

Listkennsludeild

Hópkennsla í söng

Áfangi fyrir íslenska framhaldsskóla

Ritgerð til M.Art.Ed-prófs í listkennslu

Guðbjörg Hilmarsdóttir

Vor 2017

Listkennsludeild

Hópkennsla í Söng

Áfangi fyrir íslenska framhaldsskóla

Ritgerð til M.Art.Ed-prófs í listkennslu

Einingafjöldi: 20 ETC

Guðbjörg Hilmarsdóttir

Kt.: 080890-3899

Leiðbeinandi: Þóra Einarsdóttir

Vor 2017

Hópkennsla í söng

Áfangi fyrir íslenska framhaldsskóla

Ritgerðin fjallar um hópkennslu í söng og hvernig það að bjóða upp á söngnám í hóptímum sem áfanga í framhaldsskólum getur nýst nemendum og samfélaginu. Í upphafi árs 2017 fékk ég tækifæri til að þróa og kenna áfanga í Borgarholtsskóla sem kenndur var á leiklistarbraut skólans. Áfanginn var hluti af rannsókn sem ég framkvæmdi yfir þriggja mánaða skeið.

Rannsóknaraðferðin sem ég ákvað að notast við nefnist starfendarannsókn (e. *Action research*). Meðan á rannsókninni stóð leitaðist ég eftir að greina og þróa áfram aðferðir og kennsluhætti sem ég nota í söngkennslu og fá dýpri skilning á þeim. Ég hélt dagbók og tók viðtöl við nemendur og nýtti þau gögn í niðurstöðum rannsóknarinnar. Tilgangur rannsóknarinnar var að skoða hvort að það væri vettvangur fyrir söngkennslu sem hópkennslu og áfanga innan veggja framhaldsskóla.

Niðurstöður sýna að bæði nemendur og skólasamfélagið hafa ávinning af áfanganum. Rannsóknin opnaði augu mín fyrir ýmsum þáttum kennslunnar t.d. hvað það er sem hvetur nemendur á þessu menntastigi áfram í söngnámi. Við það að skipuleggja og kenna áfangann og skoða mitt eigið framlag meðan á honum stóð þá uppgötvaði ég bæði eigin styrkleika og fann tækifæri til úrbóta.

Class Voice

A new approach for secondary schools in Iceland

The subject of this thesis is Class Voice and how teaching vocal performance as a group lesson can benefit students in secondary school and the society as well. In January 2017 I received the opportunity to develop and teach a course at Borgarholtsskóli for theater majors. The course was a part of a research that spanned three months.

The research method I chose to use is called action research. I was seeking to explore and develop my own teaching methods as a teacher in singing and to gain a deeper understanding of my own work. The data I collected during the research include a journal I wrote regularly and interviews with students. The purpose of this research is to see if there is a platform for teaching singing in a group setting in secondary schools in Iceland.

This research indicates that organizing and teaching this course and looking at my own teaching methods impacted me as a teacher and during the research process I discovered both my strengths and opportunities for improvement. The study shows that both the students and the school community benefits from the course.

Efnisyfirlit

Formáli.....	8
1. Inngangur	9
2. Hvers vegna hópkennd í söng?.....	10
2.1. Sagan mín	10
2.2. <i>Class Voice</i> í bandarískum háskólum	12
2.3. Kostir hópkenndu í söng	12
2.4. Listnámsbrautir í framhaldsskólum	13
2.5. Söngur í framhaldsskólum.....	14
2.6. Reyndir annarra.....	15
3. Fræðilegur hluti	16
3.1. Félagslegt nám.....	16
3.2. Etienne Wenger.....	17
3.2.1. Starfssamfélag	17
3.2.2. Starfssamfélög í skólum.....	19
3.2.3. Hver er mín sjálfmynd?	19
3.3. Jimmy Bayes.....	20
3.3.1. Gagnrýn félagsleg valdefling.....	20
3.3.2. Valdefling nemenda	22
3.4. Samfélagslegt nám eflir nemendur.....	22R
3.5. Skrifað um hópkenndu í söng	23
3.6. Hópkenndu í tónlistarnámi.....	24
3.7. Aðalnámskrá framhaldsskóla.....	25
4. Starfendarannsókn	26
4.1. Ferlið	27
4.2. Gagnaöflun	28
4.3. Siðferði rannsókna.....	29
5. Framkvæmdin.....	31
5.1. Borgarholtsskóli.....	31
5.2. Söngferðalagið.....	33
5.2.1. Vika 1	33

5.2.2. Vika 2	35
5.2.3. Vika 3	35
5.2.4. Vika 4	36
5.2.5. Vika 5	37
5.2.6. Vika 6	38
5.2.7. Vika 7	39
5.2.8. Vika 8	39
5.3. Svör nemenda.....	40
5.4. Námsmat.....	44
6. Niðurstöður	45
6.1. Áhrif sem áfanginn hafði á mig sem kennara	45
6.2. Ávinningur nemenda	46
6.2.1. Söngur og starfssamfélag.....	46
6.2.2. Valdefling í kennslustofu	46
6.3. Ávinningur skólasamfélagsins	47
7. Umræður	49
7.1. Mín upplifun.....	49
7.2. Upplifun nemenda	51
7.3. Samþætting áfangans við skólastarf	50
7.4. Starfsamfélög í kennslustofum	53
8. Lokaorð.....	54
Heimildaskrá	55

Formáli

Þessi ritgerð er 20 eininga meistaraþrófsritgerð til MA-prófs í listkennsludeild við Listaháskóla Íslands.

Það hafa verið forréttindi að fá að vinna að rannsókninni og þakklæti er mér efst í huga við lok ritgerðarinnar.

Fyrst og fremst vil ég þakka leiðbeinandanum mínum, Þóru Einarsdóttur, fyrir þrotlausa vinnu og stuðning í gegnum þetta ferli. Það var sönn ánægja að fá tækifæri til að vinna með þér og eiga samræður um allt sem tengist söngkennslu. Þekking þín á efninu hefur verið mér innblástur og hvatning við vinnu þessarar ritgerðar. Takk!

Ég þakka Borgarholtsskóla fyrir það traust sem skólinn sýndi mér. Hákon Már Oddsson og Guðný María Jónsdóttir – takk fyrir frábærar móttökur – takk fyrir að hafa trú á verkefninu. Nemendur mínir í Borgarholtsskóla – takk fyrir að leyfa mér að vera hluti af hópnum – ég hlakka til að sjá ykkur blómstra áfram í framtíðinni.

Einnig þakka ég móður minni, Þórdísi Sigurðardóttur, fyrir að styðja mig í gegnum þetta ferli og eyða heilu kvöldunum í yfirlestur – stuðningur þinn er ómetanlegur.

Samnemendum og starfsfólki listkennsludeildar þakka ég samfylgdina síðustu tvö og hálf ár. Ég vil sérstaklega þakka Kristínu Valsdóttur, Þórhöllu Guðmundsdóttir, Sigrúnu Hjálmtýsdóttur og Dagnýu Jónsdóttur fyrir faglegu samtölin sem við áttum saman.

1. Inngangur

Söngur er sú tónlistariðkun sem einstaklingar hafa greiðan aðgang að. Við fæðumst með raddbönd sem eru ólík og hafa áhrif á einkenni okkar sem persónu. Hver og einn hefur tækifæri til að nýta eigin rödd og uppgötva hvaða eiginleika hún býður upp á. Söngur býður upp á ný tækifæri bæði sem tjáningarform og sem vettvangur nýrra hugmynda og frjórrar sköpunar þar sem söngur er lifandi ferli.

Viðfangsefni þessa meistaraverkefnis er söngkennsla í íslenskum framhaldsskólum. Ég framkvæmdi starfendarannsókn í Borgarholtsskóla í Reykjavík þar sem ég fékk tækifæri til að hanna og kenna áfanga í söng. Að bjóða upp á áfanga í söng er, eftir því sem ég kemst næst, nýjung í íslenskum framhaldsskólum. Kennslan fór fram í hóptímum en í tónlistarskólum á Íslandi er söngur aðallega kenndur í einkatímum. Áfanginn er byggður á hugmyndum frá Bandaríkjunum þar sem algengt er að boðið sé upp á áfanga í söng og fer kennslan fram í hóptímum, undir nafninu *Class Voice*.

Áfanginn sem ég skipulagði og kenndi í Borgarholtsskóla er líkt og draumur sem varð að veruleika. Upphaflega hannaði ég áfangann sem hluta af verkefni sem snerist um að smíða draumaáfangann; áfanga sem ég gæti hugsað mér að kenna í íslenskum framhaldsskólum. Þegar hugmyndin var fædd og ég var búin að skipuleggja áfangann dreymdi mig um að fá tækifæri til að prufukeyra hann í framhaldsskóla og tók þá ákvörðun að byggja meistaraverkefni mitt á þessum áfanga. Ákvörðunin var auðveld og það voru nokkrar meginástæður fyrir því hvers vegna ég ákvað að fara út í verkefnið. Í fyrsta lagi hef ég brennandi áhuga á söng og söngkennslu og taldi mikilvægt að nýta mínar sterkustu hliðar í meistaraverkefninu – söngur og kennsla! Í öðru lagi tel ég að það sé skortur á almennri söng- og hljóðfærakennslu í framhaldsskólum á Íslandi og sá ég þar tækifæri til að bæta úr og leggja mitt að mörkum. Í þriðja lagi vildi ég skoða félagsleg áhrif hópkenndu í söng og hvaða áhrif sá þáttur hefur á söngnám. Út frá þessum forsendum sem ég nefni hér að ofan set ég fram rannsóknarspurninguna:

Er vettvangur fyrir hópkenndu í söng í íslenskum framhaldsskólum?

Í ritgerðinni mun ég leita eftir svörum bæði með því að rýna í kennslufræði, námskrá og námsframboð en einnig með því að rýna í niðurstöður starfendarannsóknar.

2. Hvers vegna hópkenndsla í söng?

Í starfendarannsóknnum er sjónum beint að rannsakanda og hans umhverfi. Rannsakandi þarf að segja sögu sína og forsendur fyrir rannsókninni (McNiff, 2010). Starfendarannsóknir veita rannsakendum tækifæri til að skoða eigið starf, sjá mikilvægi þess en jafnframt finna tækifæri til úrbóta (McNiff, 2010). Fyrri reynsla leiddi mig að rannsóknarspurningunni og tel ég því nauðsynlegt að birta söguna mína til þess að skýra frekar ástæðu mína fyrir rannsókninni.

Hér fyrir neðan birti ég tónlistarsögu mína og skoða forsendur þess að kenna söng í framhaldsskóla.

2.1. Sagan mín

Tónlistin hefur leitt mig áfram í lífinu. Ég er alin upp við að tónlist sé óaðskiljanlegur hluti af því að vera til. Ég var barnið sem söng hæst í sunnudagaskólanum í Neskirkju, sargaði á fiðlu frá fimm ára aldri og elskaði tónmennt í grunnskóla. Ég hóf fiðlunám við Tónmenntaskóla Reykjavíkur árið 1995, 5 ára gömul. Fiðlunámið opnaði mér síðar mörg tækifæri s.s. koma fram á tónleikum, spila í samspili, taka þátt í strengjasveitum, ungfóníu og í barnakór í uppfærslunni á barnaóperunni Stúlkan í Vitanum (e. Þorkel Sigurbjörnsson). Eftir 11 ára fiðlunám og uppsafnaða vöðvabólgu í vinstri öxl ákvað ég að breyta um stefnu og skráði mig í unglingadeild söngskóla Sigurðar Dementz. Það var ekki síst fyrir tilstilli Bjarneyjar Ingibjargar Gunnlaugsdóttur, sem var móðir skólafélaga míns og hafði heyrt mig syngja í uppfærslum í skólaleikritum. Hún var minn fyrsti söngkennari í unglingadeildinni. Milli okkar myndaðist einstakt samband söngkennara og nemanda og finnst mér ég enn búa að þeirri þekkingu og reynslu sem hún kenndi mér á sínum tíma. Ég ákvað að skipta yfir í Söngskóla Reykjavíkur þegar ég var 17 ára gömul og hóf nám í klassískum söng hjá Signýju Sæmundsdóttur. Samhliða söngnáminu sótti ég nám á eðlisfræðideild Menntaskólans í Reykjavík og tók þátt í söngkeppnum og þremur söngleikjum í Þjóðleikhúsinu á árunum 2007-2010, Skilaboðaskjóðunni (e. Jóhann G. Jóhannsson), Kardemommubænum (e. Thorbjörn Egner) og Oliver! (e. Lionel Bart). Framhaldsskólaárin mín voru rík af listsköpun og fékk ég frelsi frá MR til þess að stunda áhugamál á skólatíma. Bestu minningar framhaldsskólaáranna á ég í öllu því sem ég gerði fyrir utan framhaldsskólann þ.e.

leikhússýningar, tónleikar, talsetningar og hinar ýmsu tónlistaruppákomur sem að ég fékk að taka þátt í eða stóð fyrir. Vorið 2010 útskrifaðist ég bæði frá Söngskólanum og Menntaskólanum í Reykjavík. Þá fannst mér óhugsandi annað en að halda áfram á listabrautinni og lagði ég stærðfræðina til hliðar.

Haustið 2010 hélt ég til Columbus, GA á árs námsstyrk á vegum Rotary hreyfingarinnar í Georgíufylki. Ég hafði fengið inngöngu í virtan tónlistarháskóla, Schwob School of Music, þar sem ég hóf söngnám undir handleiðslu Dian Lawler-Johnson. Hlutir þróuðust þannig að ég hélt áfram námi í Bandaríkjunum og útskrifaðist fjórum árum seinna með bakkalárgráðu í söng frá Schwob School of Music. Söngnámið í Bandaríkjunum var fjölbreytt og lærdómsríkt og ólíkt því sem ég hafði áður þekkt, t.d. gerði skólinn þá kröfu að nemendur mynduðu kór og voru æfingar þrisvar til fjórum sinnum í viku og að nemendur tækju þátt bæði í fylkis- og svæðiskeppnum við aðra tónlistarskóla. Söngkennarinn minn var opinn fyrir nýjungum og fékk ég m.a. styrk til að flytja Jónasarlögin eftir Atla Heimi Sveinsson og frumsamið tónverk fyrir strengjakvartett og sópran eftir skólafélaga minn Andrew Smith sem er á fimm tungumálum (m.a. japönsku) og þóttu bæði óhefðbundin verkefni í söngnáminu. Ég tók áfanga í kennslufræði í söng í háskólanámi mínu þar sem ég fékk tækifæri til að setja mig í spor söngkennarans. Meðan á námi mínu stóð var ég svokallaður *music intern* í kirkju nálægt skólanum þar sem ég söng á sunnudögum og stjórnaði barnakór.

Við útskrift í Columbus vorið 2014 lá leiðin, að ég hélt, í frekara meistaranám í einsöng í New York. Ég ákvað að eyða sumrinu heima á Íslandi og fann hversu sterkar rætur mínar voru hér. Meðan ég dvaldi hér og beið eftir að meistaranámið hæfist fór ég að endurhugsa eigin áherslur og áhugasvið í tónlist, ígrunda hvað það væri sem ég hafði mest gaman af og vildi einblína á í framtíðinni. Þessar hugsanir urðu til þess að ég ákvað að fresta meistaranáminu og ráða mig sem tónlistakennara í Grunnskóla Mosfellsbæjar. Ákvörðunin var ekki auðveld en ég taldi hana vera rétta og er enn á þeirri skoðun. Eftir ár sem tónlistakennari fann ég hversu vel kennarahlutverkið átti við mig og ákvað að skrá mig í Listaháskólann og ljúka formlegri menntun á því sviði. Ég kenndi í tvö ár tónmennt í Grunnskóla Mosfellsbæjar en hætti vorið 2016 til að einbeita mér að meistaranáminu. Ég hef notið hverrar stundar í náminu og uppgötvað mér til ánægju og undrunar áhuga minn á kennslu í framhaldsskóla þar sem mér finnst mörg tækifæri liggja.

