tilpasse skriftlighet til den kontinuerlige spilleprosessen. En student sier at «Jeg synes problemet var at det tok så lang tid å skrive noe, det ble rart å lese fordi man tenker mye fortere enn man skriver, og så har man mista en tanke før man har rukket å skrive ned alt.» Lesbarheten var heller ikke på topp: «Jeg skjønnte ikke hva jeg selv skrev», som en sa.

En annen grunn kan være forvirring om hva en «øvedagbok» eller «øvelogg» omfatter. To av studentene var opprinnelig motstander, fordi de «trodde den skulle være så utrolig detaljert, først plan, og så hva man har gjort». En ville ha et «skjema om hva jeg skal øve på fra dag til dag, ikke hele pakka.» I videre forsøk med skriftlige notater underveis i øvingen må man gå inn på klare alternativer i innhold og omfang, og prøve ut individuelle løsninger, tilpasset oppgaven man øver på. En oppfølging kan også knytte notatene nærmere undervisningstimene, slik at de for eksempel er grunnlag for diskusjon mellom lærer og student i hver time.

Et alternativ til skriftlighet er å gjøre videopptak eller lydopptak, der studenten kommenterer fortløpende det som skjer. Dette er en konklusjon læreren også kom fram til, med begrunnelsen at «skrivning avbryter arbeidsprosessen og kan nok virke umotiverende når man er i en 'øveflow'». Dette er en metode som er brukt i læringsforskning for å finne ut hva slags tanker som kommer under en problemløsningsprosess. Et studium av disse tankene kan sette en på sporet av vaner og uvaner, og gi ideer til nye tenkemåter. Metoden er for eksempel brukt i flere forskningsprosjekt om øving, blant annet av professor Siw G. Nielsen ved NMH⁴. Dette er en metode studentene kan tenke seg å bruke, med kommentaren «Beste måten er video eller lydopptak, og tenke høyt.» En viktig mulighet for bedre kontakt mellom øverommet og undervisningsrommet ligger dessuten i at opptak kan presenteres til lærer for kommentar, og inngå som ledd i undervisningen av øving.

Dersom man bare vil forsøke å redusere antall ganger konsentrasjonen svikter, kan man gjøre som i et amerikansk eksperiment. Der fikk man studentene til å sette en strek på et ark hver gang de opplevde at konsentrasjonen falt ut, med det håp at dette skulle redusere konsentrasjonssvikten. Det gjorde det for mange, men ikke alle studentene⁵.

4 Se for eksempel artikkelen 'Self-regulation of learning strategies during practice: A case study of a church organ student preparing a musical work for performance'. I: H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, s. 109–122. Oslo: Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 1997:1.

5 Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (1981). The effect of a distraction index on improving practice attentiveness and musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 66/67, s. 46–52.

1.6. Konklusjon

«Når du sitter og ser ut av vinduet er du ikke konsentrert nok». Bemerkningen kom fra en av studentene, og det er ingen tvil om at konsentrasjon er et tema studenter er opptatt av.

Dette prosjektet illustrerer muligheter og problemer ved skriftlighet under øvingen, for å hjelpe konsentrasjonen. Studentene uttrykte at de har fått økt bevissthet på hvordan de øver samt større kreativitet med å finne ulike øvingsmetoder og ikke bare lar seg falle inn i ett spor. Arbeidet har hjulpet med tanke på å være tilstede i øvingen og ikke la øvingen foregå på autopilot.

Dette var reaksjoner en måned etter at prosjektet var gjennomført. Det er imidlertid grunn til å spørre hvilken langtidseffekt forsøket har hatt, selv om alle tre studenter hevdet at de har lært noe om konsentrasjon som de tar med seg videre.

Selv om konsentrasjon under øvingen var hovedtemaet i prosjektet, har også planlegging av øvingens innhold og tidsbruk, fordeling av øveøkter og pauser, evaluering av øvingen, bruk av notater og flere andre tema vært berørt i prosessen.

Relevant lesing

Harald Jørgensen: *Undervisning i øving. En innføring for sang- og instrumental-lærere*. Norsk Musikforlag a/s, Oslo, 2011. Avsnittene: 'Å holde på konsentrasjon og oppmerksomhet', s. 63-70, og 'Øvedagbok', s. 125-126.

2 En fiolinist formes om

Sander Tingstad og Morten Carlsen

2.1. Studentens historie

Høsten 2014 begynte mine masterstudier i utøvende fiolin hos professor Morten Carlsen. Jeg hadde i lang tid slitt med store utfordringer knyttet til unødvendige bevegelser og overdreven bruk av energi mens jeg spiller. Så å si alle lærere jeg spilte for kommenterte dette, og mente at det var min største utfordring. Mange mente at jeg gjorde ting vanskeligere enn nødvendig, og at bevegelsene kom i veien for det tekniske så vel som det musikalske.

I utvalgte musikkstykker hadde jeg jobbet ganske intenst med å bli kvitt unødvendige bevegelser, med en viss suksess, men så snart jeg begynte med et nytt stykke var jeg praktisk talt tilbake der jeg begynte. Ulike lærere hadde mange forslag til løsninger, men jeg hadde en følelse av at de kun tok tak i symptomene, og ikke årsaken til problemene. Jeg har også hatt timer i Alexanderteknikk, noe som har hjulpet meg med ulike spenninger, men lite med tanke på å begrense unødvendige bevegelser.

Jeg hadde i løpet av min bachelor også noen få timer med Morten. På disse timene følte jeg at han klarte å se bakenfor «de ytre symptomene», og raskt kom inn på måter å jobbe på som tok tak i det jeg oppfattet som de grunnleggende årsakene.

Min oppfatning var at problemene først og fremst var knyttet til ønsket om å uttrykke noe, og at jo mer engasjert jeg ble, jo mer beveget jeg meg. Da Morten og jeg innledet vårt samarbeid, ble det fort klart at uvanene satt enda dypere enn jeg hadde trodd. De var innlært over mange år, og opptrådte uten bevisst viljestyring. Jeg kunne praktisk talt ikke gjøre noe som helst på fiolinen uten at de meldte seg til en viss grad.

Morten ville gå enda mer grunnleggende til verks enn jeg hadde sett for meg, men jeg innså fort at det var nødvendig. I omtrent en måned la jeg det aller meste av repertoar til side og gjorde øvelser som i utgangspunktet var enkle, men som for meg var veldig utfordrende i begynnelsen. Følelsen av at det er så mye repertoar og mer komplekse tekniske utfordringer man bør arbeide med, kan gjøre det

vanskelig å virkelig tro på at det å ta et steg tilbake på denne måten er det rette. Jeg fikk nok mye igjen for å tenke bevisst rundt dette, da det er avgjørende å finne rett motivasjon.

Da jeg først kom i gang med arbeidet, fant jeg det imidlertid ganske inspirerende. I begynnelsen jobbet vi med konkrete øvelser hvor det var lett å forstå hva Morten var ute etter. Jeg opplevde en ganske rask progresjon, hvor det var tilfredsstillende å mestre enklere øvelser til fulle. Samtidig er det viktig å merke seg at det meste vi gjorde var ment som eksperimenter. Fokuset var ikke å oppnå, men snarere å oppdage og iaktta. Det var «aha-opplevelsene» vi var ute etter.

Noe av det første vi jobbet med gikk på grunnleggende balanse i kroppen. Hvis man for eksempel tar en av armene ut til siden mens man står, vil kroppen automatisk bevege seg mot den andre siden, for å skape balanse. Dette forutsetter at man tillater bevegelsen. Ideen var at de samme prinsippene bør ligge til grunn i alle ledd. Eksempelvis vil man ved et buestrøk på fiolin føre den ene armen ut til siden, og man bør da kunne tillate en motbevegelse i kroppen.

Videre fulgte øvelser der en hel bevegelse (som et helt buestrøk) skulle gjøres ut ifra en impuls. Denne utløser og bestemmer hele resten av bevegelsen. For meg var dette veldig utfordrende, da jeg var vant til å kontrollere hver del av bevegelsen. Særlig øvelser der buen skulle treffe strengen fra luften ble viktige. I øyeblikket før buen treffer strengen, hadde jeg en tendens til å spenne flere muskler og kontrollere strøket, istedenfor å gi en impuls på forhånd og la buen treffe strengen som en del av en større bevegelse. En hel serie med bevegelser kan man se på som en sammenhengende gest, og den neste kan komme som en automatisk reaksjon på den forrige.

Sommeren 2014, et par måneder før jeg begynte mine masterstudier, var jeg på kurs i Timani. Dette er en omfattende tilnærming til sang og instrumentalutøving som forbedrer koordinasjonen i kroppen, utviklet av Tina Margareta Nilssen. Man lærer detaljert om hvilke muskler som bør benyttes og hvordan, og om forbindelsen mellom det mentale og fysiske.

Tina mente at mine overdrevne bevegelser og spenninger skyldtes at jeg har mye jeg ønsker å uttrykke, samtidig som jeg manglet grunnleggende balanse og støtte i kroppen. Når koordinasjonen ikke fungerer optimalt, blir signalene hjernen sender til musklene uklare. Når man heller ikke bruker støttemuskulaturen på en god måte, vil kroppen automatisk kompensere og forsøke å finne nødvendig kraft, og man får unødvendig mye bevegelser og spenninger.

Allerede på min første time med Tina merket jeg at en hel del av bevegelsene jeg pleide å gjøre nå var overflødige, og jeg fikk straks en fyldigere og mer åpen klang. Timani ble viktig i det videre arbeidet, og fungerte utmerket i kombinasjon med Mortens metoder. Tina og Morten snakket egentlig mye om de samme tingene, med ulike innfallsvinkler.

Et av de viktigste elementene i det jeg har jobbet med er det jeg har valgt å kalle for modus, hva slags sinnstilstand man er i mens man spiller. Hvordan og på hva man lytter, hvordan man tenker, og hvordan man forholder seg til sitt eget spill. Den virkelig interessante oppdagelsen for meg, var hvordan min mentale «modus» direkte påvirket bevegelsesmønsteret mitt.

Noe av problemet mitt lå i at jeg alltid aktivt forsøkte å fylle musikken med noe, uten en tilstrekkelig god måte å lytte på. Hvis man forsøker for hardt å skape det uttrykket man ønsker, tror jeg lett at man lytter mer til hvordan man ønsker at det skal klinge, enn til hvordan det faktisk klinger. Jeg måtte lære meg i større grad å tillate musikken å flyte av seg selv, og lytte på en mer observerende og objektiv måte. Da tror jeg man må ha en viss mental distanse til sitt eget spill. Jeg har sett mange virkelig gode utøvere som gir meg følelsen av at de betrakter det hele litt utenfra når de spiller, kanskje særlig tydelig hos pianister. Fingrene deres går «automatisk», mens de selv lytter observerende. Da kan de gripe inn og legge til det lille ekstra, skape en overgang, eller i kammermusikk respondere på det medmusikerne gjør.

Jeg tenker på dette som hvor aktiv eller passiv man er mens man spiller. Jeg hadde som sagt en veldig aktiv måte å musisere på, hvor jeg hele tiden forsøkte å skape uttrykket og aktivt fylle musikken med noe. Følelsene jeg hadde for musikken kom da ofte ikke frem i det klanglige resultatet, men viste seg i unødvendig mye spenning og bevegelser. Så var det også et stort problem at et følelsesladet uttrykk var så tett knyttet opp mot omfattende muskelbruk. Så snart jeg hadde stor innlevelse, brukte jeg masse kraft, og dette hadde jeg vent meg til over lang tid. Jeg måtte lære at en uttrykksfull klang ikke er avhengig av å spenne en masse muskler, å lytte til hva som faktisk ble det klanglige resultatet, og å la den musikalske forestillingen avgjøre hvor mye kraft jeg trengte. Jeg måtte da også lære hvilke muskler jeg måtte bruke for å skape et bestemt uttrykk, og hvilke muskler som kunne være avspent. Hvordan jeg lyttet, og hvordan jeg forholdt meg til det jeg hørte, hadde direkte innvirkning på disse aspektene. Selv når jeg hadde øvd inn et sunt bevegelsesmønster, var hvilken modus jeg var i avgjørende for om jeg klarte å begrense

muskelbruk og bevegelser under en fremførelse. Da måtte jeg forholde meg litt mer passivt til mitt eget spill enn jeg har vært vant til.

Det er også viktig at den musikalske forestillingen er klar, og dette jobbet jeg og Morten mye med. En klar ide om hvordan musikken skal klinge, gjør at jeg automatisk spiller på en måte som jobber for å få dette frem. Gjennom mange år med øving, er koblingen mellom ulike klanger og de tekniske bevegelsene som kreves for å få disse frem, til en viss grad automatisert. Et enkelt eksempel er at hvis jeg vil spille sterkere, vet kroppen automatisk hva den skal gjøre. Jeg må imidlertid tillate disse automatiske prosessene å skje, og klare å lytte til helheten i resultatet, slik at jeg også kan legge til det lille ekstra. Da må jeg være i «rett modus».

Vi brukte flere innfallsvinkler for å finne rett modus. En viktig øvelse for meg var å forestille meg at jeg satt noen meter unna og hørte meg selv spille. Vi jobbet også med å ta fokus helt vekk, og øvelser som å telle baklengs på et språk jeg ikke kan så godt, mens jeg spiller, hadde forbløffende effekt! Dette tenker jeg bekrefter at veldig mye av det man har øvd på er automatisert, og ikke krever bevisst mental styring eller kontroll. Den mentale kontrollen kan tvert imot komme i veien!

