

Ingrid Maria Hanken (red.)

Å lære sammen

Forsøk med gruppeundervisning som supplement til individuell hovedinstrumentundervisning

Å lære sammen

Forsøk med gruppeundervisning som supplement
til individuell hovedinstrumentundervisning

Ingrid Maria Hanken (red.)

Skriftserie fra Senter for fremragende utdanning
i musikkutøving (CEMPE), vol. 3

NMH-publikasjoner
2015:10

NMH-publikasjoner 2015:10

© Norges musikkhøgskole

ISSN 0333-3760

ISBN 978-82-7853-211-9

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, 2016

Forord

De seks forsøkene med gruppeundervisning som beskrives i denne rapporten er gjennomført innenfor *Senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE)* ved Norges musikkhøgskole. En hovedsatsing for CEMPE er å utforske hvordan hovedinstrumentundervisningen i høyere musikkutdanning kan videreutvikles, og de seks utviklingsprosjektene inngår i denne satsingen.

Hovedinstrumentundervisningen spiller en helt sentral rolle i en utøvende musikkutdanning. Vanligvis foregår den en-til-en i ukentlige timer supplert med enkelte mesterklasser hvor en student blir undervist foran et publikum av studenter eller andre interesserte. Det er mindre vanlig at studentene undervises i grupper i hovedinstrumentfaget. Riktignok forekommer det at hovedinstrumentlærere underviser sine studenter i grupper, men dette synes vanligvis å foregå ved at læreren underviser en og en student etter tur mens de andre observerer. Det å observere andre bli undervist av en dyktig lærer gir selvsagt gode muligheter for læring, men det gir i mindre grad mulighet for å trekke veksler på de ressursene som studentgruppen utgjør. I CEMPE-prosjektet «Gruppeundervisning i hovedinstrument», ønsker vi derfor å utforske hvilke muligheter som ligger i en undervisning hvor studentene lærer *sammen og av hverandre*.

CEMPE-prosjektet bygger videre på erfaringer som enkelte lærere ved Norges musikkhøgskole har gjort de senere årene med gruppeundervisning, hvor studentene selv spiller en mer aktiv rolle for hverandres læring. Disse er beskrevet i publikasjonen *Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høyskolenivå*¹. Vi er kjent med at enkelte hovedinstrumentlærere ved andre institusjoner også underviser i mer studentaktive grupper, men det finnes lite litteratur som beskriver og drøfter erfaringene. Det er med andre ord behov for både å utvikle ny kunnskap om gruppeundervisning og å få formidlet den. CEMPEs mandat er nettopp å utvikle ny kunnskap om høyere musikkutdanning, samt å dele denne kunnskapen med andre. Den foreliggende rapporten, hvor lærerne selv beskriver og diskuterer sine erfaringer, er ment som et bidrag i denne sammenheng.

1 Bjøntegaard, B. J. (2014) *Gruppeundervisning i instrumentalopplæringen på høyskolenivå*. Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2014:6

Gruppeundervisningsprosjektet vil gå over tre studieår med start 2014-15, og med nye deltakere hvert år. I denne rapporten beskriver og drøfter vi erfaringene fra det første året.

Oslo, desember 2015

Ingrid Maria Hanken
professor, prosjektleder

Innhold

Å lære i et team <i>Julius Pranevicius</i>	7
Gruppeundervisning i improvisasjon for klassiske sangere <i>Mona Julsrud</i>	23
Å spille hverandre gode <i>Jens Harald Bratlie</i>	29
Å undervise sangteknikk i grupper <i>Svein Bjørkøy og Bjørg Julsrud Bjøntegaard</i>	35
I samme båt <i>Morten Carlsen</i>	43
Samarbeidslæring i en gruppe sangstudenter <i>Kristin Kjølberg</i>	51
Oppsummering: Hva har vi lært? <i>Ingrid Maria Hanken</i>	69

Å lære i et team

Julius Pranevicius

Innledning

I løpet av studieåret 2014–15 har jeg og mine hornstudenter deltatt i et CEMPE-prosjekt som handler om hovedinstrumentundervisning i grupper i tillegg til en-til-en undervisning. Målet for mitt prosjekt var å prøve ut et opplegg med små grupper som Frøydis Ree Wekre har brukt i sin undervisning, og som er beskrevet i Bjørg Bjøntegaards rapport¹. Selv om jeg selv har vært student hos Frøydis, hadde jeg ingen førstehånds erfaring med hennes opplegg for små grupper.

Før prosjektets start hadde jeg noen hypoteser om hvilke fordeler smågruppe-timene kan bringe inn i mitt undervisningstilbud. Det var mitt håp at tilføyelsen av smågruppeundervisning ville:

- forsterke et godt klassemiljø og en inkluderende kultur
- effektivisere undervisningen av temaer som ellers tas opp individuelt
- gi studentene en arena hvor de kan venne seg til å gi gode og effektive tilbakemeldinger til hverandre i et trygt miljø
- skape motivasjon gjennom at de mindre erfarne forhåpentligvis blir inspirert av de som har mer erfaring
- øke bevisstheten omkring viktige temaer gjennom observasjon, refleksjon og diskusjon
- åpne for mulighetene til å lære ting som læres bedre i grupper, for eksempel orkesterutdrag som kan spilles i gruppen
- bidra til økt refleksjon omkring hvordan man lærer gjennom å observere hvordan medstudentene lærer, og selv bli observert.
- gi mulighet til å spille enda oftere foran andre

Ved å delta i dette prosjektet var jeg interessert i hvordan følgende to aspekter kunne bidra til å belyse mine hypoteser: For det første var organiseringen av denne type undervisning av interesse, det vil si gruppestørrelse og -sammensetning,

1 Bjøntegaard, B. J. (2014) *Gruppeundervisning i instrumentalloplæringen på høyskolenivå*. Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2014:6

lengde og disposisjon av tiden i timene, innhold og kommunikasjonsformer, lærerrollen osv. For det andre ville jeg se på hvordan disse gruppetimene kunne integreres og henge sammen med resten av undervisningsopplegget. Selv om fokuset i denne artikkelen er på smågruppetimene (3-4 personer), vil jeg også dele noen refleksjoner om klessetimene som måtte tilpasses som følge av innføring av smågruppetimene, og om de individuelle timene som fikk en litt annerledes rolle og dynamikk.

Om hornundervisningen før prosjektet begynte

Vanligvis har min hornundervisning bestått av ukentlige individuelle timer og ukentlige klessetimene som et tilbud for studentene til å spille for hverandre og for å få tilbakemeldinger fra medstudenter. Klessetimene var også ment som et tiltak for å skape et trygt og inkluderende klassemiljø. I utgangspunktet skulle alle hornstudentene delta. Det var min oppfatning at mange studenter hadde stor nytte av klessetimene både når det gjaldt det å spille for andre og det å gi tilbakemeldinger til medstudenter. Atmosfæren i klassen var positiv selv med studenter av flere hovedinstrumentlærere til stede.

Beskrivelse av prosjektet og resultatene

Om opplegget

Smågruppetimene skulle bygge en bro mellom de individuelle timene og klessetimene. Hornstudentene ble delt inn i grupper på 3 eller 4 per gruppe, som skulle møtes en gang i uka. Alle hornstudenter, både på bachelor- og masternivå, var involvert i prosjektet som begynte fra starten av studieåret 2014-15. Gruppene var i utgangspunktet stort sett sammensatt basert på årskull, men dette forandret seg ettersom vi måtte tilpasse oss studentenes timeplaner. Tre grupper hadde et fast tidspunkt hver uke, mens den fjerde gruppen, som besto av masterstudenter, skulle avtale tidspunkt fra uke til uke. Måten å organisere mastergruppen på fungerte dårlig og ble raskt endret slik at masterstudentene fikk lov å velge en av de andre gruppene og delta på deres samlinger når det passet for dem. For å få ressurs til gruppetimene, ble, i likhet med opplegget til Ree Wekre, den ordinære ukentlige

60-minutters-timen forkortet til 45 minutter. De øvrige 15 minuttene ble slått sammen til en lengre gruppetime.

I høstsemesteret ble studentene bedt om å fylle ut logger med noen spørsmål fra meg. Spørsmålene varierte fra gang til gang basert på forrige ukes innspill. Etter prosjektets slutt intervjuet prosjektleder Ingrid Maria Hanken noen av studentene. Jeg vet ikke, og skulle heller ikke vite, hvilke studenter som ble intervjuet og jeg har bare hatt tilgang til anonymiserte utskrifter av intervjuene. Dette for at studentene skulle kunne uttrykke seg mest mulig fritt om undervisningen. I denne artikkelen kommer jeg til å sitere både kommentarer fra logger og intervjuer.

De første timene

Målet for de første gruppetimene var å bli bedre kjent med både hverandre og med det nye undervisningsformatet. Studentene ble fortalt om prosjektet og fikk beskjed om hvordan tilbakemeldinger skulle gis: i likhet med Ree Wekres opplegg skulle studentene starte med de positive kommentarene etterfulgt av de konstruktive. Hver student hadde 20 minutter til rådighet der de kunne bestemme hva de ville bruke tiden på. De spilte vanligvis noe først og så tok vi en kommentarrunde: medstudentene startet og jeg kommenterte til slutt. Ideelt sett ville kommentarrunden lede til en diskusjon. I noen få tilfeller valgte studenter å bruke hele tiden på spillingen. Avhengig av situasjonen startet jeg noen ganger med å be den studenten som spilte om å selvevaluere og dele sine tanker først. Tanken var å gi den som spilte en mulighet til å sette premisser for videre diskusjon.

Lærerrollen og læringsmål

Ved prosjektstart hadde jeg ikke tenkt noe særlig rundt hvilken rolle jeg ville ha i gruppetimene. Man har et stort spenn å velge mellom: alt fra studentstyrte grupper der læreren stort sett observerer hvordan studentene jobber, til veldig lærerstyrte, der det læreren har å si er viktigst. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at jeg kunne delta i diskusjoner med studentene på likt nivå, som en del av gruppen. Etter litt eksperimentering viste det seg at det å være en slags moderator virket mest naturlig, fordi jeg så et behov for å moderere timene. Jeg fant ut at det var viktig at noen modererer flyten i timen, kommentarene, hvem snakker når, passe på at alle kommer til orde, stille noen spørsmål om å utdype noen temaer eller konkretisere vage kommentarer. En student sier om dette:

Det er bra å ha noen som modererer, som holder orden på tiden og bestemmer hvem sin tur det er til å si noe.

Selv om jeg oftest inntar moderatorrollen, var det også nødvendig å være fleksibel. Noen ganger følte jeg behov for å være «mester» og undervise, mens jeg andre ganger følte meg trygg nok til å overlate arbeidet til studentene og være en observatør: noen grupper klarte stort sett å moderere seg selv.

En student foreslår i intervjuet at jeg kunne brukt tiden til også å lære dem hvordan man gir tilbakemeldinger:

Noen ganger kan jeg tenke 'hvorfor har vi en lærer som sitter i rommet og gir den samme typen kommentarer som alle andre?' Det er bra på en måte fordi det setter læreren på samme nivå som studentene. Men på en annen måte kunne kanskje læreren brukt denne timen til å gi tilbakemelding på hvordan vi gir tilbakemelding, for eksempel.

Dette er interessant, fordi det kommuniserer studentenes behov for å lære hvordan man tenker og kommuniserer på en effektiv måte.

Det var stort sett gjennom mine spørsmål (noen ganger ledende) at jeg prøvde å formidle min tilbakemelding. Imidlertid samsvarer dette ikke alltid med det studentene har opplevd. Det er interessant å lese utskriftene fra intervjuene og hvordan dette kommer til uttrykk i noen av studentenes tilbakemeldinger om min rolle på gruppetimene. Jeg tror dette understreker behovet for enda mer aktiv og bevisst moderering fra min side.

Student: Vanligvis synes jeg han har en litt passiv rolle, ikke så aktiv. Ikke: 'hva tenkte du om intonasjon, hva tenkte du om klang?'

Ingrid: Synes du han kunne ha utfordret dere mer?

Student: Ja, jeg synes han kunne gjort det litt mer. Noen er for eksempel veldig gode til å høre rytme, mens andre ikke er det. Det synes som om disse gruppetimene mest er fokusert på den som spiller. Jeg lurer på om man kunne endre fokus mer til dem som lytter. Det synes jeg kunne vært veldig interessant, fordi hvis du tvinger noen som ikke er så god med intonasjon til å lytte etter det, så kunne det utviklet den personenes øre. Men hvis du alltid lar kommentarene være åpne, så har folk en tendens til å kommentere på det de er gode på og hva de kan høre.

Denne kommentaren går inn på mange viktige aspekter ved gruppetimene. Man kan godt stille spørsmål om hva som er læringsmålene for gruppetimene. Hvem er fokuset på: de som spiller eller de som kommenterer? Skal man lære å snakke eller å spille? Eller kanskje er dette to sider av samme sak? En student sier i intervjuet:

[Å tenke på hvordan man kan løse andres problemer] har hjulpet meg, for hvis jeg kan tenke på andres problemer så gir det meg nye perspektiver på mine egne problemer. Hvis jeg ser mine egne problemer i andre og ser hvordan de løser dem, så hjelper det meg.

En annen student kommenterer også hvordan dette fører til at en blir til sin egen lærer og beskriver sammenhengen mellom individuelle timer og gruppetimer:

Så det er bra at vi både får individuelle timer og gruppetimer, slik at vi utvikler et kritisk øre, for vi må være våre egne lærere. Det er bra å måtte si noe til andre, for det må vi jo gjøre til oss selv, på en måte.

Etter min mening er det å kunne sette ord på ting og å komme inn i lærerrollen kanskje de viktigste læringsmålene for gruppetimene.

Et annet viktig læringsmål for gruppetimene er å lære å spille for andre, noe en student kommenterer:

Det at det er andre til stede gjør at situasjonen likner en ordentlig framføring. Det gir oss mulighet til å øve oss på det.

Og en annen lurer på hvorfor ikke flere aktivt bruker muligheten til å spille for andre:

Men det synes jeg er rart. Jeg lurer på om de ikke har skjønt hvor heldige de er som har den muligheten for å få spille for folk så ofte. Å ha denne muligheten for å få spille for andre hver uke er så verdifull at jeg synes alle burde bruke den.

For min del var dette å moderere gruppene en ny og interessant utfordring. Jeg brukte i hovedsak to strategier: Det var enten å ta utgangspunkt i et tema som alle studenter var inne på i sine kommentarer og som jeg da prøvde å belyse ytterligere enten ved å fortelle noe mer om det eller ved å stille spørsmål. Eller jeg tok utgangspunkt i et tema som studentene hadde forskjellige meninger om: Dette var svært spennende, da det belyste de ulike bakgrunner som studentene kom fra. Noen ganger handlet det om forskjellig smak, noen ganger om ting studentene åpenbart hadde misforstått. Men det førte, tror jeg, til større respekt for andres synspunkter, og ifølge en student kan det også bidra til utvikling av en egen stemme, slik han uttrykker det i loggen:

Vi trenger input fra alle kanter for å se hva vi liker og utvikle vår egen stemme. Dette prosjektet gjør det mulig, mener jeg.

En annen sier i intervjuet: «Noen ganger er vi enige, noen ganger ikke, og det er fint å få argumentert litt.»

Å gi tilbakemeldinger

På de første gruppetimene ble studentene instruert til å starte sine tilbakemeldinger med noe positivt om det de nettopp hadde hørt. Etter det kunne de komme med noe konstruktivt. Alle gjester på gruppetimene fikk også denne instruksjonen. En student kommenterer at atmosfæren preges av velvilje:

Vi sier noe positivt og noe konstruktivt, men det oppleves ikke som en konkurranse – det er alltid en god vilje bak.

En utfordring i starten var kvaliteten på kommentarene. Ofte var de for forsiktige og vage, spesielt fra de yngre studentene. Noen studenter måtte oppfordres til å si noe. En student reflekterte rundt dette i intervjuet:

Men når jeg får kommentarer fra de andre, opplever jeg noen ganger at de ikke vet hva de skal si, eller at de pakker inn kritikken.

På den andre siden ble noen kommentarer for lange og ikke klare nok. Noen ganger måtte jeg oppfordre studentene til å uttrykke seg mer konsist og konkret. Det var viktig for meg at de som spiller får klar beskjed om hva de kan *gjøre* for å ta i bruk tilbakemeldingene. Når det var snakk om å gi konstruktive innspill, stilte jeg noen ganger spørsmålet «Hva kan den som spilte *gjøre* for å forbedre [det du ikke var fornøyd med]?». En student kommenterer kvaliteten på sine tilbakemeldinger i loggen:

Synes selv jeg kom med noen gode bemerkninger, men må jobbe med formulering og hjelpsomhet i kommentarene.

Jeg anser ikke kvaliteten på kommentarene som et problem, men som en fin pedagogisk mulighet til å stille spørsmål og å få tankeprosessen i gang. Det er ofte fristende å unngå situasjoner med overfladiske kommentarer og pauser som oppstår når studentene har vanskelig for å komme på noe å si, ikke minst fordi dette kan anses som en lite effektiv måte å bruke tiden på. Både studenter og

læreren må gå gjennom en litt ukomfortabel og skummel læringsfase, men jeg synes at effektiviteten øker og læringen blir dypere på lengre sikt.

Jeg opplevde at studentene etter hvert lærte å sette ord på det de hørte og tenkte, og tilbakemeldingene ble mer meningsfulle. De brukte også stadig mer felles vokabular. Dette synes jeg er positivt fordi det viser at studentene utvikler visse rammeverk og strukturer i tankene, og de får også sett mange manifestasjoner av samme fenomen som styrker og utdyper forståelsen. En student skriver i sin logg:

Jeg kan lytte til folk rundt meg og jeg har flere verktøy for å forstå. Slik som hvis vi vil ha en annen type artikulering, så kan jeg kommunisere bedre hvordan vi kan få til den artikuleringen. Vi er kanskje også blitt litt mer diplomatiske.

En student setter øvingen på konstruktiv kommunikasjon i et større perspektiv i sin logg:

Vi vil jo bli utøvere, men det er mange som kommer til å undervise senere, så det er interessant. Det er viktig å vite hvordan man skal gi kommentarer til hverandre, slik at de kan ta imot kommentarene.

Om å utvikle lytteferdigheter og kritisk tenkning

Gjennom observasjon og det å sette ord på ting utvikler studentene sine lytteferdigheter. De blir mer bevisst på ting de hører. De klarer å diskutere både ting som var bra og ikke så bra, og begrunne sine synspunkter. En student sier det slik i intervjuet:

Man må lytte aktivt i gruppetimene, for Julius kommer til å spørre deg hva du mener. Man må lytte aktivt, og tenke 'hva hvis jeg var læreren, hva ville jeg si?' Jeg lytter mye mer kritisk nå som et resultat av dette, så jeg tror at mine lytteferdigheter er blitt utviklet. Jeg er nå mye mer i en problemløsningsmodus: 'hva trenger denne personen?' Jeg utfordres til å tenke over hva som må til for å hjelpe ham eller henne til å forbedre spillet og virkelig bringe dem framover.