2.2. *Class Voice* í bandarískum háskólum

Í Bandarískum háskólum er algengt að boðið sé upp á áfanga sem nefnist *Class Voice* þar sem söngur er kenndur í hóptímum. Í áfanganum er kennd grunntækni í söng og undirstöðuþekking á röddinni (DeBoer, 2012; Rayapati, 2008). Nemendur læra sönglög valin af kennara og þeim sjálfum og fá tækifæri til að syngja fyrir samnemendur og kennara. Þessa aðferð við að kenna söng í hóptímum má rekja aftur til kaþólskra tónlistaskóla og trúarsafnaða þar sem söngkennsla var kennd í hóptímum. Endurvakning varð á söngkennslu í hóptímum á 8. og 9. áratuginum þegar háskólar fundu fyrir auknum fjárskorti á sama tíma og áhugi nemenda á faginu jókst (Rayapati, 2008). Hóptímarnir eru enn kenndir í háskólum í Bandaríkjunum og þá fyrir fjölbreyttan hóp af nemendum sem vilja skerpa á grunnatriðum eins og öndun, líkamstöðu og raddbeitingu. Þegar ég stundaði nám við háskóla í Columbus, GA, var boðið uppá slíkan áfanga sem kenndur var af söngkennara í skólanum. Áfanginn vakti hjá mér áhuga en hann var eini verklegi tónlistaráfanginn í skólanum sem opinn var öllum nemendum skólans óháð námsbraut og ég tók eftir því að nemendahópurinn var fjölbreyttur, sambland af nemendum úr hljóðfæranámi, leiklist sem og öðrum bóklegum fögum sem kennd voru við háskólann.

2.3. Kostir hópkennslu í söng

Söngkennsla hefur aðallega verið kennd sem einkakennsla í áratugi. Oft er talað um nám í einkatímum (*e. one to one*) sem módelið meistari – lærlingur, þar sem kunnáttu er miðlað frá meistara til lærlings (Daniel, Parkes, 2015; Hanken, 2016). Í núverandi kennslufyrirkomulagi, eins og kemur fram í fjölda nýlegra rannsókna á kennslufyrirkomulaginu meistari - lærlingur (Broad og O'Flynn, 2012; Hanken, 2016), getur þekking verið takmarkandi milli meistara og lærlings þar sem þekking meistarans er sú rétta og lærlingurinn fær oft ekki tækifæri til að yfirfæra þá þekkingu með tilliti til umræðna eða gagnrýni.

Í hópkennslu í söng er hvorki meistari né lærlingur, heldur fremur leiðbeinandi og þátttakendur sem vinna saman að því að finna ólíkar leiðir að velgengni. Hópkennsla í söng er nokkuð ólík þeirri söngkennslu sem almennt er hefð fyrir í tónlistarskólum þar sem kennslan fer ávallt fram sem hóptími í stað einkatíma og fá nemendur leiðsögn frá kennara í sameiningu. Í hópkennslu hefur kennari tækifæri til að miðla þekkingu til hópsins þar sem nemendur kynnast námsefninu í sameiginlegu uppgötvunarferli. Í áfanga sem byggir á hópkennslu fá nemendur einstaklingskennslu í formi masterklass þar sem kennari leiðbeinir

nemanda fyrir framan hópinn og er markmiðið að nemendur læri hver af öðrum. Nemendur eru virkir þátttakendur í kennslu hvort sem þeir eru í sviðsljósinu sjálfir eða sem áhorfendur þar sem þeir fá tækifæri til að koma með athugasemdir eða hvatningarorð til samnemenda. Áfangi sem byggir á hópkenndu í söng getur að mínu mati höfðað til breiðs hóps nemenda þar sem hver og einn hefur tækifæri til að taka framförum hvort sem hann þekkir til söngtækni eða ekki, því hæfni í söng má stöðugt þróa og bæta með endurmenntun og æfingum.

Þrátt fyrir að raddir séu ólíkar og einstaklingar geti haft mismunandi þarfir sem söngnemendur er söngtæknin alltaf byggð á sömu grunnhugtökum og grunntækni (Conable, 2000; Sell, 2003). Einkakennsla er dýrt kennsluform auk þess sem nemendur fá yfirleitt lengri kennslutíma í hóptíma í söng en í einkakennslu (DeBoer, 2012; Rosewall, 1984). Kennari hefur því betra tækifæri til að kynna nemendur fyrir ólíkum nálgunum í faginu og beita fjölbreyttum aðferðum við söngkennslu. Í kjölfarið njóta nemendur góðs af því að öðlast víðan skilning á söngtækninni og nýta þær aðferðir sem hentar þeim best.

2.4. Listnámsbrautir í framhaldsskólum

Áhersla á listnám hefur aukist í íslenskum framhaldsskólum síðustu ár. Eftir innleiðingu laga um framhaldsskóla nr. 92/2008, færðist ábyrgð á námskrágerð í ríkara mæli til framhaldsskólanna (Mennta- og menningamálaráðuneyti, 2016b). Framhaldsskólunum var afhent það vald að byggja upp sínar eigin námsbrautir með samþykki ráðuneytis. Fjölmargir skólar hafa því tekið upp nýjar námsbrautir og hafa listnámsbrautir verið þar áberandi. Meðal nýsamþykkttra námsbrauta á vef Menntamálaráðuneytis er hægt að telja upp að minnsta kosti 20 listnámsbrautir sem hafa verið samþykktar frá 20. maí 2015 (Mennta- og menningamálaráðuneytið, 2016a). Í aðalnámskrá er hvatt til þess að námsleiðir og áfangar séu fjölbreyttir: „Í framhaldsskólum gefst nemendum kostur á að velja sér fjölbreyttar námsbrautir sem veita margs konar undirbúning og réttindi á sviði almenns náms, listnáms, bóknáms og starfsnáms“ (Aðalnámskrá, 2015). Ef litið er betur á listnámsbrautir framhaldsskólanna FG, Borgarholtsskóla, FÁ og Verslunarskólans kemur í ljós að listnámsbrautir skólanna leggja áherslu á sjónlistir eða sviðslistir.

Menntaskóli í tónlist (Menton) fékk samþykktar tvær námsbrautir, klassíska og rytmíska í desember 2016. Innganga í menntaskólann er byggð á inntökuprófi en miðað er við að nemendur hafi lokið grunnprófi í söng eða miðstigsprófi á hljóðfæri (Menntaskóli í Tónlist, 2017). Fagna ber komu skólans og að nemendur í menntaskóla fái tækifæri til þess að

nema tónlist sem aðalgrein í framhaldsskóla. Ljóst er þó að skólinn er aðeins fyrir nemendur sem hafa bakgrunn í tónlist og ekki er að sjá að skólinn bjóði upp á einstaka áfanga opna fyrir nemendur af öðrum brautum eins og er.

Í námskrárhefti framhaldsskóla um listgreinakennslu, sem féll úr gildi í kjölfar nýrrar námskrár 2011, er kafli þar sem tónlistarkennsla á framhaldsskólastigi var skilgreind en sá kafli fyllti þó ekki upp í heilsíðu og var vísað til námskrár tónlistaskólana (Aðalnámskrá, 1999):

Áfangar dans- og tónlistarkjörsviða eru ekki skilgreindir í þessu riti, heldur er vísað í námskrár sérskóla enda sjá þessir skólar um kennsluna í öllum inntakspáttum greinanna (Aðalnámskrá, 1999).

Skilja má, út frá þeim upplýsingum sem koma fram í heftinu, að tónlistarkennsla á framhaldsskólastigi sé bundin við tónlistarskólana og lítið sem ekkert rými gefið til að bjóða upp á slíka kennslu innan þeirra veggja. Hinsvegar, með komu nýrrar aðalnámskrár (Aðalnámskrá, 2015) myndaðist rými fyrir listgreinakennslu í framhaldsskólum óháð námskrá tónlistarskóla. Áfangar í tónlist sem kenndir eru á framhaldsskólastigi fylgja því bæði grunnþáttum menntunar og lykilhæfni samkvæmt Aðalnámskrá. Þegar ég stundaði nám við framhaldsskóla á árunum 2006-2010 var sú regla að tónlistarnám var ekki metið til eininga nema það væri á miðstigi eða ofar. Ómögulegt var því að fá grunnáfanga í tónlist metna sem áfanga í framhaldsskóla þrátt fyrir að þeir væru tilvaldir til að skerpa á forvitni, kynnast heimi tónlistarinnar eða nýta sem hvatningu til eigin tónlistarsköpunar. Með aukinni áherslu á listnám í framhaldsskólum tel ég tækifæri til þess að bjóða upp á áfanga í tónlist fyrir alla.

2.5. Söngur í framhaldsskólum

Söngmenning í íslenskum framhaldsskólum er þó alls ekki nýtt fyrirbæri. Sönghefðir má rekja aftur til latínuskólans á 19. öld þar sem skólapiltar tóku virkan þátt í kórastarfi og samsöng (Baldur Andr sson, 2008). Kórastarf er öflugt meðal sumra framhaldsskóla en misjafnt er hvort að starfið er metið til eininga. Nemendur keppa sín á milli í söngkeppnum svo sem söngkeppni framhaldsskólanna, einnig í tónsmíðakeppni og tónlistaratriði í „Gettu betur“ og „Morfis“ þar sem söngflutningur er oftar en ekki skemmtiatriði skólanna og tel ég viðburðina vera dæmi um hvernig tónlistin nær að sameina skólana og mynda jákvæða og menningalega mynd af þeim.

Það er því augljóst að mikill áhugi er á ýmsum listgreinum meðal framhaldsskólanemenda á Íslandi. Ástæða þess að söngkennsla og raddbeiting hafi ekki verið kennd í framhaldsskólum á Íslandi á sér eflaust rætur að rekja til menntastefnu fortíðarinnar, fábreytts námsframboðs síðustu áratugi og ríka áherslu á bóknám.

2.6. Reynolds annarra

Velta má fyrir sér hvort einkatímar nýtist söngnemendum betur í upphafi náms eða eftir að þeir hafa sótt hóptíma og fundið fyrir öryggi í röddinni, skilningi á grunntækninni og hafi löngun til að sækja frekari söngkennslu. Ég hef tekið eftir því bæði við eigin kennslu og heyrð frá öðrum kennurum að þeir upplifi sig endurtaka sömu upplýsingar til margra nemenda í einkatímum sem þeir hefðu getað komið frá sér í sameiginlegum hóptíma.

Söngkennarinn Richard Rosewall, sem kenndi söng í hóptímum í framhaldsskóla, skrifaði í grein í tímaritið *NATS Bulletin* (nú *Journal of Singing*) þar sem hann lagði áherslu á ávinning þess að framhaldsskólanemendur fengju hópkenndu í söng. Hann taldi hópkenndu í söng geta komið sér vel á ólíkum sviðum, meðal annars til að hvetja nemendur til áframhaldandi söngnáms, til þess að syngja sem einsöngvarar, sem meðlimir í kór eða einfaldlega til þess að læra raddbeitingu sem myndi nýtast á því sviði sem nemendur leggðu fyrir sig eftir nám. Rosewall benti á að þekking væri ekki leyndarmál heldur að deila skyldi þekkingu til sem flestra og að hópkenndu væri einskonar deilikerfi þar sem kennari og nemendur deildu þekkingu á milli hvors annars. Þekkingin myndi aukast á meðal hópsins og yrði því velgengni hvers og eins hluti af velgengni hópsins sem ein heild (Rosewall, 1984).

Reynsla Rosewall var að helmingur nemenda sem sóttu hópkenndu í söng héldu áfram í söngnámi en hinir sögðu söngkennsluna nægja og voru ánægðir með afraksturinn og þekkinguna sem þeir öfluðu sér (Rosewall, 1984). Með reynslu hans að leiðarljósi tel ég að vel mætti bjóða upp á hópkenndu í söng í framhaldsskólum á Íslandi, ekki endilega með það markmiði að búa til framtíðar einsöngvara, heldur frekar sem uppgövnarnám þar sem æfingarnar vinna með nemendur út fyrir eigin þægindaramma og færa þeim þekkingu sem þeir myndu annars ekki sækja sér.

3. Fræðilegur hluti

Í þessum kafla tengi ég saman hugmyndir um starfssamfélög og gagnrýna félagslega valdeflingu og hvernig hugtökin tengjast og geta stuðlað að því að efla nemendur í framhaldsskóla.

3.1. Félagslegt nám

Kenningar um félagslegt nám er engin nýjung í kennslufræði. Kenningar um félagslega hugsmíðahyggju þróuðust um árið 1970 út frá kenningum **Jean Piaget** um hvernig félagsleg samskipti höfðu áhrif á vitsmunaproska einstaklings (Þuríður Jóhannsdóttir, 2017).

Hugmyndin á bak við hugsmíðahyggju er að merking sé ekki uppgötvuð heldur smíðar hver einstaklingur þekkingu eða merkingu í huganum með túlkun sinni á eigin reynslu (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Í hugsmíðahyggju er litið á nemandann sem sjálfstæðan einstakling og virkan þátttakanda í eigin námi. Nám á að vera nemendamiðað og byggt á þeim forsendum sem nemandinn hefur til náms (Tappan, 1997). Úr hugsmíðahyggju þróaðist félagsleg hugsmíðahyggja þar sem Lev Vygotsky var einn hugmyndasmiða.

Hugmyndir Vygotsky felast í því að einstaklingur lærir í samfélagi og í samvinnu við aðra. Námsumhverfi félagslegrar hugsmíðahyggju er því byggt á félagslegu ferli þar sem menning og tungumál og gagnrýn hugsun er undirstaða þekkingarleitar (Stetsenko, 2008).

Heimspekingurinn og kennslufræðingurinn **John Dewey** aðhylltist hugsmíðahyggju en með áherslu á verkhyggju. Dewey taldi að ígrundun væri leið til að nýta aðferðir vísindanna við að leysa hagnýt vandamál á vettvangi. Hann taldi þörf á að menntun væri lýðræðisleg og færi fram í samstarfi þar sem nemendur lærðu saman af reynslunni með ígrundun og að þeim væri kennt að hugsa í stað þess að kenna þeim staðreyndir (Dewey, 2000).

Fjöl margar námskenningar eiga rætur sínar í félagslegri hugsmíðahyggju og byggja meðal annars á hugmyndum Dewey og Vygotsky og má segja að viðhorf félagslegrar hugsmíðahyggju sé nú orðið ríkjandi viðhorf í hugsun um nám og kennslu í dag (Hafþór Guðjónsson, 2007).

3.2. Etienne Wenger

Etienne Wenger (f. 1952) er svissneskur fræðimaður sem hefur farið óhefðbundna leið að kennslufræðum. Hann lærði tölvunarfræði í Sviss og hélt síðan til Bandaríkjanna þar sem hann rannsakaði gervigreind. Í kjölfarið hóf hann samstarf með mannfræðingnum Jean Lave sem leiddi til hinni frægu bók *Situated Learning: Legimate Peripheral Participation*. Í bókinni kemur hugtakið starfssamfélög (*e. Communities of Practice*) fram. Bókin fjallar um félagslegt nám en starfssamfélög eru aðeins ein af mörgum kenningum sem eru settar fram í bókinni. Wenger hélt áfram að rannsaka hugmyndina á bak við starfssamfélög og gaf út bókina *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity* (1998) sjö árum seinna en þar útfærði hann kenninguna sem er nú vel þekkt í nútímakennslufræði.