Halvannen måneds tid ut i prosessen begynte vi gradvis å jobbe med mer repertoar, og i andre sats fra Mozarts fiolinkonsert i G-dur kombinerte vi mye av det vi hadde jobbet med. I samspill med Morten skulle jeg lytte mer til hva han gjorde enn til meg selv, og egentlig forsøke å involvere meg så lite som mulig utover det å lytte. Når jeg etter en stund lyktes med dette følte det for meg altfor passivt, men Morten tok ned bratsjen, så meg inn i øynene og sa med alvor og overbevisning, «det her e søkkanes bra!».

Det ble tydelig for meg og Morten at opplevelsen av mitt eget spill var noe feilaktig, og nært knyttet opp til det fysiske. Jeg var vant til å bruke mye muskler, og når jeg fikk en mer avspent spillestil, følte jeg også at spillet hørtes «slapt» ut. Når jeg var litt mer distansert, følte jeg gjerne at jeg ikke hadde noen innlevelse og at spillet ikke var like musikalsk og følelsesladet, mens det motsatte faktisk kunne være tilfelle.

Allerede i løpet av de første månedene følte jeg at jeg tok store steg fremover. Jeg var nå i stand til å spille med en mye større ro, både fysisk og mentalt, og hadde gode verktøy for å øve inn et sunt bevegelsesmønster. Tankegangen om større gester fremfor detaljstyrte bevegelser, ble benyttet på det mer finmotoriske, og på mer spesifikke tekniske utfordringer. Et eksempel er vibrato, hvor det igjen ble viktig å tillate en avspent bevegelse, og ikke presse den frem.

Jeg føler at både det mentale og det fysiske, og det musikalske og det tekniske, er påvirket av de samme aspektene. Rent teknisk behøvde jeg å tillate bevegelser fremfor å kontrollere for mye i detalj, og akkurat det samme kunne man kanskje si rent musikalsk. Innen Timani snakker man også om noe av det samme. Alt man jobber med fysisk åpner opp for naturlig og uanstrengt musisering, og mitt inntrykk er at man etterstreber en «modus» hvor man i større grad kan betrakte seg selv utenfra. Arbeidet med å finne en god modus påvirket alle aspektene ved spillet, og selv når jeg kun fokuserte på teknikk var dette nyttig.

Å finne balansen i alt dette var utfordrende, og forskjellig for hvert stykke. Hvor aktiv eller passiv skulle jeg være? Ligger fokus på det jeg spiller i øyeblikket, det som skal komme, eller på lengre musikalske linjer? Hvor mye lytter jeg til meg selv i forhold til helheten? Hvordan forholder jeg meg til mitt eget og andres spill? Dette er nok velkjente problemstillinger for mange, men måten arbeidet med disse direkte påvirket mitt bevegelsesmønster, og hvordan det hang sammen med alle problemene jeg har jobbet med i år, var nye og viktige oppdagelser for meg. Arbeidet med å utforske dette har bare så vidt begynt.

2.2. Lærerens historie

I det foregående har Sander beskrevet prosessen vår grundig. For meg som lærer er det først og fremst om å gjøre å komme med noen betraktninger rundt den. Det er selvsagt slik at han allerede hadde tilegnet seg store fiolinistiske ferdigheter ved hjelp av andre kolleger ved NMH da vi begynte vårt samarbeid. Problemet besto i at han ikke fikk anvendt dem skikkelig. Man kan sammenligne med en turner som prøver å gjennomføre sin frittstående-øvelse på speilblank is. Hver detalj måtte voktes på, med den følge at flyten i bevegelsene forsvant. Det var nødvendig for oss å finne trygg grunn å stå på og så sette sammen fiolinspillet på nytt, først med hensyn på grunnleggende balanse – her er motbevegelse et nøkkelord – og pust, dernest følelsen av flyt i armenes bevegelser. Til sist søkte vi å gjøre hender og fingre ledige, for eksempel i ledig vibrato.

En slik av- og gjenlæring har jeg hjulpet flere studenter med, og det er krevende for den det gjelder. Med ett falt Sander så å si tilbake til et nivå han hadde forlatt for mange år siden, Paganini ble erstattet med grunnleggende bevegelses-, puste- og koordinasjonsøvelser. En forutsetning for en god prosess av dette slaget er at den må bygge på et *samarbeid* mellom student og lærer. Samtidig som Sander beskriver

hvordan han måtte finne den nødvendige motivasjonen til dette, er jeg imponert over hvordan han gjorde de metodiske prinsippene til sine og videreutviklet dem på egen hånd. Han kom med fruktbare spørsmål og refleksjoner som hjalp meg å utvikle nye øvelser og måter å belyse fiolinteknikken på. Han stilte med andre ord krav til meg og hjalp meg på den måten å undervise bedre.

Her kan det være på sin plass å si litt om øving, som jeg foretrekker å se som en form for utforskning. Ved en slik betraktningssmåte kan selv enkle øvelser gi rom for nye måter å oppleve seg selv, bevegelser og klang på. Sander og jeg fant nye klangelementer å lytte etter – som overtoner, resonans og etterklang – og nyanserte andre. På denne måten blir øving til utforskning både av musikk, instrument og en selv og ens egne holdninger og reaksjoner. En av måtene vi innledet dette på var ved at jeg ba Sander om å forberede Fritz Kreislers lekende Rondino etter et tema av Beethoven utenat til første klassesstime – men uten å øve fiolin! Det vil si at han måtte nøye seg med å øve mentalt og eventuelt venstre og høyre hånd hver for seg, men uten å ha lov til å spille noe som helst av stykket før det skulle presenteres. Det lyktes han med, men det tok likevel tid før vi helt fikk ryddet unna Sanders tilvante forestilling om øving som rigorøs sikrings- og kontrollprosess. Vi diskuterte hva innhold og mål for øvingen er, hvorved jeg heller ville definere målet for øvingen som integrasjon av tanker, følelser og bevegelser – pusten innbattet. Jeg har ellers gått grundigere inn på øving som fenomen et annet sted¹.

Med dette som bakgrunn kan det være interessant å se litt på begrepet gestikk. Man har lett for å oppleve kontroll som noe som gjelder hver eneste av spillets detaljer. Det kan bli ganske mange av dem, et enkelt buestrøk er av en berømt fiolinlærer blitt delt opp i fem enkelte bestanddeler. Den slags *kan* føre til at hjernen får en uoverkommelig mengde med enkeltelementer å forholde seg til. Her er vi nær Sanders beskrivelse av sitt eget spill. Som motmiddel søker jeg å formidle en forestilling og opplevelse av *gesten* som minste element av teknikken. Som eksempel setter en eneste tankeimpuls oss i stand til å gå gjennom rommet og åpne døren når noen banker på – vi trenger ikke tenke på hvert skritt og armens løft og vridningen av klinken enkeltvis. På samme vis kan en serie buestrøk sammen med tilhørende fingerfall og -løft kjennes som én gest, utløst av en eneste tanke- og bevegelsesimpuls. Selvsagt må man først ha lært å gå og håndtere en dørklinke, henholdsvis opp- og nedstrøk og venstre hånds fingre. Gjennom en slik sammenkobling av enkeltelementer kan man nå en opplevelse av kontroll som noe som

1 Carlsen, M. (2015). Practice as Self-Exploration. I F. Pio & Ø. Varkøy (Eds), *Music Education Challenged – Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development*. Dordrecht: Springer forlag

gjelder bevegelses-*mønstre*, som lett lar seg koble til musikalske fraser. Heri ligger noe av den nevnte integrasjonen av tanker, følelser og bevegelse når vi spiller.

Jo tryggere Sander er blitt på sin grunnteknikk, jo mer har han kunnet anvende sine virtuose sider uten å falle tilbake til gamle vaner, som også besto i noen tidvis morsomme vridninger og grimaser. Likevel måtte vi være på vakt da vi etter fem måneders tid begynte på Brahms' fiolinkonsert, som var Sanders store mål. Selv med det reflekterte forholdet han nå hadde til spillet sitt kunne en viss grad av rå kraft lett komme i veien for ham igjen når han var stilt overfor de massive utfordringene av både musikalsk og teknisk art dette verket byr på. Så langt råd er har vi søkt å løse de tekniske problemene via musikalske forestillinger, det vil si at den musikalske forestillingen måtte gjøres så klar som mulig før den kunne nedfelle seg i tilhørende gestikk. Jo mer meningsfull en frase er, jo lettere er den nemlig å utføre. Dette tar sin tid, men allerede det faktum at han nå føler seg komfortabel i arbeidet med et av fiolinlitteraturens største verk, ser jeg som en stadfestelse på at han har lyktes med denne krevende prosessen. Jeg tillater meg å gratulere både ham og meg!

3 Holdningsoppmerksomhet, fysisk trening og restitusjon som innslag i øvingen

*Harald Jørgensen*¹

3.1. Prosjektet

I dag er det neppe noen institusjoner med høyere musikkutdanning som ikke tilbyr en innføring i korrekt bruk av kroppen for de utøvende studentene. Ved Norges musikkhøgskole (NMH) gis det studieemner innen flere retninger som har innslag av kroppsbeherskelse og riktig bruk av kroppen, som Feldenkrais, taiji, qigong, rytmikk, biomekanikk (Timani) (alle samlet i faget 'Musikere i bevegelse'), arbeidsfysiologi og Alexanderteknikk (se kapittel 4). Det prosjektet som beskrives her er basert på naprapati, som ikke tidligere er utnyttet ved NMH.

Fire fiolinstudenter og deres lærer har deltatt. Fiolin er i en viss forstand et ideelt instrument å konsentrere seg om i et prosjekt som dette. Alle instrumenter har sine fysiske utfordringer, men det er ikke uten grunn at en engelsk forsker beskriver dette instrumentet (og bratsj og fløyte) som «notoriously user-unfriendly». Forskning viser at fiolinister har sine hovedproblemer fordelt til nakke og skulder, og underarm, hand og håndledd. Dessuten deler de noen problemer mer og mindre med alle musikere: Dårlig holdning, feil øveregime, dårlig fysisk form og stress.²

Prosjektet har hatt tre seminarer ved NMH med hovedinstrumentlærer, studenter og naprapat, og et seminar på New York University for lærere og studenter fra Norge, Australia og USA.

Med bakgrunn i det som er skrevet ovenfor har målet for seminarene vært å forbedre studentenes øvekvalitet og utholdenhet via effektiv restitusjon og forebygging av skader, ved at de:

- Tilegner seg basiskunnskaper om kroppens funksjoner
- Lærer å forstå hvordan opplevde problemer kan motvirkes

1 Instruktør i restitusjon og trening har vært naprapat Morten Skjønnehaug, fiolinlærer er professor Peter Herresthal, og artikkelen er utarbeidet av Harald Jørgensen med grunnlag i rapporter fra Morten Skjønnehaug, Peter Herresthal og studentene.

2 Referanser til forskningslitteratur gis etter artikkelen.

- Lærer å forebygge nye problemer, ved restitusjon og fysiske trening og øvelser

I dette arbeidet inngikk det å gjennomgå og praktisere:

- Holdningsteknikker: Gjennomgang av hvilke ytterposisjoner i ledd og muskler som skaper spenning/belastning, bevegelse med musikken som gir bedre sirkulasjon, oppsett på hake/skulderstøtte, gjennomgang av tendenser og feil hos den enkelte utøver og hvordan dårlige mønstre kan brytes.
- Trening og 'stretching': Forskning viser at strykere vanligvis øver mye, og de trenger gode rutiner for å restituere kroppen etter øveperiodene. Dette har omfattet trening med gummistrikk med øvelser som gir styrke og blodsirkulasjon i områder som strykerne belaster ved statisk muskelbruk, og lett tøying av muskler som blir korte ved ensidig belastning.
- Gode rutiner for pauser i øvingen: Det er gitt eksempler på hva som er gode øvedager med balanse mellom øving og pauser, det er foreslått pausemønster som er lett å bake inn men som ofte glemmes i den intensive øve-hverdag, betydningen av flere korte pauser er understreket, det gjelder pauser helt ned i ett minutt for å øke utholdenhet og konsentrasjon.

Alle seminarer startet med en kort individuell konsultasjon og behandling for å kartlegge muskelknuter og låsninger hos den enkelte student, for så å bruke dette som grunnlag for individuell veiledning i seminaret i temaene nevnt ovenfor.

Ved at hovedinstrumentlærer er til stede fungerer dette også som en kompetanseheving for læreren, med kunnskap om belastning og framtidig potensiell skade som kan forebygges også gjennom undervisning av hensiktsmessig instrumentalteknikk.

3.2. Naprapati

Naprapati er en manuell behandlingsform som tar sikte på å normalisere tilstander i bevegelsesapparatet. Naprapati er nært beslektet med manuell fysioterapi, osteopati og kiropraktikk.

Naprapati kommer fra USA og har utspring i kiropraktikken. Naprapatene fokuserer på hele skjelettet inklusive ledd, muskler og sener. Naprapati brukes til forebygging og behandling av lidelser i muskelskjelettapparatet. Naprapaten kombinerer ortopedisk manuell medisin med spesifikk kunnskap om kroppens muskler, skjelett, ledd og nervesystem.