Flere studentene snakker positivt om å være i lærerrollen og problemløsningsmodus. Et eksempel er det denne studenten fortalte i intervjuet:

Det er første gang jeg har vært nødt til å tenke på hvordan man kan løse andres problemer. Jeg studerer ikke pedagogikk og har ingen

undervisningserfaring, så dette var første gangen jeg var nødt til å være i undervisnings-modus. Det var veldig artig å se hvordan min egen problemløsning kan hjelpe andre også. Det var en virkelig fin opplevelse.

Gjennom å være i en gruppe får studentene tydeligere tilbakemeldinger. En student sier:

Det er bra at det er mange som hører på. Hvis en person sier at det var problemer med intonasjonen, så kan du tenke at det var et lite problem, men hvis sju personer sier det samme, så...

Det er også nyttig at studentene ser progresjonen i hverandres utvikling, både for de som spiller og for de som lytter. En student sier det slik: «Det hjelper når folk kan sammenlikne spillet mitt med 'forrige uke'». Jeg håper at dette gir studentene innblikk i hvordan læringsprosessen fungerer: at den tar tid og at det er små forbedringer over lengre tid som utgjør forskjellen.

Det at studentene får høre om forskjellige erfaringer som medstudenter kommer med kan også være nyttig. En student beskriver i sin logg hvor viktig hun synes det er å få snakke om og dele disse erfaringene.

Det er en gruppe mennesker med mange erfaringer som man kan dele. Vi kan bruke gruppetimene til mer enn bare være publikum og kommentere. Det kan være viktig å diskutere. Jeg tror vi lærer når vi spiller musikk, når vi hører på musikk, og når vi snakker om musikk. Ikke som når vi sitter i kantina og snakker, men en skikkelig debatt, det tror jeg er viktig.

Klassemiljø

Jeg tror vi har lyktes med å skape et godt miljø, noe som gjenspeiles i studentenes utsagn. De aller fleste skriver i sine logger at atmosfæren på timene føles åpen og trygg. De sier også i intervjuene at opplegget har ført til mer samarbeid med medstudenter utenom timene:

Vi kan banke på døren til hverandre og si 'hei, har du fem minutter til å lytte på meg?' Så vi har et nært forhold som en klasse. Jeg tror gruppetimene virkelig har bygget opp under det, og det er noe jeg virkelig har satt pris på.

En annen student sier at:

Det har vært så nyttig å få innblikk i hvordan andre studenter tenker om sitt spill og om jeg har noe å lære av det. Det ville jeg ikke fått hvis jeg bare hadde timer med læreren. Jeg har hatt gode enetimer med mine medstudenter, vi har gjort oppvarming sammen og dette har vært veldig, veldig verdifullt, som en time med en profesjonell lærer.

Studentene har jobbet i grupper også uten læreren til stede. En av studentene fortalte følgende i intervjuet:

Student: Vi gikk over tiden og Julius måtte gå. Vi andre ble igjen og det ble mye mer interaktivt. En jente tok opp sitt horn og vi begynte å spille sammen. Jeg jobbet med å spille fortissimo, og vi hadde en fortissimo-konkurranse. Vi ga ikke kommentarer lengre, men studentene kom opp og viste meg i stedet. Det fungerte kjempebra, det var virkelig interaktivt. Det var ikke bare fire mennesker i sofaen og en person som sto foran. De andre hadde også sine horn og viste meg hvordan de gjorde det. Det var en magisk time.

Ingrid: Var det mer som en workshop?

Student: Ja, vi hadde en workshop sammen. Det var den mest interaktive gruppetimen. Det var ikke den typiske søvnige, sitte i sofaen og gjespe og si et eller annet. Jo mer interaksjon vi har, som å få kommentarer og så spille igjen basert på disse kommentarene, jo bedre. Det var noe som virkelig fikk det til å fungere; mer interaksjon.

Dette utsagnet gir også ideer om hvordan gruppetimene kan foregå, også når læreren er tilstede. Det å ha en workshop kan være veldig interessant, men samtidig vil det kreve et visst rammeverk med hensyn til hvordan dette kan organiseres.

Sammenhengen mellom individuelle timer, gruppe- og klassetimer

Hele undervisningsopplegget ble påvirket av innføringen av gruppetimene. Det er to ting jeg synes er verdt å nevne: for det første fikk studentene mulighet i gruppetimene til å jobbe med tilbakemeldinger de fikk på de individuelle timene og forbedre ting, og de fikk en ny sjanse til å framføre det de hadde jobbet med foran publikum. For det andre ble studentene flinkere og mer effektive i å gi tilbakemeldinger også på klassetimene.

En student forteller i intervjuet om hvordan det er å få lekser til gruppetimen:

Jeg liker når Julius gir meg lekse, slik som 'du skal spille dette på neste gruppetime', fordi da tar jeg det mer seriøst. Jeg ville foretrekke tydeligere lekser, fordi noen ganger hvis jeg er lat og ikke har varmet opp, så spiller jeg bare noen skalaer, og da får jeg mindre ut av timene. Så kanskje litt klarere ambisjoner med hensyn til hva studenten skal spille hadde vært fint.

Jeg synes det er veldig nyttig når jeg kan si til en student at «dette stykket kan du spille igjen i morgen på gruppetime eller klassesstime». Ofte er det noen små korreksjoner, som man ikke trenger en hel uke for å rette. I tillegg kan man som lærer veldig fort finne ut om studentene har forstått det som ble sagt på de individuelle timene.

Når det gjelder de store klassesstimer kan det stilles spørsmål ved om det er hensiktsmessig å bruke de samme aktivitetene (spill-gi kommentarer) som i gruppetimene, og en student sier i intervjuet:

Vi har også klassesstimer og Julius kjører samme system der som i gruppetimene, så da har du i bunn og grunn tolv personer i publikum som alle skal si noe positivt og noe konstruktivt. Det er en for stor gruppe, for da sier alle bare 'det låter fint, jeg likte din klang'. Det er ikke alltid enkelt å finne noe substansielt å si når du skal si noe positivt, så det blir litt kjedelig etter at ti-elleve personer har sagt 'låter fint, låter bra'.

Det er fortsatt en utfordring å finne de mest hensiktsmessige aktivitetene til klassesstimer, da det disse timene var mest brukt til tidligere nå foregår på gruppetimene.

Praktiske aspekter

45 vs. 60 minutter individuelle timer (eller, «Se læreren ofte vs. Se læreren lenge»)

Jeg har tro på hyppige møter med studentene. Jeg føler at hvis man møter studenten bare en gang i uka, legges det ganske mye press på disse timene, og man må prestere og være effektiv, både som student og lærer. Med opp til 3 møter pr uke

har man mye større mulighet til å følge opp studentenes utvikling, svare på spørsmål etc. En student sier i intervjuet at:

På en god uke treffer jeg Julius tre ganger, fordi vi har de individuelle timene, gruppetimene og klassetimene, og ved alle tilfeller kan jeg helt kort spørre om råd om et eller annet. Så det å ha kontakt med ham flere ganger i uken er mer verdifullt en det å ha en noe lengre individuell time.

Gruppestørrelse

I utgangspunktet skulle gruppene ha 3-4 studenter, men i løpet av prosjektet har gruppestørrelse variert mellom 2 og 6 studenter. Det er flere grunner til det: noen ganger var det sykefravær, noen glemte timen eller forsov seg, slik at det ble få til stede. Andre ganger var det flere til stede fordi masterstudentene som ikke hadde en egen gruppe, ble med, eller vi hadde noen gjester utenfra.

Gruppedynamikken henger mye sammen med de forskjellige personlighetene i gruppen, men uansett personlighetstyper i hver gruppe var det tydelig at gruppene på 3-4 studenter var de mest produktive. Der har man mange nok forskjellige synspunkter for å få i gang en diskusjon, og det legges mindre press på hver deltaker enn i en gruppe på 2. Øktene med de minste gruppene bar ofte preg av individuelle timer der jeg underviste den som spilte. Det var ikke nok energi til diskusjon. I de timene hvor gruppene var på 5-6 studenter kom det alltid fram mange interessante synspunkter og nok energi og innhold til å ha meningsfulle diskusjoner, men modereringen var vanskelig. De som snakket høyest snakket mest. Disse timene lignet også mye på klassetimene der man ofte ikke har nok tid til å gå i dybden på problemstillinger.

Gruppesammensetning og dynamikk

Den opprinnelige tanken bak gruppesammensetningen, i tillegg til årskull, var å ha en god blanding av aktive studenter og de som kanskje har en tendens til å gjemme seg litt; noen som alltid vil ha noe å si, og noen studenter som er mindre utadvendt. I praksis var dette vanskelig å få til på grunn av kollisjoner i studentenes timeplaner, og til slutt endte vi opp med grupper som passet sammen ut fra timeplanen. Det viste seg å være en grei løsning. Viktigere var det å få størrelsen på gruppen riktig.

Selv om jeg hadde håpet at alle ville være en del av faste grupper, hadde vi i praksis både faste og mer løst sammensatte grupper. Dynamikken i disse var veldig

forskjellig. Studentene i de faste gruppene lærte å kjenne hverandre godt, ble trygge, fant sine roller i gruppen og hadde effektiv kommunikasjonsflyt (ofte uten behov for moderasjon). De løst sammensatte gruppene var mindre effektive på grunn av at mange «gjester» hadde mye mindre erfaring med dette undervisningsformatet og måtte lære seg hvordan kommunikasjonen fungerte. Atmosfæren var kanskje litt mer spent, men til gjengjeld fikk vi fram mange flere synspunkter og nye ideer. Studentene i de faste gruppene delte mer felles forståelse og vokabular, kunne gå mer i dybden av noen problemstillinger som vi kunne diskutere i flere uker på rad. Det er vanskelig å si hvilket av disse formatene som fungerte best, og jeg tror at ved en blanding av faste og løst sammensatte grupper kan man få det beste ut av begge.

Utfordringer ved å organisere hovedinstrumentundervisning i grupper

En av de største utfordringene med å organisere hovedinstrumentundervisning med både gruppe- og klasses timer er at det er veldig vanskelig å finne tid der studentene kan samles. Klasses timene er der skoen trykker mest: man må vente til etter skoleårets start (når alle andre fag er på plass) før man kan begynne å planlegge aktiviteter rundt hovedinstrument (å finne tidspunkter og rom, avtale med akkompagnatører etc.). Det samme gjelder gruppetimene, men kanskje i noe mindre grad på grunn av gruppestørrelsen.

Under selve gruppetimene er en av de største utfordringene for min del disponering av tiden. Det er ganske stor variasjon i gruppestørrelse, og i to gruppetimer etter hverandre, én med 2 og én med 4 studenter, blir dynamikken veldig forskjellig. Jeg har lært at jeg ofte må være streng med tiden selv om det er fristende å bli involvert i noen interessante diskusjoner. Noen ganger klaget studentene i sine logger på at tiden ikke var jevnt fordelt (noen fikk for eksempel 30 minutter, og noen 15 minutters spilletid på samme time). En løsning på dette var at studentene og jeg ble enige om at lengden på gruppetimene ville variere mellom 60 og 90 minutter, avhengig av hvor mange det var til stede på gruppetimen.

Det er ikke alltid lett å være tydelig på hva som forventes av en student på gruppe- og klasses timene. Ofte var dette overlatt til studentene selv, men dette er ikke alltid effektivt. En student erkjenner i intervjuet at:

Jeg ville fått mer ut av gruppetimene hvis jeg forberedte meg på en annen måte. Jeg vet at det ikke er individuelle timer, så jeg har en tendens til å ikke legge ned så mye arbeid på å forberede meg, fordi det er ikke like seriøst, og jeg vet at Julius ikke vil si så mye på en gruppetime, fordi tiden vanligvis blir brukt til å lytte til studentene.

Det er flere studenter som er inne på hvordan oppgavene og kommunikasjon kunne vært bedre. Igjen flytter de ofte fokus fra de som spiller til de som lytter og kommenterer:

Det kunne kanskje vært interessant at vi vet en uke før hva som skal spilles på gruppetimen: 'Ok, jeg har aldri hørt det stykket før, jeg bør lytte på det eller se på notene slik at jeg er forberedt.' Vi burde forberede oss for gruppetimene. Vi forbereder oss jo til de individuelle timene, hvis vi forberedte oss bedre til gruppetimene så kunne vi fått mye mer ut av dem.

En annen kommenterer også dette:

Student: Vi får så mye bedre input når vi spiller orkesterutdrag, fordi alle kjenner dem og øver på dem, men når det gjelder solostykker, eller mer ukjent repertoar, så opplever jeg at det blir verdiløst på en måte, og det er synd.

Ingrid: Så du tror at studentene forbereder seg mindre til gruppetimene?

Student: Jeg tror ikke de forbereder seg i det hele tatt. Det er det samme med meg, jeg bare sitter der og ser hva som skjer.

Oppsummering: Hvordan har dette fungert?

Jeg synes at vi gjennom prosjektet klarte å bekrefte mine hypoteser: Studentene klarte å kommunisere åpent og følte seg trygge i gruppene. Noen viktige temaer ble tatt opp på gruppetimene, noe som gjorde at disse ikke måtte tas opp individuelt. Studentene fikk mulighet til å øve seg på konstruktiv kommunikasjon i en situasjon hvor jeg alltid var tilstede og ved behov kunne veilede dem til å uttrykke seg på en mer konstruktiv måte. Studentene lærte mye gjennom observasjon og klarte å identifisere noen uvaner i sitt eget spill gjennom å observere utfordringene i andres spill. Selv om det fortsatt var viktig for studentene å få spille ofte, satte

mange satt pris på kommentarene fra medstudentene og uttrykte behov for dypere diskusjoner.

Kanskje det viktigste studentene fikk ut av gruppetimene er større tillit til sin egen tenkning, men også evnen til å sette ord på ting og uttrykke seg på konstruktive måter. Dette er viktig både når man jobber med andre musikere eller framtidige elever, men også når man jobber med seg selv. Jeg blir stadig overrasket over hvor smarte studenter er hvis man gir dem mulighet til å si det de tenker. Mangfoldet av synspunkter på gruppetimene har bidratt til at også jeg ble mer åpen for forskjellige synspunkter.

Det som jeg opplevde gjennom deltakelsen i prosjektet er at det er et stort behov blant studentene for noe mer enn å «bare spille». Jeg tror det finnes et bredt spekter av læringsmål som kan oppnås gjennom gruppetimer, og mange aktiviteter som kan gjøres. Identifisering og videreutvikling av disse er viktig.

Organisering av gruppetimer krever litt ekstra innsats fra læreren for å sette opp gruppene og finne tid til timene, men det skal ikke mye til for at dette skal fungere.

Gruppetimene kan ikke anses som en erstatning for individuelle timer, og man kan diskutere om det blir for lite individuell tid for studentene, men etter min mening fungerte ressursfordelingen på en akseptabel måte.

Dette opplegget fungerte utmerket i min hornklasse og jeg kan bare anbefale andre å prøve det ut. Konsekvensen av dette prosjektet er at gruppetimene nå er blitt en fast del av hornundervisningen.

Å lære i et team

Jeg tror studentene lærte mye på, og gjennom, gruppetimene. Men det var ikke bare studentene som lærte; jeg fikk enormt mye av ut av disse timene og av mine studenter. Jeg har jobbet med 3-4 grupper, og det var variert, utfordrende, interessant og inspirerende. Det å gi studentene mulighet til å tenke høyt var lærerikt både for dem og for meg. Jeg fikk høre om mange nye ting, om måten studentene tenker, men også om ting som de kanskje har misforstått eller trenger hjelp med, noe som ikke alltid er åpenbart når man bare hører dem spille.

Jeg lærte også gjennom å være med i CEMPE-gruppen av lærere som jobbet med ulike gruppeundervisningsprosjekter. Det å ha en arena å diskutere ting vi holdt på med i våre prosjekter, gjorde at jeg også lærte mye av, og sammen med mine kolleger.

Relevant lesning:

Bjøntegaard, B. J. (2014): *Gruppeundervisning i hovedinstrumentopplæring på høyskolenivå*. NMH-publikasjoner 2014:6, kapittelet «Frøydis Ree Wekres hornmodell»

Luff, P. & Lebler, D. (2013). Striking a balance in brass pedagogy: Collaborative learning complementing one-to-one tuition in the conservatoire curriculum. I: Gaunt, H. & Westerlund, H. (Red.) *Collaborative learning in higher music education*. Farnham: Ashgate.

Gruppeundervisning i improvisasjon for klassiske sangere

Mona Julsrud

Hva dreide prosjektet seg om?

Prosjektet dreide seg om å undervise en gruppe klassiske sangstudenter i fri vokalimprovisasjon. Opplegget er basert på den estiske sangeren og pedagogen Anne-Liis Polls metode. Hun har utarbeidet en metodikk som er rettet inn mot klassiske sangstudenter/sangere, hvor man har akustisk, klassisk sangteknikk og stemmebruk som utgangspunkt. Ved hjelp av enkle og tydelige øvelser bygger man opp et repertoar av musikalske uttrykksformer som danner en «verktøykasse» for utøveren.

I tillegg til at improvisasjon er en sjanger i seg selv, tror jeg det også beriker utøverens forhold til repertoaret. Klassiske utøvere har ofte svært stor respekt for det som står i notene og spør seg selv hva komponisten har tenkt, hvordan han/hun vil at det skal klinge etc. Improvisasjon kan bidra til at sangerne får et friere og tryggere forhold til sitt eget instrument og tør å tolke musikkstykket på en mer original og personlig måte. De utvikler sin spontanitet, musikalske intuisjon, kommunikasjon og evne til å lytte.

Hvem var med?

Det var fire studenter med i gruppen, tre utøvende bachelorstudenter på hhv 2. (A), 3. (B) og 4. år (C) samt en ekstern sanger (D) som nettopp hadde avlagt sin bacheloreksamen på musikkpedagogikkstudiet. En av studentene hadde improvisert en del fra før, de tre andre svært lite. De kjente alle hverandre fra før, C og D var spesielt gode venner og bodde sammen. Jeg var spent på om D ville føle seg som en «outsider» fordi hun ikke lenger var en naturlig del av NMHS miljø, men det gikk

helt fint. Jeg kjente dem alle ganske godt, både A, B og C var eller hadde på et eller annet tidspunkt vært mine sangelever. Noen ganger hadde vi med oss en komposisjonsstudent (E) som spiller klaver og synger. Han har improvisert mye før og var et meget verdifullt tilskudd til gruppen.

Hvordan?