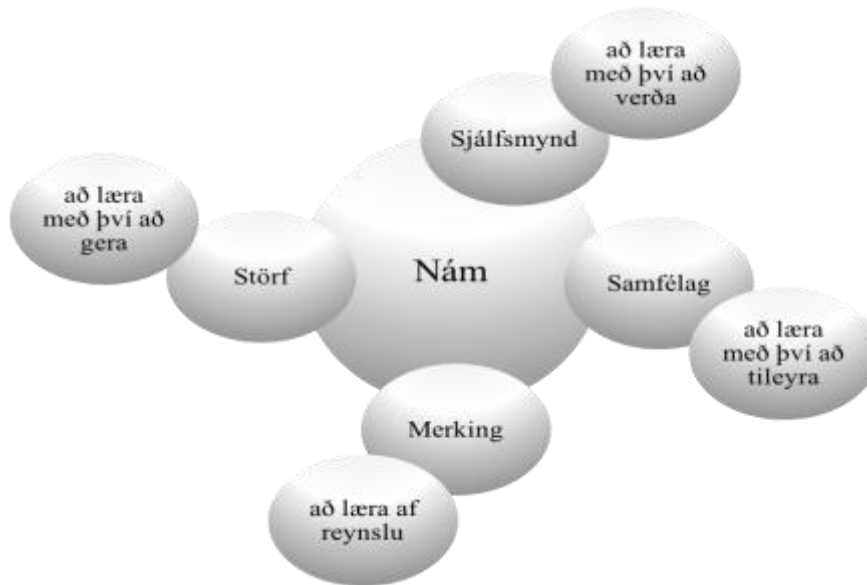
Wenger hefur skapað sín eigin hugtök sem koma fram hér í framhaldi. Hugtökin hafa verið þýdd í nokkrum meistararitgerðum en ég hef ákveðið að styðjast við þýðingu orðabanka íslenskrar málstöðvar. Ég nota þýðinguna starfssamfélög um „*communities of practice*“ en einnig hafa verið notaðar þýðingarnar „verkleg samfélög“ (Unnur Knudsen, 2016) og „iðjusamfélög“ (Lena Geirlaug Ingvadóttir, 2013). Þá notar Wenger hugtakið „*body of knowledge*“ um námsefni og hugtakið „*landscape of practice*“ sem ég þýði sem landslag þekkingar.

3.2.1. Starfssamfélag

Wenger skilgreinir starfssamfélög sem hóp fólks sem deilir sameiginlegri sérþekkingu eða áhugamáli og að samfélögin eigi að styrkja hvort annað með því að deila tungumáli, hugtökum og samskiptatækjum til þess að leiða fram umræður (Wenger, 2014). Wenger telur að forsendur náms og eðli þekkingar og kunnáttu séu byggðar á því að við séum félagslegar verur og að til þess að nám sé eðlislegt sé æskilegt að kennsla fari fram sem félagsleg þátttaka.

Kenningin er byggð á fjórum þáttum sem einkenna félagslega þátttöku sem lærdómsferli.

1. **Merking** (*e. Meaning*)
2. **Þekking** (*e. Practice*)
3. **Samfélag** (*e. Community*)
4. **Sjálfsmynd** (*e. Identity*)



Mynd 1 (Wenger, 1998)

Wenger leggur áherslu á að þættirnir (mynd 1) myndi flæði og að þeir séu ekki bundnir við uppsetninguna eins og hún sést á myndinni. Hver og einn þáttur hafi þann möguleika að mynda miðju líkansins og tengja þættina saman. Einnig getur ríkjandi þáttur einstaklinga verið mismunandi og líkanið einstaklingsbundið flæði þáttanna fimm hér að ofan. Líkanið byggir á því að nám sé ekki vélrænt eða páfagaukslærdómur, heldur verði nám árangursríkt þegar við finnum fyrir jákvæðri sjálfsmynd, finnum tilgang í því sem við erum að vinna að, æfum okkur, gerum nám að starfi og þegar við lærum í samvinnu við námssamfélagið okkar (Wenger, 1999). Ef horft er á líkanið hér að ofan (mynd 1) sem sett er upp af Wenger sjálfum sjáum við orð eins og reynsla (*e. Experience*), að verða (*e. Becoming*), að tilheyra (*e. Belonging*) og að gera (*e. Doing*) sem öll falla undir það ferli að lifa og þroskast sem einstaklingur. Út frá kenningum Wengers getum við getið okkur til að nám er hluti af daglegu lífi einstaklings. Nám er því lærdómsferli og við lærum í aðstæðum þar sem við framkvæmum og höfum sterkan félagslegan stuðning í kringum okkur.

3.2.2. Starfssamfélög í skólum

Starfssamfélög eru allstaðar. Starfssamfélög geta verið heima fyrir, í vinnunni, í skólanum og í tengslum við áhugamálin okkar – við erum nú þegar þátttakendur í nokkrum starfssamfélögum (Wenger, 2009). Í skólum myndast starfsamfélög bæði sem hluti af námi og félagsstarfi. Nemendur í starfsamfélögum deila vandamálum og erfiðleikum í sameiningu en einnig áhugamálum og hugmyndum sem virkja samfélagið sem heild. Einnig er hægt að horfa á starfssamfélög sem stór og smá – starfssamfélög í skólum geta verið allt frá því að vera hluti af skólanum niður í að vera lítill vinahópur eða meðlimur í nemendafélaginu.

Wenger skilgreinir ólík hlutverk fyrir einstaklinga og starfssamfélagið. Einstaklingur tekur þátt í starfssamfélögum með því að vera virkur og deila þekkingu með samfélaginu. Samfélagið hefur það hlutverk til að betrubæta þekkingu einstaklinga og viðhalda nýliðunar í samfélaginu (Wenger, 2009).

3.2.3. Hver er mín sjálfsmynd?

„...Vandamál 21. aldarinnar eru ekki aðgengi að námsefni heldur eru spurningar eins og hver er ég?, hvert er ég að fara? og hvað er árangursrík leið til að þroskast? Ég tel að það sé nauðsynlegt fyrir skóla að stuðla að slíkum spurningum. ...sjálfsmynd kennara eru þá enn mikilvægari. Sjálfsmyndir einstaklinga gera okkur kleift að sýna hvort öðru hver við erum í raun“ (Wenger, 2014)

Þannig segir Wenger okkur að í nútímaskólasamfélagi er námsefni ekki aðal vandamálið heldur hvernig kennarinn kemur námsefninu frá sér til nemenda. Wenger nefnir námsefni *body of knowledge* sem mér finnst lýsa þeirri þekkingu sem kennari hefur öðlast í gegnum árin en kennarinn er sá sem leiðir námsefni eða eigin þekkingu áfram til nemenda. Í samfélagi nútímans er hægt að afla sér þekkingar með auðveldum hætti t.d. í gegnum veraldarvefinn. Tækniþróun hefur aukið aðgengi að kennsluefni t.d. á vefsíðum, í öppum og rafrókum sem auðveldar einstaklingum að afla sér þekkingar á eigin vegum. Því er hægt að líta á nútímakennara frekar sem leiðsagnarkennara (e. *mentor*) sem er hluti af starfsamfélaginu í kennslustofunni. Þrátt fyrir að kennari stígi af valdastól meistarans og standi við hlið nemanda sem leiðbeinandi er kennari langt því frá að stöðva miðlun þekkingar til nemenda. Í stað þess hefur kennari frekari tækifæri að ná til nemenda og leiðbeina út frá þekkingu og þörfum hvers og eins.

Hver er ég? er spurning sem Wenger hvetur nemendur og kennara til að spyrja sjálfan sig að. Wenger telur að nauðsynlegt sé fyrir bæði nemendur og kennara að þekkja eigin

sjálfsmynd. Í starfssamfélögum er nauðsynlegt að hver og einn meðlimur hafi sterka sjálfsmynd og þekki eigin merkingu á sínu starfi. Wenger leggur áherslu á að kennarar hafi sterka sjálfsmynd því þá eigum við auðveldara með að ná til nemenda og nemendur eiga auðveldara með að nálgast kennara sem jafningja og líta á þá sem meðlim í samfélaginu.

Hvert er ég að fara? Í starfssamfélögum er mikilvægt að einstaklingar hafi markmið og stefnu í starfi. Samfélög vaxa með aukinni þekkingu og kunnáttu sem deilist á milli meðlima. Wenger telur að nám sé ferðalag og að nám myndi svokallað ‘landslag þekkingar’ (e. *Landscape of practice*). Landslag þekkingar fjallar um mikilvægi þess að þekkja starf sitt út frá víðum skilningi í stað þess að vita aðeins hvað þú sjálfur þarft að gera (Wenger, 2014) Einstaklingar geta bætt þekkingu sína og starfshæfni með því að taka virkan þátt í fjölbreyttum starfssamfélögum. Til viðbótar veitir það þeim aukið sjálfstæði og betri sjálfsmynd (Wenger, 2014).

3.3. Jimmy Bayes

Jimmy Bayes er stofnandi *Dunamis Empowerment Foundation* sem stuðlar að valdeflingu einstaklinga, hópa og stofnana (Dunamis Empowerment Foundation, 2017).

Jimmy Bayes rannsakaði guðlega valdeflingu (e. *divine empowerment*) í dokstorsritgerðinni sinni og í kjölfarið gaf hann út bókina *Empowerment: Understanding the Theory of Empowerment* þar sem hann fjallar um fjögur svið valdeflingar; félagsleg valdefling, uppbyggileg valdefling, sálfræðileg valdefling og guðleg valdefling. Bayes kennir *Empower4*; líkan sem byggir á öllum fjórum sviðum valdeflingar. Bayes starfar eftir eftirfarandi forsendum:

- að allir hafi þörf á meira vald í lífinu
- að allir þurfi á tengingu að halda við æðra vald
- að allir þurfi að hafa þann eiginleika að geta valdeflt aðra

(Dunamis Empowerment Foundation, 2017)

3.3.1. Gagnrýn félagsleg valdefling

Orðið **valdefling** (e. *empowerment*) er vítt hugtak sem fjallar um eflingu einstaklings á eigin lífi. Félagsleg valdefling þýðir að einstaklingur styrkir félagslega stöðu, eykur þátttöku og virðingu fyrir eigin ákvörðunartöku og eykur þannig vald yfir eigin lífi og örlögum (Bayes, 2015).

Gagnrýn félagsleg valdefling er hugtak sem Bayes hefur verið að rannsaka og kemur í framhaldi af hugmyndafræði félagslegrar gagnrýnikenningar (*e. critical social theory*) sem á rætur að rekja til Frankfúrtarskólans í Þýskalandi um 1930. Í kjölfarið kom brasilíski kennslufræðingurinn Paolo Freire (1921-1997) með hugmyndir sínar um gagnrýna kennslufræði. Menntun byggð á gagnrýnni kennslufræði hefur það grundvallarmarkmiði að hún hjálpar nemendum að þróa með sér frelsisvitund, þekkja eigin styrkleika og nýtir þekkingu og vald til að taka uppbyggilegar ákvarðanir (Giroux, 2010). Það var síðan Henry Giroux sem þróaði hugmyndir Freire áfram í skrifum sínum. Giroux lítur svo á að gagnrýn kennslufræði sé í stöðugri þróun og fylgir því hvernig samfélagið þróast. Gagnrýn kennslufræði er fyrir Giroux byggð á róttæku lýðræði þar sem gildi, þekking og hæfni eru lykilatriði menntunar. Giroux gagnrýnir svokallaða framleiðslu á nemendum þar sem allir nemendur eru settir undir sama hatt og eru metnir eftir ákveðnum stöðlum (svo sem samræmd próf). Samkvæmt Giroux er menntakerfið sífellt að verða staðlaðra með ítarlegum skólabókum, námsstöðlum og á þá sköpunarþáttur starfsins undir höggi að sækja.

Bayes lítur svo á að gagnrýnin félagsleg valdefling byggir á því að ákveðnar stéttir hafi það verr en aðrar, að stofnanir séu ríkjandi áhrifavaldur ójafnrar valdsskiptingar og forréttinda í samfélaginu og að valdefling sé jafnt frelsun (Bayes, 2015). Bayes hefur sett fram nokkra þætti sem þurfa að vera til staðar til þess að gagnrýn félagsleg valdefling geti átt sér stað í samfélagi.

1. Öruggt og styðjandi umhverfi (*e. Safe and supportive environment*)
2. Virk þátttaka (*e. Meaningful participation*)
3. Dreifing valds (*e. Shared power*)
4. Skilgreind stefna einstaklings og hóps (*e. Individual and community level orientatin*)
5. Skýr markmið um félagslegar breytingar (*e. Sociopolitical change goals*)
6. Gagnrýnt mat (*e. Critical reflection*)

(Þýðing: Ólafur Jens Sigurðsson, 2016)

Samkvæmt kenningum Bayes þarf einstaklingur ákveðið samfélag til að styðjast við og veita sér hvatningu í því sem hann tekst á við. Hann tekur það sérstaklega fram að kenningin hafi sterk áhrif á þá sem eiga erfitt uppdráttar vegna stéttarskiptingar.

3.3.2. Valdefling nemenda

Í nútímakennslufræði er mikið skrifað um valdeflingu kennara en minna hefur verið skrifað um valdeflingu meðal nemenda. Kenning Bayes er sú fyrsta sem ég hef náð að tengja við í sambandi við valdeflingu í námi. Kenningin, sem er ný af nálinni, passar að mínu mati inn í nútímakennslufræði en ég tel að Bayes setji kenninguna fram á skýran hátt sem auðvelt er að hafa til hliðsjónar við kennslumótun. Það að nemendur finni fyrir dreifingu valds (*e. Shared power*) innan kennslustofunnar, þá á milli nemenda og kennara, gæti aukið ábyrgð þeirra á eigin námi.

3.4. Samfélagslegt nám eflir nemendur

Kenningar Wengers og Bayes eiga það sameiginlegt að þær eru báðar félagslegar kenningar (*e. social theories*). Samkvæmt kenningunum á nám sér stað í samfélagi sem getur bæði verið skilgreint eða ekki. Samfélögin þurfa heldur ekki að bera nafn eða vera samþykkt af opinberum aðilum. Markmið kenninganna er að einstaklingar geti látið ljós sitt skína í nútímasamfélagi og fái rödd. Opinberar stofnanir gera ráð fyrir að nám sé einstaklingsbundið ferli sem hefur upphaf og endi og að nám sé best þegar það er aðskilið öðrum verkefnum (Wenger, 2009). Wenger og Bayes móta kenningar sínar út frá þeirri staðreynd að við erum félagslegar verur og þrífumst best í félagslegu umhverfi þar sem samskipti og samræður eru grundvöllur náms. Þeir leggja því til að nám eigi að vera félagslegt ferli sem fer fram í öruggu og styðjandi umhverfi.

Er ekki nóg að einbeita okkur aðeins að starfssamfélögum? Af hverju tengi ég starfssamfélögum við félagslega valdeflingu? Ástæðan fyrir því að ég tengi hugmyndir Wengers og Bayes saman er að ég tel að kenningin á bak við starfssamfélög sé aðeins hugmynd að heildinni. Kenning Bayes einblínir á innri vegg námsumhverfisins og hvernig sé hægt að virkja og valdefla einstaklinga svo að hann nái að vaxa í starfssamfélögum.

Velta má fyrir sér hvort þetta sé tímabundin stefna eða komið til að vera. Kenningar Wenger og Bayes eru alls ekki nýjar í samfélögum okkar heldur eru þær settar fram sem „kerfisbundin leið til þess að tala um kunnuglegar upplifanir“ (Wenger, 2009, bls. 214). Wenger nefnir í greinum sínum að kenning hans er ekki umskipti annarrar eldri kenningar heldur tekur ólíkt á mismunandi þáttum vandans. Hann setur kenninguna fram til að bæta í

heildarmynd þeirra hugmynda sem falla undir félagslegt nám og til þess að skilja og bæta nám.