Behandlingsformen brukes en del innen idrettsmedisin og bedriftshelsetjeneste. Behandlingen varierer avhengig av smertens karakter og lokalisering, og omfatter massasje, muskeltøyning, manipulasjon av ledd og behandling av 'triggerpunkter' (hypersensitive punkter i muskler) med 'pressur' (trykk). Pasienten får råd om treningsøvelser og tøyning. En behandlingsserie består oftest av tre til seks behandlinger, færre ved akutte skader. Bivirkninger antas å være de samme som ved kiropraktikk, men i mindre omfang. Effekt og bivirkninger av naprapati er lite dokumentert, og det foreligger ikke forskning om dette.

Utdanningen tar fire år og finner sted ved skoler i Sverige, Finland og USA. I Sverige og Finland har naprapatene et 5. turnusår, offentlig godkjenning og er en del av det etablerte helsevesen. I Norge er naprapati betraktet som alternativ behandling.³

3.3. Deltakere og undervisningstimer

Prosjektet startet høsten 2014 med to forberedende seminarer med fire førsteårsstudenter. Der gikk naprapat gjennom de grunnleggende temaene som kom igjen i alle seminarene: Kroppsholdning i ulike øvesituasjoner, et treningsprogram spesielt tilpasset fiolinister og råd om restitusjonsteknikker. Naprapat, fiolinlærer og tre studenter startet året 2015 med å delta i 'NYU Winter Stringcamp', et årvisst seminar ved New York University, Steinhardt School, String Department. Her deltok studenter og fiolin- og bratsjlærere fra Australia og USA, og spesialister på holdning, restitusjon og Alexanderteknikk.

'Naprapatgruppen' bidro med at Peter Herresthal i sine mesterklasser forberedte studentene på naprapatens seminar senere i uka ved å understreke hvor viktig god holdning og restitusjon er for å effektivisere øving. Naprapat Morten Skjønnhaug hadde to heldags seminar der studentene spilte med Peter Herresthal til stede som fiolinteknisk 'oversetter', og med et stort publikum som blant annet besto av noen av USAs fremste lærere. To av studentene fra NMH var med og ble brukt som demonstrasjonseksempler. Temaene som ble arbeidet med var som beskrevet i 3.1. Ut over dette ble tiden også brukt til å få kontakt med og demonstrasjoner av andre kroppsrelevante teknikker og temaer, som Alexanderteknikk, oppsett og utforming av hakestøtter for fiolinen, informasjon om institusjonens program for 'Undoing Bad Habits' (der man har satt i system hvordan man kan bryte dårlige vanemønstre).

3 Informasjon om naprapati gis i referansene etter artikkelen.

I de følgende seminarerne ved NMH ble det arbeidet videre med hovedtemaene fra 3.1, med treningsforslag og øvelser (også gitt på video), og med en mer og mer nyansert utforming av bevegelsesmønstre, basert på økt erfaring og kunnskap. Disse kunnskapene ble utnyttet av hovedinstrumentlærer i de ukentlige undervisningstimene, i arbeid med teknikk, vibrato, buearm, skulder, nakke og bruk av ben og rygg i musisering. Alle studentene fikk individuell time 'på benken' med Morten Skjønnhaug.

3.4. Studentenes vurdering

De fire førsteårsstudentene som har deltatt ble ikke valgt ut til prosjektet fordi de har vist fysiske problemer. Likevel viser det seg at de har startet studiene med fysiske problemer av en eller annen sort: Vondt i nakken, vondt i skuldrene og spente muskler. Dette har vært problemer de har opplevd, men i liten grad har søkt hjelp for. Bare en av studentene har hatt timer med naprapat før prosjektet startet.

Studentene beskriver hvordan de individuelle møtene med naprapat kan ha inneholdt behandling i form av massasje, men veiledningen har hele tiden tatt utgangspunkt i studentenes kroppsbruk når de øver og spiller. Studentene beretter om hvordan «vi jevnlig har sett på hvordan man holder instrumentet og hvordan man står», hvordan de «i løpet av seminaret fikk tilbakemeldinger på spillet vårt og gode tips på hvordan vi kunne unngå disse muskelspenningene», og hvordan naprapat kunne «se at noe var feil med kroppen min, med en overbelastet skulder og overarm når jeg spilte, og kunne fortelle hvorfor overbelastningen oppsto.»

Treningen og strikkøvelsene de har fått, for å opparbeide styrke i nakke, rygg og armer, er godt mottatt, omtalt som 'kjempennyttig'. Studentene gir uttrykk for at de benyttes regelmessig. En av studentene skriver at «Treningsøvelsene vi ble introdusert for var kjempennyttige og jeg bruker dem flere ganger i uka når jeg har spilt mye og vil nullstille musklene!» En annen fremhever betydningen av øvelsene for å skape blodsirkulasjon i kroppen og spesielt i de muskelgruppene han har hatt problemer med.

Konklusjonen til en av studentene er at «Jeg tror i alle fall ikke jeg hadde blitt så godt som kvitt plagene mine i nakken om jeg ikke hadde fått de rådene og bevisstgjørelse om hva jeg gjør galt i forhold til belastninger.» Bevisstgjøring er i det hele tatt et gjennomgangstema når de vurderer utbyttet at prosjektet: «Jeg er nå mye

mer bevisst på mine egne fysiske 'uvaner' i spillet (ikke bare de Morten fortalte om der og da, men har generelt blitt mer obs på det selv på øverommet) og vet hva jeg kan gjøre for å unngå dem», skriver en annen student, og en tredje hevder at forståelsen han har fått «har gjort at jeg nå kan jobbe mer bevisst mot å eliminere risikoen for at de samme problemene skal dukke opp igjen», mens den fjerde studenten både nevner «masse bra tips om fysikken i forhold til spillingen» og at «øvelsene han viste oss var veldig bra, funker bra for oppvarming og minitrening».

Ut fra dette er det rimelig å konkludere med at disse studentene har fått øket sin kompetanse i forhold til de tre målene som ble presentert i 3.1.

3.5. Fiolinlærers vurdering av prosjektet

Læreren understreker forskjellen mellom seminar med 'quick fix' av holdninger og kroppsbruk, som på seminaret i USA, og det å «jobbe tett med fire unge musikere» over tid, «da blir resultatene varige og fulgt opp i daglig undervisning på en helt annen måte.» Han omtaler studentene som «åpne, nysgjerrige», og at de har «tatt imot informasjonen som en naturlig del av alle nye rutiner som skjer når man blir musikkstudent.» Han hevder også at «alle har klar forbedring i muskelspenninger og låsninger og alle øver vesentlig mer pr dag med mindre slitasje.»

3.6. Konklusjon

I dette prosjektet, i likhet med prosjektet som utnyttet Alexanderteknikk (se kapittel 4), var det to sentrale forutsetninger:

- At naprapat-undervisningen var knyttet tett opp til hvordan studentene utnyttet kroppen i øvingen på instrumentet
- At hovedinstrumentlærer var med på seminarene og kunne overføre kunnskap til hovedinstrumenttimene

Dette skulle sikre en optimal kontakt og overføring mellom lærerne og studentene, for å sikre best mulig forståelse og veiledning. Dette ser ut til å ha fungert fint.

Kunnskap om de kroppsrelaterte temaene som ble tatt opp var øyensynlig stort sett noe nytt for studentene. Dette er en viktig observasjon, som understreker at prosjektet har vært inne på et område mange nye studenter kan ha manglende kunnskaper om når de begynner i studiet. Det er også mulig at noen lærere er interessert i å utvikle sin kompetanse på dette området. Dette er utfordringer utdanningsinstitusjonene må ta opp.

Relevant lesing

Forskning om kroppsproblemer for musikere:

Aaron Williamon (Ed.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Oxford University Press, Oxford, 2004. Kapitlene 'Managing the physical demands of musical performance', s. 41–60, og 'Physical fitness', s. 163–178.

Informasjon om naprapati:

Nasjonalt Informasjonssenter for Alternativ Behandling, www.nifab.no

Norges Naprapatforbund, www.naprapat.org

4 Øving og Alexanderteknikk

Harald Jørgensen¹

4.1. Prosjektet

Alexanderteknikk (AT) er et emne som undervises ved mange konservatorier og musikkhøgskoler, også ved Norges musikkhøgskole (NMH). Her er det gitt som et valgkurs fra oktober til februar, med fem gruppesamlinger på en time hver, og med sju individuelle sesjoner på 30 minutter for hver student.

Slike tilbud kan organiseres på forskjellige måter. I en musikkhøgskole kan man spørre om ikke studentenes utbytte av AT-undervisningen vil øke dersom den på en eller annen måte kommer i kontakt med undervisningen på hovedinstrument. Høsten 2014 ble det derfor planlagt et prosjekt med et kurs i AT for noen få studenter og lærerne deres. Hensikten med kurset var å få et samarbeid mellom AT-lærer, studenter og deres hovedinstrumentlærer. Tanken var at et slikt samarbeid ville gi større overføringseffekt mellom AT-undervisningen og timene i hovedinstrumentet og i øverommet. Prosjektet gikk fra begynnelsen av januar til midten av mai 2015.

4.2. Hva er Alexanderteknikk?

AT er en metode for å endre uvaner i tenking og bevegelser slik at vi unngår spenninger som hemmer vår funksjonalitet. AT skal gi oss metoder slik at automatisk utløste kroppsvaner som influerer på spillets flyt, kvalitet og uttrykk blir erstattet med bevisst kontrollert atferd. Dette har å gjøre med alt fra vaner for hvordan vi står eller setter oss til hvordan vi holder instrumentet og kontrollerer pusten.

Oppmerksomhet er et nøkkelbegrep i AT, og to av de viktigste prinsippene i AT er *hemming* (inhibition) og *retning* (direction). 'Hemming' går ut på å hindre at en

¹ Prosjektet er gjennomført av AT-lærer Stephen Parker, i samarbeid med professor Isabelle Perrin, professor Julius Pranevicius og førstelektor Matz Pettersen. Harald Jørgensen har vært prosjektleder og har skrevet rapporten.

uønsket atferd settes i gang, f.eks. at strupemusklene strammes på en måte som reduserer klangspektret hos en hornist, eller at en harpist strammer nakke- og skuldermuskler slik at hun ikke får full utnyttelse av kroppen og utvikler skader. Oppgaven er først å hindre at uvanen settes i gang, for deretter å få den erstattet med funksjonell tenking og bevegelser. 'Retning' angår hvordan vi forholder oss til kroppens utstrekning og sammentrekning, hvordan vi tenker 'oppover', 'nedover' og 'utover', og 'forlengelse' og 'forkortelse', og hvordan vi opplever stabilitet og mobilitet. Med disse tankemønstrene søker man å få økonomisk utnyttning av kreftene og en balansert fordeling av spenning i kroppen.

4.3. Målet for kurset

For studentene er målet for kurset å hjelpe dem til å påvirke øvingen og musiseringen sin for å utvikle spillets kvalitet, ved at de:

- Tilegner seg tankegangen og hovedprinsippene i AT,
- Kan identifisere vaner som hindrer koordinasjonen av bevissthet og kropp når de øver og spiller (uvaner),
- Kan redusere eller fjerne effekten av uvaner når de øver og spiller ved å utnytte løsninger bygd på AT.

For institusjonen er målet å prøve ut en organisering av AT-undervisningen som innebærer kontakt mellom AT-lærer, studenter og hovedinstrumentlærer, i et forsøk på å maksimere studentenes utbytte av undervisningen.

4.4. Deltakere og undervisningstimer

Ni studenter har vært med på forsøket, med fire på harpe, en horn, en bratsj, en klaver, en fiolin og en obo. Av disse har studentene på bratsj, fiolin og klaver deltatt på to timer for alle studentene i en 'storgruppe' med AT-lærer (ikke alle møtte), og de har fått 11 til 15 timer (à 45 minutter) individuell undervisning. De øvrige seks (en horn, en obo og fire harpe) har både deltatt på storgruppe, de har fått fra 6 til 15 timer individuell undervisning, og de har deltatt på klasses timer. Dette er timer som er på timeplanen og som hovedinstrumentlæreren styrer, og der alle eller de

fleste studentene til læreren er tilstede. Til dette kommer det et lite antall horn- og obostudenter som har deltatt på klasses timer eller i små undervisningsgrupper hos en lærer, uten at de har fått individuelle timer. Det er den første gruppen på ni som er 'forsøksgruppen' og som har gitt en vurdering av sine erfaringer med prosjektet.

Studentene ble valgt ut av hovedinstrumentlærerne. Det ble ikke gitt spesielle kriterier for utvelgingen. To av deltakerne hadde noe erfaring med AT fra NMHs valgfag.

Tre av lærerne har også fått timer i AT: Horn, obo og fiolin. Dette for å få egenerfaring og bedre innsikt i hvordan studentene kan arbeide med AT.

Forsøket ble innledet i januar med undervisning i 'storgruppe', fulgt opp med en ny samling i februar. Her ble det gitt generell informasjon om AT, eksemplifisert ved at studenter viste hvordan de vanligvis brukte seg selv i spill og øving mens AT-lærer veiledet og bevisstgjorde vaner og eventuelle uvaner. Et mål med dette var å bygge opp en forståelse av prinsipper bak tilnærmingen og forbedre studentenes observasjonsferdigheter, og innføre et vokabular som skulle brukes i de individuelle timene. Det ble også gitt noe grunnleggende informasjon om anatomi. På grunn av timeplankomplikasjoner var det vanskelig å samle alle studentene. Etter to slike samlinger konkluderte derfor prosjektleder og AT-lærer at denne tidsressursen ville bli bedre utnyttet ved å bruke den til å øke antall klasses timer og smågruppetime timer, som allerede er avtalt mellom hovedinstrumentlærer og studenter og lagt på timeplanen.