Vi hadde 5 samlinger i løpet av året, jeg hadde sett for meg at vi skulle ha flere, men det viste seg å være vanskelig finne tidspunkt hvor alle kunne. Som regel holdt vi på i 90 minutter. Jeg brukte en del tid på den første samlingen til å gå igjennom noen av prinsippene for denne type improvisasjon. Den er veldig knyttet til språklyder, og vi jobbet systematisk med stemte og ustemte konsonanter, så vokaler, så stavelser. Dette gjorde vi på hver samling, som oppvarming. Jeg var alltid med på dette, som en slags leder/veileder. Alltid når jeg introduserte nye elementer i improvisasjonen var jeg med, utover i timen trakk jeg meg mer og mer ut. Jeg ga dem oftest noen rammer, som for eksempel varighet, affekt, dynamikk etc., andre ganger fikk de være helt frie. Etter hver improvisasjon lot jeg først studentene kommentere det som hadde skjedd før jeg selv sa noe.

Etter hvert som de mestret det grunnleggende og hadde en viss oversikt over sin «verktøykasse», noe som tok forbausende kort tid, introduserte jeg dem for fem punkter som er viktige å være oppmerksom på når man improviserer i gruppe:

- Imitasjon
- Variasjon
- Kontrast
- Solo/lead
- Stillhet

Ved å bevisst bruke disse parameterne blir det enklere å få en form på satsene, og det blir mer variasjon. Jeg understreket at for nybegynnere er det kanskje det siste punktet som er vanskeligst, det å bare lytte, samle tankene og faktisk vente til man har noe å si.

Det var interessant å observere hvordan dynamikken i gruppen utviklet seg i løpet av samlingene. De satte hver og en sitt preg på improvisasjonene og fant sine naturlige plasser i fellesskapet. D kunne være svært uttrykksfull og engasjert, ofte så jeg på ansiktet hennes hva hun tenkte før det kom en lyd. C var aktiv, aldri redd

for å starte en improvisasjon eller introdusere nye ting. B var svært åpen, lyttende og kommenterende overfor det som skjedde, hun var veldig komfortabel med å improvisere, spesielt når det beveget seg mot teater/opera. A introduserte gjerne nye elementer, han brukte ofte sitt morsmål (ikke norsk) når han improviserte. Han likte også å bruke melodier og linjer som kontrastelement til det som foregikk rundt ham. E var svært lyttende og kreativ, han smeltet inn i gruppen og hadde et stort repertoar av improvisatoriske elementer. Som komponist var han jo vant til å tenke oppbygning og form, hans improvisasjoner bar preg av dette. Det ble i det hele tatt en gruppe med en fin dynamikk, det ble aldri stivt og ukomfortabelt, kommunikasjonen fungerte bra.

Hva ønsket jeg å utforske, og hva oppnådde jeg?

Jeg ønsket å utforske hvordan denne formen for fri improvisasjon fungerer for våre klassiske sangstudenter, og hvorvidt gruppeundervisning i dette er gunstig eller ikke. Denne formen for musisering stiller store krav til lytting og kommunikasjon, og jeg var nysgjerrig på hvordan det ville fungere når de ikke hadde repertoar å forholde seg til.

Selv om A og B hadde improvisert en del tidligere hadde ingen av de fire arbeidet med improvisasjon etter denne metoden før. De har heller ikke arbeidet i en gruppe på denne størrelsen, 4 studenter. Noen av dem hadde hatt obligatorisk improvisasjon i begynnelsen av sitt studium, men dette var i en mye større gruppe og med en jazzlærer som veileder.

Min opprinnelige tanke var at jeg først ville ha noen individuelle timer med dem for å øve på de grunnleggende prinsippene Dette ble det av forskjellige årsaker ikke noe av, så vi gikk rett på gruppetimer. Det viste seg å fungere utmerket, det var uproblematisk å gjøre alle øvelser sammen i gruppen. Studentene var raskere til å tilegne seg ferdigheter enn jeg hadde ventet, de var svært frimodige og brukte sin kreativitet godt fra første stund. Kommunikasjonen fungerte bra, de responderte godt på hverandre og var flinke til å lytte. At de kjente hverandre fra før var selvsagt en stor fordel.

Hva sier studentene?

Studentene ga underveis uttrykk for at det var frigjørende og positivt å bruke instrumentet sitt til fri improvisasjon. De så på det som et pusterom i en studiehverdag full av repertoar og noter, de opplevde at deres egen kreativitet og intuisjon fikk styre arbeidet. De syntes også det var nyttig med de grunnleggende øvelsene med språklyder, tonehøyde, dynamikk, artikulasjon etc., det ga dem en følelse av system og orden i noe som fort kunne blitt kaotisk.

Mot slutten av studieåret intervjuet prosjektleder Ingrid Maria Hanken to av studentene. For at studentene skulle kunne uttrykke seg mest mulig ærlig om undervisningen, var avtalen at jeg ikke skulle vite hvilke studenter som ble intervjuet, og jeg har bare hatt tilgang til anonymiserte utskrifter av intervjuene.

Begge studentene gir uttrykk for at de opplever det som nyttig og positivt at improvisasjonstimene har foregått i en gruppe. En av dem framhever spesielt dette at man kan bli mer kreativ i en gruppe:

Jeg opplever det som den beste måten å jobbe på, å jobbe sammen, fordi man kan dra nytte av hverandre og all sin kreativitet og finne på ting som man ikke ville funnet på alene.

Den andre studenten kommenterer at disse gruppetimene også bidrar til at de lærer å samarbeide:

Jeg synes egentlig det er et veldig fint tillegg til eneundervisningen fordi du lærer deg å samarbeide på en helt annen måte, og så får man mer fokus på det musikalske. Man har jo også fokus på det rent tekniske, men det er ikke det som er det viktigste, men man musiserer sammen på en måte som man ikke gjør til vanlig i enetimene og i kompetimene. Man lærer seg å samarbeide og kommunisere gjennom musikk på en annen måte. For til vanlig er det jeg-et som er i sentrum, og det er det ikke i improvisasjonstimene, og det synes jeg er fint.

De gir også uttrykk for at det er nyttig å høre hvordan andre opplever det de selv gjør, og at det gir en følelse av mestring å få respons på ideene:

Men det er utrolig morsomt å få den responsen hvis du får en ide og den faktisk blir videreført. Det gir en veldig mestringsfølelse i seg selv. Det er

jo gøy å komme med ideer som blir videreført og å støtte opp om de andre også.

På spørsmålet om hva som skal til for at denne type undervisning skal fungere, svarer de at alle må stille med et åpent sinn, «... at alt er lov og blir fint – eller at det blir skikkelig teit, men det går fint likevel.» Man må være trygg på hverandre og at «... læreren setter et eksempel for alt man kan gjøre og ikke kommer og legger lokk på kreativiteten».

I intervjuene ble studentene også spurt om min rolle. Her gir studentene uttrykk for at de oppfatter at jeg «... har en ledende rolle, men ikke en lærerrolle per se», som den ene studenten uttrykker det. Den andre sier noe av det samme: «Hun er en inspirator og etter hvert mer veileder.» De opplever det som positivt at jeg har gitt dem oppgaver og noen rammer disse skal løses innenfor. De kommenterer at denne tydeligheten er bra, særlig ettersom jeg ikke har påtvunget dem noen spesielle løsninger, men heller «stiller riktige spørsmål til riktig tid», slik de opplever det. De synes det er bra at jeg ikke sier for mye, men lar det være mest opp til dem å reflektere over hva som har skjedd. En av dem kommenterer også at lærerens rolle bør endres over tid: «Men etter hvert som vi blir mer og mer trygge, så kan læreren med fordel trekke seg mer tilbake – eller delta».

Hvordan kan dette videreføres og -utvikles?

Dette var første gang jeg underviste i improvisasjon og første gang jeg drev gruppeundervisning. Jeg kunne ha ønsket å ha flere timer, slik at vi kunne vært grundigere og brukt mer tid på basisøvelsene. Vi gikk ganske fort frem fordi vi ikke hadde så mange samlinger, og jeg ville belyse så mange sider av temaet som mulig. Det er selvsagt også ønskelig at studentene øver selv på improvisasjon, jeg vet ikke i hvilken grad de gjorde det i dette prosjektet.

Jeg har nå en valgfagsgruppe med 2-3 studenter, hvor vi møtes hver annen uke. Dette fungerer godt, regelmessigheten og forutsigbarheten gjør at progresjonen blir stabil, de øver godt på egen hånd og har tydelig fremgang. Det jeg ønsker er å samarbeide med en klassisk instrumentallærer og etter hvert sette sammen et ensemble med både sangere og instrumentalister. Jeg kunne tenke meg å undervise sangerne noen timer alene (i gruppe), og at instrumentallæreren gjør det samme med 3-4 instrumentalister. Så kunne vi ha regelmessige fellestimer hvor de

improviserer sammen. Dette ville være svært berikende for alle parter, improvisasjonen blir enda mer variert og nyansert i blandede ensembler.

Jeg er også interessert i et samarbeid med jazzseksjonen for å finne noen mulige møtepunkter. Jeg er helt sikker på at vi har mye til felles selv om vi kommer fra hvert vårt sted. Den klassiske tilnærmingen til improvisasjon er fortsatt svært viktig for meg og kommer alltid til å være det, fordi det handler om vår identitet som sangere og vårt grunnleggende forhold til instrumentet vårt. Men innenfor sjangeren fri improvisasjon tror jeg vi kunne få til noen spennende møter.

Å spille hverandre gode

Jens Harald Bratlie

Hvorfor gruppeundervisning?

Tradisjonell undervisning i utøvende musikk har til alle tider foregått som vekselvirkning mellom individuell veiledning og klassesimer/masterclasses. Av en eller annen grunn har det ikke vært like aktuelt med undervisning i små grupper. Men for en utøver er det jo innlysende nødvendig å spille kammermusikk – ikke bare solo og orkester – for å bli en mest mulig komplett musiker og kunstner. Derfor er det et spørsmål om ikke grupper også skulle være en naturlig del av utdannelsen – undervisningens svar på kammermusikken.

Hva kan man oppnå ved denne varianten? All undervisning bør ha som mål å frembringe dedikerte og bevisste musikere som har trang til å formidle det de har, kunstnere med forståelse og respekt, både for egne og andres uttrykksmåter og særpreg. Derfor er det også så viktig å gi rom for og tilskyndelse til både å kjenne og utvikle ens eget potensiale, men også erkjenne og sette pris på andres potensiale. Slik blir man mer bevisst på perspektivene og det uendelig rike landskapet man er en del av – på en annen måte enn om man skulle være mer overlatt til seg selv. Og her tror jeg gruppeundervisning kan være et viktig supplement til andre undervisningsformer.

Om prosjektet

I mitt prosjekt hadde jeg den idé at gruppen måtte være liten – men med fler enn bare to. Jeg ønsket at gruppen skulle ligne mest mulig på en «utøversituasjon», hvor studentene selv i størst mulig grad skulle ha ansvar og styring. Ved på den måten å kaste dem ut på dypet håpet jeg at det ville virke som en stimulans (slik som det ofte skjer på konserter). Når man ikke har noen annen vei enn framover, skjer det

ofte at ideene, følelsene og forståelsen får en slags «boost»... tanker og innsikt en kanskje ikke var klar over fantes hos en selv, finner veien ut.

Settingen ble da slik: Jeg spurte tre studenter om de ville møtes en gang ukentlig til en 60 min. sesjon på mitt kontor. Hver enkelt skulle da spille (fritt valgt repertoar) og bli undervist av de to andre – 20 min. hver. Jeg, som deres lærer, skulle i dette tilfelle fungere som observatør – med så lite involvering som mulig.

Antallet på tre studenter mente jeg var optimalt. To ble for lite dynamisk, mens fire lett kunne medføre at noen ble litt anonyme.

Hvor langt studentene var kommet i studiet, anså jeg for underordnet. Viktigere var det å sette sammen personligheter som kunne utfylle hverandre.

Det var også et poeng at lærer skulle være tilstede i rommet, slik at timen fikk et noe fokusert og «alvorlig» preg – slik utøverens formidlingssituasjon jo oftest har. Samtidig gjorde jeg det klart at jeg mente de hadde i seg det som skulle til for å gjøre timene meningsfulle og givende, og at jeg dermed ga dem fritt spillerom til å utfolde seg. Slik jeg så det, var det ekstremt viktig å gi dem denne tilliten som et utgangspunkt – ellers ville de kanskje bli mer opptatt av å si de «riktige» tingene enn hva de egentlig tenkte. *Like viktig var det at jeg aldri måtte antyde at jeg mente at noe av det de sa var feil.* Min eneste involvering kunne være en sjelden gang hvor jeg oppfordret dem til å utdype enkelte saker som de tok opp – eller at jeg kunne komme med noen supplerende opplysninger.

Både studentene og jeg skrev logger gjennom året, og prosjektleder Ingrid Maria Hanken observerte noen timer og gjennomførte intervjuer med både studentene og meg.

Erfaringer

I hvilken grad ble så de nevnte ønskene og målene oppfylt?

Det var tilfredsstillende å legge merke til at de virket motiverte til å ta fatt i musikk og jobbe inngående med den. Det ble sjelden eller aldri stillstand, de var både ivrige og faglig gode. Jeg hadde forøvrig aldri trang til å korrigere noe.

Etter noen timer fant de ut at det ble for kort tid på hver, slik at de gikk over til at to studenter spilte hver gang. De fikk gått mer i dybden, noe de tydelig var mer fornøyd med.

Kommunikasjonen studentene imellom var ikke optimal til å begynne med, men det var veldig betydningsfullt å se hvordan det «gikk seg til». Det foregikk en stille korrigering av tilnærming og måter å snakke/undervise på. Atmosfæren var udelt positiv hele prosjektet gjennom.

I løpet av året utfordret jeg dem til hver enkelt etter tur å ta ansvaret for en hel time – holde «masterclass» for de to andre. Det var interessant å se hvordan personlighet spilte en rolle for hvor godt de trivdes i den situasjonen. Der var det tydelig forskjell. Men i den vanlige gruppedynamikken følte alle seg hjemme.

I evalueringsmøtet før jul var det fra studentenes side en stor glede å spore over å kunne delta i prosjektet. Ord som «utvikling, trygghet, kommunikasjon, faglig dyktighet, få ut potensiale, mer å komme med» var ofte framme i samtalen. Man kan vel si at denne undervisningsformen har en stor nytteverdi – av flere grunner:

- Det foregår en stor grad av bevisstgjøring rundt ens eget spill og intensjoner.
- Man får innsikt i *andres* tankegang og musikalsk ståsted.
- Gjennom slike prosesser foregår en selvstendigjøring med hensyn til hvilke kunstneriske valg man ønsker å ta.
- Det blir naturlig å både gi og motta tilbakemeldinger, uten at det skal ligge usikkerhet eller frykt bak – nettopp fordi man lærer en grunnleggende respekt for andre. Det er først da man kan hvile trygt i egen overbevisning.

Studentenes oppsummeringer etter prosjektet

Hva sier studentene selv om prosjektet? Vi kan til slutt ta med de oppsummerende tankene hver enkelt gjorde seg i sine logger ved slutten av studieåret:

Student A:

Når jeg nå tar permisjon for et år er gruppetimene noe av det jeg kommer til å savne. Det har vært veldig motiverende og inspirerende å spille i disse timene, og å selv gi tilbakemelding.

Mitt inntrykk er at dette er lærerikt av flere grunner. Det å gi tilbakemelding har to aspekter: Det ene er å få pedagogisk erfaring og erfaring i

hvordan man går frem og formulerer tilbakemeldinger slik at det blir forstått best mulig. Det andre er å trene i å lytte for sin egen del og finne ut hva som fungerer fint og hva som ikke fungerer fint, og i så fall identifisere det som kan bli bedre og finne ut hvordan. Å finne ut *hvorfor* ting ikke er helt perfekt, altså peke konkret på årsaker til at noe høres rart ut, er ikke alltid enkelt. Gruppetime-opplegget setter fokus på å trene opp dette. Slike ferdigheter er viktig å trene, på lik linje med tekniske fingerferdigheter. Derfor synes jeg gruppetimer som dette er god undervisning. Vel og merke hvis gruppedynamikken fungerer bra, og jeg synes vår trio har vært bra, der alle utfyller hverandre. Noen mer snakkesalige enn andre, men slik skal det være.

Personlig har en av mine utfordringer gjennomgående vært å sette ord på *helheten* i musikken. Jeg synes det er ganske greit å peke på diverse konkrete ting som kunne vært gjort annerledes, men å formulere helhetlige betraktninger etter at noen har spilt musikken er en utfordring.

Det å spille selv er selvsagt nyttig og inspirerende, men jeg har satt mer og mer pris på lyttebiten. Som sagt ikke bare for å få pedagogisk trening, men for å lære å lytte og ta lærdom av det i sitt eget spill. Videre har det vært interessant å kunne få innspill fra andre når jeg selv har spilt. Dette har gitt meg perspektiver på egen personlige spillestil og man blir mer oppmerksom på hva slags pianist man er. Det har vært interessant å høre hva andre sier om mitt spill, spesielt siden jeg før jeg begynte på NMH sjelden fikk tilbakemeldinger. Jeg øvde i mange år uten pianolærer før opptaksprøvene (men tror samtidig at dette har gjort at jeg har klart å utvikle min egen spilleteknikk uforstyrret, og som fungerer for meg og mine fingre). Det har vært veldig interessant å stige ut av min tidligere isolasjonistiske holdning og få folk til komme med tilbakemeldinger. Det har vært identitetsskapende og har vært med på å utvikle meg som utøver. Et bra prosjekt.

Student B:

...(jeg) kan lett påstå at CEMPE har påvirket meg stort og er et fint speilbilde av min utvikling som musiker. Jo yngre man er, jo større sannsynlighet er det for at man føler man har rett og skjønner alt. Det har jeg også tenkt. Alt var fullt av analyser, begrunnelser, meninger. (...)

Jeg slet jo veldig i starten med kommunikasjon. De visste ikke hvem jeg var, hvordan jeg var, også de selv var annerledes enn mennesker jeg vanligvis var i kontakt med. De virket sårbare, snille og... myke. Så skjønnte

jeg, at jeg måtte justere måten jeg uttrykket meg på. Jeg har jobbet med det helt til nå.

En annen ting jeg måtte jobbe med var å konkretisere mer. Jo mer abstrakte mine tilbakemeldinger var, jo mer tydelig og konkret måtte jeg beskrive det jeg ville høre. Min forståelse av riktig undervisning forandret seg gjennom timene, og med det måtte min måte å *undervise* på forandres også.

Selv begynte jeg å vurdere mye mer det (medstudentene) spurte meg om å forandre eller prøve ut. Samtidig så var det ikke et stor problem egentlig, største delen av deres ideer var jeg enig med uten å måtte vurdere det. Men disse timene hjalp meg å forstå hvor tilfeldig alle våre og alle andres sine ideer av og til kunne være. Eller, i hvert fall, hvor enkelt det er å snu tanker og ideer rundt. Det inspirerte meg å vurdere andres mening mye mer og til slutt ta en liten pause fra å studere klassisk musikk.

Disse timene har vært av de mest utfordrende og inspirerende jeg har hatt gjennom fem år på NMH. Samtidig noen av mest koselig og vennlige. Det er nok den perfekte blanding for en time å være!