Eins og Wenger nefnir hér að ofan eru kenningar þeirra Bayes alls ekki nýjar hugmyndir heldur eru þeir einfaldlega að gefa þeim þáttum nafn. Kenningarnar eru byggðar á hugmyndum sem eiga sér þegar stað í samfélaginu og telja höfundar kenningarnar virka í samfélaginu. Því hafa þeir merkt kenningarnar í þeirri vona að betrubæta nám og hvetja til félagslegs náms í nútímasamfélögum. Ég tel að bæði kenningar Wenger og Bayes séu jákvæðar fyrir menntasamfélagið og hvatning til kennara til að auka félagslegt nám í eigin kennslu.

3.5. Skrifað um hópkenntu í söng

Ekki virðist mikið vera um rannsóknir sem hafa verið gerðar um hópkenntu í söng í bandarískum háskólum en nokkuð er til af ritrýndum greinum um hópkenntu í söng sem ég fann í tímaritinu *Journal of Singing*. Tímaritið *Journal of Singing* er gefið út af söngkennarafélagi í bandaríkjunum sem kallast NATS (National Association of Teachers of Singing). Tímaritið er ritrýnt og inniheldur greinar um söngkenntu og rannsóknir sem hafa verið gerðar á faginu (NATS, 2017). Þær Katharine Deboer, Barbara Kinsey og Sangeetha Rayapati hafa skrifað um hópkenntu í söng á ólíkum vettvangi en eru allar sammála um að hópkenntu í söng sé sniðug leið til að gera söngkenntu aðgengilega.

Deboer kennir söng í háskólanum í Nevada þar sem söngdeildin hefur aðeins einn fastráðin söngkennara (e. *tenure*). Söngdeildin í háskólanum hefur því farið þá leið að bjóða fyrsta árs nemum í söng að sækja hópkenntu í söng í stað þess að fá einkatíma. DeBoer hefur kennt áfangann í yfir 10 ár og telur ávinninginn vera meðal annars að nemendur kynnast betur og mynda stuðningsnet fyrir hvort annað, kynnast fleiri sönglögum en þau myndu ef þau væru í einkatímum og að áfanginn spara skólann pening (DeBoer, 2012).

Rayapati gerði rannsókn á hópkenntu í söng fyrir aldraða í Rock Island, Illinois. Rannsóknin sýndi fram á að hópkenntu í söng var valdeflandi fyrir nemendurna og héldu flestir áfram að sækja einkatíma eða skráðu sig í kóra. Rayapati segir hópkenntu í söng vera vettvangur fyrir eldri borgara til að uppgötva leynda hæfileika í öruggu og styðjandi samfélagi. Eftir að kenntu lauk fann Rayapati fyrir mikilli eftirspurn eftir söngtímum á meðal aldraðra, eftirspurn sem hún hafði ekki fundið fyrir áður (Rayapati, 2008).

Barbara Kinsey skrifar um tilgang hópkenntu í söng í bandarískum skólum. Kinsey telur hópkenntu í söng vera tækifæri fyrir nemendur að læra hvort af öðrum. Í hópkenntu

hafa nemendur tækifæri til að hlusta og greina ólíkar raddir. Einnig leggur hún áherslu á mikilvægi þess að nemendur fái endurgjöf frá samnemendum og að nemendur æfi virka hlustun til þess að geta tekið þátt í umræðum og gagnrýni (Kinsey, 1973)

3.6. Hópkennsla í tónlistarnámi

Masterklass (e. *masterclass*) er þekkt aðferð við söngkennslu í tónlistarskólum (Hanken og Long, 2012). Masterklass er nokkuð vítt hugtak en er skilgreint sem opinn viðburður þar sem tónlistarmenn eða kennarar leiðbeina tónlistarnemendum fyrir framan áheyrendur (Creech ofl., 2009, Hanken og Long, 2012). Masterklassar geta verið þemabundnir þar sem meistari er með sérhæfingu á ákveðnu hljóðfær eða tónlistarstíl og fá flytjendur leiðsögn frá kennara á meðan áheyrendur fylgjast með og læra af því sem fer fram á sviðinu. Masterklass er vettvangur fyrir nemendur til að kynnast nýjum hugmyndum og aðferðum sem geta nýst í eigin tónlistariðkun (Creech ofl., 2009). Rannsókn Long ofl. (2011) sýnir að masterklassar geta verið fjölbreyttir og er ekki aðeins ein aðferð notuð við að kenna slíka tíma.

Masterklassar geta verið allt frá því að vera hefðbundinn viðburður þar sem nemandi syngur fyrir kennara og áheyrendur fylgjast með leiðsögn kennara að því að vera viðburður þar sem áheyrendur eru virkir þátttakendur og taka m.a. þátt í samtölum, spyrja spurninga og jafnvel taka þátt upp á sviði (Long ofl., 2011).

Rannsóknnum á masterklass hefur fjölgað á síðustu árum (Creech ofl., 2009; Hanken, 2010; Hanken og Long, 2012; Long ofl., 2011) og hafa rannsóknir m.a. beinst að því að komast að ávinningi nemenda með þátttöku og áheyrn í masterklass og skrásetja þær aðferðir sem notaðar eru. Skv. rannsóknnum er ávinningur nemenda víðtækur og felur í sér tækifæri til að koma fram, öðlast nýja þekkingu varðandi tækni, túlkun og framkomu og tafarlausa endurgjöf frá bæði áheyrendum og kennara. Rannsóknir sýndu einnig að nemendur sóttust eftir því að kennari/meistari leitaðist eftir því að leyfa áheyrendum að taka þátt í ferlinu, ef að kennari hunsaði áheyrendur varð upplifunin neikvæð (Creech ofl., 2009). Masterklassar eru viðburðir þar sem tónlistarsamfélag kemur saman til að öðlast nýja þekkingu og þá þekkingu sem þátttakendur geta nýtt í eigin starfi. Áheyrendur þyrsta frekari þekkingu í eigin starfi og mynda ákveðið starfsamfélag í kjölfarið (Wenger, 2016).

3.7. Aðalnámskrá framhaldsskóla

Almennur hluti aðalnámskrá framhaldsskóla kveður um markmið og fyrirkomulag skólstarfs á framhaldsskólastigi (Aðalnámskrá, 2015). Við útgáfu aðalnámskrá árið 2011 komu fram nýjar áherslur og nýtt skipulag við námskrárgerð en ábyrgðin hefur færst í auknum mæli til framhaldsskólanna. Framhaldsskólar hafa nú tækifæri til að bjóða enn frekar upp á nám sem tekur við af sérstöðu skólans og þörfum nemenda. Nýtt einingamatskerfi hefur verið innleitt í framhaldsskólum, framhaldsskólaeiningar (fein.), sem á að meta vinnuframlag nemenda, en hver eining samsvarar u.þ.b. þriggja daga vinnu nemenda eða um 18-24klst (Aðalnámskrá, 2015).

Við yfirlýsingu eða myndunar nýrra námsbrauta raðast áfangar í fjögur mismunandi hæfniprep. Hæfniprepin hafa mismunandi kröfur við námslok og eru skilgreind með nemendum í huga óháð skólastigi og framkvæmdaraðila. **Þekking, leikni og hæfni** eru hugtök sem notuð eru við gerð námsbrautalýsinga og áfangalýsinga. Aðalnámskrá leggur áherslu á að nemendur öðlist ekki aðeins þekkingu heldur geti einni yfirlýsingu eða notfært sér þekkinguna í tali eða verki.

- **Hæfniprep 1**
 - Námið felur í sér almenna menntun, þar sem lögð er áhersla á alhliða þroska nemenda og lýðræðislega virkni.
- **Hæfniprep 2**
 - Námið felur í sér undirbúning undir sérhæfð og lögvarin störf og sérhæft aðfaranám.
- **Hæfniprep 3**
 - Námið felur í sér sérhæfðan undirbúning undir háskólanám, lögvarin störf, sérhæft starfsnám og listnám.
- **Hæfniprep 4**
 - Námið felur í sér aukna faglega sérhæfingu og/eða dýpkun í tengslum við þróun og nýsköpun.

(Aðalnámskrá, 2015)

Eins og sjá má hér að ofan þrengist sérhæfing áfanga þegar hæfniprepið hækkar. Áfangar á hæfniprepi 1 eru hugsaðir sem brú milli grunnskóla og framhaldsskóla og fela í sér almenna menntun. Í kjölfarið geta nemendur valið sér áfanga á hærri hæfniprepi sem fela í sér frekari sérhæfingu við hæfi nemandans.

4. Starfendarannsókn

Rannsóknaraðferðin sem ég ákvað að notast við nefnist starfendarannsókn (e. *Action research*). Ástæðan fyrir því að ég valdi að gera starfendarannsókn er sú að ég leitaðist eftir að kynnast betur og þróa áfram þær aðferðir og kennsluhætti sem ég nota í söngkennslu og fá dýpri skilning á eigin starfi. Í rannsókninni skoða ég hvort að kennsluaðferðirnar geta verið valdeflandi fyrir nemendur og og hvort að þær þær geti myndað hvetjandi námssamfélag. Starfendarannsóknir bera nokkur heiti í fræðiheiminum en á meðal nafna er *action research*, *teacher research*, *self-study*, *lesson study* og *practitioner research* (Hafþór Guðjónsson, 2011). Ég ákvað að nota þýðinguna *action research* þar sem mér fannst það lýsa best því sem ég var að gera. Ég fann einnig tengingu við vinnu rannsakendanna Jean McNiff og Margaret Riel sem bæði nota hugtakið *action research* yfir starfendarannsóknir (McNiff, 2013, Riel, 2016).

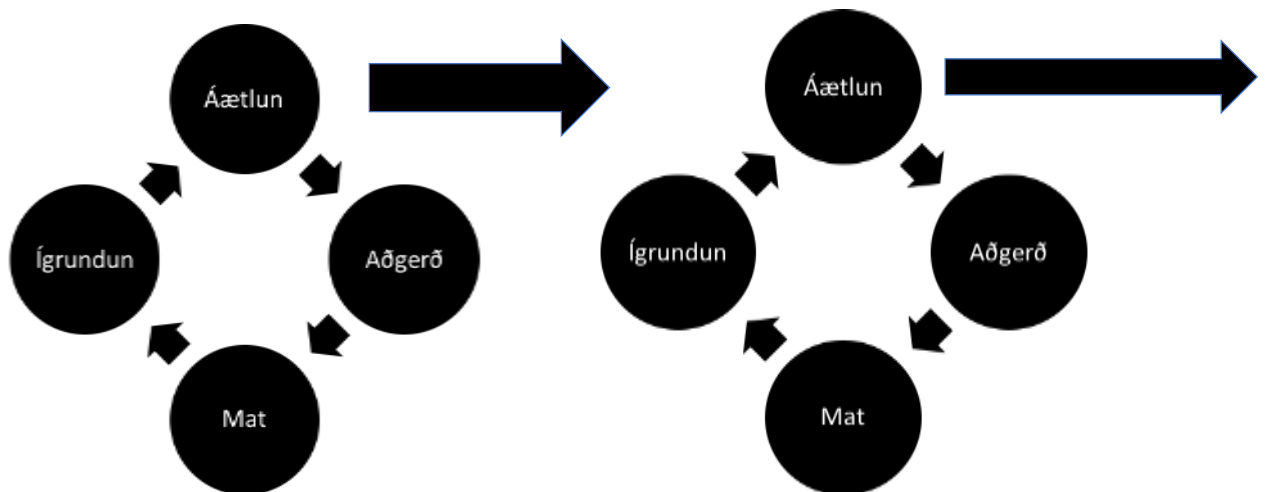
Starfendarannsókn er ferli sem felur í sér dýpri skilning á eigin starfi í þeim tilgangi að móta eigin gildi og framtíðarsýn (Riel, 2016). Mikilvægt er að hafa í huga að starfendarannsóknir geta verið fjölbreyttar og framkvæmdar á ólíka vegu eins og Riel segir: Starfendarannsókn er ekki ein aðferð heldur er frekar tákn fyrir spennu milli ólíkra afla sem leiða að persónulegum, faglegum og félagslegum breytingum. Það sem aðgreinir starfendarannsóknir frá öðrum rannsóknaraðferðum er að rannsóknin krefst ríkrar þátttöku nemenda og samstarfsfólks. Starfendarannsókn rannsakar samskipti og sambönd í félagslegu umhverfi og leitar að tækifærum til framfara (Riel, 2016). Í starfendarannsóknnum er rannsakandinn hluti af rannsókninni og er ekki gerður greinamunur á rannsakanda og þátttakendum. Rannsakandi er í hópi þátttakenda og tekur þátt í rannsókninni á sama hátt og aðrir þátttakendur (McNiff, 2013). Þátttakendur geta einnig veitt rannsakanda gagnrýni sem nýtist við rannsóknina þar sem þeir upplifa rannsóknina jafnt við rannsakandann (McNiff, 2013).

Starfendarannsóknir geta verið ólíkar en eiga sér það sérkenni að rannsakandinn er sjálfur hluti af rannsókninni, í stað þess að standa utan við hana í sporum hins hlutlausa athuganda þar sem tilgangur rannsóknarinnar snertir hann sjálfan, starf hans og starfaðstæður. (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Í þessari rannsókn er rannsakandinn sjálfur þátttakandi og viðfangsefni rannsóknarinnar. Rannsakandi nýtir eigin þekkingu og

styrkleika til þess að vinna rannsóknina og byggja niðurstöður á þeim spurningum sem rannsakandi setur fyrir sig sjálfan og þátttakendur. Þá gátu ólíkir þættir haft áhrif á rannsóknina þar sem rannsakandinn var þátttakandi og að þung byrgði lá á rannsakanda að vinna úr niðurstöðum úr eigin framkvæmd. Áhugi rannsakanda á eigin rannsókn getur verið bæði jákvæð og neikvæð fyrir niðurstöður.

4.1. Ferlið

Starfendarannsóknir eiga það sameiginlegt með öllum öðrum rannsóknum að vera kerfisbundin leit að nýrri þekking og skilningi. Þær eru gerðar samkvæmt áætlun og byggðar á formlegum aðferðum við söfnun og greiningu gagna. Þær miða að því að leiða í ljós nýja þekkingu, færa fram gögn til að styðja réttmæti hennar, tengja hana við fyrirbyggjandi þekkingarforða og efna til gagnrýnnar umræðu um réttmæti niðurstaðnanna og prófa þær frekar ef unnt er (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013). Þegar litið er til skrifa fræðimannanna Riel og McNiff er rík áhersla lögð á að rannsakandi fari í gegnum endurtekin ferli sem leiða rannsakandann að niðurstöðum. McNiff útskýrir að ferlið myndar einskonar starfshringi (Sjá mynd 3). Rannsakandi fær því tækifæri til að prófa aðferðir, greina þær og meta og endurtaka síðan út frá niðurstöðum hvers hringferlis.



Mynd 2

Byggð á mynd McNiff, 2010..

Starfendarannsóknin sem gerð var í Borgarholtsskóla myndaði einn starfshring. Í upphafi skilgreindi ég viðfangsgefnu og greindi þörf þess í íslensku skólasamfélagi. Í kjölfarið bjó ég til áætlun og kenndi eftir henni og við lok áfangans gerði ég mat á framkvæmdinni með hugmyndir af því hvað hefði tekist vel og hvað þarfnaðist úrbætur. Næsti starfshringur mun

hefjast þegar ég kenni áfangann aftur í framtíðinni þá mun ég fara í gegnum sama ferli og gera mat á endurskoðaða framkvæmdaráætlun. Hugmyndin á bak við hringferli starfendarannsóknna er að hún er aldrei línulegt ferli heldur fléttast grunnþættir saman með ýmsu móti og rannsakandi þarf að vera tilbúinn að aðlagast breytingum og endurskoða ferlið (McNiff, 2010).