I seks klasses timer og i 10 smågrupper med hornstudenter deltok den ene hornstudenten som fikk individuelle timer sammen med medstudenter som bare deltok i klasses timene. Her ble det arbeidet med tema som AT-lærer introduserte, f.eks. 'Hvordan kan ikke-konstruktive vaner influere på f.eks. pust, støtte og ryggens rolle når man forbereder seg til å spille'. Det kunne også være spørsmål som studentene tok opp, for eksempel 'hvordan kan jeg få nok pust til lange fraser', og hvor AT-lærer knyttet dette til studentenes spilling. Undervisningen la vekt på å involvere studentene i observasjon og samhandling, og å vurdere effekten av tiltakene på pust, tonekvalitet, embouchure osv. Midt i semesteret ble dette supplert med undervisning i smågrupper, der 2-4 studenter spilte sin regulære «lekse», med tilbakemeldinger fra medstudentene. Studentene ble engasjert i å observere hverandres atferd og vaner, og man tok opp de tema som ble observert der og da. Et viktig spørsmål var hele tiden om det var forandringer i studentens spill.

De sju klessetimene med harpestudentene ble først gjennomført som tematimer, som i hornklassene. I sammenheng med spill ble de blant annet innført i de viktigste leddenes betydning og funksjoner i øving og spill. Også her ble det i midten av semestret en forandring i innholdet, slik at gruppa da fungerte som smågruppe der studentene spilte 'leksen' sin og fikk kommentarer fra medstudentene og AT-lærer. Ett tema var ryggens betydning for frihet i bevegelse i vrist og fingre, som igjen influerer på lydproduksjonen. Da jobbet studentene også uten instrument, for eksempel med ryggen mot veggen for å erfare sin oppmerksomhet for omgivelsene og bevissthet for retning ('oppover', 'nedover' osv.) og konsentrasjon.

I tre klessetimer for oboister ble det arbeidet med tema som pust og artikulasjon, spesielt i staccatospill. Deltakerne spilte og observerte hverandre for eksempel for å finne ut hva som influerte på munn og kjeve (for eksempel nyttig og unyttig spenning i nakke og rygg), og hva som kunne føre til en friere kjevebevegelser. Her deltok hovedinstrumentlærer på lik linje med studentene.

I alle gruppene var det en form for interaktiv veiledning fra AT-lærers side, der det verbale ble supplert med mye «hands on». Dette er ikke en form for behandling eller terapeutisk manipulasjon, men varsomme berøringer som skal lede oppmerksomheten til sentrale områder på kroppen.

De individuelle AT-timene med studentene tok alltid utgangspunkt i noe de arbeidet med i øvingen eller hadde diskutert med hovedinstrumentlæreren, og dersom ikke studenten hadde noe forslag til tema valgte AT-lærer noe. For eksempel 'Hvordan gjør du deg klar til å spille?', med utfordringen: Er det noe som hindrer deg i å gjøre det du ønsker å gjøre? I klessetimene spilte studentene først, og så ble det tatt fatt i noe som viste seg underveis. Her var det øyeblikkets tema som dominerte, ut fra konteksten med medstudenter og lærer. Den felles opplevelsen styrte innholdet.

I alle sammenhenger, individuelt og i grupper, var det vekt på å identifisere ikke-konstruktive vaner, sette ord på dem, og utnytte AT-prinsipper for å forandre vanene.

De individuelle timene med lærerne skulle som nevnt gi dem egenerfaring i AT-prinsippene og ruste dem til å forstå prosessene studentene gikk igjennom. Derfor spilte de og fikk veiledning på samme måte som studentene. Det hendte noen ganger at de første minuttene ble brukt til å kommentere en students

situasjon og utvikling, men primært var dette 'lærernes timer'. Når det var behov for å utveksle synspunkter på en student ble dette gjort via e-post eller korte møter.

4.5. Dokumentasjon om prosess og resultater

Det har vært jevn kontakt mellom AT-lærer og prosjektleder. AT-lærer har gitt månedlige rapporter om aktiviteten, og det har vært kontakt i møter og på e-post. Her har eventuelle behov for forandringer vært drøftet, og AT-lærers løpende erfaringer med prosjektet har vært presentert. AT-lærer er intervjuet ved prosjektets avslutning, og har gitt skriftlige tilleggs kommentarer.

Studentene har vært oppfordret til å gi skriftlig tilbakemelding til AT-lærer etter hver individuell time, basert på noen spørsmål. Dette fungerte dårlig, det foreligger bare tre rapporter fra de individuelle timene. Åtte av de ni studentene har gitt en skriftlig sluttevaluering.

De tre mest involverte lærerne (harpe, horn, obo) har også gitt skriftlige vurderinger.

4.6. Vurderingen fra studentene

Tankegangen bak AT

Studentene gir kommentarer som viser at de har oppfattet tankegangen bak AT, med begreper som «observere vanene mine», «forandre vaner», «bli mer sensitiv og korrekt i vår persepsjon av kroppen, og bedre koordinere og distribuere den nødvendige muskelspenningen», «mer bevisst korrekt kroppslig balanse, posisjon og bevegelse», og andre trekk ved AT. De er opptatt av at det tar tid å komme inn i dette, med bemerkninger som «min forståelse av AT har øket, men det er fortsatt vanskelig å komme inn i den riktige bevissthetstilstanden på egen hånd», og «Da jeg lærte prosessen, var det første å forstå at jeg har dårlige vaner med kroppen. Det tar lang tid å bli bevisst dette og oppdage disse vanene.» Behovet for veiledning fra AT-lærer kommer klart fram.

Identifisere vaner og uvaner

Når de skal identifisere vaner og uvaner peker de på hvordan vaner har vært skjult og derfor vanskelig å gjøre noe med. En student skriver at «Deltaking i timene med AT ga meg en mulighet til å observere vanene mine, som før denne undervisningen virket som en del av meg som aldri ville forandres», mens en annen skriver at «Noen ganger tror jeg at jeg er i stand til å ta hånd om disse vanene når jeg spiller, og noen ganger ikke, men jeg mener jeg har forbedret meg mye siden vi startet, da jeg ikke var oppmerksom på at vanene mine var så inkorporerte som de var.»

Når det gjelder signaler fra kroppen, er hode, nakke og rygg potensielle problemområder for de fleste musikere, og alt etter instrument kommer det inn problemer med hender og armer, håndledd og fingre og andre deler av kroppen. Blant disse studentene finner vi for eksempel en som skriver at «Som harpist har jeg en tendens til å presse sammen nakken og skape spenning i skuldrene og ryggen». En annen nevner at «For meg er ryggen god men brystet og armene er spente og dette hindrer pusting min og kontakten med instrumentet når jeg spiller.» Spenning og pust er tema som angikk alle de involverte instrumenter, og ble tatt opp i bortimot alle klasses timer og individuelle timer.

Spenninger ble omtalt på flere måter. En skriver at «Jeg har fått øket forståelse for mitt eget instrument. Nå kan jeg lokalisere mulige årsaker til tekniske vansker jeg møter og ødeleggende vaner som kan føre til 'strain' eller skader dersom de ikke blir adressert», og en annen at «'in the end' føler jeg meg roligere fordi jeg startet å lære å stoppe når jeg gjorde bevegelser som ble vaner som utløste spenninger overalt.»

Et par studenter viser også til hvor viktig det har vært å få noe kunnskap om anatomi og hvordan kroppen fungerer for å forstå noe om hvilke fysiske betingelser som ligger bak bevegelsene, for eksempel som denne studenten skrev: «Etter at jeg startet med AT føler jeg at jeg kjenner kroppen min mye bedre, og hvordan jeg kan bruke meg selv på en mer naturlig og hensiktsmessig måte både i øvingen og livet.» Sammenhengen mellom kropp og bevissthet er også kommentert, for eksempel slik studenten med spenning i brystet og armene formulerte det: «Noen ganger er problemet ikke teknisk på instrumentet, eller musikalitet eller artikulasjon, men spenningene som er i deg selv. Dette er et stort problem men med AT er det mulig å forandre eller kontrollere det.»

Finne løsninger basert på AT

Når de skal finne løsninger basert på AT, er de for eksempel inne på hvordan tenkemåten med 'retning' og bruk av begrepene 'oppover', 'nedover' og 'utover' og 'forlengelse' og 'forkortelse' brukes, for å utforske for eksempel «balanse mellom stabilitet og mobilitet». Studenten med spenning i skuldre og rygg fordi hun presset sammen nakken føler nå at «holdning' (posture) er mye bedre når jeg tenker på 'retning' opp mot himmelen og ned mot føttene.» Retningsbegrepet ser ut til å være oppfanget som et praktisk nyttig begrep, det nevnes av flere, også med denne uttalelsen: «Forståelsen av at du bare har å tenke på en bestemt kroppsdel og sende den i en bestemt retning er 'a lot' selv om det høres enkelt ut. For eksempel, evnen til å rette oppmerksomheten til skulderen og så utvide åpenheten i dette området uten fysisk anstrengelse og redusere spenningsgraden i kroppen.»

Påvirkes spillets kvalitet?

Målet med dette er som nevnt å påvirke øvingen og musiseringen for å utvikle spillets kvalitet. En av studentene skriver at «Jeg er meget klar over at disse vanene innvirker på spillingen min på forskjellige måter», og det er en erkjennelse som ser ut til å deles av alle studentene. Opplevelsen av høyere musikalsk kvalitet kommer også fram i disse uttalelsene: «Klangen er helt forskjellig etter AT-undervisningen fordi kroppen er avslappet og pusten er dypere. Jeg føler at jeg uten å anstrenge meg får den klangen jeg ønsker», og «Bedre forståelse av AT øket forståelsen for instrumentet mitt fordi jeg ble mer nøyte med klangen jeg produserte, de musikalske linjene som får musikken til å puste etc.» Spenning og stress og spenningens betydning for spillet blir kommentert av de fleste, for eksempel slik: «Etter timen foran weekenden følte jeg en øket bevissthet om vanene mine og en øket tilstedeværelse. Etterpå hadde vi en klassetime som jeg egentlig ikke var godt nok forberedt til, men i stedet for å bli stresset hadde jeg en avslappet holdning, og responsen var at de aldri hadde hørt meg spille så godt.»

Konklusjon for studentenes måloppnåelse

Studentene gir en samstemt beskrivelse av en utvikling der alle de fire studentmålenes innhold er erkjent og arbeides med: Å tilegne seg tankegangen og hovedprinsippene i AT, slik at de kan identifisere vaner som hindrer koordinasjonen av bevissthet og kropp når de øver og spiller, og kan redusere eller fjerne effekten av uvaner når de øver og spiller ved å utnytte løsninger bygd på AT. Med et sentralt hovedmål: At dette skal påvirke øvingen slik at de utvikler spillets kvalitet.

Samtidig ligger det i studentenes uttalelser en erkjennelse av at det å bruke AT er en prosess der man ikke så lett blir 'ferdig' med et problem eller mestrer fullt ut en tenkemåte, men at man har en kontinuerlig prosess gående.

4.7. AT-veiledning individuelt og i grupper

Som nevnt ovenfor er en viktig hensikt med prosjektet å prøve ut en organisering av AT-undervisningen som innebærer kontakt mellom AT-lærer, studenter og hovedinstrumentlærer. Tanken er da at en slik kontakt kan maksimere studentenes utbytte av undervisningen.

De seks studentene som hadde både individuelle timer og klassetimer der AT ble utnyttet ble bedt om å sammenligne de individuelle AT-timene med de klassetimene der både AT-lærer og instrumentallærer var til stede, ved å vurdere deres styrke og eventuelle svakhet, likheter og forskjeller, og balansen mellom dem. Bare tre svarte på dette, men de er samstemte:

Det var viktig å ha både de individuelle timene der de utnyttet AT i forhold til egne vaner, og samlinger med medstudentene med både AT-lærer og instrumentallærer til stede. De hevdet at det var de individuelle timene som ga størst innsikt i deres egne øve- og spillevaner. Samtidig var det lærerikt å være til stede i klassetimer der medstudenter spilte og fikk veiledning, som denne harpestudenten skriver: «Storparten av tiden var det en øye-åpner å se forandringene i kroppen [på en medstudent] før og etter at AT var brukt. Og aller viktigst var det sjokkerende å høre forandringene i klangen.» Læringsaspektet var klart til stede: «I klassetimene var det meget interessant å forstå og sammenligne alle de ulike vanene medstudentene hadde, fordi det å se dette får deg til bedre å forstå hva du vil gjøre når du spiller og forsøker å forandre det som ikke er godt for kroppen.» Balansen mellom individuelle timer og klassetimer blir sett på som fin.

Studentene har også kommentarer om instrumentallærernes roller i klassetimene. De beskriver lærere som var aktive med spørsmål og også (til dels) egen deltakelse på linje med studentene. En av studentene beskriver også hvordan de to lærerne sammen fikk studenten til å forstå noe hun ikke hadde forstått i de individuelle AT-timene.

Med lærere som observerer studentene mens de får AT-basert veiledning legges det også et grunnlag for å ta opp studentenes tenke- og kroppsvaner i de individuelle instrumenttimene. Bare en av studentene har nevnt dette: «Vi har av og til diskutert tingene fra AT-timene i de individuelle spilletimene mine. Det var veldig bra, fordi jeg hadde forstått noen av prinsippene litt feil, og instrumentlæreren min kunne se det.»