Student C:

... jeg føler at vi blir stadig mer vant med situasjonen og har ofte noe på hjertet. Mesterklasser var også veldig spennende og hvis jeg fikk velge selv ville jeg ha hatt annenhver time med mesterklasse. Det hviler større ansvar på den som skal undervise når man bare er en og det skjerper sansene. Jo flere slike timer vi har, jo mer overbevist blir jeg om at man trenger ikke å være på samme tekniske nivå for å kunne bidra som lærer. Musikalsk forståelse strekker seg mye lengre enn det enkelte instrument og merker at jeg blir litt trist/skuffa når lærere og andre sier «det var bra spilt og jeg har egentlig ikke så mye å si siden jeg ikke spiller piano». Musikk er musikk og hvis du lytter må det jo gå an å bruke sin musikalske kompetanse til å gjøre seg en formening om hvilke valg utøveren har tatt og hvilke han eller hun kanskje heller burde ta, eventuelt hvilke ting han eller hun ikke er bevisst over. Det samme prinsippet gjelder i gruppeundervisningen; selv om jeg ikke har hørt eller spilt et stykke før timen, kan man alltid lytte og vurdere inntrykket man sitter igjen med. Inntrykket for en som hører det for 1. gang kan også være vel så viktig som kommentarer fra de som har hørt det mange ganger fordi man da ofte lytter etter forskjellige elementer av musikken som blir presentert.

En annen viktig lærdom følte jeg i den timen (navn) spilte 1. sats på Rachmaninov og (navn) kommenterte at melodien manglet en konsekvent/bevisst linje. Jens Harald grep litt inn, ikke fordi (navn) og jeg ikke

hadde funnet en reelt forbedringsmulighet, men fordi vi knota så mye med å forklare (navn) hva han burde gjøre for å unngå problemet. Det å kunne oppdage at noe ikke er helt som det skal er ikke ensbetydende med å kunne formidle hva han som spiller kan gjøre for å få det resultatet vi som lærere vet han kan få til. Å undervise i musikk dreier seg i stor grad om å kunne gjøre begge deler.

Å undervise sangteknikk i grupper

Svein Bjørkøy og Bjørg Julsrud Bjøntegaard¹

Om prosjektet

Overføring av kunnskap fra sangpedagog til student er i tradisjonen individuell og i stor grad preget av overføring av taus kunnskap. Sanginstrumentet er hele kroppen, og sangteknikken dreier seg om å lære å kontrollere kroppsholdning, riktig avspenning, pust og støtte, register etc. De fleste av disse ferdighetene kan bare delvis observeres, de er skjult, og derfor ikke så lett tilgjengelig for entydige, klare tilbakemeldinger.

Mange sangpedagoger utvikler sitt eget vokabular og sine egne definisjoner. Dette «språket» kan fungere godt i kommunikasjonen mellom en spesifikk lærer og en student, men fungerer ofte lite tilfredsstillende i en faglig diskusjon på et mer overordnet plan. «Individualiseringen» av begreper og definisjoner kan føre til at den kollegiale diskusjonen blir begrenset eller helt fraværende både blant lærere og studenter. God undervisning og veiledning stiller derfor store krav til presist språk og klare definisjoner.

I prosjektet, som ble gjennomført studieåret 2014–15, ønsket vi å finne ut om det kan være mulig å tilrettelegge for at spesifikk sangteknisk undervisning, som i hovedsak har foregått i individuelle timer i en kommunikasjon mellom lærer og student, også kan foregå i gruppe. Vi ville undersøke om gruppeundervisning kan bidra til å øke presisjonsnivået på det sangtekniske vokabularet i studentenes tilbakemeldinger, øke studentenes læringsutbytte og i tillegg gi økt forståelse for og innsikt i det komplekse sanginstrumentet.

1 Professor Svein Bjørkøy har gjennomført prosjektet. Førsteamanuensis Bjørg Julsrud Bjøntegaard har observert prosjektet og intervjuet studentene og Bjørkøy.

Målsetting

Prosjektet hadde sitt utgangspunkt i utsagnet: «To teach is to learn twice» (Joseph Joubert 1754-1824)².

Ett av målene med prosjektet var å gi studentene en mulighet for å identifisere, diskutere og verbalisere sangtekniske problemstillinger sammen med medstudenter.

Vi ville undersøke og utprøve

- modeller for hvordan den individuelle hovedinstrumentundervisningen i sang kan styrkes og bidra til økt læringsutbytte ved å komplettere den individuelle ordinære undervisningen med noe gruppeundervisning.
- hvordan studentene kan involveres i undervisningen ved å ta i bruk kollega-veiledning på en systematisk måte.
- hvordan man kan utvikle et konstruktivt vokabular når man skal gi tilbakemeldinger til studentkolleger.
- sangtekniske begreper og definisjoner innen fagterminologi.
- hvordan det å veilede andre innvirker på egen refleksjon, øving og sangteknisk utvikling.

Man ville kanskje forvente at utfordringene knyttet til manglende felles vokabular i forbindelse med å gi presise tilbakemeldinger på sangteknikk og kunstneriske uttrykk, ikke skulle være spesielt tydelige i dette prosjektet siden alle studentene som deltok hadde samme hovedlærer. Det viste seg imidlertid at studentene uttrykte seg meget forskjellig om spesifikke sangtekniske utfordringer, noe som igjen bidro til gode diskusjoner i gruppetimene.

Organisering

Ni av Svein Bjørkøys studenter i utøvende og musikkpedagogiske studier, utgjorde prosjektgruppen:

- En student på masternivå
- Tre 4. årsstudenter på bachelornivå
- Tre 3. årsstudenter på bachelornivå
- En 2. årsstudent på bachelornivå
- En 1. årsstudent på bachelornivå

2 Joubert, Joseph (1896/2014) *Pensées of Joubert*. London: George Allen.

Det ble gjennomført 11 gruppesamlinger på 75 minutter i studieåret 2014–15, jevnt fordelt over hele studieåret. Disse gruppetimene var et tillegg til den ukentlige individuelle undervisningen.

Innholdet i timene ble avtalt fra gang til gang, også hvem som skulle presentere eller innlede til de konkrete, avtalte temaene. Alle gruppetimene hadde i hovedsak fokus på sangteknikk. Det kunne være temaer som omhandlet pust, klang, vokalegalisering, register med mer. To dobbelttimer pr. semester var knyttet til interpretasjon med pianist til stede. Her fokuserte studentene på sammenhengen mellom spesifikke, musikalske krav i et bestemt repertoar og tekniske tilnærminger til fremføringen av dette repertoaret. Studentene forberedte seg på et konkret tema, og det ble forventet at de skulle benytte tekniske begreper i tilbakemeldingene til hverandre. En masterstudent hadde hovedansvar for å organisere opplegget fra gang til gang, samt å sørge for at all nødvendig informasjon ble kommunisert gjennom en egen facebookgruppe. Studentene hadde et samlet ansvar for timene, det vil si at de hadde et samlet ansvar for at hver student fremførte forberedt repertoar, og at kommentarene til den enkelte fremførelsen var konstruktive. Lærer var til stede på alle gruppetimene, men bidro kun med kommentarer når han selv eller studentene opplevde dette som nødvendig. Siden gruppeundervisningen ikke var en del av det ordinære studieplanfestede programmet, og timene måtte legges til ettermiddagstid, varierte deltagelsen i timene fra fire til seks studenter.

En gruppetime foregikk på følgende måte: Studentene satt i halvsirkel. Hver student som deltok aktivt, hadde ca. 20 minutter til rådighet til egen fremføring. Studenten valgte selv repertoar knyttet til avtalt teknisk tema, og innledet gjerne med å si noe om egne tekniske utfordringer, hvor langt han/hun var kommet i innstuderingen og form på tilbakemeldinger som var ønsket på egen fremføring.

Masterstudenten som hadde hovedansvaret for organiseringen fra gang til gang var, sammen med de mer erfarne 2. avdelingsstudentene på utøverstudiet, i utgangspunktet tiltenkt et mentoransvar overfor de mer uerfarne studentene. Det betyr at de skulle ha et spesielt ansvar for å gi konstruktive tilbakemeldinger til disse studentene, slik at de skulle føle seg godt ivaretatt. Mentorordningen ble imidlertid ikke gjennomført systematisk da studentene fant det mer hensiktsmessig å være likeverdige «kolleger» i denne sammenheng.

Studentene skrev logg fra timene. Bjørkøy skrev også logg og gjennomførte jevnlig korte evalueringer av prosjektet med studentgruppen. I tillegg hadde han planleggingsmøter med masterstudenten som hadde hovedansvar for organiseringen.

Prosjektet ble fulgt av Bjøntegaard, som observerte gruppetimene og intervjuet Bjørkøy og fem av studentene som deltok.

Studentenes vurdering

Faglig utbytte

Gruppesamtaler underveis i prosjektet og individuelle intervjuer i etterkant viste at studentene var svært fornøyde med innholdet i gruppetimene og gjennomføringen av prosjektet. De opplevde at temaene som ble diskutert i tematimene var klart formulerte og at målsettingen med den enkelte time var kjent for alle. Studentene var samstemte i betydningen av å kunne diskutere sangteknikk og interpretatoriske utfordringer med medstudenter i et fast forum.

Studentene la i sine tilbakemeldinger spesielt vekt på det positive i å oppleve at medstudenter arbeidet med de samme utfordringene, og at man sammen kunne finne frem til hvordan man kunne løse disse utfordringene på ulike måter. Flere ga uttrykk for at den brede sammensetningen av studenter i varierende alder og på ulike nivåer i studiet, virket berikende på kommunikasjonen i gruppa. De ferskeste studentene beskrev gjerne sine innspill gjennom metaforer, mens de mer erfarne benyttet fagterminologi i sine beskrivelser og vurderinger. De erfarne studentene opplevde tilbakemeldinger fra de mindre erfarne som spennende, fordi disse studentene uttrykte seg på delvis uventede måter.

Studentene var spesielt fornøyde med interpretasjonstimene hvor pianist var til stede.

Betydningen av å kunne verbalisere tekniske utfordringer ble fremhevet som vesentlig i denne sammenheng. Studentene reflekterte over medstudenters fremførelser og ble gjennom disse refleksjonene mer bevisste som sangere. De sier at det er utfordrende i seg selv å sette ord på noe som kan oppleves som så abstrakt og komplekst, og de fremhever at det ligger mye læring i å kunne ordlegge seg om egne og andres fremførelser. Felles begrepsbruk i en slik sammenheng skaper også mindre misforståelser.

Lærerrollen var ny og uvant, spesielt for utøverstudentene. Gjennom diskusjonene med studentkolleger ble egne utfordringer mindre «farlige». Studentene ble vant til å snakke om tekniske vanskeligheter i repertoaret, og denne type åpenhet ble i seg

selv en naturlig del av opplæringen. Studentene sier også at samholdet mellom sangerne ble bedre i denne perioden, at de ble kjent med flere og har fått et tryggere ståsted i studiet. Den plattformen de har klart å bygge gjennom disse gruppetimene har lagt grunnlaget for en kommunikasjon studentene i mellom, der det er blitt naturlig å gi hverandre tilbakemeldinger på en konstruktiv og oppbyggende måte. Studentene opplever anledningen til å kunne diskutere tekniske utfordringer med medstudenter som noe helt nytt i deres studium. De mindre erfarne studentene gir spesielt uttrykk for at det er både motiverende og samtidig demotiverende å se at eldre studenter sliter med de samme utfordringene som de selv, også etter mange års studium. Studentene sier også at denne type samarbeid gjør det lettere å spørre hverandre om råd i andre sammenhenger.

Utfordringer

Situasjonen var uvant for de fleste studentene. Det var uvant å forholde seg til tilbakemeldinger fra andre enn egen lærer, og det var uvant å skulle gi konstruktiv kritikk til medstudenter. Noen studenter ga uttrykk for at de følte seg utrygge i situasjonen i begynnelsen av prosjektet. Rutinen ble derfor at studentene som sang formidlet hvor langt de var kommet i innstuderingprosessen. Denne informasjonen var retningsgivende for grad av detaljering i tilbakemeldingene.

Studentene hadde ønsket mer tid avsatt til hver enkelt student i gruppetimen da det ble liten tid til å prøve ut konkrete innspill fra medstudentene.

Studentene arbeidet aktivt med å finne sin plass i gruppen. De ga klart uttrykk for at hvis en slik gruppe skal fungere på en god måte, må hver enkelt deltaker være villig til å gå utenfor egen komfortsone og fremstille seg med noe man ikke nødvendigvis har full kontroll på. Man går inn som «den man er», men har også et ansvar for hvordan man opptrer overfor sine medstudenter i situasjonen. Det var forventet at alle skulle ta vare på hverandre og bygge et godt, trygt klima, samtidig som mulighetene for å komme med konstruktiv kritikk skulle være til stede.

Balansen mellom lærerledet og studentledet undervisning

Bjørkøy var til stede i alle timene, men involverte seg i liten grad. Studentene styrte det meste selv og var tilfreds med lærerens grad av involvering i prosessen. Enkelte ga uttrykk for at læreren kanskje ikke hadde behovd å være til stede hver gang, mens andre opplevde det som trygt å vite at han ville gripe inn hvis enkeltkommentarer gikk i feil retning.

Lærerens vurdering

Bjørkøy anser prosjektet og gjennomføringen som vellykket i forhold til intensjonene. Prosjektet ga en bekreftelse på at en kombinasjon av individuell undervisning og gruppeundervisning, med stor grad av studentstyring og deltagelse, utvikler sangundervisningen i en positiv retning. Spesielt opplevde han at de minst erfarne studentene hadde stort utbytte av å komme sammen med de mer erfarne. Bjørkøy opplever at mange av tilbakemeldingene i studentenes individuelle timer er av generell interesse for andre sangstudenter og dermed like gjerne kunne formidles i en gruppetimesituasjon. Han mener det kan være lærerikt å høre hvordan medstudenter forholder seg til utfordringer som er kjent for de fleste av studentene.

Prosjektet har også vært positivt for det sosiale miljøet i sangklassen, og terskelen for å snakke med studentkolleger om sangtekniske utfordringer har blitt lavere. Bjørkøy har også erfart at studentenes formuleringsevne og refleksjoner rundt stemme og sangteknikk har utviklet seg positivt i løpet av prosjektperioden. Han ser mange nye utviklingsmuligheter i dette konseptet med hensyn til gruppeinndeling og temafokusering.

Samtidig ser han også utfordringer knyttet til å formulere klare målsettinger for hver enkelt time og takle utfordringer knyttet til store nivåforskjeller hos studentene når studenter på ulike trinn i studiet er i samme gruppe. Nivåforskjellene slo imidlertid positivt ut i dette prosjektet, delvis ved at de mindre erfarne studentene etter hvert var ganske uredde i situasjonen, og de erfarne sto frem som gode, positive støttespillere.

Stabil tilstedeværelse var imidlertid en utfordring da dette prosjektet ble organisert som et ikke obligatorisk tiltak om ettermiddagen. En fremtidig utfordring vil være å plassere gruppetimen på et tidspunkt som passer alle – og gjøre innholdet så forpliktende at studentene prioriterer systematisk og regelmessig tilstedeværelse på timene.

Konklusjon

Tilbakemeldingene fra både studenter og lærer er positive og gir grunnlag for å vurdere om dette skal være et tilbud som bør organiseres på en mer systematisk

måte i studiene. Erfaringene fra prosjektet innhentet gjennom observasjon og intervjuer viser at denne type prosjekter legger grunnlaget for større åpenhet rundt tekniske utfordringer i et trygt læringsmiljø. Prosjektet kompletterte den individuelle undervisningen på en god måte, og studentene fungerte meget godt som veiledere for hverandre. Etter hvert merket man en tydelig forbedring i presisjon på tilbakemeldingene, og studentene virket tryggere når de skulle gi og få tilbakemeldinger. Studentene ga selv uttrykk for hvordan gruppesamarbeidet hadde virket positivt på egen refleksjon.

Studentene er samstemte i at et slikt forum bør være en fast del av studiet, men som et tillegg til den individuelle undervisningen i sang. Intervjuene med studentene viser at gruppeopplegget har ført til at studentene opplever konkurransen dem imellom som mindre og «sunnere». Forumet de har bygget opp, har lagt grunnlaget for et godt kollegialt samarbeid som kan være en fruktbar forberedelse for ulike typer samarbeid som forventes etter avsluttet utdanning, enten som utøvere eller som pedagoger. Denne type forum finnes ikke noen andre steder i studiet, og flere av de viderekommende studentene sier at de gjerne skulle hatt et slikt forum på et tidlig stadium, gjerne som en fast del av bachelorstudiet i minst to år. Selv om entusiasmen hos både lærer og studenter er stor, viser forskning at entusiasme ikke nødvendigvis fører til at noe blir satt i gang.³ En-til-en undervisning er så etablert i studenters og læreres bevissthet at ekstra innsats må til for at et prosjekt av denne karakter skal bli etablert på mer permanent basis. Det vil derfor være en diskusjon blant både studenter og lærere om implementering av et slikt prosjekt i en fastere form kan rettferdiggjøre noe mindre ressurs til individuell undervisning, hvis det skulle være aktuelt å ta tiden fra de individuelle timene. Det kan vises til flere prosjekter, se for eksempel Seipp⁴, som viser at studenter som ble undervist i gruppe utviklet seg raskere på instrumentet enn studenter som ble undervist individuelt. Tilsvarende erfarte Daniel i sitt godt planlagte gruppeprosjekt med klaverstudenter i grupper på tre og fire, at studentene ble mer og mer uavhengige av sin lærer etterhvert som erfaringsutveksling mellom studentene ble en naturlig del av undervisningen⁵.

Lærerens oppgave blir i en slik sammenheng å legge grunnlaget for en god atmosfære som inspirerer til samarbeid og læring i et trygt klima.

3 Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245.

4 Seipp, N. (1976). *A comparison of class and private music instruction*. Ph.D. thesis. West Virginia University.

5 Daniel, R. (2004). Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*, 6, 23-43.

Det er grunnlag for å kunne konkludere med at prosjektet har gitt resultater som inspirerer til å videreutvikle en organiseringsform der hovedinstrumentundervisning i sang kan være en kombinasjon av individuell undervisning og gruppeundervisning med studentene som aktive deltakere i undervisningsprosessen.

Relevant lesning

Bjøntegaard, B. J. (2014) *Gruppeundervisning i instrumentalloplæringen på høyskolenivå*. Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner, 2014:6

Bjøntegaard, B. J. (2014). A combination of one-to-one teaching and small group teaching in music education in Norway – a good model for teaching? *British Journal of Music Education*, Available on CJO 2014 doi:10.1017/S026505171400014X

Burt, R. & Mills, J. (2006). Taking the plunge: The hopes and fears of students as they begin music college. *British Journal of Music Education*, 23, 51–73.

Jørgensen, H. (2000) Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67–77.