Þegar rannsakandi er einn af störfum og að vinna úr upplýsingum sem snertir hann sjálfan er mikilvægt að hafa gagnrýna sýn á ferlið frá óháðum aðilum. Mikilvægt er að rannsakandi kynni ferlið fyrir gagnrýnum vinum (e. *Critical friends*) og fái endurgjöf um ályktanir og ákvarðanir rannsakanda (McNiff, 2010, 2013). Ég fékk aðstoð frá söngkonunum Sigrúnu Hjálmtýsdóttur og Dagnýju Jónsdóttur. Í samtölum spurði ég þær um ákvarðanir og ályktir sem ég hafði tekið en mikilvægt er að fá endurgjöf frá einstaklingum þú treystir en jafnframt starfa í faginu.

4.2. Gagnaöflun

Gagnaöflun er lykilatriði í starfendarannsóknnum eins og öðrum rannsóknnum. Meginmunur er að kennarar eru jafnframt rannsakendur og safna gögnunum (Jóhanna Einarsdóttir, 2009). Mikilvægt er að rannsakandi horfi ekki framhjá gögnum sem gætu reynst mikilvæg seinna í rannsókninni (McNiff, 2013). Hér fyrir neðan ætla ég að nefna nokkrar mismunandi aðferðir sem teljast vera nýttar til starfendarannsóknna (Hafþór Guðjónsson, 2011; Jóhanna Einarsdóttir, 2009; McNiff, 2013).

- **Dagbóarskrif** eru einkennandi fyrir starfendarannsóknir. Dagbækur eru hugsaðar sem ígrundun á starfið. Í dagbókina eru mikilvæg skrif dagsett og skráð jafn óðum á meðan rannsókn stendur yfir. Í rannsóknardagbók má meðal annars finna:
 - Upplýsingar um: hvenær, hvar, hvað, hver, hvernig og hvers vegna?
 - Ígrundun eða vangaveltur um ákveðna þætti.
 - Nákvæma skráningu á ákveðnum atburði eða aðstæðum.
 - Stuttar frásagnir.

(Jóhanna Einarsdóttir, 2009)

- **Vettvangsathuganir** eru skriflegar athugasemdir um aðstæður sem teljast mikilvægir atburðir í rannsókn. Vettvangsathuganir eru ekki ígrundun heldur skriflegar lýsingar á atburðum þar sem rannsakandi var áhorfandi eða þátttakandi.

- **Skrifleg gögn** geta verið fjölbreytt, allt frá því að biðja nemendum og samstarfsfélaga að skrifa sér persónulegt bréf eða gögn með sögulegum bakgrunni um aðstæður. Skrifleg gögn nýtast sem upplýsingar um langtímaþróun verkefnisins.
- **Viðtöl og umræður** eru hluti af starfi rannsakanda í samvinnu við þátttakendur. Viðtöl og umræður eru mikilvæg gögn í starfendarannsóknum þar sem gögnin birta ljósi á stöðu rannsóknar á rauntíma. Best er að hafa spurningar opnar til þess að rannsakandi sé ekki að sækjast eftir ákveðnum svörum. Viðtöl eru oft óformleg vegna eðlis starfendarannsókna.

Lykilatriði er alltaf skráning þegar kemur að starfendarannsóknum. Mikilvægt er að rannsakandinn skrái það sem gerist og afli þannig gagna um þá hluti sem rannsóknin beinist að (Hafþór Guðjónsson, 2011). Á meðan rannsókn stóð yfir hélt ég dagbók þar sem ég skrifaði niður kennsluskipulag, hugmyndir, ígrundun á kennslu og gagnrýni á eigin kennslu. Dagbókin var fyrir mér ákveðin sjálfskoðun þar sem ég skrifaði bæði mínar eigin hugsanir og hugmyndir. Einnig nýtti ég dagbókina fyrir skráningar á þeim hugmyndum og hugdettum sem komu í kjölfar samtala og samvinnu við nemendur, samnemendur í Listaháskólanum og samstarfsfólks.

Viðtöl voru óformleg og voru ekki tekin upp á hljóðupptöku. Viðtöl fóru fram í upphafi og lok kennslustunda og í lok áfangans. Spurningarnar sem ég lagði fram voru ekki ákveðnar fyrirfram heldur byggðar á framvinu samtalsins. Í viðtölum hafði ég aldrei markmið eða endapunkt sem ég hugðist ná til heldur leyfði ég viðmælendum að leiða samtalið í þá átt sem þeir vildi fara (McNiff, 2010).

4.3. Siðferði rannsókna

Mikilvægt er að vanda sér til verks og uppfylla siðferðilegar kröfur við rannsóknir (Sigurður Kristinsson, 2013). Rannsakandi skal vinna rannsókn af heillindum, vandvirkni og nákvæmni, vanda gagnaöflun og taka tillit til fyrri rannsókna og vísa til upprunalegra heimilda (Rannís, 2017). Rannsakandi þarf að sýna þátttakendum virðingu og fara varlega með persónulegar upplýsingar.

Rannsóknin í Borgarholtsskóla var samþykkt af skólameistara og fagstjóra skólans. Áður en áfanginn hófst sendi rannsakandi skólanum rannsóknaráætlun þar sem upplýsingar um verklag og gagnaöflun komu fram. Einnig var nemendum gert ljóst að áfanginn væri hluti af rannsókn og að þau væru þátttakendur í rannsókninni. Foreldrar nemenda yngri en 18 ára fengu tölvupóst um rannsóknina og var boðið hafa samband við rannsakanda ef að þeir hefðu athugasemdir eða spurningar varðandi rannsóknina. Hvorki nöfn né persónuupplýsingar þátttakenda koma fram í niðurstöðum rannsóknarinnar.

5. Framkvæmdin

5.1. Borgarholtsskóli

Rannsóknin var framkvæmd í Borgarholtsskóla og kenndi ég samtals 28 klst. á 9 vikum. Nemendahópurinn samanstóð af þrettán nemendum á öðru eða þriðja ári á leiklistarbraut. Áfanginn, hópkennsla í söng, er um það bil 2,5 feining og samsvarar áfanga á öðru þrepi aðalnámskrár framhaldsskóla. Nemendum var gert ljóst í upphafi kennslu að áfanginn væri hluti af rannsókn og að þau væru þátttakendur í rannsókninni. Þar sem rannsóknin var þáttökurannsókn var mæting nemenda mjög mikilvæg. Skyldumæting var sett á áfangann samkvæmt skólareglum og var því mæting nemenda til fyrirmyndar. Kennslufyrirkomulag var nokkuð óreglulegt eins og sjá má á töflu 1. Ég hafði ekki tækifæri til að kenna 4 klst. kennslu fyrsta mánuðinn og samdi því við nemendur að vinna þá tíma upp síðar með viðbótarkennslu og tónleikum.

Kennsluskipulag

Dags.	Klst.	
11. janúar (mið)	2,0	- Kennsla
18. janúar (mið)	2,0	- Kennsla
25. janúar (mið)	2,0	- Kennsla
1. febrúar (mið)	4,0	- Kennsla
8. febrúar (mið)	4,0	- Kennsla
20. febrúar (mán)	3,0	- Viðbótarkennsla
22. febrúar (mið)	4,0	- Kennsla
1. mars (mið)	4,0	- Kennsla
2. mars (fim)	1,0	- Generalprufa
3. mars (föst)	2,0	- Tónleikar
Samtals	28,0	

Tafla 1

Nemendahópurinn var fjölbreyttur en þeir áttu það þó öll sameiginlegt að sækja nám á leiklistarbraut Borgarholtsskóla. Nemendahópurinn þekktist því nokkuð vel og höfðu flestir þeirra unnið saman að einhverju leiti fyrir áfangann. Tólf nemendur voru skráðir í áfangann af þeim var einn skráður sem mætti aldrei, tveir nemendur hættu að mæta í miðjum áfanga og einn nemandi tók þátt í áfanganum án þess að vera skráður. Því einbeitti ég mér í niðurstöðum að þeim 10 nemendum sem tóku fullan þátt í áfanganum. Kennsla fór fram í

rúmgóðri leiklistarstofu í Borgaholtsskóla. Skólinn veitti mér afnot af píanói sem ég nýtti mér í kennslunni. Einnig var skjávarpi og hljóðkerfi í stofunni sem var nauðsynlegt fyrir kennslu og söngæfingar. Samskiptamiðillinn sem ég nýtti á milli kennslustunda var Facebook og bjó ég til hóp þar sem við gátum talað saman og ég gat komið skilaboðum til nemenda fljótt til skila.

Markmið áfangans voru skýrt sett fram og birtust á heimasíðu skólans.

Þekkingar-, leikni- og hæfniviðmið:

Nemandinn skal öðlast þekkingu og skilning á:

- öndunarfærunum, þind og raddböndunum og hvernig þau tengjast söngtækni
- mismunandi raddgerðum og af hverju þær eru ólíkar
- skapandi ferli listamannsins og hinum ýmsu ólíku miðlum og aðferðum sem hann kys að nota við undirbúning
- hvernig skal stuðla að heilbrigði raddarinnar
- ýmsum íslenskum og erlendum sönglögum

Nemandi skal öðlast leikni í að:

- syngja með réttum stuðning og heilbrigðri raddbeitingu
- að nýta sér einfaldar upphitunaræfingar fyrir röddina
- syngja fyrir framan áhorfendur
- læra ný lög, bæði íslensk og erlend og í ýmsum tónlistastílum
- syngja lög sem hentar sinni raddgerð
- fara út fyrir þægindarammann og setja eigin svip á sönglög

Nemandi skal geta hagnýtt þá almennu þekkingu og leikni sem hann hefur aflað sér til að:

- syngja af öryggi og að hafa gaman af því að syngja
- þekkja helstu raddtegundir og geta greint þær
- vera skapandi í hugsun sem er metið með þátttöku í umræðum, tónsköpun og tónlistarflutningi
- leysa úr viðfangsefnum sem er metið með tónlistarflutning
- þróa með sér aga, metnað, ábyrgð og jákvæðni í vinnubrögðum

Tafla 2 – tekið úr námsáætlun áfangans

Kennsluskipulag skiptist í upphitun, söngtækni og masterklass. Í upphitun nýtti ég mér bæði leiklistaræfingar, söngæfingar og raddspunaæfingar. Í upphafi áfangans einbeitti ég mér frekar að leiklistartengdum upphitunaræfingum þar sem ég var að leitast eftir að þetta hópinn. Þegar líða fór á önnina fór ég alfarið að hefja tíma á söngupphitun og tengdi þá upphitun og söngtækni saman. Þegar upphitun lauk kynnti ég fyrir nemendum viðfangsefni tímans með innlögn en það gat verið söngöndun, raddgreining, háir og lágir tónar, heilbrigði raddar o.fl. Síðan fengu nemendur að syngja fyrir framan samnemendur í svokölluðum masterklass þar sem nemendur fluttu sönglag og fengu í kjölfarið leiðsögn frá kennara og samnemendum. Aðferð mín við kennslu masterklass er nokkuð óhefðbundin þar sem nemendur sátu ekki aðeins og hlustuðu heldur tóku þátt í æfingum og veittu flytjanda

endurgjöf jafnt og kennari (Long o.fl., 2011). Í lok tímans fengu nemendur heimaverkefni en þau voru bæði æfingar og sönglög sem þau áttu að undirbúa og æfa fyrir næsta tíma.

Áfanginn var fyrir mér einskonar söngferðalag þar sem ég leiddi nemendur í gegnum uppgötvunarferli á eigin rödd. Söngferðalagið fólst í því að nemendur gætu nýtt sér eigin söngrödd á ólíka vegu og gerðu sér grein fyrir því hvaða möguleika röddin býður upp á. Áfanginn þróaðist áfram með það að markmiði að nemendur væru tilbúnir til að syngja bæði fyrir lokuðum áheyrnarprufum og á tónleikum. Fyrir mér var alls ekki nauðsynlegt að hver og einn nemandi myndi koma fram á tónleikum sem einsöngvari en ég hafði ákveðið að það yrði val nemendanna sjálfra. Ég einbeitti mér frekar að því að nemendum færi fram, finndu fyrir jákvæðri sjálfsm mynd og auknu sjálfstrausti þegar þau stóðu fyrir framan samnemendur.

5.2. Söngferðalagið

Á meðan ég kenndi í Borgarholtsskóla hélt ég dagbók sem ég skráði í hugmyndir og athugasemdir. Dagbókin var mér mjög mikilvæg meðan á rannsókn stóð og þykir mér mjög vænt um allt sem þar kom fram. Eftirfarandi er hluti úr dagbókinni og birt með það að leiðarljósi að skýra enn frekar hvernig áfanginn gekk fyrir sig. Kaflinn er byggður á tilvitnunum úr dagbókinni og skrifa ég hugleiðingar út frá þeim. Munurinn á dagbókarskrifum og hugleiðingum er að dagbókarskrifin voru skrifuð í rauntíma áfangans en hugleiðingarnar eru skrifaðar eftir að áfanganum lauk.

5.2.1. Vika 1

Eftir fyrstu kennslustundina skrifaði ég; „Vá! Hvað nemendur eru skemmtilegir! 3 skráðir veikir en mættu samt! Allir sýndu áhuga og tóku vel í öll verkefni. Tíminn leið ekki jafn hratt og ég hélt“ (Dagbók 12. janúar 2017). Fyrsti kennslutíminn var fyrir mér ákveðið afrek í rannsóknarferlinu. Ég hafði nýlega fyllst af efasemdum og hræðslu hvað varðar kennslu í framhaldsskóla. Allar efasemdir hurfu og ég fylltist eldmóði og spennu fyrir verkefninu. Eins og kemur fram hér að ofan tóku nemendur vel í æfingar og pældu mikið í öndunaræfingunum.

Ég þurfti oft að aðlaga kennsluna: „... sumir eiga erfitt með að ná að slaka á við öndun. Gæti mögulega valið aðrar æfingar eða prófað aðrar aðferðir eða orðaforða“ (Dagbók 12. janúar 2017). Ég fann fyrir löngun til að nálgast nemendur á ólíka vegu til þess að ná til allra þá bæði með ólíkum útskýringum og æfingum. Ég fann fljótlega fyrir því að líta mætti á hópinn sem ákveðið starfssamfélag. Það sá ég á samskiptum nemenda og samræðum þeirra,

þau voru óhrædd við að leita til hvors annars til að fá ráðleggingar og álit. Þau tóku því þátt í kennslunni út frá eigin sjálfstæði og fundu fyrir því að samnemendur höfðu áhuga á þeirra upplifun og þekkingu (Wenger, 2010).

Í sömu færslu skrifaði ég: „...það sjáanlega passaði ekki við það sem ég var að lýsa“. Það má segja að söngkennsla sé að hluta til sjónræn og að nemendur reyndu að tengja sjálf við það sem ég sýndi. Á einhverjum tímamarki í kennslunni var ég að tala um barkann en með hendur á öðrum stöðum. Ég fékk athugasemd frá nemanda að hann skildi ekki hvaða líffæri ég var að tala um. Áminningin var góð og fékk mig til að hugsa hversu mikilvægt það sjónræna er í kennslu og að það er ekki nóg að vera aðeins lýsandi í orðum heldur einnig með skýra líkamstjáningu.