En av blåsestudentene beskriver også hvordan en lærer, som også tok imot individuell veiledning fra AT-læreren, kom inn på en av studentens individuelle AT-timer: «... og dette var et gjennombrudd. Det var da jeg virkelig startet for alvor med å bruke idéene om rotasjon og mobilitet i spillingen, det som har hjulpet meg best. AT-læreren hadde idéene og instrumentallæreren pakket dem om i litt mer praktiske begreper: rotér torsoen litt fram og tilbake når du spiller.»

Disse uttalelsene tyder på at kombinasjonen av AT-veiledning både i individuelle timer og i klasstimer der både AT-lærer og instrumentlærer er tilstede har gitt god læringseffekt.

4.8. Lærerne og deres evaluering av prosjektet

Lærerne gjennomførte prosjektet med forskjellig tilknytning til AT-undervisningen:

- To fikk individuelle AT-timer og var tilstede som hovedinstrumentlærer i de klasse- og smågruppetimene der AT-lærer også var til stede. Begge hadde en student som fikk individuell AT-undervisning.
- En fikk ikke individuell AT-undervisning men var tilstede som lærer på klasstimer der AT-lærer også var til stede. Læreren hadde fire studenter som fikk individuell AT-undervisning.
- En fikk individuell AT-undervisning med hadde ikke klasstimer med AT-lærer tilstede. Han hadde en student med individuell AT-undervisning.
- To fikk ikke AT-undervisning og hadde ikke klasstimer med AT. De hadde en student hver som fikk individuell AT-undervisning.

De tre siste ble så lite involvert i AT-prosjektet at de ikke inngår i evalueringen. Evalueringen er derfor fra tre av lærerne.

Lærerne beskriver studentene som interesserte og aktive i klasstimerne, de har «involvert seg mye i prosessen gjennom mange spørsmål og stor individuell øving»,

og at studentene var «flinke til å gi tilbakemeldinger om hvordan ting har fungert både muntlig og skriftlig.» De beskriver også studenter som er blitt «mye mer bevisst om viktigheten av at en musiker spiller med hele kroppen sin, ikke bare fingre. Å skjønne kroppen og forstå hvordan man kan spille bedre med bare noen små kroppsforandringer har blitt et stort tema og en stor oppdagelse», og at de har «fått mange nye erfaringer som har hjulpet dem å reflektere om ting som de holdt på med. Noen har fått klarere mål, noen ble mer beviste om kropp og forskjellige sammenhenger som påvirker spillingen. Generelt er de blitt flinkere til å sette ord på ting, spesielt gjennom gruppetimeopplegg.»

Og denne læreren hevder at «Alt dette har påvirket studentenes øving, men på en noe indirekte måte. Det har gitt et rammeverk for studentene der konstruktiv øving kan finne sted, der de selv kan stille spørsmål om hvordan de kan få ting til og starte en eksplorativ reise i musikkens verden.» Slike forandringer blir kommentert av alle de tre lærerne med studenter som hadde både individuelle timer og klasses timer med AT-lærer tilstede, for eksempel med henvisning til at «Øving med Alexander-teknikk har forandret studentene på en måte som har gjort dem mye mer bevisst om viktigheten av at en musiker spiller med hele kroppen sin, ikke bare fingre. Å skjønne kroppen og forstå hvordan man kan spille bedre med bare noen små kroppsforandringer har blitt et stort tema og en stor oppdagelse.»

Ble studentenes erfaringer fra de individuelle AT-timene dratt inn i de individuelle hovedinstrumenttimene? En lærer hadde bare en student med individuell AT-veiledning, og «i individuelle [spille]timer spurte jeg henne om hvordan hun opplevde timene og fikk positiv tilbakemelding. Jeg gikk ikke nærmere inn i detaljene med henne siden jeg følte at hennes problematikk var knyttet til hennes personlighet.» En annen av de tre tok opp et element i kroppsholdningen til en student «fordi jeg følte det var noe hun kanskje ikke hadde forstått helt [i AT-undervisningen]. Saken ble etterpå også diskutert med AT-læreren». Slik kan selsvagt instrumentallæreren egen forståelse av AT utnyttes. Om det sier den tredje læreren at «det var veldig viktig at jeg hadde innsikt i AT.» Han hadde hatt flere timer med AT-veileder, og i undervisningstimen tok både han og studentene opp tema fra AT-timene. Læreren prøvde da å følge opp måten studentene integrerte den AT-baserte kunnskapen på, og relatere den ytterligere til instrumentet. «Hvis det var noe jeg lurte på ba jeg studentene ta det opp på de individuelle AT-timene eller på klasses timene. Det fungerte fint og jeg tror det var lærerikt for studentene, da vi jobbet sammen på å stille og svare spørsmål.»

Også de to andre lærerne kommer inn på hvordan kunnskap om AT har påvirket deres egen undervisning. Det kan dreie seg om å identifisere misforståelser hos studentene, og større sikkerhet i undervisning av for eksempel pust og artikulasjon og andre tema. Mer fundamentalt kommer deres utsagn om hvordan de har fått et nytt perspektiv på hvordan kroppen fungerer og hvor viktig del den er i musiseringen. En av dem kom også inn på hvordan tidsaspektet spiller inn: «Det som også ble klart var at denne type arbeid krever tid og ikke er noe 'quick fix'. Selv om jeg hadde litt innsikt tok det flere måneder før jeg «skjønte» de prinsippene med kroppen, og det er sikkert ikke full forståelse jeg har oppnådd. Det var noen ting som jeg trodde jeg forsto for en måned siden, men innså at jeg egentlig hadde misforstått etter flere individuelle timer og egen øving, både med og uten instrument.»

4.9. Konklusjon

Som nevnt gir studentene uttrykk for at alle de fire studentmålenes innhold er erkjent og arbeides med, med positivt resultat. Samtidig erkjenner de at det å bruke AT er en prosess der det tar tid å mestre et problem eller en tenkemåte.

Kan vi stole på at AT har den effekten vi er ute etter? Det finnes noe forskning på dette, som med en rimelig grad av sikkerhet har påvist hvordan AT kan påvirke for eksempel pust, holdning og kroppsbruk. Dette prosjektet har også forsøkt å bidra til et svar, i en forholdsvis systematisk gjennomføring begrenset til noen få studenter og lærere. De positive erfaringene både lærerne og studentene har kommet med sier oss at i alle fall disse deltakerne har sett nytten i AT-veiledning. Så fins det den mulighet at disse reaksjonene kommer av at de deltakende lærerne var åpne og mottakelige og positive, og at andre deltakere med skepsis og kanskje motvilje ville gitt et annet resultat. Det er vanskelig å si noe sikkert om dette, fordi også skeptiske deltakere kan tenkes å forandre oppfatning. Og noen av studentene startet med skepsis og endte med å være positive.

Det som imidlertid er en viktig erfaring fra prosjektet er at en utnyttning av ATs potensiale avhenger av at:

- Studentene får et solid antall individuelle timer over tilstrekkelig lang tid med veiledning i kroppsbruk basert på AT.
- Lærerne også gjennomgår veiledning i kroppsbruk basert på AT

- Individuelle timer med AT suppleres med klasses timer der alle (eller noen) av lærerens studenter er til stede sammen med AT-lærer, for å gi studentene bredere erfaring med AT ved å observere medstudenter spille og arbeide med vaner og uvaner under veiledning av AT-prinsipper.

Relevant lesing

Elizabeth Valentine: Alexander Technique. I: A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence*, Oxford University Press, Oxford, 2004, s. 179–195.

5 Øving med plan

Matz Pettersen og Harald Jørgensen¹

5.1. Et forberedelseskart for en øveperiode

Prosjektet

Hver eneste øveøkt kommer det inn elementer av planlegging, for eksempel hva man skal øve på og i hvilken rekkefølge man skal ta oppgavene. Prosjektet «Fra idé til konsert», første fase, gikk over to måneder høsten 2014. Tre bachelorstudenter og obolærer Matz Pettersen satte søkelyset på øving av et verk frem mot en klassekonsert på slutten av semesteret. Hovedspørsmålet var: Vil en plan som strekker seg over 6–7 uker med øving på verket bidra til bedre utnyttelse av øvetiden?

Å innstudere et repertoar fram mot en konsert er noe alle høyskolestudenter har gjort i mange år. Imidlertid hadde ingen av de tre studentene tidligere laget en plan for en innstuderingsperiode på 6–7 uker.

Det verket de ville arbeide med i prosjektet ble valgt ut i samråd med lærer. Student 1 valgte Kalliwoda: Concertino, Student 2 første sats av en konsert av Albinoni, og Student 3 valgte Hummel: Tema med variasjoner. Student 1 og 2 er i 2. studieår på bachelorstudiet, student 3 er i 1. år.

Arbeidet startet med at student og lærer diskuterte seg fram til et «forberedelseskart» der de skisserte delmål i ukene frem mot konserten. De brukte de første par ukene til å plassere større biter inn på kartet, som tidspunktet de burde være ferdig med øvingen på 1. sats, 2. sats. De kartla utfordringer i verket, f.eks. at enkelte partier hadde tekniske deler som krevde mer avsatt tid på øveplanen. Andre partier kunne ha spesielle utfordringer relatert til utholdenhet, intonasjon, dynamikk og form. Det ble lagt vekt på at noen utfordringer ville kreve rolig og langsiktig øving mens andre kunne relateres til spesifikke grunnøvelser, eksempelvis for pust og intonasjon. Stort sett planla de ut fra at de to uker før konserten burde ha jobbet grundig med alle satsene, og at de i ukene som da var igjen prøvde å

¹ Førstelektor Matz Pettersen har gjennomført prosjektet, Harald Jørgensen har skrevet rapport basert på informasjon fra Pettersen og studentene.

plassere inn deler av verket som de mente hadde behov for mer øving, mens ting de behersket teknisk på et tidlig tidspunkt fikk en hviletid og ble satt opp på nytt senere. Etter hvert skulle de også vurdere når de ønsket akkompagnatør, når generalprøven skulle være, og lignende oppgaver:

Ved siden av forberedelseskartet skulle studentene føre en logg over hva de gjorde og hva de hadde å gjøre videre i øvingen. Loggen ble ikke vist til eller brukt av læreren. Et eksempel på en logg fra en øvedag med tre timelange øveøkter kommer fra student 2: «Plan: Oppvarming, fokus: legato/luftstrøm; Albinoni, Britten, Tsjajkovskij. Gjennomført: 1. økt: oppvarming c-dur, bra luftstrøm. Salviani nr. 12, kvartnote=88 gikk så vidt, nr. 13, kvartnote=69 gikk så vidt (stress med grep), nr. 14 kvartnote=66 såvidt. 2. økt: Tsjajkovskij, symfoni nr. 6. 3. økt: Albinoni. Ca. 2 timer rør. Veldig bra øvedag!»

Studentene 1 og 3 arbeidet med det valgte stykket i hele perioden, mens student 2 skiftet stykke. Skiftet ble gjort fordi hun følte seg ferdig med stykket midtveis i perioden, og spilte det på en forumtime. Til konserten i slutten av semesteret valgte hun en sonatine av Pierre Sancan. For de 3–4 ukene denne øveperioden varte, laget hun ikke noe forberedelseskart, men opplyser at hun utnyttet tankegangen bak kartet.

For tekniske utfordringer gjennomgikk de flere forskjellige øvestrategier og studentene delte sine erfaringer i to klassetimer.

Erfaringene

Student 1 fant seg godt til rette med oppgaven. Han reviderte forberedelseskartet underveis, når han ble tidligere eller senere ferdig enn beregnet med noe, og uttrykte at han «ble mer målrettet» av å bruke planen og av å følge den med å skrive logg. Student 2 skiftet som nevnt stykke midtveis, og utnyttet ikke et formelt forberedelseskart i det andre stykket, men brukte likevel «metoden». Student 3, som nylig hadde startet på bachelorstudiet, fant det vanskelig å følge metoden. Han ønsket mer kortsiktige mål, følte seg ikke så «flink til å vurdere spillet» sitt.

I samtalen med studentene ble det reflektert over at det kunne være «vanskelig med langsiktige mål, klarer ikke å vurdere hva som kommer til å skje», og at «det tar for lang tid med langsiktige mål, det blir kjedelig å jobbe med det samme i lang tid». Læreren mener at man kan velge øveoppgaver som varer to–tre uker, da skulle man kunne holde konsentrasjonen.

Lærerens erfaring gjennom høsten var at langtidsplanlegging må tenkes noe mer individuelt tilpasset, og at studenter som er i starten av bachelorstudiet «trenger tydeligere veiledning og oppfølging om øving. Det vil være en fordel å starte med et definert, kortere øveprosjekt for nye studenter i første semester.» Læreren mener likevel at «prosjektet var lærerikt for både meg selv og studentene. Mine og studentenes refleksjoner gjennom prosjektet i høst gir meg et bestemt inntrykk av at det er nødvendig med en tettere oppfølging av studentenes øvepraksis, spesielt i oppstarten av studiet», sier han.

Studentenes kommentarer kan tyde på at begrepene «mål», «langsiktige mål» og «delmål» må avklares bedre, og at sammenhengen mellom disse måltypene og tidsbruk må diskuteres, og at motivasjon og utholdenhet kan settes på prøve når selv små delmål kan ta lengre tid enn ventet.

5.2. Øving på en orkestersolo

Prosjektet

Med bakgrunn i erfaringene fra første fase av prosjektet ble det gjennomført to nye prosjekter. Det ene var at student 2 innstuderte soloen for engelsk horn i Ravels klaverkonsert i G-dur, for fremføring på konsert med solist og orkester.