I samme båt

Morten Carlsen

9 fiolin- og bratsjstudenter i 1.-6. år samles på rom 454 på Musikkhøgskolen, en akkompagnatør eller to stikker innom – og blir iblant lenger enn hun eller han må. Iblant må jeg mane til orden for å samle alle om det faglige, vi har bare fem kvarter på oss. Instrumentene pakkes fort opp og rekkefølgen improviseres, med ekstra hensyn til akkompagnatørene. Førstemann spiller stykket sitt, en sonate- eller konsertsats, eller kanskje en etyde, så kommer en kommentarrunde, deretter er det den nestes tur. Alle forventes å gi tilbakemeldinger, men jeg styrer nok ordet litt – en fersk førsteårsstudent *må* ikke nødvendigvis kommentere spillet til en masterkandidat med et konsertklart stykke. Selv søker jeg ellers å holde meg noe i bakgrunnen – dette skal slett ikke være noen mesterklasse! Den uformelle tonen tillater like fullt nerver og intensitet, latter og tårer...

Slik foregår våre klasses timer stort sett en gang pr. uke. Jeg har hatt slike timer i mange år, iblant to litt kortere hver uke – henholdsvis for teknikk og repertoar, men nå kan det være litt av hvert på den ene. Og hvis vi er få eller gjengen føler seg dårlig forberedt, blir det skalaer. Merkelig nok er også det populært iblant. I det hele tatt har det vist seg at disse timene blir satt stor pris på, ved en skriftlig evaluering i 2014 var begeistringen nesten overveldende, til min forundring. Hva kan grunnen være?

Spørsmålet er betimelig, for jeg har ikke bare gode erfaringer. Som yngre lærer (med mindre autoritet?) kunne jeg oppleve at en enkelt elev som ikke fulgte spillereglene, var nok til å sabotere opplegget. Det kunne være at hun ikke brydde seg om nødvendig forberedelse eller at de sosiale antennene rett og slett ikke var innstilt. Jeg hadde kanskje ikke klare forestillinger om hva jeg ville oppnå heller. Uansett er god gruppedynamikk ikke noe som kommer av seg selv. Klasses timene har vel også endret seg litt. På veien ble forsøk med å slå sammen to klasser med begges lærere gjort noen ganger, men dette var ikke helt lett å organisere. Nå forekommer det at vi har en gjest eller to, medstudenter, en gjestelærer eller tilmed en kollega fra en annen fagseksjon. En av dem, musikkpedagogen Ingrid Maria

Hanken, var så vennlig å gjøre oppmerksom på at disse klassesetimentene nok hadde særlige kvaliteter, og at de faktisk kunne ha med meg å gjøre. Hvordan da?

Dette er en følsom gjeng, som går et krevende studium: Du må være både talentfull og dedikert for å kunne få en plass i et av våre profesjonelle orkestre – som nok de fleste drømmer om. Det hender én sier at disse klassesetimentene er den verste arenaen å opptre i. I ett tilfelle ble en nylig opptatt student bokstavelig talt stiv av skrekk, jeg måtte forsiktig redde bratsjen ut av hendene hennes og leie henne til en stol. Det gikk heldigvis over og hun fikk sin jobb etter fire år, også hun satte etter hvert stor pris på klassesetimentene.

På en måte må det ha med rammer å gjøre. Det har etter hvert utviklet seg en form og omgangstone som nye studenter integreres i av dem som allerede er en del av klassen. Vi opererer ikke med uttalte regler om hva som kan sies eller gjøres, jeg er en stor tilhenger av spontanitet. Slik kan da også samlingene variere i innhold og form, men noen underliggende prinsipper er jeg opptatt av:

Undervisningen er et samarbeid mellom studenten(e) og meg. Egentlig tror jeg dette gjelder det meste av undervisning: Jeg har opplevd hvor tungt det kan føles å forelese mens noen av tilhørerne sover i auditoriet. En våken og motivert forsamling gjør meg selvsagt til en bedre foreleser. Nå er selvsagt denne undervisningsformen annerledes ved at forsamlingen normalt er passivt mottagende. Hva gjelder enkeltundervisningen, sier jeg til nye studenter at *de* aktivt må ta ansvar for undervisningens kvalitet. «Du må lære meg å undervise deg. Still krav og la meg slippe å gjenta noe, da gjør du meg til en god lærer!» Selv syntes jeg tidligere det var en utfordring å kunne stille harde krav innenfor den trygge rammen jeg ønsker at både enkelt- og klassesetimer skal ha – jeg var så snill, ble det sagt. Nå har jeg heldigvis ikke hørt *det* på en stund..

Man lærer bedre i fellesskap enn alene, heller med enn mot hverandre. Klassiske utøvere tilbringer uansett en mengde timer alene – i alle fall bør de det. Fellesskapet i klassen bygger på en forståelse av at alle har sine utfordringer og noe å lære av de andre, man kan støtte opp om og utfordre hverandre på samme tid. Med andre ord, man er *i samme båt*. Min egen studietid i Wien var preget av et tydelig hierarki blant studentene og jeg hører ennå om dette ved høyskoler på kontinentet. I mange tilfeller kjenner studentene knapt hverandre, men vet likevel fort hvem som har spesiell status.

Øving bør være utforskende. Det dreier seg om utforskning av musikken, instrumentet og en selv. Også klassesetimer og andre timer kan ses som en del av øvingen.

Dermed blir spørsmål og situasjoner som åpner for ny forståelse og aha-opplevelser sentrale. Antagelig blir det utforskende aspektet viktigere med stigende nivå, og for NMHs studenter bør det være helt sentralt. Innlæringen av grunnleggende ferdigheter, som Ludwig Wittgenstein kaller drill (eller tilmed dressur, «Abrichtung»), er nok av noe annen art. Men dessverre er drill-aspektet noe som ofte forfølger oss klassiske musikere altfor lenge. Kassetimene søker jeg å gjøre nettopp til en arena for felles utforskning – da kan også *jeg* lære noe. Studentene kan se ting jeg ikke ser, det ville ikke skje hvis jeg var for drillende og dominerende. Satt på spissen tror jeg for dominerende lærere er fordummende!

Jeg må gå ut fra at disse underliggende prinsippene gir en ramme av uskrevne regler til kassetimene våre. Og studentene forholder seg til rammen og reglene, er aktive, sier alltid noe positivt først – det kan bli litt stereotyp – og trækker sjelden over usynlige grenser. Men det kan forekomme: En ikke-skandinavisk student ble først perpleks da hun ble bedt om å kommentere en av sine medstudenters spill, så kastet hun seg ut i det på nådeløst vis. Forfriskende absolutt, men vi måtte ta en prat etterpå. Selv om jeg ønsker å være bare Morten aldri så mye, er det visse aspekter og uttrykksmåter som må overlates til meg, det får jeg betalt for!

Det gode fellesskapet i klassen må balanseres. Jeg er glad i mine studenter og søker å se dem enkeltvis, og det hender at det oppstår misstemning underveis hos enkelte. En student gjør eksempelvis sensasjonelle fremskritt på kort tid, mens hennes studiekamerater føler seg musikalsk og teknisk bokstavelig forbigått. Det kan gi en slags skyldfølelse både hos den ene som lykkes og de andre, som jeg må hjelpe dem å bearbeide. Slikt kan ta litt tid for dem å forstå, men det er konkurranse i dette yrket og det må være lov å være god! Annerledes er det med uklare kommentarer, som i verste fall kan gi rom for ubehagelige misforståelser. Ikke bare må studentene vise respekt for hverandre (og meg) ved å spille på et nivå opp mot sitt beste, de må også kommentere skikkelig og allment forståelig. Er det ikke slik at det en kan *si* klart, først må være *tenkt* klart? Det vil jeg gjerne hjelpe studentene med. Det hender jevnlig at jeg ber en student utdype en kommentar eller omformulere den slik at til og med *jeg* forstår ham. Og er det ikke-skandinaver til stede, så på engelsk, det er studentene mer enn villige til. Iblant gir jeg spesifikke oppgaver og lar forskjellige ta seg av intonasjon, rytme, klang og fraserings, for eksempel. Går det nå en gang ikke så bra med spill eller kommentarer, kan jeg bli nødt til å ty til siste utvei, humor. Jeg håper uansett at holdninger blir formet ved hjelp av kassetimene og måten en gir tilbakemeldinger på. For eksempel er forslag om forbedringer å foretrekke framfor å påpeke feil! Dette er kanskje også en egnet måte å melde

tilbake til en selv på? Likedan er et høyt nivå på andres prestasjoner noe en student bare må forholde seg til og følge opp selv som (ut-)øver: Er andre et godt eksempel for deg, forventes du å være et eksempel tilbake. I mange år nå har dette fungert rimelig godt uten å måtte forklares.

Men så finnes det selvsagt situasjoner hvor jeg tar over. Rett før prøvespill, eksamen eller solokonsserter kan det være beskjeder å gi som jeg ikke vil overlate til andre. Eller det kan være nødvendig å si et sannhetens ord mens de andre hører på – det finnes lynende begavede studenter som er like dørgende late. Siste utvei er å kaste dem ut av en nettopp påbegynt time eller stille dem til ansvar foran de andre på klassesstime. Da kan det bli svært stille... Også for dette har jeg fått forståelse og til sist takknemlighet! Men det skjer altså ikke ofte.

Noen viktige aspekter ved klassesstimene er så selvfølgelig at det holder å nevne dem i forbifarten. De hjelper en å bli vant til å prestere jevnlig foran publikum, det er mye lettere å gjøre, for eksempel, prøvespill slik. De gir meg også anledning til å belyse tekniske eller musikalske spørsmål i plenum og dermed svekke papegøyefølelsen som oppstår når jeg sier det samme for ofte. Og selvsagt blir studentene i alle fall overfladisk kjent med repertoar de ikke er fortrolige med ennå, og har de arbeidet med samme verket selv, kan de oppleve det i nytt lys. Jeg håper også at forholdet dem imellom blir så åpent at de kan spille for hverandre ellers også, og jeg vet at det skjer.

Det kan virke som alt er såre bra og alle er glade, det blir i så fall lett en sovepute. For det er klart at dette kan utvikles videre og settes mer i system. Hvorfor ikke be en blåser- eller klaverkollega ta over en gang? Trenger jeg egentlig være til stede bestandig, ville studentene kanskje føle seg friere uten? Noen ganger har jeg vært forhindret, og de har tatt seg av klassesstimen på egen hånd og vært svært fornøyde etterpå – det innrømmer jeg at jeg er stolt over. Timene kunne utvides, opptak gjøres og gis til dem som ønsker, og mere til. Men klassesstimene kunne jo faktisk også vært noe alle gruet seg til! Det er klart at man kan trives og være fornøyd med en undervisningsform uten at læringsutbyttet er særlig stort, men jeg velger å se bort fra denne muligheten. Kom innom og døm selv!

Blikk fra sidelinjen¹

Morten Carlsen har i det foregående beskrevet hvordan han tenker rundt sine klassetimer. Jeg vil her utdype og kommentere noe av det Morten skriver med utgangspunkt i intervjuer jeg som prosjektleder har gjennomført med Morten og to av hans studenter, samt observasjon av tre klassetimer.

Morten bruker metaforen «å være i samme båt» i tittelen på sin artikkel. Dette avspeiler på mange måter kjernen i hvordan han ønsker at disse timene skal framstå; at undervisning og læring er et felles prosjekt hvor alle forventes å bidra og støtte hverandre. I intervjuet utdyper han det han kaller sitt ideal: «... det kan tas ned i setninger som at man lærer bedre sammen enn mot hverandre.» Studentene jeg intervjuet sier at de oppfatter at Morten nettopp har en klar visjon for hva slags arena klassetimene skal være. De mener det er en forutsetning at læreren har en visjon og kommuniserer den, fordi alle da kan dra i samme retning. Klassetimene får et felles mål og en klar innramming. At Morten lykkes i ambisjonen om at studentene skal oppleve at man er sammen om å lære, framgår tydelig i intervjuene med studentene. En av dem sier:

Jeg tror alle i vår gruppe respekterer hverandre veldig, at vi er i en prosess og vil hjelpe hverandre. Jeg føler i hvert fall at det er et godt samhold. Det er ingen som sitter og ønsker at det skal gå dårlig for en annen, det er jo ikke sånn. Alle vet jo hvordan det er å stå der: Noen ganger er man godt forberedt, og da går det kanskje supert, men man er med hverandre i medgang og motgang.

Studentene framhever hvor viktig det er at det er en støttende atmosfære på klassetimene: «det er litt lave skuldre», og det er akseptert at man kan spille ting man ikke behersker ennå: «det er greit å feile og prøve igjen». Dette støttes av Banduras forskning² omkring hvordan mestringsfølelse kan utvikles: Gjennom å observere andre som arbeider seg gjennom utfordringer og gradvis forbedrer sine prestasjoner ved å jobbe målrettet, får man en forståelse av at læring er en gradvis prosess, og at nøkkelen til suksess er hardt arbeid. Hvis man innser at en mangelfull prestasjon skyldes begrenset erfaring eller mangelfull innsats snarere enn mangel på «talent», så kan det motvirke motløshet og motivere til økt innsats. En av studentene uttrykker det slik. «Jeg blir jo inspirert: 'det kan jeg også gjøre', eller 'det har jeg også lyst til å lære meg'.»

1 Skrevet av prosjektleder Ingrid Maria Hanken

2 Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of control*. New York; WH Freeman and Company.

At det er en støttende atmosfære og «lave skuldre» betyr ikke at det ikke blir stilt krav til studentene. Morten sier i intervjuet at

Jeg er ute etter den typen temperatur hvor den ene utfordres av den andre, samtidig som det ikke skal være for stramt og stivt selvfølgelig. Det skal være lov å mislykkes – men ikke *for* mye.

Han er klar på at han forventer en innsats fra studentene, både med hensyn til spillingen, men også at de skal bidra med tydelige og konstruktive tilbakemeldinger til dem som spiller:

Det handler om å sikte mot en stemning, føler jeg, en atmosfære som er preget av åpenhet, men også av ettertanke, man skal ikke bare si et eller annet.

Han utdyper dette senere i intervjuet ved å si

Jeg legger vekt på at de skal lære å ordlegge seg, men ikke nødvendigvis i første året. Men de må også for øvingen sin lære å tenke klart.

Store deler av timene jeg observerte, ble benyttet til at studentene skulle gi tilbakemeldinger på hverandres framføringer, og til diskusjoner som kom i kjølvannet av tilbakemeldingene. Dette er i tråd med Mortens målsetting om å involvere studentene og gi dem ansvar for innholdet i timene. Dette er også noe studentene som jeg intervjuet setter stor pris på. De har begge erfaring med klesstimer hvor det bare er læreren som har gitt tilbakemeldinger, og de framhever det som positivt at det i Mortens klesstimer er «viktigere hva studentene faktisk har på hjertet, vi blir tatt på alvor.» Da jeg observerte klesstimene la jeg også merke til at Morten aldri var den første til å kommentere en framføring, han ga alltid ordet til studentene først, og mange ganger begrenset han sine kommentarer til bare å understreke og oppsummere det studentene hadde sagt. Dette kan være en av grunnene til at studentene opplever at de blir tatt på alvor.

Studentene sier i intervjuet at de alltid må være forberedt på å gi tilbakemeldinger, og at dette gjør at de lærer å lytte aktivt og kritisk. «Man må sitte der og øve på å være lærer på en måte». Studentene understreker også at de er klar over Mortens krav om å kunne ordlegge seg. «Her må alt være klinkende klart», som en av dem sier, ellers blir de bedt om å forklare hva de mener, og de må være forberedt på å argumentere for det de sier. Hvis man definerer øving som en

undervisningsaktivitet hvor man er sin egen lærer, slik Jørgensen³ gjør, så vil nettopp slike krav til studentene om å kunne lytte aktivt og gi tydelige og konstruktive tilbakemeldinger, bidra til at de blir gode lærere også for seg selv på øverommet.

At studentene ser betydningen av klassesimene både for sin egen del og for de andres, framgår av framøtet: Så å si alle møter hver uke uansett om de skal spille eller ikke. En av studentene har disse betraktningene om hvorfor hun møter på klassesimene:

Jeg ser på det som spilletime nummer to. Den har ganske lik prioritet. Det er en del av undervisningen jeg får, og da går jeg på timene.

Dette viser at klassesimer kan være en svært viktig arena for studentenes læring, men det forutsetter klare visjoner og en bevisst strategi hos læreren for å lykkes.

3 Jørgensen, H. (2011) *Undervisning i øving. En innføring for sang- og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikforlag

Samarbeidslæring i en gruppe sangstudenter

Kristin Kjølberg

The love of the art is so great that we can put up with any kind of critique, right or wrong, in order to develop as artists.¹

Innledning

Bachelorstudiet i musikkpedagogikk er et fireårig utøvende studium med en integrert praktisk-pedagogisk utdanning. Studentene har utøvende fag slik som hovedinstrument, klaver, sang og bandinstrumenter, og fag av musikkpedagogisk og musikkteoretisk art. Fordi studiet favner bredt, kan studentene til tider få mindre tid til og fokus på hovedinstrumentet. Med dette CEMPE-prosjektet ønsket jeg å samle de klassiske sangstudentene på musikkpedagogikkstudiet i en gruppe. Gruppen skulle være en arena der de kunne samarbeide om egen og medstudenters utøvende utvikling. Jeg ønsket å bidra til at den enkelte student fikk utforske ulike muligheter som utøvere gjennom samarbeidslæring, med utgangspunkt i Liz Lermans metode Critical Response Process (heretter kalt CRP). Denne metoden dreier seg om å gi tilbakemeldinger på kunstneriske fremføringer gjennom en strukturert og dialogisk prosess i fire trinn. Jeg kommer tilbake til en nærmere beskrivelse av CRP senere i kapittelet.

Prosjektet hadde som formål å utforske på hvilke måter samarbeidslæring generelt, og CRP spesielt, kan bidra til en økt bevissthet om egen kunstnerisk identitet og kunstnerisk eierskap. Gjennom prosjektet skulle studentene praktisere og lære CRP og utforske hvordan denne metoden kan brukes som et verktøy i deres kunstneriske utvikling. Personlig ønsket jeg gjennom rollen som fasilitator i CRP å

1 Sitat fra Liz Lerman, nedskrevet på kurs med Lerman på Guildhall School of Music & Drama, 1. september 2014

oppøve større kompetanse i å gjennomføre en mer spørrende enn instruktiv undervisning.

Ti sangstudenter, tre mannlige og syv kvinnelige fra alle fire år av bachelorstudiet i musikkpedagogikk, deltok i dette gruppeprosjektet. Det gikk over studieåret 2014-15, og vi hadde ni samlinger à 2 timer. Alle studentene deltok både som utøvere og som samarbeidende og likestilte deltagere i gruppen. I flere av samlingene hadde sangstudentene med seg medspillere. Disse deltok den ene gangen, men de ble da trukket inn i prosessen på lik linje med de som var deltagere i hele prosjektet.