Ég leitaðist eftir að virkja nemendur og fannst vanta 1-2 góðar spurningar fyrir þá (Dagbók 12. janúar 2017). Opnar spurningar til nemenda geta verið mikilvægt kennslutæki fyrir kennara. Opnar spurningarnar leyfa nemendum að greina viðfangsefnið á sinn hátt og koma hugmyndum sínum og þekkingu á framfæri. Ingvar Sigurgeirsson skrifaði bókina Listin að spyrja sem fjallar um mikilvægi spurninga í kennslu. Í bókinni er talað um mikilvægi spurninga og umræðna í kennslu og geta spurningar verið uppretta af fræðandi umræðum á meðal nemenda og kennara. Í kennslu í Borgarholtsskóla reyndi ég að æfa mig að hafa eina eða tvær opnar spurningar tilbúna fyrir kennslu sem ég lagði síðan fram fyrir nemendur. Spurningarnar virkuðu ekki alltaf og fann ég að því einfaldari sem spurningarnar voru því auðveldara var að koma af stað umræðum. Til dæmis tók ég eftir að ef að spurningarnar voru of fræðilega orðaðar eða tóku á efni sem þau þekktu ekki nógu vel til voru svörin fá. Við val á spurningum hefði ég þurft að líta til þess að nemendur hefðu rými til þess að velta málunum fyrir sér, bera saman mismunandi atriði og leiðir eða vega og meta ólík rök eða sjónarmið (Ingvar Sigurgeirsson, 2006). Ég hef því einbeitt mér að því að nota færri orð þegar ég legg fram spurningar og að þau orð sem ég nota í kennslu hafi tilgang og gagnist nemendum. Í kennslu er oft auðvelt að tala lengi um viðfangsefnið en það er takmarkað hvað nemendur geta tekið inn af efni á hverri stundu. Ég tel mikilvægt að nemendur fái tækifæri til að hugsa sjálfstætt og fái síðan tækifæri til að tjá sig um viðfangsefnið í stað þess að kennari haldi langt erindi um efnið sem nemendur eiga erfitt með að ná.

5.2.2. Vika 2

Nemendur sýndu áhuga og virkni en þeir voru óruggir að syngja fyrir framan samnemendur: „Gaman í kennslu í gær! Aðeins tveir nemendur treystu sér til að syngja í masterklass“ (Dagbók 19. janúar 2017). Nemendur héldu áfram að taka virkan þátt í æfingum sem lagðar voru fyrir. Þegar aðeins tveir nemendur gáfu kost á sér í masterklass fór ég að hafa örliðlar áhyggjur af því að hugmyndin á bak við masterklass myndi ekki virka í áfanganum. Nemendur höfðu flestir ákveðið hvaða lag þeir myndu syngja en voru ekki tilbúnir að flytja það fyrir framan samnemendur. Nokkrir höfðu átt í erfiðleikum með að velja sér lag og aðstoðaði ég þá nemendur fyrir undirbúning næsta tíma.

Ég leitaði þá annarra ráða: „...en þá fórum við að syngja saman ýmis lög – bæði ný og gömul. Þá var stuð!“ (Dagbók, 19. janúar 2017). Ég henti mér á píanóið og byrjaði að spila undir lög sem nemendur þekktu – sum betur en önnur. Ég fann fyrir því hvað nemendum leið vel og hvað hver og einn þandi raddböndin. Ég fann hvað þetta virkaði vel. Ég náði þarna góðri tengingu við nemendurna og gleði einkenndi kennslustundina. Með samsöngnum gat ég kennt þeim að radda og komu þau einnig með hugmyndir og leiddu sínar raddir. Hvernig gat ég horft fram hjá mikilvægi samsöngs í hópkenningunni? Ég hafði séð fyrir mér að raddæfingar og verkefni væru hópkenningu en ég hafði ekki gert ráð fyrir að samsöngur yrði hlutur af kenningunni.

5.2.3. Vika 3

ABBA upphitunar-þemað sló í gegn! (Dagbók, 26. janúar 2017). Ég er mikill aðdáandi “poppaðra” upphitunaræfinga og ákvað í þessum tíma að hafa ABBA þema. Nemendur höfðu mjög gaman að og náði ég að tengja lögina við raddæfingar. Upphitunaræfingarnar voru ekki heil lög heldur aðeins stuttur bútur úr hverju lagi. Ég fann að nemendur áttu auðvelt með að tengja öndun og söng þegar þau þekktu lögina. Ég fann einnig að nemendur áttu auðveldara með að finna sín mörk varðandi hvenær laglínan var orðin of há eða lág fyrir þeirra rödd.

Ég leitaði leiða til að halda einbeitingu nemenda: „Reyndi að virkja áhuga nemenda í masterklass með því að biðja nemendur um að gera æfingarnar í sameiningu“ (Dagbók, 26. janúar 2017). Masterklassar geta verið þreytandi nemendum til lengdar ef að þeir eru aðeins að fylgjast með. Í hvert skipti sem ég bauð nemendum upp á svið til að vinna á ákveðnu atriði tók allur hópurinn þátt. Æfingarnar voru oftast tæknilegar en það kom þó upp nokkrum sinnum að hópurinn tók undir með nemanda til þess að veita stuðning. Áhugavert var að stundum þurfti einstaklingurinn einfaldlega hvatningu frá hópnum og hjálpaði að biðja

hópurinn um að syngja stuttan búi úr laginu með honum til að sjálfstraustið ykist til muna. Að biðja nemendur um að taka þátt í æfingunum hélt þeim virkari og einbeittari og einnig fékk það nemendurnar til að tileinka sér þær æfingar annarra og yfirfæra þær yfir í eigin verkefni og raddbeitingu.

5.2.4. Vika 4

Ég komast að því að orðalag kennarans skiptir máli: „Ég byrjaði á upphitun fyrir líkamann – ég hafði víst sagt að við ætluðum út á gólf að gera söngupphitun. Þá fékk ég spurninguna – en hvað – ætluðum við ekki að hita upp röddina?“ (Dagbók 2. febrúar 2017). Spurningin lýsir áhuga nemenda á tímanum. Þau voru fullkomlega meðvituð um að þau voru í söngtíma og vildu fá sem mest út úr tímanum. Ég útskýrði fyrir þeim að líkaminn væri hluti af röddinni og að hita upp rödd og líkama væri tengt. Að syngja krefst þessa að virkja líkamann og fannst mér mikilvægt að koma því á framfæri til nemenda. Ég hefði sennilega getað orðað þetta betur við þau og ekki boðið þeim út á gólf í upphitun á rödd heldur almenna upphitun.

Ég tók eftir því hvað hópurinn var orðinn náinn: „Ótrúlegt hvað nemendur eru hvetjandi hvort annað. Alltaf hrósandi og með jákvæðar athugasemdir“ (Dagbók 2. febrúar 2017). Nokkrir nemendur sungu fyrir framan hóp í fyrsta sinn í tímanum. Spennan var mikil hjá nemendum en ég fann líka fyrir smá hræðslu en ég reyndi að gera aðstæðurnar eins yfirvegaðar og hægt var. Ég fékk nemendur til að halda uppi smá umræðum um lagavalið og bað þau um að segja stuttlega frá laginu sem þau völdu. Það gerði ég til þess að leyfa taugunum aðeins að róa sig. Ég hélt áfram að vinna með aðferðina að fá hópinn til að taka þátt í æfingum sem ég var að vinna með. Það virkaði vel á hópinn af því þau voru svo spennt að prófa sig áfram og læra ólíkar aðferðir.

Raddgreining var viðfangsefni tímans: „Nemendur fengu tækifæri til að finna eigin raddsvið í sameiningu. Þau stóðu í einni röð eins og þau væru tilbúin að keppa í 500m hlaupi“ (Dagbók 2. febrúar 2017). Spenna dagsins var að nemendur fengu að vinna saman að því að greina eigin raddsvið. Ég hafði fengið margar spurningar í fyrri tímum varðandi hvaða raddgerð þau væru og ég hafði vikið mig undan þeim spurningum af því að ég vildi vinna með raddirnar áður en ég færi að stimpla þá ákveðinni raddgerð. Ég ákvað að sýna myndband þar sem unnið var að greina raddsviðið og takmörk á háum og lágum tónum (sem hafði verið viðfangsefni tímans á undan). Mikilvægur þáttur raddgreiningarinnar í kennslunni var að hún fór fram í hópi og sungu allir á sama tíma. Ég taldi það vera í anda hópkenndar og ólíkt því ef ég hefði tekið einn og einn og greint raddsvið fyrir framan hópinn. Í kjölfarið ræddum

við um raddsvið hvors annars og ég leyfði þeim að hlusta á söngvara sem ég bað þau um að raddgreina. Raddgreiningin var skemmtileg verkefni sem þau voru mjög spennt yfir en ég minnti þá á að röddin gæti breyst og raddsvið hækkað og lækkað í kjölfar þjálfunar og einnig með aldrinum. Tilraunin tókst vel og ég sá að nemendur höfðu gaman að því að nálgast raddgreininguna sjálfir. Markmiðið var að nemendur væru meðvitaðir um eigin raddsvið og að þeir gætu í framhaldi rætt eigin raddsvið við aðra söngvara eða söngkennara.

5.2.5. Vika 5

Ég ákvað að breyta til: „tókum upphitun sem byggð var á fríspuna. Þau tóku vel í verkefnið en ég fann að sumum fannst ekki alveg nógu mikil söngkennsla“ (Dagbók 8. febrúar 2017). Ég ákvað að vinna með fríspuna í tímanum af því ég taldi nauðsynlegt fyrir nemendur að finna fyrir því að röddin hefði engar takmarkanir. Fríspuni er aðferð þar sem einstaklingur/hópur flytur tónlist að eigin frumkvæði án þess að nota nótur eða einhverskonar leiðarvísi. Ég fann fyrir því að nemendum fannst þetta of ólíkt því sem við höfðu verið að gera. Þá fór ég að velta því fyrir mér hvort að það væri því ég hafði haft of formfastar æfingar í tímum á undan eða hvort að þau væru ekki viðbúin breytingum og það tæki tíma fyrir þau að venjast nýjum æfingum. Ég leyfði þeim að spreyta sig á æfingum þar sem þau æfðu bæði hlustun og raddbeitingu og æfingar sem þjálfva viðbragð. Ég taldi æfingarnar nauðsynlegar fyrir nemendur bæði til þess að þjálfva tóneyrað og að geta brugðist fljótt við mismunandi blæ og túlkun annarra. Söngvarar koma sjaldnast fram einir síns liðs og er því mikilvægt fyrir þá að geta hlustað sig við undirspil eða aðra söngvara.

Það gekk vel að fara yfir og útskýra tæknileg atriði í hóptímum. Slík atriði er venjulega er farið yfir með hverjum og einum í einkatíma. Í stað þess varð þetta sameiginlegur könnunarleiðangur: „Sagði þeim frá raddbrúnni (passaggio) sem getur villst fyrir nemendum. Prófuðum að gera runur til þess að finna viðkvæma punkta í röddinni“ (Dagbók 8. febrúar 2017). Raddbrúin á milli raddsviða getur verið viðkvæm fyrir nemendur og vildi ég kynna þær fyrir þeim svo að það yrði ekki feimnismál eða hræðsla við þá staði í röddinni. Ég útskýrði í stuttu máli fyrirbrigðið og bað þau um að syngja heila áttund þar sem þau gátu fundið hvernig hljómur raddarinnar breyttist og tilfinningin á bak við tóninn sömuleiðis. Við ræddum um það hvort að við hefðum heyrt brot í röddinni en þau þóttust kannast við það. Áhugavert fannst mér hvað þau tóku vel í æfinguna og voru ekki hrædd við raddirnar sínar, þau héldu ótrátt áfram að syngja þangað til að þau fundu eigin takmörk. Í þessari æfingu vildi ég að nemendurnir færu aðeins lengra en þeir hefðu áður gert.

Stuðningur hópsins var oft mikilvægur: „Nemandi mætti með þekkt popplag og söng fyrir nemendur. Mikið stress í gangi en þegar nemandinn fór í falsettuna varð allt vitlaust í salnum. Strákarnir tóku sig saman og sungu með honum“ (Dagbók 8. febrúar 2017). Ég fann fyrir því að nemendur voru farnir að vera duglegir að greina hvort annað, bæði framförum og hvaða tónar hljómuðu vel – allt á jákvæðan hátt. Nemandinn sem um ræddi var stressaður en kunnig lagið vel. Hugmynd vaknaði hjá öðrum nemanda hvort að strákarnir mættu ekki syngja með honum. Mér fannst spennandi að sjá að þau leituðust eftir að syngja sem hópur. Strákarnir sungu sitt á hvað við einsöngvarann og einsöngvarinn styrktist við stuðninginn frá hópnum. Í framhaldi vildi hópurinn fá að radda lagið og leyfði ég þeim að vinna í því sjálf og stóð á meðan á hliðarlínunni.

5.2.6. Vika 6

Þegar nálgast áheyrnarprufur nemenda fór kvíðinn að gera vart við sig: „Bauð uppá aukatíma í dag vegna skóhlífadaga í Borgarholtsskóla. Þrír mættu – en tíminn rakst víst á aðra æfingu“ (Dagbók 15. febrúar 2017). Ég hafði fundið fyrir nokkurri hræðslu við framhaldið frá nemendum. Á þessum tímamarki í kennslunni áttu þau að vera með tvö lög tilbúin, eitt frjálst val og eitt söngleikjalag. Í næstu viku var hugmyndin að halda lokaðar áheyrnarprufur þar sem nemendur syngja fyrir fagmenn í sviðslistum. Ég fann að sumir nemendur voru óvissir með hvað þeir ætluðu að syngja í áheyrnarprufunum og en aðrir fundu fyrir því að þeir væru ekki öruggir með það lagaval sem þegar hafði verið ákveðið. Sumir voru að breyta um lög og prófa nokkur og aðrir áttu erfitt með að finna lag yfir höfuð. Ég velti fyrir mér hversu mikil áhrif ég ætti að hafa á lagaval nemenda – hvort að ég ætti að velja lög yfirhöfuð fyrir þá. Mér fannst það ekki passa við markmið og tilgang áfangans þar sem hann var samvinnuverkefni nemenda og kennara þar sem hver og einn hafði sitt hlutverk og frumkvæði í lærdómsferlinu. Ég vildi frekar ræða við nemendur um lagaval út frá þeirra áhugasviði og bera undir þá tillögur af lögum ef til þess þurfti. Ég vildi helst að nemendur veldu lög sín sjálf af því að ég taldi að þau myndu læra meira af því að undirbúa sig fyrir tímana. Ég fann fyrir því að ég kynntist nemendum betur og betur eftir því sem ég heyrði þau syngja oftar og fleiri lög. Ég fann að lagaval gat endurspeglad ýmsar hliðar á nemendum bæði tilfinningalegar og persónubundnar. Því gátu nemendur tengt við lög og sá ég oft sterkar tilfinningar brjótast úr þegar þau sungu lög sín.

5.2.7. Vika 7

Í dag eru lokaðar áheyrnarprufur þar sem nemendur fá að syngja fyrir listamenn sem gefa þeim síðan skriflega umsögn. Ég finn fyrir því að nemendur eru bæði spenntir og örlítið stressaðir. Ég tek eftir því að þau eru að leggja mikla vinnu í að heilla áheyrendur. Fannst þau öll finna fyrir stolti og að þau hafi unnið ákveðinn sigur. Þau kynntu sjálfan sig, hver þau eru og hvað þau hafa fram á að færa við söngheiminn. (Dagbók 22. febrúar 2017)

Ég fékk þrjá listamenn til að hlusta á nemendur, tvo úr sviðslistum og einn úr tónlist. Ég hafði undirbúið eyðublað þar sem þeir gátu skrifað endurgjöf fyrir nemendur. Ég bað áheyrendur að hafa fernt í huga – framkomu – raddbeitingu – túlkun – og texta. Hlustendur höfðu nóg um að skrifa fyrir hvern og einn og sá ég að í flestum tilvikum var blaðið fullnýtt. Ég hafði skilgreint verkefnið sem hálfur til einnar mínútu lagabút en flestir sungu allt lagið í gegn vegna þess að þau höfðu löngun til að syngja lagið í heild sinni. Flutningur var einnig fjölbreyttur og sungu sumir án undirleiks, fengu vin til að spila undir með sér eða höfðu undirbúið hreyfingar með. Í lok tímans afhenti ég nemendum endurgjöf áheyrenda og bað þau ekki að hika við að ræða við mig ef að þau ættu erfitt með að skilja athugasemdir eða vildu ræða ákveðin atriði sem komu fram. Heilt yfir tel ég að sú ákvörðun að halda lokaðar áheyrnarprufur hafi haft góð áhrif á nemendur og hafi fengið þau til að trúa betur á sjálfan sig og treysta á það sem þau geta og kunna í söng og sviðslistum.