Engelsk horn er det viktigste tilleggsinstrumentet for oboister og denne solodelen er krevende på mange måter. Den har lange fraser som krever god utholdenhet og er meget skjør med hensyn til intonasjon. I tillegg er det lett å bli forvirret rytmisk under innstuderingen fordi soloklaver akkompagnerer i 6/8 rytme mens melodien i engelsk horn noteres i 3/4. Hvordan skulle studenten disponere øvingen frem til konsertdagen en måneds tid senere? Lærer og student samarbeidet om en plan, uten at den ble beskrevet i et forberedelseskart, og studenten sier at hun «var innom læreren og sjekket at jeg var i rute». Læreren sier også at studenten ble fulgt tett opp.

Erfaringene

Studenten mener planleggingen fungerte «veldig bra», og hun vil fortsette med dette «i lignende prosjekter». Da tenker hun særlig på øving på repertoar som er nytt for henne. Hun benyttet ikke logg (notater om hva hun arbeidet med og tanker

om videre utvikling) i denne prosessen, fordi øvingen foregikk i «en veldig intensiv periode med mye øving» der hun «hadde det i hodet, så jeg følte ikke behov for logg». Denne studenten sier at hun «alltid har vært flink å planlegge, bli ferdig når jeg skal eller sette inn støtet». Vanligvis bruker hun logg der hun skriver hva målet er for øveøkta, hva hun har gjennomført, og «ting hun må være obs på, som konsentrasjon».

Læreren framhever at «i denne prosessen fikk vi nyttige erfaringer med planlegging av individuell øving og bruk av hjelpemidler som metronom, tuner, litteratur og innspillinger».

5.3. Øving på etyder

Prosjektet

Etyder er fast inventar i de fleste instrumentalisters utvikling. Brukes de riktig? Hvorfor øver man på en etyde? Planlegging av etydeøving, og refleksjon rundt hensikt og gjennomføring ble et prosjekt for student 1 og 3.

Vanligvis har studentene fått to etyder som ukentlig øveoppave, en langsom og en hurtig. Læreren har gitt noe veiledning om hvordan de bør øves, og hvorfor. Etter hvert kom det fram at studentene vanligvis startet med å spille gjennom etyden, og opplevde at de ofte gikk seg fast og strevde med å komme videre. Lærer snudde derfor tidsbruken. I stedet for, som tidligere, «å bruke 5 minutter av timen til å se på etyden og så gå over på noe annet», brukte de nå nesten hele den individuelle timen på å utforske etyden de gangene dette var en viktig øveoppgave. De gikk gjennom dem for å kartlegge utfordringer og finne ut hvilken nytte de kunne ha av å øve på dem. De prøvde ut øveteknikker i forskjellige passasjer, og diskuterte hva slags utbytte man kunne ha av de passasjene som ikke var teknisk utfordrende. Studentene måtte finne ut hvordan de ville øve, og ble fulgt opp uka etterpå med spørsmål om hva de hadde erfart.

Et viktig mål for læreren var å få studentene til å gjøre mer bevisst bruk av etydene, utnytte dem som de spesielle øvelser de er, for eksempel å beherske en skala i en viss toneart, og ikke bare se problemene i utføringen av dem. I dette inngikk det også å avfinne seg med at man ikke alltid kommer fram til det målet man har satt

seg, kanskje ikke får spillet helt metronomisk eller så hurtig det skulle være, men at man tenker øvingen som hjelp i en langsiktig utvikling.

Etter oppfordring fra lærer tok begge studentene notater (logg) om hva som var læringsoppgaven med etyden, noe om tidsbruk og hva som falt vanskelig og som måtte arbeides mere med, og hvordan de løste problemer.

Erfaringene

Begge studentene oppgir at de lærte å se på og utnytte etydene mer målrettet enn tidligere. Der de tidligere hadde vært mest opptatt å kunne spille gjennom etyden så feilfritt som mulig, var de nå mest opptatt av å forstå hva som var formålet eller meningen med etyden, og arbeide med dette. Studentene ga uttrykk for at de opplevde at gjennomgangen sammen med lærer var svært nyttig og at det hjalp dem til en bedre struktur på øvingen. De opplevde at de mestret vanskelige partier hurtigere og kunne få med seg flere detaljer (for eksempel dynamikk og frasering) tidligere enn før. De opplevde også at øvingen generelt ble annerledes og bedre enn før, med mere struktur og plan.

De har ikke fortsatt å bruke logg i arbeidet, men fra uttalelsene deres virker det som de har fått befestet en mer planleggende og systematisk øving på både etyder og repertoar.

En erfaring læreren gjorde med den felles gjennomgangen av etydene var at det var bedre å «bruke mer tid på det enn å stå og høre på at de kanskje ikke får det til». Det var også viktig å være mest mulig konkret i gjennomgangen av etydene sammen med studentene. «Alt veves ofte inn i hverandre og noen ganger kan det være en fordel å begrense fokus til spesifikke elementer i spillet. Det kan være til hjelp å være konkret på hva den enkelte student bør fokusere på i øvingen av etyden i forhold til hvor han/hun er i utviklingen. Klangutvikling, teknikk, artikulasjon, intonasjon, kropp/luft osv.»

5.4. Konklusjon

Prosjektet med planlegging av øving utviklet seg i to faser, der andre fase utnyttet erfaringer fra første fase. Det ble lagt vekt på undervisning av øving i de fleste ene- og klassetimer, mer i fase to enn i fase en. Læreren mener at forsøket med langsiktig plan var vellykket fordi det ga erfaringer om nødvendigheten av

individuelle tilpasninger, og ved at arbeidet med den førte til mange «utløpere», som samtaler om mental forberedelse og riktig bruk av kroppen. Og han fikk inntrykk av at studentene fattet interesse for emnet øving i større grad enn i vanlige semestre, «de fikk et mere individuelt eierforhold til øveprosessen», og «større bevissthet rundt sine øvevaner».

Studentene ble oppfordret til å skrive logg under øvingen. Loggens plass i prosessen kan diskuteres: Hva skal være formålet med den? Hva skal den inneholde? Når og hvordan skal man notere noe? Kan loggen få en viktigere rolle, tilpasset den enkelte student? Skal den dras inn i undervisningstimene og brukes av læreren i øveundervisningen? Ligger det et stort sett unyttet verktøy her? Lignende spørsmål ble utløst i prosjektet om konsentrasjon og oppmerksomhet, se kapittel 1.

Relevant lesing

To korte tekster finnes i Harald Jørgensen: *Undervisning i øving. En innføring for sang- og instrumentallærere*. Norsk Musikforlag a/s, Oslo, 2011. Avsnittene 'Å velge ut og organisere øveaktiviteter', s. 33–38, og 'Å sette seg mål', s. 39–42.

6 Skalaøving i hornundervisning¹

Julius Pranevicius

6.1. Innledning

Skalaer har lenge vært brukt i instrumentalundervisning, og derfor er det viktig for meg å finne en god og effektiv måte å undervise skalaer på. Jeg tror at kvaliteten på øvingen henger sammen med hvor mye tid studentene bruker på oppgavene i tillegg til de øvestrategier de har i verktøykassen sin. Jeg har prøvd ut et system der jeg kan ha litt innblikk i den daglige øvingen til noen av mine studenter, ved at de sender meg opptak på epost av øvingen på skalaer. Jeg kan da gi nokså umiddelbar tilbakemelding om spillings kvaliteten. Håpet er at studentene skal føle større kontroll i læringsprosessen, fordi de selv bestemmer når de mener at opptakene er gode nok til å sendes til meg. Siden alt er i lydfilene er det lettere å analysere og reflektere over spillingen. Som lærer får man også innblikk i det som kan være vanskelig for studentene i den daglige øvingen.

6.2. Bakgrunn

Før jeg prøvde ut denne metoden organiserte vi ukentlige skalatimer der alle 1. og 2. årsstudentene spilte. Selv om disse timene til en viss grad var vellykket, så var det også noen ulemper. Den største var at hvis noen av studentene ikke var godt nok forberedt, måtte vi bruke tid på å øve inn det som studentene skulle ha øvd inn på øvingsrommet. Jeg hadde håpet at det å spille foran en gruppe ville motivere studentene til å spille bedre, men det var noen som ikke klarte å forberede seg godt nok.

Mitt prosjekt prøver å legge til rette for at studentene skal reflektere over eget spill. Da er det viktig at de vet så tydelig som mulig hva som er læringsmål, hva de kan

1 En lengre artikkel om dette prosjektet er under publisering i tidsskriftet *Arts and Humanities in Higher Education*: «Rich feedback and assessment environment in a horn studio: Practicing scales.» Artikkelen går bl.a. annet mer inn på det teoretiske grunnlaget for prosjektet, og på mulighetene for å engasjere medstudenter i evalueringen.

gjøre for å oppnå disse målene, og at evalueringen fra både dem og meg styrer dem mot oppnåelse av disse målene. For å få mer struktur i opplegget brukte jeg ideer fra Biggs et al. (2011) om «constructive alignment» eller «samstemt undervisning», og en oppsummering av forskningen om hva som er kjennetegn ved god tilbakemelding fra Nicol og Macfarlane-Dick (2006). De hevder at gode tilbakemeldinger

1. gir studentene informasjon om hva god prestasjon innebærer
2. bidrar til utviklingen av selvevaluering
3. gir studentene informasjon om deres læring
4. legger til rette for en dialog mellom lærere og studenter
5. bidrar til positiv motivasjon
6. gir mulighet for å redusere avviket mellom nåværende og ønsket prestasjonsnivå
7. gir informasjon som lærere kan bruke for å bedre tilpasse undervisningen

Disse prinsippene har jeg brukt som utgangspunkt for å utforme tilbakemeldinger til studentene.

6.3. Prosjektet

Én student deltok i prosjektet i 4 måneder, mens et par andre var med i kortere perioder. De fikk i oppgave å ta opp og sende inn enten skalaer, etyder eller orkesterutdrag. I tillegg til opptaket måtte de skrive en kort selvevaluering. Dette har jeg gitt tilbakemelding om på epost, og hvis prestasjonsnivået ikke var tilfredsstillende måtte studentene sende inn opptak på nytt.

Opgavene var ikke de samme fra starten av prosjektet og gikk gjennom flere stadier med hensyn til:

- Innhold. Det var først etyder som skulle spilles inn, så var det skalaer og orkesterutdrag
- Hvor ofte oppgaven skulle sendes inn. Vi startet med ukentlige innsendelser, men etter hvert ble de til daglige sendinger.
- Lengde på stoffet. Startet med hele etyder, endte opp med deler av en skala på en innsendelse.
- Krav om selvevaluering kom inn underveis.

For å kunne utføre øveoppgaven må man ikke bare kunne spille instrumentet godt nok, men også finne strategier til å disponere tid og krefter, og øve effektivt. I tillegg kreves det at man får tak i opptaksutstyr, kunnskap om hvordan opptaksutstyret fungerer, hvordan man sender inn oppgaven etc. I sin helhet er dette ganske komplekst, men også lærerikt.

I løpet av prosjektet kunne jeg observere studentenes øvingsvaner og vansker. I starten ble det klart at å ta opp en hel etyde var for vanskelig. Derfor prøvde vi å dele dem opp i mindre deler og på den måten tilpasse oppgavens innhold. Selvevalueringer ga interessant informasjon om hvordan studentene tenker og hva de legger vekt på mens de øver.

I perioder var det noen studenter som ikke klarte å sende inn opptak så regelmessig som avtalt, og det tydet på mangel på planlegging og struktur i øvingen. Dette ble tatt opp på individuelle timer og hadde en positiv innvirkning på regelmessig øving.

Et aspekt de ukentlige skalatimene ikke lyktes med, var at studentene ikke fikk sjanse til å forbedre sine prestasjoner pga. tidsbegrensninger. Fordelen med epost er at studentene kan sende inn mange opptak helt til prestasjonen er bra nok. Det at studentene måtte sende inn opptak hver dag oppfordret dem til å øve regelmessig og de fikk rask tilbakemelding på øvingen. Det kan sies at studentene ikke bare lærte å spille skalaer, men også noe om hva som er viktig i øvingen.

Noen studenter uttrykte at tilbakemeldingene i begynnelsen gjorde at de ble stresset (ord som «spill uten feil» og lignende). Det diskuterte vi i de individuelle timene og fant alternativer som fungerte bedre. Det var lærerikt for min del å oppleve studentenes syn på måten ting blir sagt på. I denne dialogen merket jeg at studentene ofte forstår ting annerledes enn det mine intensjoner er. Det var fint å ha alle tilbakemeldinger skriftlig, fordi jeg da kunne gå gjennom dem og se hva som ikke fungerte.

6.4. Involvering av medstudenter i evalueringen

Hvis dette opplegget skulle brukes med flere studenter, ville det føre til en del ekstra arbeid for lærerne. En utvidelse kunne være å bruke medstudenter til å evaluere opptak og gi tilbakemeldinger til hverandre. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) skriver også om fordeler med peer-learning:

- Medstudenter kan ofte forklare ting de nettopp har lært selv bedre enn lærere
- Flere ideer med hensyn til hvordan problemer kan løses
- Evalueringsferdigheter som man bruker til å evaluere medstudenter kan overføres til selv-evaluering
- Økt motivasjon
- Studentene kan være mer mottakelige for kritikk fra medstudenter

Det var vanskelig å få medstudenters evaluering på epost, og i artikkelen som er under utgivelse i *Arts and Humanities in Higher Education*, beskriver jeg et system som kan legge til rette for dette.