Mange av studentene på musikkpedagogikkstudiet har en sjangermessig bredde i sitt repertoar. Dette preget også repertoarvalget i samlingene. Det ble fremført klassisk musikk som romanser, kirkemusikk og arier, men flere fremførte egne låter, popmusikk, viser og folkemusikk. Noen fremførte sangene med en pianist eller akkompagnerte seg selv på klaver mens andre hadde med medspillere på gitar, akkordeon og trompet. Vi gjennomførte CRP slik prosessen er beskrevet i Liz Lerman og John Borstels bok *Critical Response Process. A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert* fra 2003. En prosess tok fra 40-45 minutter og det var to prosesser (med to sangere som var utøvere) i hver samling.

Prosjektet ble dokumentert på ulike måter, gjennom at studentene skrev logg etter at de hadde vært aktive som utøvere og med video- og lydopptak. Halvveis inn i prosjektet gjennomførte jeg gruppeintervjuer. Jeg intervjuet dem i tre grupper, 1. år (tre studenter), 2. år (tre studenter) og 3. og 4. år (fire studenter). I intervjuene ble studentene spurt om hvordan de opplevde å arbeide med CRP, og på hvilke måter dette prosjektet påvirket deres kunstneriske identitet og eierskap.

Collaborative learning, i denne sammenhengen oversatt til *samarbeidslæring*, er ingen ukjent arbeidsmåte i musikkstudier og blant musikere. Man utvikler et musikalsk materiale gjennom samspill og kammermusikalske prosesser. Studenter arbeider i uformelle arenaer som *peers*, forstått som kolleger, medstudenter eller likeverdige, der man øver og musiserer sammen. Man diskuterer problemstillinger, spiller for hverandre og gir hverandre tilbakemeldinger. Samarbeidslæring foregår også i organisert undervisning, i klasses timer og i mesterklasser. Lærere legger opp til ulik grad av lærerstyring i slike timer, fra undervisning som er svært lærerstyrt i den ene enden av en skala, til i andre enden, en type læringsaktiviteter der alle deltagere, både studenter og lærer, er likeverdige og med de samme mulighetene til

å sette dagsorden og bidra med innspill og tilbakemeldinger. I situasjoner hvor alle deltagerne er likeverdige oppstår et læringsfellesskap bygd på et prinsipp om at læring skjer gjennom deling og demokrati. Fellesskapet skaper engasjement og motivasjon, noe som kan føre til større eierskap til egne kunstneriske prosesser.

Critical response process

Den amerikanske ballettdanseren og koreografen Liz Lerman reflekterte allerede tidlig i sin karriere over hvordan forskjellig type *feedback*, tilbakemeldinger, hadde så ulik effekt på henne. Noen tilbakemeldinger inspirerte og gjorde at hun lenget etter å komme tilbake til sitt arbeidsrom for å prøve ut, mens andre typer tilbakemeldinger hadde motsatt effekt. Den tøffe kritikk-kulturen som hun hevder foregår i kunstneriske miljøer ble etterhvert problematisk for henne, både som mottager av, og som avsender av kritikk. Som mottager opplevde hun ofte at tilbakemeldinger ble for lite konkrete og meningsfulle, eller de opplevdes som brutale. Som pedagog, eller som deltager i vurderingskomiteer og paneler, kjente hun seg ukomfortabel med å skulle gi tilbakemeldinger uten at hun hadde større innsikt i de utøvende kunstnernes egne prosesser og ideer:

I even began to question the basic premises underlying my teaching of dance composition because I was troubled about the nature of my response to the work being created by my students. I had plenty to say. That wasn't the problem. But I kept wondering why I was saying it: Was I truly helping my students find their individual voices or was I just trying to create clones of me?²

Lerman utviklet derfor en metode for å gi og motta tilbakemeldinger, basert på at man opptrer som *peers*, som likeverdige i prosessen. Lerman skrev sammen med kollega John Borstel en bok som beskriver CRP, og hun har siden både anvendt metoden selv og undervist i den. Selv ble jeg introdusert for metoden på et ICON-seminar³ våren 2014 og deltok så på et ukes-kurs med Liz Lerman på Guildhall School of Music & Drama høsten 2014. Jeg har siden truffet henne og vært i dialog med henne om mitt arbeid med å bli en kompetent utøver av CRP.

2 Lerman og Borstel (2003), s. 6

3 ICON, (Innovative Conservatoire) er et internasjonalt samarbeid for lærere på musikkutdanningsinstitusjoner som har som formål å utforske praksis gjennom deling, refleksjon, forskning og innovasjon. <http://www.innovativeconservatoire.com>

CRP er en metode der en gruppe mennesker i samarbeid fokuserer på en kunstnerisk fremførelse eller en annen type presentasjon, med hensikt at den eller de som har fremført skal få flere ideer, se nye muligheter, videreutvikle sitt materiale, utvide sin kreativitet eller få nye ferdigheter. Prosessen foregår i fire trinn og deltagerne i prosessen kan inneha tre ulike roller, på engelsk *artist, responders og facilitator*, på norsk utøver, respondenter og fasilitator. Utøveren er den eller de som fremfører det kunstneriske materialet som er i fokus for prosessen⁴.

Respondentene er venner, kolleger, medstudenter eller publikum, og de kan ha ekspertkompetanse eller være nybegynnere. Hva slags respondenter man velger å ha med i en CRP-samling avhenger av det man ønsker å få ut av prosessen. For at prosessen skal fungere etter intensjonen trenger man en fasilitator som styrer tilbakemeldingene, kommentarene og spørsmålene. Denne sørger for at dialogen foregår innenfor rammene i de ulike trinnene. Fasilitator sørger for at man holder seg til den tematikken man til enhver tid arbeider med og leder prosessen inn i det neste trinnet av prosessen. Fasilitator, som er trent på CRP, kan også veilede utøveren eller respondentene, bidra til å oppklare uklarheter eller forsiktig bremse den type tilbakemeldinger som ikke gagnar prosessen.

CRP bygger på læringsprinsippet at man i større grad lærer og motiveres av å oppdage selv enn når man blir fortalt hva man skal gjøre. Gjennom dialog oppdages muligheter, og når man spør om råd, blir man mer mottagelig for læring enn om man mottar instruksjoner. Utøveren skal gjennom samarbeidslæring selv oppdage og reflektere, og motiveres til å arbeide dypere og videre i sine kunstneriske uttrykk.

Samarbeidslæring gjennom critical response process

Gruppen møttes hver tredje uke til en to-timers samling. Da vi startet opp første gang hadde ennå ikke alle studentene blitt kjent med hverandre. Tre førsteårsstudenter, som ikke har obligatorisk sangerforum (interpretasjon) i sitt første studieår, møtte flere av sine medstudenter for første gang.

Dette var ikke klasses timer, fordi studentene har ulike sanglærere på NMH og bare en av studentene i gruppen hadde meg som hovedinstrumentlærer. Imidlertid hadde, eller skulle jeg senere ha alle studentene i vokaldidaktikk, et sentralt emne

4 I denne teksten har jeg valgt å bruke entallsformen utøveren selv om det i mange tilfeller i prosjektet dreide seg om flere utøvere.

innenfor utdanningen som sangpedagog, og jeg kjente derfor alle studentene. Jeg var bevisst på at jeg i denne gruppen ikke skulle inneha en rolle som sangpedagog, men rollen som fasilitator for CRP. I den første samlingen brukte vi tid på å lære de grunnleggende prinsippene bak CRP gjennom en introduksjon av de fire trinnene.

Prosessene ble gjennomført slik at en utøver først fremførte en sang. Etter dette plasserte utøveren seg ved siden av meg (fasilitator) og respondentene satt i en ring rundt oss. En av respondentene var referent og skrev ned alt som skjedde i prosessen. Vi gikk så igjennom trinnene, noen ganger lineært, men ofte beveget vi oss dynamisk frem og tilbake mellom trinnene. Noen ganger brukte vi mest tid på ett trinn, noe som førte til at vi måtte bruke mindre tid på andre trinn.

Trinn 1

Trinn 1 i prosessen starter altså med at utøveren fremfører et kunstnerisk materiale. Under fremføringen lytter respondentene og forsøker å komme i dialog med det kunstneriske materialet, slik at de etterpå kan gi tilbakemeldinger med dybde og ærlighet. Deres oppgave er å gi utøveren tilbakemelding på hva som var *meningsfullt* for dem. Man søker å komme forbi mer utydelige beskrivelser som godt, vakkert, fint, bra etc. Meningsfullt handler om å kunne beskrive, mer enn å vurdere noe som godt eller dårlig. Man kan beskrive det meningsfulle i en fremføring på mange ulike måter, som inspirerende, engasjerende, overraskende, interessant, annerledes, tankevekkende eller provoserende, og man utfordres på å begrunne dette. Verdien av en slik tilbakemelding ligger i at utøveren får nye innfallsvinkler og en videre forståelse av den innvirkningen fremføringen har på respondentene. Gjennom dette trinnet skapes en plattform av trygghet og tillit. Respondentene skal sørge for at de ikke kommer med det som er så vanlig i vurderingssituasjoner: et «- det er fint, men ...» -utsagn. Når man unngår *men*-et, som handler om direkte eller indirekte kritikk, kan utøveren i større grad ta til seg, stole på og huske beskrivelsene av meningsfullhet. Forslag til endring kommer lenger ut i prosessen.

Studentene opplevde at de i trinn 1 måtte grave dypt i egne opplevelser for å beskrive det som hadde betydning for dem selv. I begynnelsen kom formuleringer som: «du har så fin klang», «jeg liker lyset i stemmen din» eller «jeg syns du musiserte fint». Etter hvert klarte studentene å gi tilbakemeldinger som beskrev hvordan utøveren berørte, skapte noe eller fikk fram et uttrykk eller en stemning. I en av samlingene fremførte en av studentene en folketone a cappella, og respondentene ga tilbakemeldinger som dreide seg om tilstedeværelsen i fremføringen:

Respondent 1: Det var som om du var veldig inne i stemningen. Og så så du opp, og pustet og begynte. Og det var akkurat perfekt. Lengden mellom der (respondenten viser innpusten, min tilføyelse) og da du begynte å synge. Og det gjorde at da du begynte hadde du skikkelig (lang pause) eeh...det gikk skikkelig inn på meg. Når jeg begynner å snakke om det så ..., ja det var så utrolig rørende. Jeg vet ikke helt hva det er, jeg kan ikke sette fingeren på det, det var bare så, så ... ekte på et slags vis. – og naturlig, både i karakterene og i stemmebruken.

Respondent 2: Jeg vil fortsette med det at det var så naturlig. Jeg fikk følelsen av at jeg var i en kirke. At jeg hørte akustikken fra kirken når du sang.

Respondent 3: Det var et sted der du så ned. Og ofte kan det å se ned virke litt negativt, men i dette tilfellet opplevdes det bare som at du trakk deg tilbake med ettertanke, og det fungerte veldig fint.

Respondent 4: En stemme-ting som jeg tenkte på før jeg forsvant inn i mine egne følelser... Jeg la merke til at du hadde noen fraser som begynte med Å. Det var så klagende. Du hadde en sånn knirke-ansats og det ga så utrolig mening.⁵

Underveis, mens respondentene snakket, tok de ofte, slik sitatet over viser, lange tenkepauser for å forsøke å være presise i sin tilbakemelding. De lette etter de formuleringene som i størst grad beskrev den følelsen eller de tankene de hadde under fremførelsen. Med trening ble det lettere å beskrive meningsfulle elementer ved en fremføring. Dette hadde ifølge studentene sammenheng med at de begynte å stole på at de hadde noe å bidra med. Flere sa at de i mange sammenhenger hadde vært forsiktige med å si hva de mente om en fremføring, fordi de var usikre på om det de mente var riktig. Etter hvert som vi beveget oss bort fra en riktig/galt-tankegang og over i en tenkning som åpner for ulike muligheter, begynte de å stole på egne opplevelser. I rollen som utøver oppsummerte studentene at dette trinnet faktisk ga dem mye. Selv om tilbakemeldingene på dette trinnet handlet om positiv tilbakemelding, opplevdes tilbakemeldingene som ekte ment. Det at respondentene anstrengte seg for å formulere og begrunne det meningsfulle gjorde at utøveren fikk tillit til at tilbakemeldingen var noe mer enn pliktskyldig ros.

Trinn 2

I trinn 2 skal *utøveren* stille sine kunstneriske spørsmål. Det kan dreie seg om spørsmål eller problemstillinger som har oppstått i øvesituasjonen, underveis i

⁵ Fra gruppesamling med CRP, 26. januar 2015

fremføringen eller som dukker opp gjennom tilbakemeldingene i trinn 1. Respondentene skal svare ærlig på spørsmålene, men de må holde seg til temaet; man kan ikke gi tilbakemelding på noe annet enn det utøveren spør om. Det er viktig at utøveren trener seg på å spørre spesifikt, og at hun/han har forberedt spørsmål som har et klart fokus. Da vil de få konstruktive tilbakemeldinger som åpner for videreutvikling. Fasilitator vil være behjelpelig med å omformulere uklare spørsmål, få utøveren til å bli klarere med hensyn til hva hun/han vil spørre om og bidra til å «oversette» mellom utøveren og respondentene. I dette trinnet er det rom for oppfølgingsspørsmål fra utøveren for å komme enda dypere inn i problematikken. Respondentene blir utøverens verktøy for å utvide egen forståelse og innsikt.

I de første samlingene hadde utøverne få kunstneriske spørsmål. Det virket som de ikke stolte på egne ideer. Dette ble bekreftet i gruppeintervjuene:

Jeg kjenner det ukomfortabelt når jeg må ta valg. Jeg er så vant til å bli fortalt hva jeg skal gjøre, at når noen spør meg hva jeg vil, blir jeg usikker. Jeg vet ikke hva jeg skal si.⁶

Dette endret seg etter hvert, og studentene ble i rollen som utøver mer bevisste på repertoarvalg til samlingen, og hva de ønsket å få ut av prosessen. De uttrykte at det var godt å ha et forum som ga dem rom for å komme med egne ideer, formulert slik av en av studentene:

Jeg tror aldri jeg som student har vært i en situasjon der jeg har fått slike muligheter til å oppdage min egen tause musikalske kunnskap. Her har jeg fått mulighet til å vise hvor stor kompetanse jeg faktisk har.⁷

Utøverne stilte spørsmål til samspill og interpretatoriske problemstillinger. Flere utøvere fremførte musikk de selv hadde arrangert eller utviklet til egne versjoner. Dette åpnet for dialoger om problemstillinger knyttet rundt arrangementet, til det å finne sin personlige versjon av en sang og å frigjøre seg fra andres versjoner. Fordi studentene hadde med medstudenter som medspillere og ikke deres akkompagnatører, ble samspillproblematikk også et tema for deltagerne i prosessen. Som svar på utøverens spørsmål rundt samspill og kammermusikalske problemstillinger ble de utfordret til å ta større plass i det musikalske lydbildet. De fikk tilbakemelding på hvordan de lyttet til hverandre og ga og tok i musiseringen. Andre

6 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 26. januar 2015

7 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 28. januar 2015

temaer utøverne brakte på banen, og som også var tematikk i trinn 3, dreide seg om formidling, slik som tilstedeværelse, presentasjonsform, kroppsspråk og blikk.

Trinn 3

Trinn 3 handler også om spørsmål, men nå er det respondentene som spør. Spørsmålene skal være åpne og/eller nøytrale. Åpne og nøytrale spørsmål er spørsmål som ikke kan besvares med ja/nei, men som åpner for ulike svar og løsninger. Gode spørreord og formuleringer er *hva, hvordan, på hvilke måter, hva er sammenhengen mellom og hvilke*, mens spørsmål som starter med *hvorfor* eller *har du tenkt på* kan gjøre utøveren usikker, kanskje skamfull eller føre til et behov for å forsvare seg, slik også Lerman og Borstel peker på i sin bok: «When defensiveness starts, learning stops.»⁸.

Ofte hadde respondentene ideer til forbedringer som de ønsket å tilby utøveren. Spørsmålene i trinn 3 vil ofte baseres på at man har en spesifikk mening om fremførelsen, men respondentene skal passe på at spørsmålet ikke blir en måte å tilsløre et forslag til endring på. Det å stille åpne og nøytrale spørsmål opplevdes til å begynne med hos studentene som noe omstendelig og krevende, mens de lukkede spørsmålene i begynnelsen ble vurdert å ha et klarere meningsinnhold. Lukkede spørsmål var konkrete og rett på sak, men etter hvert så studentene at slike spørsmål kunne virke styrende på utøveren. De erfarte at spørsmål som eksempelvis «Har du forstått den tyske teksten i denne sangen?», «Hvorfor har du valgt å synge pianissimo i den frasen?» eller «Kan du synge med åpnere klang?», ga utøveren følelsen av at det var noe hun/han ikke hadde forstått eller mestret. Tanker som «dette burde jeg ha selv ha reflektert over» eller «så pinlig at jeg ikke får til dette» skapte en ubalanse i relasjonen og dialogen. Respondentene kunne forstås som at de visste bedre enn utøveren. Reaksjoner på lukkede spørsmål kunne ifølge studentene i noen tilfeller føre til at utøveren ble bestemt på at de skulle løse problemene som lå i de lukkede spørsmålene, dette fordi de er så vant til å forholde seg til lukkede spørsmål i sin opplæring. Når problematikken ble ytterligere diskutert og de ble tydeligere på hva eierskap over egen kunstnerisk identitet kan innebære, pekte imidlertid flere på at lukkede spørsmål, slik også Liz Lerman peker på, fører til at flauhet eller skam kommer i veien for motivasjon og læring.

Hvis spørsmålene skulle bidra til refleksjon og til at utøveren utviklet sin fremføring videre, erfarte vi at det ofte ikke holdt å stille undrende og nøytrale spørsmål

8 Lerman og Borstel (2003), s. 21

som «Hva handler sangen om?» eller «Hvordan har du jobbet med fraseringen?». Denne type spørsmål førte som regel bare til at utøveren redegjorde for sine valg, at svarene ble av mer fortellende enn undrende karakter. Vi arbeidet derfor for å finne frem til måter å formulere åpne spørsmål på som gikk dypere. Eksempler på slike spørsmål var «Hvilke ulike fortolkninger kan man anvende til denne teksten?», «Hva ligger til grunn for dine ulike dynamiske valg i denne sangen?», «Hvilke klanglige valg har du gjort?» eller «På hvilke måter kan du arbeide for å oppnå dine intensjoner med denne sangen?» Disse spørsmålene bar i seg ulike muligheter og fikk utøveren til å lete i sin tause kunnskap.

Vi arbeidet også utover den første samlingen med å forsøke å stille åpne spørsmål som rommet muligheter og som utfordret. Ofte ba respondentene om en *time out* fra prosessen for å diskutere essensen i sine spørsmål før de omformulerte spørsmålet. De søkte å stille spørsmål som bød på utfordringer utøveren kunne trigges av. Vi erfarte at de beste spørsmålene førte til at utøveren ikke fant svar der og da, men uttrykte at dette var noe hun/han ønsket å ta med seg inn i det videre arbeidet.