5.2.8. Vika 8

Í dag er síðasti kennslutíminn og hann fer í að undirbúa tónleikana. Ég tók mér hlé í dag og bað þau um að gefa hvort öðru endurgjöf. Magnað hvað þau gátu frætt hvort annað. Þau gátu miðlað eigin þekkingu sem þau höfðu m.a. lært í áfanganum. Spurði þau einnig eftir hvert og eitt atriði hvað þau hefðu nýtt sér úr endurgjöfinni frá áheyrnarprufunum. Flestir höfðu nýtt sér hana vel til þess að undirbúa fyrir tónleikana. (Dagbók 1. mars 2017)

Í upphafi tímans fórum við í gegnum samsöngslög sem þau ætluðu að syngja saman á tónleikunum. Það voru nokkur smáatriði sem við áttum eftir að fínpússa bæði raddlega og varðandi sviðsframkomu. Eftir pásu renndum við tónleikunum í gegn með pásu eftir hvert atriði þar sem nemendur gáfu söngvara endurgjöf. Ég tók eftir því að sumum þótti erfitt að útskýra það sem lá á hjarta en þeim gekk yfirleitt mjög vel að leiðbeina hvort öðru.

Tónleikarnir voru haldnir í Borgum í Spönginni. Vel var mætt á tónleikana og gengu þeir vonum fram. Ég hafði raðað þeim í tvær raðir í kringum sviðið þ.a. nemendur voru alltaf á sviðinu. Það gerði það að verkum að þau tóku þátt í atriði hvors annars hvort sem það var með leik, bakröddum eða hvatningu. Sumt kom mér á óvart og höfðu undirbúið bakraddir sem ég hafði ekki undirbúið með þeim. Þau tóku frumkvæðið í að gera tónleikana þeirra og ég var stolt af þeim. (Dagbók 3. mars 2017)

Ég var aðeins of sein daginn sem tónleikarnir áttu að vera og það því einn nemandann að hita upp hópinn. Ég treysti hópnum fyrir því að muna upphitunaræfingar og að þau myndu gera þær saman. Þegar ég kom á staðinn voru þau vel hituð upp og höfðu greinilega gert það í samvinnu. Á dagskrá tónleikanna voru bæði samsöngslög og einsöngur. Upphafslagið var úr *Rent (Seasons of Love)* og reyndi það á hlustun hópsins vegna röddunar sem kemur fyrir í laginu. Í framhaldi voru nokkur einsöngslög þangað til lagið *City of Stars* var sungið bæði sem dúett og hópsöngur. Í framhaldi komu fram einsöngsatriði þangað til í lokin, þá fluttu þau lagið *Do You Hear the People Sing?* úr *Vesalingunum* sem fékk síðan upplapp og þau sungu það aftur fyrir áhorfendur.

Magnaðir hlutir sem komu upp á tónleikunum: allir sungu! Hver og einn nemandi söng einsöngsatriði, þegar einn nemandi gleymdi texta á laginu sínu byrjaði hópinn að syngja með og hjálpaði nemandanum aftur inn í lagið, í ákveðnu lagi var hópinn búinn að samstillja bæði bakraddir og hreyfingar sem fékk frábærar viðtökur frá salnum. (Dagbók 3. mars 2017)

Nemendur fengu tækifæri til að sýna fjölskyldu og vinum afrakstur námskeiðsins. Þegar ég ræddi við aðstandendur fékk ég að heyra „þetta er svo flottur hópur“, „þau vinna svo vel saman“, „það var svo gaman hjá þeim“ og fleira í þessa átt. Einnig fékk ég að heyra hvað aðstandendur voru ánægð með að nemendur fengju tækifæri að læra söng en það gladdi mig mikið að ánægjan væri ekki aðeins að koma frá nemendum heldur einnig aðstandendum.

5.3. Svör nemenda

Í lokin á síðasta kennsludeginum ræddi ég við nemendur um áfangann og spurði þau nokkrar spurningar. Ég hafði upphaflega hugsað mér að tala við hvert og eitt og taka upp viðtal við þá þau en ég taldi hópinn vera náinn og ríkja traust á milli nemenda og ákvað því að halda hópkenndlunni áfram og leggja fram spurningarnar fyrir hópinn. Spurningarnar sem ég lagði fram voru einfaldar og opnar en markmiðið var að nemendur fengju rými til að segja sína skoðun á upplifun sinni á áfanganum. Ég passaði mig á því að spurningarnar beindust að

áfanganum en ekki mér persónulega svo að nemendur fyndu ekki fyrir því að þeir væru að segja skoðun sína á frammistöðu minni. Ég taldi að sú aðferð myndi auðvelda nemendum svörin þar sem umræðuefnið var áfanginn en ekki einstaklingur. Umræðurnar voru áhugaverðar og skrifaði ég niður punkta á meðan nemendur svöruðu og ræddu spurningarnar. Svörin voru yfirleitt lifandi og skiptust nemendur á að tala. Þeir voru alls ekki alltaf sammála og voru óhrædd að segja sína skoðun.

Niðurstöður umræðna um áfangann

1. mars 2017

Svör nemenda

Hvað lærðuð þið í áfanganum?	<ul style="list-style-type: none">• Að vera jarðbundin• Söngöndun• Gerði mér gott• Fékk hnút í magann fyrst af því ég trúði ekki að ég gæti sungið fyrir framan annað fólk• Aðferðir til að æfa sig sjálf
Hvað gerði áfanginn fyrir ykkur?	<ul style="list-style-type: none">• Stuðningur fyrir hvort annað• Gaman að sjá aðra blómstra• Tækifæri til að stíga ein á svið• Gaman að stíga út fyrir hópinn• Skiptir máli að heyra nafnið sitt kallað á svið
Hvað hefði mátt gera betur?	<ul style="list-style-type: none">• Áfanginn hefði mátt vera alla önnina
Hugmyndir af einhverju sem mætti bæta eða gera betur?	<ul style="list-style-type: none">• Hafa tvenna tónleika• Hafa tónleika þar sem þau velja lög og aðra þar sem kennarinn velur lög• Vera tvisvar sinnum í viku en ekki einu sinni í 4klst í einu• Morguntímar í stað eftirmiðdags

Getið þið tengt áfangann við aðra áfanga í náminu?

- Nei, raddbeiting er ný fyrir mér
- Upphitun er lík leiklistaráföngum
- Leiklist: Að fá tækifæri til að gera sitt eigið

Hvað hélstu að þú værir að skrá þig í?

- Fóru út í djúpu laugina – vissu ekki hvað þau væru að skrá sig í
- Skylduáfangi

Ef litið er yfir svör nemenda voru þeir heilt yfir ánægðir með áfangann og sögðu þau að hann hafi gert sér gott. Nemendurnir sögðust vera að uppgötva hliðar á sér sem þeir þekktu ekki og sögðu söngkennsluna hafa opnað nýjar dyr innan leiklistarinnar. Varðandi það sem hefði betur mátt fara voru svörin yfireitt tengd því sem þeir hefðu viljað gera öðruvísi. Nemendurnir hefðu t.d. kosið að hafa tímann væri á morgnanna þegar þeir eru með fulla einbeitingu í stað þess að vera til sex í eftirmiðdaginn á miðvikudögum. Þeir hefðu líka viljað hittast tvisvar sinnum í viku tvo tíma í senn í stað þess að hittast einu sinni í viku í 4 klst. Síðan kom mér á óvart að þeir hefðu viljað aðra tónleika í viðbót og þá tónleika þar sem ég fengi að velja lög fyrir þau. Ég spurði nemendur hvort að þeir tengdu viðfangsefni áfangs við aðra áfanga. Þeir áttu frekar erfitt með að svara þessari spurningu og svörin sem ég fékk voru frekar óljós en eftir nokkra umhugsun gátu þeir tengt upphitunaræfingar og það að fara á svið við leiklistarkennslu.

Það sem kom mér helst á óvart í svörum nemendanna var að þeim þótti mikilvægt að heyra nafnið sitt kallað upp á svið. Ég gerði ráð fyrir að nemendur væru vanir því að koma fram á sviði svo það kom mér á óvart að þeim hafi þótt mikilvægt að fá tækifæri til að standa sjálf fyrir framan samnemendur. Þau sögðust tengja það að ganga á svið undir eigin nafni og að koma fram sem söngvarar auka sjálfstraust og trú á eigin listamanni.

5.4. Námsmat

Áfanginn var metinn til eininga og þurfti því að fylgja námsmatsreglum Borgarholtsskóla. Mætingarskylda var í áfanganum og lagði ég áherslu á að nemendur væru metnir eftir virkni í tímum, umræðum, skapandi vinnu og gæðum í samvinnu. Ég setti síðan upp eftirfarandi liði

- 40% Skrifleg heimaverkefni
- 20% Þátttaka í Masterklass
- 20% Tónleikar
- 10% Masterklass dagbók

Við lok áfangans hitti ég nemendur hvern fyrir sig og kynnti fyrir þeim sundurliðaðar einkunnir. Nemendur fengu þá tækifæri til að gera athugasemdir við ákveðna liði ef að þeir töldu einkunnina vera í ósamræmi við eigið mat. Aðeins einn nemandi gerði athugasemd við einkunn sína.

6. Niðurstöður

Niðurstöður rannsóknarinnar eru byggðar á eftirfarandi þáttum:

- Áhrif sem áfanginn hafði á mig sem kennara
 - Styrkleikar mínir?
 - Tækifæri til úrbóta?
- Ávinningur nemenda
- Ávinningur skólasamfélagsins

6.1. Áhrif sem áfanginn hafði á mig sem kennara

Starf mitt sem tónlistarkennari hefur verið í mótun síðustu ár og hvert og eitt skref sem ég hef tekið sem kennari síðustu ár hefur haft áhrif á það. Kennsluhættir eru stöðugt í mótun og verða líklegast aldrei fullmótaðir. Að skoða eigið starf krefst ígrundunar á eigin vinnuframlagi og hefur því starfendarannsóknin hjálpað mér að finna betur hvað ég geri vel í mínu starfi og hvar ég hef tækifæri til að bæta mig. Ég fann að það var nauðsynlegt að skrifa niður í dagbók hvað hefði gerst á meðan kennslu stóð því það hjálpaði mér í ígrundunarferlinu eftir hverja kennslustund og til að líta til baka meðan á áfanganum stóð. Aldrei hafði ég heyrt um ígrundun eftir kennslustund sem hluta af starfi kennara, mögulega úrvinnslu eða undirbúning en aldrei um ígrundun. Ég tel að kennarastarfið krefjist mikillar ígrundunar og er því nauðsynlegt fyrir kennara að taka sér tíma, skrifi niður og skoði betur það sem fram fór í kennslustofunni. Slík ígrundun hjálpaði mér að kynnast betur því sem átti sér raunverulega stað í kennslustofunni í stað þess að líta yfir kennsluáætlanir og staðfesta að kennslan hafi farið fram eftir settu og skráðu skipulagi. Ígrundunin mun nýtast mér í kennslu í framtíðinni og mun hvetja mig til að halda áfram að fara nýjar leiðir í kennslu og vera óhrædd við að taka nýjum áskorunum. Sjá dagbókarfærslu frá 12.maí 2017:

Aukin meðvitund fyrir eigin starfi er hvatning til framfara og fékk mig til að fara nýjar og oft framandi leiðir í kennslu. Aukin meðvitund fyrir eigin starfi fékk mig til að vera óhrædda við nýjungar (Dagbók, 12. maí 2017).

6.2. Ávinningur nemenda

6.2.1. Söngur og starfssamfélag

Á meðan áfanganum stóð myndaði nemendahópurinn starfssamfélag í anda hugmynda Wengers. Tímamót urðu þegar lokatónleikarnir voru haldnir og ég fann að ég gat stigið til hliðar og leyft nemendum að spreyta sig sjálfir sem sönghópur. Hópurinn fór fram úr væntingum og kröfum kennara og tók sjálfstæðar ákvarðanir sem frumkvöðlar í greininni. Wenger hefur sagt að meðlimir í starfssamfélögum þurfi að þyrsta í aukna þekkingu sem aðrir hafa möguleika á að veita þeim og er það aðalástæðan fyrir því að einstaklingar taki þátt í starfssamfélagi (Wenger, 2017). Nemendur í þessum áfanga voru á leiklistabraut og leituðu eftir aukinni þekkingu í söng og raddbeitingu þar sem starfsvettvangur leikara krefst oft þeirrar kunnáttu. Nemendur höfðu því löngun til að auka þekkingu í samvinnu við samnemendur.

Rannsóknin sýndi fram á að þegar nemendur eru skráðir í áfanga sem þeir sjá skýran tilgang með og hafa áhuga á eru þau líklegri til að vera jákvæðari, kröfuharðari og tilbúin að leggja þrotlausu vinnu í verkefnið. Ég fann þó að áhuginn kom ekki að sjálfum sér hjá öllum nemendum og þurfti ég sem kennari að gefa ákveðnum nemendum meiri athygli og halda þeim við efnið. Ég hélt uppi umræðum sem fékk nemendur til að skoða eigin hæfni og þekkingu í faginu. Mikilvægast fannst mér að nemendur myndu eigin sérstöðu í faginu sem þeir gátu unnið sjálfstætt útfrá. Þannig tel ég að ég hafi náð að kenna nemendum á einstaklingsmiðaðan hátt þrátt fyrir að um hópkennslu var að ræða.

6.2.2. Valdefling í kennslustofu

Kennslan í Borgarholtsskóla átti að sýna fram á að nemendur og kennari gætu dreift valdi innan kennslustofunnar. Ég horfði til lykilmáttanna Bayes varðandi félagslega valdeflingu og reyndi að samþætta þá í kennsluna. Mikilvægasta þáttinn tel ég vera dreifingu valds og fann ég að á ákveðnum tímamótum í kennslunni náðu nemendur að finnast þeir vera að stjórna ferðinni og þeir fengu tækifæri til að taka sjálfstæðar ákvarðanir. Í fyrstu fann ég að sumir nemendur áttu erfitt með að ég tæki ekki ákvarðanir fyrir þá t.d. varðandi lagaval, æfingar eða raddsvið. Ákvarðanirnar sem nemendurnir tóku voru allar tengdar þeim sjálfum og lærdómsferli þeirra og ég lagði áherslu á að nemendurnir tækju þær með eftirfarandi spurningar að leiðarljósi:

- Ertu ánægður með ákvörðunina?
- Líður þér vel með ákvörðunina?
- Ef ekki, hvernig myndirðu breyta henni?

Stundum voru ákvarðanirnar ekki beint flóknar en mikilvægar fyrir framvindu nemenda í söng eins og t.d. hvaða tóntegund átti að velja, hvort lagið ætti að syngja, hvaða lag nemandinn ætlaði að syngja fyrir hópinn, hvaða æfingar nemandi taldi að gagnist best o.s.frv. Aðrir lykilþættir Bayes voru til staðar í kennslunni s.s. öruggt og styðjandi umhverfi, virk þátttaka, skilgreind stefna einstaklings og hóps og gagnrýnt mat. Allir þessir þættir sköpuðu saman þann árangur sem náðist og gegndu þeir allir mikilvægu hlutverki í að skapa valdeflandi og heildræna kennslu í söng í framhaldsskóla.