Jeg har prøvd å finne et IT-verktøy som enkelt kan brukes til å laste opp opptak for at medstudenter kan kommentere hverandres spill, men synes at de fleste er vanskelig å bruke og derfor ikke veldig nyttige. Et system må være brukervennlig for at mange skal kunne bruke det, og det bør ha tre deler: (1) ta opp og laste opp, (2) organisere, (3) gi mulighet til å kommentere og reflektere over eget og andres spill.

Ønsket om å utvikle et slikt system kommer fra kritikken om at de mest brukte nettbaserte læringsverktøy er monolittiske og mangler fleksibilitet (Wells et al., 2013). Dette kan mine undersøkelser bekrefte. Det finnes mange verktøy som kan integreres i et nytt system. For eksempel finnes det mange apper til smarttelefoner som kan ta opp lyd og laste opp filer, men utfordringen ligger i å lage en helhetlig løsning.

6.5. Konklusjon

Jeg vurderer prosjektet som vellykket både når det gjelder læringsutbyttet som studentene fikk og erfaringer jeg selv gjorde. Selv om det bare var hornister som deltok og det primært var skalaer de øvde på, tror jeg at opplegget kan overføres til andre instrumenter og andre typer innhold, som for eksempel øving på orkesterutdrag og lignende. Jeg planlegger å prøve ut dette opplegget med flere studenter neste år, og eventuelt utvikle noen løsninger som kan bidra til den praktiske gjennomføringen. Jeg ønsker også å inkludere studenter fra Talentutviklingsprogrammet. Der er tiden med læreren og medstudenter begrenset, og et prosjekt som det jeg har presentert kan skape mer fellesskapsfølelse. Etter at studentene har sendt inn mange nok opptak, kan læreren observere utviklingen deres. Opptakene blir til en slags portefølje som kanskje også kan brukes som en del av avsluttende vurdering.

Referanser

- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press. Finnes på: <http://site.ebrary.com/id/10510868> (accessed 30 April 2015).
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Wells, M., Lefevre, D., & Begklis, F. (2013). Innovation via a Thin LMS: A middleware alternative to the traditional learning management system. Paper presentert ved *30th Ascilite Conference*. Macquarie University, Sydney, Australia 1-4 December 2013. Finnes på: <http://www.ascilite.org.au/conferences/sydney13/program/papers/Wells.pdf>

7 Undervisningsprosjekter og lærersamarbeid

Harald Jørgensen

7.1. Etablering av prosjekter våren 2014

Lærere ble rekruttert i perioden mars–april 2014. Lærerne fikk en e-post med informasjon om prosjektet, og jeg møtte i to fagseksjoner og orienterte. En del forutsetninger:

- Lærerne skulle selv velge et tema for øveundervisningen. Temaet måtte ha allmenn interesse, ikke bare angå ett instrument.
- De skulle gjennomføre ett eller flere prosjekter i løpet av et studieår.
- De skulle rapportere om utviklingen i prosjektene.
- De skulle møte de øvrige lærerne i gjensidig informasjon og diskusjon om prosjektene og om utviklingen av øveundervisningen ved NMH.

16 lærere meldte seg interessert, og seks ble valgt ut, med instrumentene klaver, fiolin, bratsj/fiolin, obo, harpe og horn. I invitasjonen var det vist til at prosjekter som til sammen tok opp temaer som angikk både «hode» og «kropp» var velkomne, og også her fikk vi fin spredning. To prosjekter involverte eksperter i andre emner enn hovedinstrumentet. Det var ett som utnyttet naprapati i veiledning til studentene (se kapittel 3), og ett utnyttet Alexanderteknikk (kapittel 4).

Jeg hadde individuell samtale med de seks lærerne, først og fremst om mulig tema. I et felles møte 23. mai tok vi opp tidsplan og møteplan for høsten, mulighet for fellessamlinger med studenter, orientering om de temaene som var valgt, orientering om mulighet for å dra inn ekstern ekspertise, hvordan prosjektene skal dokumenteres, om formidling til kollegaer og andre grupper, og om at studentenes deltakelse i prosjektene er frivillig og at de må skrive under en kontrakt som regulerer deres plikter og rettigheter. Lærerne fikk en tidsressurs innenfor arbeidsområdet forskning- og utviklingsarbeid (FoU) for dette arbeidet. De to «eksterner» (en av dem også lærer i et valgfag) ble spesielt avlønnet.

7.2. Pedagogisk utviklingsprosjekt som arbeidsform

Å undervise studentene i øving innenfor et prosjekt krever noe mer av lærer og studenter enn den daglige undervisningen. Det er fem forhold som særlig skiller disse to undervisningssituasjonene:

- Prosjektet krever et tema, det er noe som skal studeres over en tid. Dette må beskrives før prosjektet starter, slik at man har et mål eller en hensikt med det som skal gjøres.
- Prosjektet må overvåkes underveis, slik at man kan vurdere om det som gjøres er hensiktsmessig, eller gir verdifulle erfaringer av både positiv og negativ art. Det vil si at lærer (og stort sett også deltakende studenter) må gjøre notater underveis.
- At de deltakende studentene melder seg til prosjektet, og inngår en avtale som viser deres rettigheter og plikter.
- Prosjektet krever rapportering innenfor hovedprosjektet. Det medfører at lærer må gi korte skriftlige rapporter, og bidra til en sluttrapport, skriftlig og/eller muntlig.
- Det forventes også formidling til kollegaer, som kan skje i faggrupper, seksjoner, personalsamlinger, interne og eksterne seminar og konferanser, alt etter hva som er relevant.

Av disse momentene ble det første greit gjennomført. Det med å ta notater underveis kan muligens få større oppmerksomhet fra lærernes side, for å ha et bredt grunnlag for en løpende vurdering av studentenes utvikling og for sluttvurderingen. Bare en lærer kommenterte dette, med at «Samarbeidet med studentene har for så vidt gått bra i timene, men det kunne vært mye bedre dersom jeg hadde strukturert opplegget strammere i starten og fulgt opp tettere gjennom høsten.»

De deltakende studentene var stort sett ikke fortrolig med å ta notater om det de gjorde. Her er det nødvendig å forberede studentene bedre, blant annet få fram hvorfor notater om hva de gjør og hvordan de vurderer sin egen utvikling er viktig i et målrettet prosjekt, som dokumentasjon om den læringsprosessen de går gjennom. Erfaringene deres skal ikke forbli private men deles med andre, via rapporter og annen formidling, og det er en grunn til at de må være nøye med å hjelpe hukommelsen med notater. Intervju med studenter selv kort tid etter at prosjektet var avsluttet kunne inneholde kommentarer som «Ja, hva var det nå jeg gjorde ...». Dette kan kobles til det tredje punktet, der vi som er ansvarlig for

prosjektene må informere studentene om hva som kreves av dem når de går inn i prosjektet.

Det fjerde punktet er fulgt opp fra lærernes side, og det siste punktet kommer jeg tilbake til.

Det ble gjennomført en skriftlig sluttevaluering hvor lærerne besvarte en del spørsmål. På spørsmålet «På hvilken måte har prosjektet avveket fra det som er en vanlig undervisningssituasjon?» kom det varierende svar fra lærerne. Prosjektet som er presentert i kapittel 6 var helt annerledes enn den vanlige undervisningen, fordi det foregikk via e-post. Den motsatte ytterlighet uttrykkes av en annen lærer, der det dreide seg om individuell undervisning av en student (se kapittel 2). Da avvek situasjonen fra det vanlige «bare de gangene du [HJ] var til stede, gjennom din tilstedeværelse.». I de to observasjonstimerne dette gjelder stilte jeg noen få spørsmål og kom med noen få vurderinger om studentens utvikling.

For to andre lærere var det heller ikke stor forskjell fra vanlig undervisning. Den ene er fornøyd med at hun «har klart å implementere prosjektet slik at det har blitt en naturlig del av undervisningstimen. En annerledes-faktor var da jeg ba en student øve og reflektere mens jeg var «flue på veggen». Dette var en interessant opplevelse som avslørte hvordan studenten øver, på godt og vondt. Tenker at jeg vil gjøre mer av dette.» Den andre nevner klasse-/gruppetimer der studenter, hovedinstrumentlærer og AT-læreren var til stede (se kapittel 6). Selve gruppesituasjonen var kjent for studentene, det var «bare» tilstedeværelsen av en aktiv AT-lærer som var nytt.

Så er det en lærer som også deltok i prosjektet som utnyttet Alexanderteknikk, og som fant at studentenes forståelse for betydningen av riktig kroppsholdning ble mye bedre når temaet ble behandlet i et eget prosjekt.

Har prosjektaspektet tatt tid fra andre gjøremål? Bare en av lærerne er inne på dette, med kommentaren «Prosjektet har avveket fra vanlig undervisningssituasjon i og med at det har blitt mindre tid i min undervisning til vanlig repertoargjennomgang og interpretasjon.»

Prosjektene er ment som innslag i den vanlige undervisningen, som omfatter mer enn prosjektets tema. Balansen mellom «det vanlige» og «prosjektet» bør diskuteres og vurderes for de enkelte prosjekter. Uansett omfang er det imidlertid noen trekk ved prosjektene som må være til stede, som plan, systematikk, observasjon av hva som skjer, notering av utvikling og viktige hendelser. Dette er prosesser som

foregår i all undervisning, men et prosjekt krever vanligvis mer refleksjon og dokumentasjon enn den løpende undervisningen.

I pedagogiske utviklingsprosjekter skal man utvikle ny kunnskap eller se på «gammel» kunnskap med friske øyne. Prosjektene er ikke rettet mot å finne entydige svar eller løsninger på undervisningstemaer, i den grad det overhode er mulig, men å belyse et tema innenfor de naturlige rammene som studiet gir. Dette for å fremme innsikt i hva man (lærer og studenter) gjør, og reflektere over prosess og resultat. Dermed blir dette en situasjon der læreren studerer sin egen undervisning, og studentene inngår i en felles refleksjon rundt de valgte temaer. Den forskningstilnærmingen som ligger tettest opp mot dette er «aksjonsforskning», forskning som driver fram en utvikling og ikke bare observerer en status. Dette perspektivet ble ikke introdusert i denne prosjektrunden, men det kan med fordel innføres som ramme i kommende prosjekter.

7.3. Studier av egen praksis

Fire av prosjektene dreier seg om å studere egen undervisning og konsekvensene av den. De to øvrige prosjektene har eksterne lærere i henholdsvis naprapati og Alexanderteknikk, der hovedinstrumentlærer har en noe mer variabel rolle.

Hovedproblemet med å studere egen praksis er hvilken grad av åpenhet og balanse læreren kan vise når erfaringer skal samles og vurderes. Er man ute etter å utfordre eller søke bekreftelse for det man «vanligvis» gjør? Er man kritisk nok til egne tiltak og i vurderingen av effekter?

Dette temaet ble ikke berørt under prosjektet, men må settes ord på både før nye prosjekter starter, og reflekteres over underveis. Mitt inntrykk var at alle lærerne var tilstrekkelig kritisk til aktiviteter og resultater, i den forstand at de observerte trekk som kunne forbedres og alternativer som burde prøves. Muligheten for å få mer dyptgående spørsmål og kommentarer fra kollegaene i gruppa kommer jeg tilbake til når gruppeprosessen skal vurderes, nedenfor.

7.4. Lærernes vurdering av kollegagruppens betydning

Grappa startet med alle seks prosjektdeltakerne. Etter første semester ble det ikke mulig for en av dem å komme på felles møter, men prosjektet ble fullført og kontakt ble holdt med meg.

Det var 5 samlinger på 2 timer hver i høstsemestret 2014, og 4 i vårsemestret 2015. Her ble det blant annet informert om prosjektenes utvikling, gitt kommentarer og stilt spørsmål, og tatt opp spørsmål som angikk drift og formidling.

Lærernes oppfatning av gruppas funksjon og betydning kom fram i noen av gruppetimene, og i den skriftlige sluttevalueringen svarte de på spørsmål om dette:

1. *Hvordan har gruppemøtene fungert for deg?*

Lærerne gir uttrykk for at møtene var et egnet sted for å formidle om prosjektene. Bemerkninger som «kollegene var interesserte og meddelsomme underveis», «veldig fint å formidle mitt prosjekt» og «en fin arena for å luften refleksjoner rundt eget prosjekt og øvetemaet generelt» gir uttrykk for den dominerende oppfatningen. Dette knyttes gjerne til at de andre prosjektene ga «inspirasjon ... til å prøve forskjellige tilnærminger i måten å undervise øving på».

Selv om prosjektene har dreid seg rundt forskjellige instrumenter har de inneholdt en basis av overførbar tematikk og kunnskap. Derfor sier en av lærerne at det var et «privilegium å få sitte sammen med så mye ekspertise og dykke ned i ulike problemstillinger», og en annen at «Jeg har satt veldig pris på arbeidsformen vi har hatt i denne gruppa – frihet til å utvikle egne prosjekter og samtidig kunne drøfte øve temaer med kolleger. Det har vært veldig inspirerende.»

2. *Har du forslag om hvordan den gruppeformen vi har hatt kan utvikles eller forbedres?*

Hovedforbedringen ligger i grundigere diskusjoner. «Vi har alle et sterkt engasjement for undervisningen, og jeg tror det kunne kommet sterkere frem. Diskusjonene har stort sett vært lite fordypende. Vi kunne helt sikkert lært mer av hverandre», skriver en av lærerne, og en annen hevder at «Noen ganger har jeg savnet at diskusjonene kunne gått dypere inn i tematikk. Kanskje kunne det være en ide å ha annonsert tema til noen møter. Tror vi kunne fått en interessant diskusjon om f.eks. hva god øving bør inneholde?»