Tematikk som samspill, interpretasjon og formidling var også gjenstand for spørsmålene i trinn 3. Studentene stilte spørsmål til plassering i rommet, til kroppsspråk og bruk av blick, og de tok for seg problematikk relatert til det å skape i øyeblikket, å finne sin tilstedeværelse og berøre respondentene. Utøveren fikk direkte tilbakemeldinger de gangene de evnet å skape noe ekstra interessant, noe som er vanskelig både å få til og selv oppdage i øverrommet.

I gruppeintervjuene kom det frem at studentene opplevde at det var mindre farlig å diskutere disse temaene enn for eksempel klang og sangteknikk. De mente at formidlingsmessige problemstillinger i mindre grad bygger på en riktig/gal tenkning enn sangteknikk. De unngikk de sangtekniske problemstillingene, fordi de mente at de ikke hadde et godt nok utviklet begrepsapparat for å diskutere dette, videre opplevde de teknikk som noe svært personlig. Studentene var redde for å snakke om andres teknikk og stemmebruk og fant ikke ut av hvordan de kunne ha en dialog om teknikk uten at det ville kunne oppleves som kritikk.

Trinn 4

De konkrete forslagene og meningene om fremføringen har sin plass i trinn 4. Men også her er det utøveren som sorterer hva hun/han er mottagelig for av innspill. De fleste som er utdannet som musikere har opplevd at de har fått tilbakemeldinger eller direkte instruksjoner på tidspunkter som ikke var riktig for dem. Kanskje

hadde de på det tidspunktet ikke forutsetninger for å få til det som ble instruert, noe som førte til at de forserte utviklingen sin, eller kan hende var forslagene av subjektiv karakter og dermed mindre konstruktive bidrag på dette tidspunktet. Lerman har lagt inn rom for forbehold i forbindelse med å foreslå endringer eller tilby sin mening. Respondenten må fortelle hva forslaget dreier seg om, slik at utøveren kan ta stilling til om hun/han ønsker å høre forslaget. Dette fungerer som et slags ritual, som på den ene siden gjør respondentene fokusert og tydelig i sitt forlag, og på den andre siden forbereder utøveren på det som skal komme: «Jeg har en mening om/forslag til ..., vil du høre det?». Som oftest vil utøveren høre og ta imot forslaget fordi det er presentert på en respektfull måte. Det gir likevel en følelse av kontroll med egen utvikling å ha anledning til å si nei.

Dette trinnet ligner mer på arbeidsprosesser studentene er vant til i sin opplæring. Det opplevdes ofte godt endelig å komme dit hvor man kunne komme med konkrete forslag. Spørsmålene i trinn 3 kunne ofte være litt uklare, noe som førte til at både respondenter og utøveren hadde behov for større presisering. Utøveren var ivrig på å få forslag til arbeidsmåter eller løsninger og etterspurte sine medstudenters erfaringer og kunnskaper. De ulike tilnærmingene i de tre første trinnene, beskrivelser og spørsmål og svar fra både utøver og respondenter, gjorde at respondentene fant frem til gode og relevante måter å presentere løsninger på. De antok ikke, men hadde informasjon om utøverens tankegang og respekt for utøverens eierskap. Utøveren på sin side hadde gjennom prosessens tre første trinn fått større trygghet og selvtillit. Dette førte til at hun/han var motivert for å bli ytterligere utfordret.

Samtidig var det også slik at respondentene ikke alltid trengte å komme med sine forslag og at man derfor ikke behøvde trinn 4. Mange problemstillinger lot seg diskutere gjennom trinn 2 og 3 fordi utøveren selv gjennom spørsmålene oppdaget utfordringer hun/han ikke hadde vært seg bevisst. En av studentene sa at det var godt å ikke alltid måtte si noe eller å påtvinge andre sine meninger. Dialogene og de åpne spørsmålene kunne føre til endringsprosesser og resultater som var uventede eller som gikk i andre retninger enn man i utgangspunktet hadde tenkt seg. Dette var spennende oppdagelser.

Andre erfaringer

Studentene ble etter hvert dyktigere i å utøve prosessen. Tilbakemeldinger fra dem i begynnelsen var at de opplevde CRP som teknisk og noe rigid. Prosessene gikk i begynnelsen langsommere enn det de syntes var behagelig, fordi de måtte tenke

seg om før de klarte å formulere relevante spørsmål. En av studentene pekte på at det også var positivt at de jobbet langsomt, fordi dette hjalp henne å strukturere tankene sine:

Det er lett å bli opptatt av fryktelig mye på samme tid. Da kan man lett være inne i fem-seks ulike prosesser samtidig. Denne prosessen trener meg på å disiplinere meg og konsentrere meg om en ting av gangen.⁹

I intervjuene ble det sagt at CRP åpnet for å diskutere problemstillingene på andre måter enn de var vant til i annen undervisning. De fikk satt ord på ting de ikke hadde tenkt på før, men som de kjente de tidligere hadde vært i berøring med på et ikke-verbalt plan. Dette gjorde dem bevisst på nye og annerledes aspekter ved musisering og formidling. De pekte på at dette åpnet for en videre forståelse av hva kvalitet kan være og de opplevde det som veldig positivt at medstudenter trakk frem kvaliteter ved deres utøvelse de ikke var klar over. Slik ble det å arbeide med CRP et supplement til den sentrale utøverundervisningen på skolen.

Prosessen utøvdes ofte ikke lineært, vi beveget oss frem og tilbake mellom de fire trinnene. Som fasilitator kunne jeg foreslå at man går tilbake fra trinn 3 til trinn 2, men også utøveren eller respondentene kunne be om dette. Slik skapt dynamikk. Vi arbeidet der vi fant mest næring til utøverens kunstneriske utvikling.

Lerman og Borstel foreslår i sin bok at det kunstneriske produktet fremføres *en gang før* man starter dialogen. Flere av studentene uttrykte ønske om å kunne få prøve ut forslagene flere ganger underveis i prosessen. Selv om boken ikke foreslår en slik fremgangsmåte, diskuterte jeg dette i et møte med Liz Lerman da jeg var halvveis i prosjektet. Jeg ønsket å utforske muligheter for å utvide eller endre prosessen, slik at det blir mer rom for musikalsk utforskning. Lerman ga klart uttrykk for at hun var åpen for at jeg kunne eksperimentere og legge til elementer. Slik prøvde vi i gruppen ut ulike måter å arbeide på, for at utøveren skulle grave enda dypere i de problemstillingene som kom frem i prosessen.

Prosessen ble da mer variert i sin form. Det kunne handle om at vi konsentrerte oss om trinn 1 og 2 og gikk frem og tilbake mellom disse flere ganger, eller det kunne være at vi slo sammen trinn 3 og 4, hvor de åpne spørsmålene hadde sin plass sammen med forslagene. Det kunne også dreie seg om at vi, etter at det hadde kommet opp ulike tematikker, lot utøveren velge seg ut den tematikken hun/han

9 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 28. januar 2015

ønsket å fordype seg i. Så arbeidet vi videre med denne problematikken med alle trinnene på en gang, gjennom beskrivelser av mening, åpne spørsmål, forslag til endringer, men alle knyttet til utøverens egne kunstneriske spørsmål. Slik styrte utøveren i stor grad prosessen og fikk ulike typer innspill hun/han kunne prøve ut.

Kunstnerisk identitet og eierskap

Ett av prosjektets formål var se om samarbeidslæring i en studentgruppe ville bidra til en økt bevissthet om egen kunstnerisk identitet og større kunstnerisk eierskap. Dette er i tråd med NMHs strategiske plan *1 samspill – strategi 2025* som sier at «NMH setter utvikling av studentens selvstendighet og kunstneriske identitet i front».

Å utvikle et kunstnerisk eierskap handler også om å ta eierskap til egen læring. I dette ligger å ha delaktighet og medbestemmelse i læringsprosessen gjennom å kunne påvirke hva man skal arbeide med, og i hvilke retninger man skal utvikle seg. For musikkstudenter vil det kunne handle om valg av repertoar og prioriteringer av teknisk art, men det vil også kunne dreie seg om selv å kunne ta beslutninger om hvilken kunstnerisk identitet man ønsker å ha, om å utvikle seg innen en tradisjon eller å eksperimentere med, eller kanskje å utfordre eller kritisere stilistiske krav innen en tradisjon. Eierskapet tilhører både læreren og studenten. Læreren vil, på bakgrunn av sin kompetanse, gi meningsfull veiledning om hvor studenten bør gå, basert på en vurdering av studentens talentsammensetning. Studenten «forhandler» i større eller mindre grad med sin lærer om eierskapet, avhengig av hvor tydelig den kunstneriske identitet er på de ulike stadiene i utviklingen.

Jeg hadde på forhånd den forforståelsen, at en del klassiske sangstudenter i for liten grad har mot til å ta eierskap over sin kunstneriske utvikling. Av ulike grunner overlater mange til sine lærere å sette ambisjoner, studentene er i sitt studium for passive i valg av kunstnerisk retning og repertoar, og de er for lite nysgjerrige på hvilke prosesser de må være i for å utvikle tekniske og kunstneriske ferdigheter. Denne forforståelsen fikk jeg tidlig bekreftet i møte med studentene.

I begynnelsen av prosjektet ble studentene utfordret på å formulere sine kunstneriske ambisjoner gjennom å beskrive sin arbeidssituasjon fire år etter de var ferdig utdannet ved NMH. Et par av studentene uttrykte klare ambisjoner om en operakarriere, mens noen var usikre på hvordan de så for seg et virke som sanger, andre

igjen var mer usikre på hva slags sjanger/sjangre de kom til å satse på og noen var beskjedne og syns det var skummelt å fortelle sine medstudenter om sine ambisjoner. Flere av studentene var svært usikre, fordi de ikke var trent på å ta bevisste valg. Denne diskusjonen satte i gang prosesser, noe som førte til at flere underveis i prosjektet ble mer bevisst på at de skulle ta kunstneriske valg:

Å sette egne mål er utrolig vanskelig, fordi jeg hele tiden har fått tilbakemelding fra lærerne mine på hva som passer for meg. Jeg har egentlig bare fulgt lærernes instruksjoner, at jeg synger klassisk er egentlig fordi mine lærere har penset meg inn på det. Det jeg innerst inne kjenner, det jeg har lyst til å synge, strider litt mot det læreren min tenker at jeg skal gjøre. Jeg har jo tenkt siden du stilte dette spørsmålet i høst... Og jeg sier det jo ikke til læreren min, men jeg tenker at det jeg nå tar tak i, er det jeg selv vil gjøre.¹⁰

Flere av studentene kommer fra andre sjangere enn den klassiske og har blitt introdusert til klassisk sang utover i ungdomsårene. De fleste studentene kjente seg mer usikker på sin klassisk-kompetanse enn på musikk fra andre sjangere. De opplevde at det var flere *absolutter*, flere regler i klassisk sang enn det var i andre sjangere, og at de ikke kjente godt nok til stiltrekk og krav innen klassisk sang til å stole på egen smak. Slik lente de seg veldig på sine sanglærere og akkompagnatører. Studentene påpekte at dette var et valg de selv hadde gjort, at det ikke var deres lærere som opptrådte autoritært. En student formulerte det slik:

Det er veldig behagelig å bli fortalt hva man skal gjøre og så går man og gjør det. Man kan lett bli litt for komfortabel i dette istedenfor å bli utfordret på å måtte komme på time med sin lærer og si: `dette her sliter jeg med. Kan vi jobbe med det, vær så snill'.¹¹

Flere studenter foretrakk å bli fortalt hva slags repertoar de skulle synge eller hva de skulle arbeide med på timer og i sin øving:

Jeg syns det er ubehagelig når jeg må begynne å ta valg. Jeg er så vant med å bli fortalt hva jeg skal gjøre at når noen spør meg hva jeg vil, så blir jeg usikker og tenker: dette burde jeg ha tenkt på'.¹²

10 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 26. januar 2015

11 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 28. januar 2015

12 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 28. januar 2015

Studentene diskuterte i løpet av prosjektet lærer-studentrelasjonen knyttet til eierskap. Flere snakket om at de ønsket større muligheter til å utvikle flere vokale uttrykk og arbeide med et bredere repertoar, fordi de så at de etter studiene ved NMH ville ha et virke der de arbeidet på denne måten. Videre pekte flere studenter på at de gjennom arbeidet med CRP nå ønsket å ta større del i diskusjonen om *hva* og *hvordan* i sangtiden: «Jeg kjenner det sterkt når en lærer blir veldig styrende. Det har kommet så inn i ryggmargsrefleksjonen min at jeg reagerer når lærer tar fullstendig styring».¹³ De ble tydeligere på at de ønsket en balanse, der det på den ene siden var viktig å lytte til og lære mest mulig av sin lærer som besitter ekspertkompetansen, men at de på den andre siden ønsket større eierskap til egen utvikling, delvis fordi det ga større motivasjon til å øve, og fordi de fikk større bevissthet om hva slags sanger de ønsket å være etter studiet på NMH.

En student pekte på at man ikke bare utvikler eierskap *etter* at man behersker noe man har arbeidet med. Man bør være seg bevisst hvor man skal lenge før man har ferdigheter til å utføre spesifikke oppgaver. Studenten mente at lærere, for eksempel i forumtimer, antar at studentene ikke er seg bevisst problemer fordi de ikke mestret en arbeidsoppgave:

I gruppa får jeg faktisk muligheter til å si vise at jeg kan, ikke bare gjennom å synge, men gjennom å reflektere og si at «-ja, jeg vet at dette er en utfordring eller et problem». (...) For selv om man ikke er i stand til å synge det ennå, så kan man forstå det og snakke om det: «Dette jobber jeg med, men jeg har ikke fått det til ennå. Men jeg vet om utfordringen.» Det å eie problemet: Når lærere som ikke kjenner deg påpeker problemer tenker jeg: «Jeg vet jo det, jeg ikke dum liksom». Det er å eie.¹⁴

Fasilitator-rollens innvirkning på egen lærerkompetanse

Fasilitators oppgaver er flere. Hun/han skal guide deltagerne frem og tilbake mellom trinnene, «oversette» der formuleringer er uklare eller det oppstår misforståelser, hjelpe deltagerne til å holde seg innenfor rammeverket i CRP og forutse strategier for hvordan man skal få meningsfulle dialoger. Dette fordrer kommunikative ferdigheter og faglig oversikt.

13 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 26. januar 2015

14 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 26. januar 2015

Det er viktig at man går i dybden og skaper prosesser som berører viktige aspekter, man ønsker ikke en prosess som fungerer som et «klapp på skulderen» der alt er fint og det ikke skjer noen utvikling. Når man går i dybden kan imidlertid prosessene bevege seg i retninger som er mindre ønskelige. Innenfor klassisk hovedinstrumentundervisning er det et stort fokus på endringer, korrigeringer og på å perfektionere ferdigheter. Både lærere og studenter er trent til når som helst å skulle ta imot eller komme med endringsforslag. Dette er en så implisitt del av kulturen, at man i CRP må trene seg på ikke å være så direkte og uttalt i sine tilbakemeldinger. Å ta et skritt tilbake, åpne opp for ulike muligheter, og å være åpen for at alle deltagerne i prosessen kan bidra til utøverens utvikling, er i kjernen av denne metoden. Fasilitators viktige oppgaver i denne sammenhengen er derfor å sørge for at fokuset alltid er på utøveren, og at de tilbakemeldinger, spørsmål eller forslag som tilbys presenteres i en dialogisk form. Slik måtte jeg som fasilitator trene meg på å kunne forestille meg i hvilken retning et utsagn eller et spørsmål ledet, for så å justere, forsiktig lede eller bryte av. Siden alle, også respondentene, skal møtes med respekt, måtte jeg oppøve en diplomatisk væremåte som gjorde at alle kjente seg verdifulle i prosessen.

Fordi de åpne og nøytrale spørsmålene er så sentrale i CRP, brukte jeg mye tid, både i og utenfor samlingen, på å oppdage forskjeller på lukkede og åpne spørsmål. Jeg måtte oppøve evne til å høre hva som kunne ligge bak et spørsmål, hvorvidt det var kritikk, en personlig agenda og «kjepphester», eller om en riktig/galt tenkning lå til grunn. Som fasilitator trente jeg meg på å bistå respondentene i å formulere spørsmålene på gode måter. Det handlet om å forstå tankene bak spørsmålene og gi disse en form som gagnet prosessen.

Den faglige oversikten jeg har oppøvd som utøver og som pedagog gjør at jeg besitter kunnskap til å finne løsninger på ulike problemer. Jeg kjente ofte på lysten til å bidra med mine løsninger. Studentene var aktive og hadde gode innspill, men innimellom strevde de med å formulere gode spørsmål eller å ta tak i dem jeg anså som essensielle. De kunne skrape i overflaten, eller det virket som om de unngikk visse temaer. I slike situasjoner måtte jeg som fasilitator «diskutere» med meg selv. Diskusjonene kunne dreie seg om i hvilken grad jeg skulle lede dem inn i temaer jeg selv mente var relevante eller viktige. Det kunne også dreie seg om jeg skulle formulere spørsmål til respondentene og utøveren for å sette i gang prosesser som ledet dem videre i dialogen. Noen ganger lyktes jeg i å guide dem uten å være eksplisitt på hvor jeg, med min ekspertkompetanse, mente de skulle. Da oppfylte prosessene målsettingen om at utøveren i samarbeid med respondentene skal få

nye oppdagelser og stor motivasjon til å utforske dette videre. Andre ganger ble jeg for ivrig og direkte, trådte ut av fasilitatorrollen og over i sanger-/sangpedagogrollen. Ettersom gruppedynamikken var god og vi hadde bygd en plattform av likeverdighet, opplevde jeg da at studentene korrigerer meg. De pekte på at jeg ble utydelig i fasilitatorrollen, og at den likeverdighet som prosessen skulle bygges på ble brutt. I det jeg utøvde min faglighet på denne måten, trådte vi inn i en mesterlæresituasjon som ikke er ønskelig i CRP. Jeg satte pris på deres ærlige tilbakemeldinger, og egne refleksjoner i ettertid bidro til at jeg i min undervisning i dag er blitt tydeligere på hvilken rolle jeg til enhver tid har, om jeg er problemløser, eller om jeg sammen med studentene skal utforske problemstillinger på andre måter.