Dette er også min oppfatning. Klimaet i gruppa har vært utpreget støttende, men utfordringen ligger i å kombinere dette med spørsmål og innspill som åpner for refleksjoner som ikke er gjort, og som bør tas fram.

Møtenes antall og lengde er også utfordrende. En av lærerne har denne erfaringen: «Dette året har vi hatt ca. to timer samling en gang i måneden. Jeg merket underveis at det for meg var lett å «dette av lasset» siden det gikk såpass lang tid mellom hver gang og møtet var ganske kort. Kanskje kunne man hatt møter av lenger varighet et par ganger i semesteret, og hvor hver deltager skulle forberedt seg enda grundigere med felles problemstillinger som alle kunne diskutere.»

Forslaget om å ta opp spesielle temaer på møtene fikk støtte blant lærerne, og kan for eksempel gjennomføres slik læreren foreslår. Da kan prosjektleder forberede innlegg og motta spørsmål og tanker fra de andre, og temaets eventuelle forskningsbakgrunn kan tas inn i tillegg til den erfaringsbakgrunnen lærerne bidrar med. Dermed vil gruppemøtene få en sterkere funksjon i kollegaveiledning og kompetanseutvikling. Og en ønsker å forsterke kunnskapsutvekslingen ved å «invitere kollegaene våre i de klassesetene vi har med våre studenter slik at vi kan oppdage og erfare andres prosjekt ikke bare gjennom diskusjon i gruppemøtene men også i 'virkeligheten'». En annen har samme tanke: «Muligens må man overvære andres undervisning, diskutere den med dem, rett og slett være mere 'hands-on'.» Dette er forslag som må tas med til neste prosjektrunde.

3. Har du planer om å inngå i eller organisere en lignende samarbeidsform med kolleger etter at denne gruppa er oppløst?

Denne lærergruppa har en åpen holdning til å søke kunnskap fra kolleger, og også dele sin egen kunnskap med andre. En av lærerne skriver for eksempel at «Egentlig har det (gruppemøtene) for meg vært mer en arena til å bli bedre kjent med kolleger faglig sett, med muligheter for å utdype spørsmål utenfor møtene.»

Alle viser interesse for å inngå i en eller annen form for kollegasamarbeid. To av deltakerne nevner planer om å fortsette med samarbeid som allerede er i gang via øveprosjektet, på tvers av instrumenter. En annen plan er å starte med felles klassesetimer med tema øving på tvers av instrumenter i en av fagseksjonene, og to av lærerne viser til samarbeid med kollegaer som har foregått i årevis. En av lærerne svarer imidlertid dette på spørsmålet ovenfor: «Knappt. Kanskje på tomannshånd, og uten prosjekt-stempel.»

Den dominerende innstillingen er at lærerne ønsker samarbeid om faglige temaer, og at det kan foregå og utformes på mange måter. For CEMPE og NMH er dette et godt utgangspunkt for handling.

7.5. Endringer i undervisningen som følge av prosjektet

«Vil de erfaringer du har fått om din egen undervisning via prosjektet føre til endringer i din 'daglige' undervisning?» Dette var ett av spørsmålene lærerne fikk. Hovedtendensen i svarene var at de (med ett unntak, se kapittel 6) var kjent med prosjektets tema, og at de hadde det som en del av sin vanlige undervisning. Likevel uttrykker lærerne at prosjektet førte med seg et klarere fokus og større bevissthet rundt temaet. Dette uttrykte de med utsagn som «Allerede før prosjektet var hensynet til kroppsholdning noe veldig tydelig og viktig for meg. Men samarbeid med AT-lærer og studentene mine ga meg enda klarere innsikt i hvordan jeg kan håndtere dette i min daglige undervisning», «Jeg opplever vel at jeg alltid har snakket mye om øving på timene, hvordan de skal øve og hvorfor. Er blitt enda mer bevisst på at jeg må involvere studentene i min tankeprosess rundt øving og forsikre meg om at de forstår hvorfor de må øve slik og sånn samt åpne opp for øve-forslag fra dem», og «Fokus er nok noe skjerpet, men ikke slik at det fører til særlig endring i det daglige.»

Og en lærer tok opp hvordan en seksjon som samlet flere instrumenter kan starte med felles klassetimer med tema øving på tvers av instrumentene. «Jeg har formidlet ideer om dette både i fagseksjonsmøter og i samtaler med kolleger ellers. Det er stor interesse i kollegiet for å få dette til.»

De tre lærerne som selv mottok veiledning som utøvende musikere fra AT-lærer understreket betydningen av egenerfaringen for den framtidige undervisningen, for eksempel slik: «Jeg har også selv fått gå i dybden og i tillegg erfart AT som veiledning av oss – helt unikt for å øke effekten av valgfag AT og elevenes utvikling».

Hovedkonklusjonen blir at erfaringene med prosjektet har skjerpet lærernes holdning til øveundervisning, og at dette vil føre til i alle fall noe forandring i øveundervisningens plass i timene.

7.6. Formidling om prosjektet

I evalueringen ble lærerne spurt: «Hvordan og hvor har du formidlet til kollegaer eller andre om prosjektet? Hvordan har reaksjonene vært? Har du forslag rundt dette med formidling?»

Prosjektdeltakerne har vært oppfordret til å formidle om sitt prosjekt til kollegaer og andre interesserte. Den viktigste formidlingen kan selvsagt skje når prosjektet er ferdig, selv om informasjon underveis også kan ha sin nytte. Underveis har det vært informert om alle prosjektene på den internasjonale konferansen «Reflective Conservatoire», i februar/mars, ved Guildhall School of Music and Drama i London. To av prosjektene (se kapitlene 2 og 5) ble bredere presentert av lærerne. Det har også vært formidlet om prosjektene på en konferanse ved NMH i januar, «Nasjonalt seminar om øving og undervisning av øving». Her deltok lærere og studenter fra NMH, og lærere fra to av de andre høyere musikkutdanningsinstitusjonene, fra videregående skoler og kulturskoler. På et nasjonalt seminar om talentutviklingsprogrammet ved NMH ble det også informert om prosjektene.

Formidlingen til kolleger i og utenfor NMH har foreløpig vært begrenset. Tre av lærerne har tatt sine prosjekttemaer opp med kolleger, og har møtt varierende interesse. En som møtte interesserte lærere på et kurs utenfor NMH, bemerket at «i X-seksjonen (på NMH) er det mindre interesse, dessverre», mens en annen konkluderer med at «reaksjonene var stort sett positive» på formidling i fagseksjon og til enkeltkolleger. Videre har prosjektleder og CEMPE-leder orientert i noen fagseksjoner, og det samme er blitt gjort av to av prosjektdeltakerne.

Alt dette har vært om den faglige delen av prosjektene. Samarbeidet innenfor gruppa må også bli en del av det som formidles, for å få fram potensialet i denne arbeidsformen.

Hovedtyngden av formidling må komme nå når prosjektene er gjennomført, og det er planlagt flere formidlingsmuligheter.

7.7. Øving som undervisningsfag

Når en student med utøvende utdanning avslutter bachelorstudiet ved NMH venter man at studenten «behersker hensiktsmessige teknikker for innstudering, øving, prestasjonsforberedelse og forebygging av belastningsskader.» I det alt vesentlige innebærer det at hovedinstrumentlærerne tar seg av undervisningen som skal kvalifisere studentene i innstudering og øving, mens kunnskaper om prestasjonsforberedelse og belastningsskader blir tatt opp i andre fora.

Først må jeg si meg enig denne bemerkningen til en av lærerne: «Jeg er helt sikker på at alle lærere underviser mye om øving til sine studenter.» Likevel: «Det varierer sikkert endel mellom lærerne, og jeg tror større fokus på dette kan komme studentene til gode.»

En måte å få «større fokus» på undervisningen av øving er å se på om noen studenter bør prioriteres, og da er det begynnerstudentene man tenker på. En av lærerne planlegger å innføre et «øveprosjekt for alle nye studenter i første semester. Det tror jeg også vil hjelpe studentene til å etablere gode øverutiner allerede i starten av studiet.»

I tillegg til veiledningen i de individuelle timene kan man utnytte klasses timer, der alle lærerens studenter er til stede. Noen av disse timene kan ha øving som spesialtema, knyttet til elevenes spilling og refleksjon om egen øving. Her og i andre grupper kan man ha nytte av observasjoner og kommentarer fra medstudenter. Denne delingen av kunnskap og erfaringer mellom lærere og studenter i klassetimer og grupper har i lang tid inngått som en del av undervisningsorganiseringen ved NMH. Det nye er at nå kan øvetema få en fast plass i slike timer.

En annen måte å holde seg til ett instrument på, samtidig som man utvider studentbredden, er gjort i klaver. Der har man faget innstuderingsmetodikk for alle pianister i 1. år. Hit kommer studentene med det de øver på, og de forteller om hva utfordringene er og hvordan de har valgt å arbeide, med kommentarer fra medstudentene. Læreren sier at «Disse timene fikk høy score under evalueringen».

Instrumentmangfoldet kan også utvides ved at alle studentene i 1. år samles, «gjørne først noen felles forelesninger før man går i grupper med felles instrument. Gruppen kan bestå av fire–fem studenter ledet av en lærer i noen uker, deretter samme gruppe uten lærer resten av semesteret/studieåret. Hovedfokuset bør være å lære seg å oppdage hva som bør arbeides med og å sette ord på hvordan. Gruppen

bør ta utgangspunkt i stykkene studentene arbeider med og diskutere løsninger på problemer.»

I disse forslagene ligger noen hovedpunkter: Betydningen av å knytte øveundervisningen til instrument og spilling, betydningen av å få kommentarer både fra lærer og medstudenter, og betydningen av å ha egne timer om øving, eller egen, regelmessig behandling av øvetema i både individuelle timer og fellestimer. Dessuten minnes det om de nye studentenes behov. En av lærerne minner også om at «Noen studenter sliter mer enn andre med forståelse av en god og produktiv øving og for meg er det de som skulle få ekstra hjelp med et fag som vil gi dem den støtten de trenger.»

Forelesninger om øving ble også nevnt. Her er det mulig å supplere det som trolig først og fremst er erfaringsbasert øveundervisning med forskningsbasert kunnskap. Mye av dette er kunnskap som for det meste er relevant for alle eller de fleste instrumenter, men også kunnskap om øving på individuelle instrumenter. Slik kunnskap kan selvsagt også hovedinstrumentlærerne ha eller ønske å få. Her kommer vi inn på lærernes kompetanse og mulighet til kompetanseutvikling. Dette temaet ble berørt i mange av lærergruppas møter, og også kommentert i prosjekt-evalueringen, for eksempel med «Jeg er for å styrke hovedinstrumentundervisningen gjennom skolering av lærerne. Øving bør inngå i den.»

Som nevnt skal vi over tre år arbeide med prosjekter som belyser undervisning av øving. Vi skal se på temaer som angår planlegging, gjennomføring og evaluering av øving, av kroppens og bevissthetens betydning og samspill, og vi ønsker å forstå hva som er sentrale prosesser og aktiviteter i øvingen. En av lærerne sier det slik: «Det er gjennom refleksjon, bevissthet rundt det fysiske og psykiske, det å kunne sette ord på ting, observasjon av medstudenter, mot til eksplorasjon og effektive kommunikasjons- og tilbakemeldingsprosesser at man oppnår gode resultater i musikk, og dermed blir en god 'øver'. Slike mål burde integreres i alle fag, spesielt hovedinstrumentundervisning og andre relaterte utøvingsfag. Et helhetlig studieopplegg og organisering av fag som tilrettelegger utvikling i disse kategoriene er derfor viktig.» Dette kan være et godt grunnlag for videre tenking om 'faget' øving.

7.8. Konklusjon

Denne lærergruppa har en åpen holdning til å søke kunnskap fra kolleger, og til å dele sin erfaring med andre. De er også åpne for fortsatt samarbeid med kolleger, uformelt eller i etablerte prosjekter.

Gjennomgangen, basert på lærernes meninger med tilleggskommentarer fra meg, har pekt på noen trekk ved gruppearbeidet og organiseringen av prosjektene som er nyttige i videreføringen:

- Prosjektene er pedagogiske utviklingsprosjekter, og de er i stor grad studier av egen undervisning. Ved oppstart er det viktig å få fram hva dette innebærer for hva man skal gjøre og passe på.
- Møtene i gruppa har vært et egnet sted for å formidle om prosjektene. Hovedforbedringen ligger i bedre forberedte og grundigere diskusjoner.

Hovedkonklusjonen blir at erfaringene med prosjektet har skjerpet lærernes holdning til øveundervisning, og at dette vil føre til i alle fall noe forandring i øveundervisningens plass i timene. Dette er et viktig resultat med tanke på prosjektets overordnede mål: Å bidra til en bred og effektiv undervisning av øving ved NMH.

Øving er en vesentlig aktivitet for utøvende studenter, og som en del av utdanningen skal de veiledes om hvordan de kan øve med kvalitet. I denne rapporten vises noen resultater av prosjektet Undervisning i øving, et prosjekt som involverer hovedinstrumentlærere ved Norges musikkhøgskole i utviklingsarbeid om ulike aspekter ved å undervise i øving.

Prosjektet er et av syv i Senter for fremragende utdanning i musikkutøving.

cempe.no