I den vokalpedagogiske kulturen jeg ble opplært i, var det i stor grad læreren som skulle tilby løsninger og legge en kurs for den tekniske og musikalske utviklingen. Læreren forvalter en tradisjon som studenten skal introduseres og innlemmes i. Selv om undervisningskulturen i vårt land er mindre autoritær enn mange andre steder i verden, befinner det seg også hos oss en taus «kontrakt» som sier at studentene skal ta til seg de instruksjonene som blir gitt og arbeide med disse før de eventuelt stiller spørsmål til fremgangsmåtene. En slik tenkning lå og ligger også delvis til grunn for min undervisning. Studentene vet ikke alltid hva de trenger å lære, hvor de skal eller hvordan de skal komme dit. Å innta en fasilitatorrolle i et gruppeprosjekt som dette, utfordret og utvidet imidlertid mitt syn på hvordan jeg kan bruke min kompetanse som sangpedagog. Jeg kjente på frustrasjon over at jeg som fasilitator ikke skulle bidra med løsninger, selv om disse var så tydelige for meg. Min oppgave var å slippe studentene frem og å bruke min faglighet på måter som førte til at det var de som formulerte tilbakemeldingene, enten det var spørsmål eller som forslag. Jeg ble klar over at jeg ikke alltid tar meg tid til å undersøke hva de ønsker å få ut av en sangtime eller å sjekke med studentene hvordan mine instruksjoner oppleves. Jeg ble mer bevisst på at jeg har en tendens til å snakke for mye, og jeg ble bevisst på at jeg ofte kunne stille for mange og for overleste spørsmål. Dette prosjektet har gjort meg mer tydelig på når spørsmål og dialog fungerer bedre enn instruktiv undervisning, og slik har jeg i dag fått en større bredde og variasjon i mine fremgangsmåter og måter å møte studentene på.

Oppsummering

Gruppetimer som dette kan fungere som et bidrag til studentens utvikling mot å bli selvstendige og bevisste utøvere med eierskap til egen kunstnerisk identitet. Det viktigste arbeidet foregår likevel i øverrommet, i sangtimene, sammen med ulike musikalske coacher og akkompagnatører og i mesterklasser. I gruppetimene åpnes det imidlertid for at man kan opptre som likeverdige, som *peers*. I et slikt læringsfelleskap er det fokus på å bidra til hverandres vekst og utvikling. Studentene i dette prosjektet uttrykte at de trivdes med en arena der de kunne fokusere på andre kunstneriske og formidlingsmessige elementer enn det de arbeidet med i den mer tradisjonelle vokalopplæringen.

Studentene pekte på at de gjennom samarbeidslæring bygde opp et tillitsfullt læringsfelleskap som bidro til at de fikk større selvtillit som sangere. At posisjoner og status ble utjevnet, både mellom lærer og studenter og mellom ferske og mer erfarne studenter, var et viktig element i denne sammenhengen. Gruppeprosjektet førte også til at de som gruppe, som klassiske sangstudenter på musikkpedagogikkstudiet, fikk et bedre sosialt fellesskap, og at de nå støtter hverandre og følger hverandre opp også i andre utøvende sammenhenger, på konserter og i mesterklasser. Samtidig sa studentene at slike gruppetimer aldri kan erstatte timene med deres hovedinstrumentlærer og deres akkompagnatør:

Men jeg ville ikke ha byttet ut disse timene med sangtimene mine fordi det er noen ting som jeg vil arbeide med en-til-en. Det er en fin arena for å dele erfaringer og komme med tips, men hvis vi for eksempel skulle holdt på med, hvis det skulle handle om spesifikke tekniske ting, ville det være for personlig.¹⁵

Det ble pekt på at CRP var krevende å lære, men at prosessen, når de hadde kommet inn i den, tilbød et respektfullt rom å arbeide i. Man møtte hverandre i noe felles, og studentene uttrykte stor glede i å bidra til at deres medstudenter utviklet seg. De opplevde det som like meningsfullt å være respondenter som å være utøveren, og flere uttrykte at det var godt å ikke alltid måtte komme med forslag og si rett ut hva man mener, men at det å stille spørsmål var en god måte å møte den andre på. Også det å *ikke* måtte si noe kjentes utviklende:

15 Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 28. januar 2015

Jeg har hatt veldig godt av de timene fordi jeg lærer å holde kjeft. Jeg har det med å snakke mye, også når jeg underviser. Dette kan jeg dra inn i egen undervisning. Jeg er i en prosess der jeg lærer og utvikler meg som sanger. Det kan lett bli veldig rotete for meg inntil jeg skjønner hva det skal være. Da har jeg behov for å snakke om det for å lære. Det kan jeg ikke ta med meg inn i denne prosessen. Jeg har godt av å tenke ferdig før jeg kaster meg inn i en samtale.¹⁶

De opplevde at de holdningene som ligger i metoden også er en måte å omgås mennesker på rent generelt. Slik fikk CRP en betydning for dem, både i deres eget kunstneriske arbeid, når de underviste andre og når de var sammen med venner og familie.

For meg som lærer, har dette prosjektet hatt stor betydning. Min undervisning, både en-til-en i sangundervisningen og i større grupper i andre emner, har endret seg. Jeg har fått et større repertoar av måter å møte studentene på. I en del sammenhenger er det helt naturlig at jeg underviser instruktivt, kommer med klare tilbakemeldinger og jobber systematisk med endringer teknisk og musikalsk. Jeg har imidlertid oppdaget at de åpne spørsmålene kan bringe studenten både lengre og raskere frem til et ønsket mål. Når jeg evner å stille spørsmål basert på min kompetanse, men der jeg gir studentene tillatelse til å være en likeveldig partner i arbeidet, vokser det frem en enda sterkere motivasjon og større tro på egen kompetanse. Da stiller studentene gode og relevante spørsmål tilbake, og slik møtes vi i et rom der vi gjør nye og uante oppdagelser.

Relevant lesning

Lerman, Liz & John Borstel (2003): *Critical Response Process. A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert*. Tahoma Park: Liz Lerman Dance Exchange

Gaunt, Helena & Heidi Westerlund (Eds.) (2013): *Collaborative learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate

¹⁶ Fra gruppeintervju med prosjektdeltagerne, 28. januar 2015

Oppsummering: Hva har vi lært?

Ingrid Maria Hanken

I det foregående er seks ulike forsøk med gruppeundervisning presentert. Det er ikke vitenskapelige studier i stor skala som er gjennomført, men vi mener likevel at det kan være noe å lære av de erfaringene som disse seks hovedinstrumentlærerne og deres studenter har gjort seg. Vi vil her oppsummere noen av de viktigste erfaringene og hva vi har lært av dem.

God gruppeundervisning kan være så mangt

De seks prosjektene med hovedinstrumentundervisning i gruppe er nokså forskjellige på flere måter:

De varierer med hensyn til hvem som har styringen og setter agendaen i undervisningssituasjonen. Vi har sett eksempler på sterk studentstyring av undervisningen, slik som i Jens Harald Bratlies prosjekt, hvor det er studentene som har hovedansvaret for undervisning. Vi har også sett eksempler på en mer tydelig lærerstyring, slik som i Mona Julsruds improvisasjonsundervisning, hvor hun som lærer setter tydelige rammer og gir definerte oppgaver som studentene løser i fellesskap. God gruppeundervisning må med andre ord ikke forstås som ensbetydende med at læreren har en tilbaketrukket rolle. Vi vil likevel hevde at det må være et sterkt innslag av *studentinvolving* i gruppetimene for at det skal regnes som god gruppeundervisning. Bare da kan man få utnyttet det potensialet som ligger i at studentene lærer sammen og av hverandre.

Vi ser også at innholdet i gruppetimene er til dels forskjellig i de seks prosjektene. I noen tilfeller fokuseres det på at studentene skal framføre repertoar for hverandre og gi hverandre tilbakemelding, slik som i Morten Carlsens klassetimer. I andre tilfeller foregår det i større grad en felles gjennomgang og diskusjon av ulike tema-tikker, slik som i Svein Bjørkøys timer. Det er med andre ord ikke gitt at gruppetimer i hovedinstrument skal ha et bestemt innhold eller likne på de individuelle timene.

Videre er det også forskjeller med hensyn til prosess- eller produktfokus. I noen av prosjektene er arbeidet med prosessen det viktigste, slik som i Kristins Kjølbergs arbeid med Critical Response Process. I andre prosjekter vektlegges også finsliping av det ferdige resultatet, som når Julius Pranevicius' studenter jobber målrettet med prøvespillrepertoar.

Selv om de seks prosjektene er svært forskjellige, må de alle kunne sies å være eksempler på velfungerende praksiser, hver på sin måte og ut fra sine premisser. Dette illustrerer det faktum at det ikke finnes en fasit eller en gitt modell for hva som er god gruppeundervisning i hovedinstrument. Nøkkelen ligger snarere i å få et godt *samsvar* mellom hva man ønsker å oppnå med gruppeundervisningen og hva slags rammer man må forholde seg til på den ene siden, og hva slags valg man gjør med hensyn til innhold, aktiviteter og organisering på den andre. Som en konsekvens av dette må man også velge hva slags rolle man skal innta som lærer og hva slags roller man tilbyr studentene. Dette innebærer at man har mange muligheter, men det viser også at det krever en del tankearbeid og erfaring for å finne fram til hva som vil fungere i en gitt kontekst.

Mulige gevinster ved gruppeundervisning

Erfaringene fra de seks prosjektene tyder på at man kan oppnå noen gevinster ved å supplere den individuelle hovedinstrumentundervisningen med gruppetimer.

Effektivisering og tidsutnyttning

Et første punkt dreier seg om muligheten for *effektivisering og tidsutnyttning*. Gruppetimene gir en arena hvor generelle tematikker kan presenteres og diskuteres, og lærerne sparer tid og energi på å slippe å gjenta det samme for studentene en etter en. Dette kan også gi et tydeligere fokus på viktige temaer, og studentene får et felles kunnskapsgrunnlag som gjør den faglige kommunikasjonen enklere.

Et annet aspekt ved effektivisering og tidsutnyttning dreier seg om at man ved gruppeundervisning kan tilby studentene mer total undervisningstid. Det må understrekes at lærerne som deltok i gruppeundervisningsprosjektet ikke fikk tildelt mer undervisningstid, men valgte å omfordele sin totale undervisningsressurs. For flere av lærerne innebar det at de kortet noe ned på de individuelle timene og brukte den oppsparte ressursen til en gruppetime. For studentene ble

konsekvensen at de totalt fikk mer undervisning, og hyppigere timer med læreren noe som ga mulighet for tettere oppfølging fra læreren.

I diskusjoner om gruppeundervisning på instrument blir gjerne effektiviseringsmulighetene nevnt som et argument, særlig når det gjelder kulturskolene hvor det er lange køer av barn som vil begynne, men få ressurser å tilby. I dette prosjektet har det derfor vært viktig å understreke at målsettingen ikke har vært å spare ressurser, men å utnytte dem på en best mulig måte. Vi mener at disse prosjektene har vist at man med en forsiktig omfordeling faktisk kan gi studentene *mer* undervisningstid totalt sett.

Rikere læringserfaringer

Det at studentene lærer sammen i en gruppe gir mulighet for at de skal få rikere læringserfaringer, og at man kan oppnå et bredere spekter av læringsmål enn det som er mulig i en-til-en-undervisningen.

Hvis studentene framfører repertoar for hverandre i gruppetimene, så vil det skape en langt mer realistisk framføringssituasjon for den som opptrer og dermed gi viktig mengdetrening i det å opptre for et publikum. For studentene som lytter, bidrar dette også til større repertoarkjennskap.

Når studentene blir utfordret på å gi tilbakemeldinger til sine medstudenter, vil det medføre at deres lytteevne blir skjerpet. De blir mer bevisste på hva de hører, de lærer seg å gi konkrete og konstruktive tilbakemeldinger og å begrunne sine synspunkter. Dette er ferdigheter som har betydning når de som musikere skal kunne samarbeide med sine kolleger i ulike sammenhenger. Dette å kunne lytte, analysere, finne løsninger på problemer, og å kunne kommunisere dem konstruktivt, er også viktige egenskaper å ha når studentene skal fungere som sine egne lærere på øverommet.

En utfordring i utøvende musikkutdanning er at studentene kan bli for avhengige av sin lærer, og at de derfor ikke utvikler et eierskap til sin egen læring og kunstneriske utvikling. Det å måtte ta stilling til egen og andres framføringer og formulere sine tanker, vil kunne gjøre at studentene lettere utvikler evne til refleksjon, selvstendighet og tillit til sin egen vurderingsevne.

Det at det er flere personer som kommer med synspunkter, gir dessuten en større rikdom av ideer og løsninger både teknisk og musikalsk, og det gjør studentene fortrolige med at det finnes ulike oppfatninger, og at man må ha respekt for det.

Vi ser også at gruppeundervisning kan gi større muligheter for å utvikle evnen til ulike former for musikalsk samhandling, noe som også er viktige læringsmål i en utøvende utdanning.

Bedre læringsmiljø

Utøvende musikkutdanning har noen iboende utfordringer når det gjelder læringsmiljø. Dels kan det lett oppstå usunne hierarkier og et konkurransepreget miljø med misunnelse og mistenksomhet mellom studentene, siden studentene etter hvert skal konkurrere om de samme oppdragene og jobbene. Dels kan studentene lett føle seg ensomme og isolerte siden mye av tiden tilbringes alene på et øverom. Dette kan gjøre det vanskelig å opprettholde motivasjon og tro på egne evner.

En godt ledet gruppeundervisning synes å kunne bidra til å motvirke disse utfordringene; studentene får en opplevelse av å ha kolleger som er engasjert i deres utvikling, som vil dem vel og som kan være støttespillere og sparringpartnere. Særlig interessant er det at gruppeundervisningen synes å kunne bidra til at studentene også i større grad bruker hverandre som ressurser utenom undervisningstimene, på øverommet.

Det at studentene får anledning til å følge hverandres utvikling over tid, og observere at andre også sliter med sitt, gjør at de kan få en erkjennelse av at de ikke er alene om å streve til tider, og gi dem tro på at de med god innsats vil kunne overkomme problemene. Det å venne seg til å gi respektfulle og konstruktive tilbakemeldinger, kan også bidra til et sunnere og mer støttende klima studentene imellom.

Utfordringer

Gruppeprosjektene som er gjennomført har også lært oss noe om hva slags utfordringer man kan møte når man skal supplere den individuelle undervisningen med gruppeundervisning.

Organisatoriske utfordringer

Mange av lærerne og studentene som deltok i prosjektet nevner de praktiske utfordringene man står overfor når man skal samle grupper av studenter som alle har sine individuelle timeplaner og forpliktelser. Det krever en helt annen grad av planlegging å ha gruppeundervisning enn individuell undervisning, og det kan

være utfordrende å få forankret gruppetimene som en regulær del av undervisningen både i timeplanen og i studentenes bevissthet.

Involvering av studentene

Vi har sett at studentene er nokså samstemte i at gruppetimene oppleves som verdifulle. Likevel synes det å variere i hvor stor grad studentene involverer seg og investerer tid og engasjement når det gjelder for eksempel å forberede seg til timene. Det er en utfordring å avveie krav og forventninger til studentene mot hvor mye tid og overskudd de kan investere i noe som kommer som tillegg til den «vanlige» undervisningen. Dette er noe man med fordel kan diskutere med studentgruppen for å få fram en form for konsensus om hva som forventes av den enkelte.

Det er også en utfordring å få alle studenter til å bidra aktivt på timene. Noen er tilbakeholdne eller beskjedne, og særlig studenter i begynnelsen av studiet kan trenge oppmuntring og tilrettelegging for å stå fram. Erfaringene fra dette prosjektet tyder på at de kan ha nytte av at undervisningen struktureres på ulike måter, for eksempel ved at alle skal spille etter tur, at læreren gir bestemte oppgaver etter tur eller ber navngitte studenter gi tilbakemeldinger i stedet for å la ordet være fritt. Vi har også sett at det kan være en utfordring for læreren å vente lenge nok på at studentene skal komme med tilbakemeldinger eller innspill. Når man som lærer sitter med ansvaret for at timen skal ha substans og framdrift, er det noen ganger vanskelig å sitte og avvente at studentene skal si noe, og det blir lett til at man selv tar ordet. Dette kan imidlertid føre til at studentenes nøling forsterkes; de vet at læreren tar over hvis de venter lenge nok.

Å gi utfyllende og konstruktive tilbakemeldinger

Erfaringene tyder på at det er krevende for studentene å gi tilbakemeldinger til hverandre som går ut over mer vage og forsiktige kommentarer som «fint» og «bra». Det synes også å være utfordrende å komme bort fra tilbakemeldinger som bare fokuserer på dimensjonen godt/dårlig, men som heller gir konstruktive bidrag til studentens videre arbeid i form av ideer og felles problemløsning.

Å gi utfyllende og konstruktive tilbakemeldinger er noe som kan og bør læres, både for at studentene skal få mest mulig utbytte av gruppetimene, men også fordi det er viktige ferdigheter i yrkeslivet. Her kan læreren spille en viktig rolle, dels ved selv å gi modeller for hvordan man kan gi nyanserte og konstruktive tilbakemeldinger, men også ved å stille studentene oppfølgings spørsmål som kan hjelpe dem til å

utdype sine tilbakemeldinger. Man kan også vise studentene hva slags kvalitet som etterstrebes i tilbakemeldingene gjennom å gi anerkjennelse og bygge videre på konstruktive og nyanserte tilbakemeldinger.

Fleksibilitet i lærerrollen

Som vi tidligere har vært inne på, kan gruppeundervisning foregå på mange ulike måter og ha forskjellige hensikter. Utfordringen er å utforme en lærerrolle som er tilpasset den aktuelle målsettingen og undervisningens innhold og aktiviteter, som jo kan variere fra time til time. Det kan bety at læreren er nokså styrende i noen sammenhenger, mens han eller hun i andre situasjoner først og fremst har rollen som organisator eller ordstyrer. Det betyr også at læreren noen ganger er den som gir instruksjoner, mens lærerens oppgave andre ganger er å sørge for at studentene gir veiledning og råd til hverandre. Dette forutsetter et større repertoar av måter å lede undervisningen og møte studentene på enn man kanskje er vant til fra den individuelle undervisningen. Det kreves utvilsomt både erfaring og trening for å kunne tilpasse sin rolle til ulike situasjoner.

Å våge seg ut i ukjent farvann

De seks lærerne som har deltatt i gruppeundervisningsprosjektet har alle en lang og velfungerende undervisningspraksis bak seg basert på undervisning en-til-en. De har likevel hatt mot til å kaste seg ut i ukjent farvann og utfordre seg selv og sin egen lærerrolle. De har møtt på en del utfordringer underveis, men de har erfart at forsøket med å undervise i grupper har vært vellykket; de merker at studentene har stort utbytte av gruppetimene på flere områder, og studentene selv sier det samme. Alle deltakerne har fått såpass positive erfaringer med gruppeundervisning at de fortsetter med det. De har med andre ord erfart at både de og studentene kan vinne på å våge å prøve noe nytt og ukjent.

Vi mener det ligger et stort, og til dels uutnyttet potensiale i det å gi studentene mulighet til å lære sammen og av hverandre. Gjennom å dele erfaringene fra disse seks variantene av gruppeundervisning håper vi at vi kan gi andre lærere inspirasjon og mot til å utforske dette potensialet.

Hovedinstrumentundervisningen foregår som regel en-til-en i høyere musikkutdanning. I denne rapporten presenteres resultatene av forsøk seks lærere ved Norges musikkhøgskole har gjort med å undervise hovedinstrument i grupper. Målsettingen har vært å undersøke om det at studentene får anledning til å lære sammen og av hverandre, kan bidra til deres utvikling som musikere.

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