6.3. Ávinningur skólasamfélagsins

Ég tel að áfangi sem þessi geti haft jákvæð áhrif á skólasamfélag. Ég tel jafnframt að áfanginn hafi haft jákvæð áhrif á Borgarholtsskóla. Skólinn tók vel á móti mér og ég fann fyrir vellíðan í hvert sinn sem ég mætti til kennslu. Áfanginn var yfir heilt á titið takmarkaður við skólastofuna fyrir utan tónleikana sem voru haldnir í lok áfangans. Í skólanum var ég vör við jákvætt umtal um áfangann, það fann ég á samtölum bæði við kennara og nemendur í skólanum. Tónleikarnir birtu jákvæða mynd af skólastarfinu út á við, góð mæting var á þá og var áheyrendahópurinn samsettur af aðstandendum nemenda, vinum og áhugsömum einstaklingum. Ánægja áheyrenda birtist í samtölum mínum við þá eftir tónleikana en gestir voru almennt undrandi yfir bæði hæfileikum og framförum nemenda sem þeir sýndu á tónleikunum. Ánægja nemenda birtist einnig í munnlegri endurgjöf þeirra eftir áfangann eins og kemur fram í kafla 5.3 hér að ofan.

Að bjóða upp á áfanga þar sem söngur er kenndur í hóptímum getur nýst öllum nemendur óháð námsbrautum eða fyrri þekkingu. Þrátt fyrir að áfanginn hafi verið kenndur leiklistarnemendum í rannsókninni tel ég að áfanginn geti nýst öllum framhaldsskólanemendum þar sem hann er vettvangur fyrir listræna sköpun. Í áfanganum fá nemendur að uppgötva, njóta, örva forvitni og áhuga, virkja ímyndunarafl og leika sér með möguleika en það eru einmitt nokkrir af þeim þáttum sem aðalnámskrá framhaldsskóla skilgreina sem hluti af grunnþáttum menntunar (Aðalnámskrá, 2015). Áfanginn er byggður á hefðbundinni söngkennslu og er hagkvæm leið til að bjóða upp á tónlistarnám fyrir framhaldsskólanemendur þar sem þeir fá tækifæri til að finna hæfileika og listræna styrkleika sem þeir mögulega vita ekki af. Framhaldsskólamenntun á að vera

tími uppgötvunar og sjálfstyrkingar til framtíðar hvort sem nemendur halda í bóknám, iðnám, frekara listnám eða út á vinnumarkaðinn eftir stúdentspróf. Í aðalnámskrá er hlutverk framhaldsskóla skilgreint sem undirbúningur fyrir þátttöku í atvinnulífi eða fyrir frekara nám. Einnig er nefnt í aðalnámskrá að skólinn leitist eftir að efla færni nemenda varðandi t.d. frumkvæði, víðsýni, sjálfstraust, umburðalyndi, sjálfstæð vinnubrögð og gagnrýna hugsun. Því dreg ég þá ályktun að áfanginn nýtist framhaldsskólum sem almennur áfangi, opinn öllum nemendum óháð námsbraut. Áfangi sem þessi efli þannig framhaldsskóla enn frekar sem menntastofnanir sem sinna sínu hlutverki vel með fjölbreyttu og öflugum námsframboði.

7. Umræður

Ég tel að það sé óhætt að fullyrða að framkvæmd á áfanganum tókst vel. Námsefnið komst til skila með samvinnu kennara og nemenda. Hér fyrir neðan ætla ég að ræða um hvað tókst vel og hverju ég myndi breyta ef áfanginn yrði kenndur aftur. Einnig skoða ég skrif þeirra sem hafa áður kennt hóptíma með þessu sniði í bandarískum háskólum, svokölluðum *class voice* tímum og ber það saman við niðurstöður rannsóknarinnar.

7.1. Mín upplifun

Mín upplifun af áfanganum var jákvæð og ég fann að söngkennsla var velkomin viðbót í skólastarfið. Þó að ég hafi verið örlítið smeyk til að byrja með tel ég það hafi aðeins verið vegna þess að þá fyrst gerði ég mér grein fyrir því að ég væri að rannsaka sjálfan mig og tók það mig nokkurn tíma að venjast því skipulagi. Um leið og kennslan hófst gleymdi ég öllum áhyggjum og naut þess að fá tækifæri til að kenna áfangann.

Í námsáætlun setti ég fram námsmarkmið sem skiptust í þekkingar-, hæfni- og leikniviðmið og byggði ég þau á eigin reynslu jafnt sem reynslu kennslufræðinga – sjá námsmarkmið í kafla 5.1. (DeBoer, 2012; Kinsey, 1973; Rayapati, 2008; Rosewall, 1984). Ég tel að ég hafi náð að fara yfir hvern og einn þátt en þó mismikið. Ég fór vel yfir söngtækni og lagði mikla áherslu á að nemendur öðluðust skilning á því sem ég sýndi þeim og sagði frá. Ég tók eftir að nemendur tóku útskýringum á ólíkan hátt og tileinkuðu sér á mismunandi vegu þá þekkingu sem þeir gátu nýtt. Sumir þekktu betur til söngtækni en aðrir og nýttu sér tímana til að efla þekkingu sem fyrir var (DeBoer, 2012). Ég hefði viljað nýta mér verkefni tengd líffærunum og líkamsstarfsemi til þess að gera nemendur betur meðvituð um eigin líkama og ég mun hiklaust bæta því við þegar ég endurtek áfangann. Mér fannst að þó nemendur þekktu líkamsstarfsemina áttu þeir erfitt með að yfirfæra hana á eigin líkama. Því tel ég kjörið tækifæri að tengja saman það sem nemendur hafa þegar lært í líffræði og samtvinna það við söngkennsluna.

Námsmat reyndist mér nokkuð erfitt í lok áfangans. Í upphafi áfangans setti ég fram sundurliðað námsmat og kynnti nemendum (sjá kafla 5.4.). Ég studdist við námsmat sem nefnist leiðsagnarmat og veitti nemendum endurgjöf reglulega í áfanganum. Ég hafði ákveðið að hafa nokkur skrifleg heimaverkefni sem nemendur myndu senda inn fyrir

vissan tíma. Hinsvegar kom í ljós eftir að skilatími rann út fyrir fyrsta skriflega verkefnið að þá hafði aðeins einn nemandi skilað inn verkefninu. Ég tel að framkvæmdin hafi ekki verið nógu skýr og að ég hafi bæði gefið of langan frest og hafi ekki sett fram nógu skýra verkefnalýsingu. Því dróg ég tilbaka frekari skrifleg verkefni og leyfði nemendum frekar að nýta tímann í að undirbúa sönglög fyrir kennslustundina. Ég tók eftir að nemendur þurftu tíma til að læra lögin og sérstaklega textana en textinn þurfti að vera utanbókar í áheyrnarprufum og á tónleikum. Því tel ég að nemendur hafi nýtt tímann sem átti að vera hluti af skriflegri heimavinnu í að bæði finna lög og æfa þau. Oft voru nemendur að koma með ný lög sem stundum virkuðu, eða ekki, og þá höfðu sum sungið allt að 5-6 lög í áfanganum. Ég tók þá ákvörðun að meta þátt skriflegra verkefna sem undirbúning fyrir tíma en tók þó inn í einkunn þá staðreynd að flestallir nemendur skiluðu ekki fyrsta heimaverkefninu.

7.2. Upplifun nemenda

Upplifun nemenda kemur aðallega fram í samtali mínu við nemendur 1. mars 2017 (sjá kafla 5.3.). Nemendur nefndu að ávinningur áfangans fólst í því að auka eigin þekkingu á söng í hóp þar sem þeir gátu fylgst með hvor öðrum og veitt stuðning í ferlinu. Kinsey (1973) og Deboer (2012) nefna einmitt að söngkennsla í hóp geti haft þau áhrif að nemendur veita hvor öðrum áskoranir en á sama tíma efla hvorn annan með hvatningu. Rayapati (2008) nefnir einnig að nemendahópar geti verið fjölbreyttir og að nemendur komi með ólíkan bakgrunn í söng en þar sem umhverfið er lagt upp með að vera öruggt og styðjandi er rými fyrir nemendur til að uppgötva hæfni og hæfileika sem þeir mögulega höfðu ekki vitneskju um áður. Ég upplifði að hvort sem nemendur höfðu bakgrunn í söng, eða ekki, sýndu þeir framfarir og voru að sýna hæfni sem þeir vissu ekki afeða höfðu einfaldlega ekki trú á að þeir gætu. Nemendur nefndu að þeir hefðu gaman að því að sjá aðra blómstra og fylgjast með samnemendum taka framförum og sýna fram á nýja þekkingu. Þegar nemendur fá tækifæri til að fylgjast með samnemendum vinna með kennara, þjálfar nemendur tóneyrað (Kinsey, 2013). Nemendur fengu tækifæri til þess að koma með athugasemdir og síðan yfirfærðu þeir það sem þeir heyrðu og skynjuðu í munnlegri umsögn. Í kjölfarið öðlast nemendur betri orðaforða í faginu.

Ég bað nemendur um hugmyndir að því hvernig hægt væri að bæta áfangann. Nemendur voru nokkuð virkir þegar ég spurði spurninguna og voru gagnrýnir á bæði tímasetningu áfangans sem var kenndur í eftirmiðdag og að þau vildu hafa kennslulotuna

styttri og hittast oftari í viku. Ég skildi þá vel þar sem kennsla var í fjóra tíma auk pásu á milli hvernar kennslustundar. Hinsvegar fannst mér jákvætt hvað við gátum farið yfir mikið efni í hverjum tíma og ég velti fyrir mér hvort að mæting gæti orðið slakari ef að tíminn dreifist yfir fleiri en einn dag í viku. Önnur uppástunga frá nemendum var að hafa aðra tónleika og að hafa tónleika þar sem kennari velur lög fyrir nemendum. Þetta var áhugavert þar sem ég forðaðist að velja lög fyrir þá og einbeitti mér frekar að því að koma með hugmyndir og leiðbeina í stað þess að velja fyrir þá. Ég íhugaði að hafa kennaraval sem fyrsta lagið í áfanganum en ég hætti við það því ég vildi að nemendur myndu hafa frumkvæði að hverju skrefi í áfanganum. Lagaval er mögulega það flóknasta í hópkenndu þar sem kennari þarf að aðstoða 13 nemendur við lagaval innan kennslustundarinnar. Lagaval er persónubundið og tel ég að nemendur þurfi að hafa tengingu við þau lög sem þeir syngja. Ég get séð fyrir mér að ég hefði verið tilbúin að velja lög fyrir þá í lok áfangans en þá þekkti ég þá nokkuð vel og þekkti raddsvið þeirra betur. Uppástunga þeirra um kennaraval myndi henta vel ef að áfanginn yrði kenndur yfir heila önn en þá hefði kennarinn tíma til að finna lag fyrir hvern og einn.

Á meðan áfanganum stóð velti ég fyrir mér hvort að áfanginn gæti verið í samvinnu við aðra áfanga og því spurði ég nemendur hvort að þeir gátu tengt námsefnið við aðra áfanga. Þeir gátu ekki tengt námsefnið á fljóti bragði við aðra áfanga en sögðu nokkrar upphitunaræfingar vera líkar þeim sem þeir þekktu úr leiklistinni.

7.3. Samþætting áfangans við skólastarf

Félagslífið er stór hluti af því að stunda nám við framhaldsskóla. Félagslíf framhaldsskólanna er bæði byggt á hefðum skólanna sjálfra og einnig á viðburðum og keppnum sem skólarnir taka þátt í. Á þeim tíma sem ég kenndi í Borgarholtsskóla varð ég vör við öflugt félagslíf skólans og viðburðaríkt skólastarf. Ég sá opna fyrirlestra og uppákomur og fékk tækifæri til að taka þátt í skóhlífadögum – þar sem venjulegt skólastarf var sett til hliðar og nemendur fengu að velja sér hin ýmsu námskeið út frá eigin áhugasviði.

Söngkennsla sem fer fram innan veggja framhaldsskóla samþættist við og tengir skólastarfið og félagslífið. Þó að kennslan fari alfarið fram í skólastofunni fann ég þörf fyrir að sýna vinnu nemenda og að þeir fengju tækifæri til að koma fram á viðburðum skólans. Þetta er eitthvað sem ég vildi geta þróað frekar. Ég sé fyrir mér að ef að áfanginn verður endurtekinn í skólanum hafi ég betri yfirsýn yfir möguleikana á því að auka

sýnileika starfsins í áfanganum í skólastarfinu. Möguleikarnir eru margir og fjölbreyttir en mig langar að nefna nokkrar hugmyndir sem spruttu upp á meðan og eftir kennslunna í Borgarholtsskóla.

Á meðan kennslu stóð voru nokkrir nemendur að taka þátt í söngleik sem Borgarholtsskóli setti upp vorið 2017. Nemendur nýttu sér söngkennsluna til að æfa sönglög sem þeir voru að undirbúa fyrir sýninguna. Söngkennslan var vettvangur fyrir nemendur að einblína á lögin sín og að vinna með söngtækni og þannig undirbúa sig fyrir æfingar á söngleikum. Áfangi sem þessi er því tilvalinn sem undirbúningur fyrir áheyrnarprufur eða æfingatímabil söngleikja í framhaldsskóla.

Opinn dagur og skólakynningar eru kjörinn vettvangur til að sýna vinnu nemenda. Samhliða aukinni áherslu, af hálfu menntamálaráðuneytisins, á að skólar hafi eigin sérstöðu og hanni eigin námsbrautir og áfanga er mikilvægt að skólinn birti rétta mynd af skólastarfi og skólabrag á opnum dögum skólans og skólakynningum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2016b). Starfið í áfanganum gefur kost á því að nemendur í samstarfi við kennara bjóði upp á atriði á slíkum viðburðum og kynni þannig mikilvægi listastarfs í skólanum.

Söngkennsla sem hóptími í framhaldsskóla býður upp á þann möguleika að samþætta námið við aðra áfanga. Ég sé tækifæri á samþættingu við áfanga eins og t.d. tjáningu, leiklistaráfanga, íslensku og margmiðlun. Tækifærin byggjast á því að búa til samvinnuverkefni sem tengja áfangana saman. Dæmi um verkefni sem ég sé fyrir mér að gætu virkað eru:

- Að tengja söngleikjalög við leikinn texta og flytja það saman í áheyrnarprufum.
- Að kenna sameiginlega tíma í raddbeitingu – vinna með raddspuna í samstarfi við leiklistarkennara.
- Að vinna með íslenskan texta úr ljóðum og bókmenntum í vinnu með raddspuna og tónsmíðar.
- Að taka upp myndbönd eða hljóðupptökur af sýningum og framkomum og nota sem kynningarefni á skólanum.
- Að fara í tónleikaferð eða halda tónleika fyrir utan skólasvæðið.

Listinn hér að ofan er byggður á hugmyndum sem spruttu upp þegar ég var við kennslu í skólanum og er ekki tæmandi. Tillögur að samþættingu geta verið breytilegar milli framhaldsskóla, en þar sem námsframboð er fjölbreytt líkt og í Borgarholtsskóla eru möguleikarnir nánast óþjótandi.

7.4. Starfsamfélög í kennslustofum

Ég tel að samtali þar sem nemendur og kennarar kynnast hvort öðrum geti eflt möguleika á að starfssamfélag sé frjótt og þar myndist kjör aðstæður til náms. Í áfanganum mínum höfðu nemendur gaman að því að ræða um lífið og tilveruna og fékk ég tækifæri til að halda uppi fjölbreyttum umræðum sem tengdust skóla, söng, tónlist eða öðru sem þeir vildu ræða. Ég vildi alls ekki stoppa umræður um þessi málefni á meðan nemendur sýndu þeim áhuga og hvatti frekar til málefnalegra umræðna. Ég tel að nemendur hafi gott að því að fá að tjá sig, segja sína skoðun og mynda samfélag þar sem þeir geta rætt sín á milli án þess að vera hræddir um að vera dæmdir. Ég taldi umræðurnar hjálpa við að viðhalda starfssamfélagi þar sem umræðurnar vörpuðu ljósi á ólíkar skoðanir og þekkingu hvors annars. Ég fann þó að ég gat ekki neytt nemendur til umræðna heldur greip ég þær frekar þegar þær byrjuðu. Umræður jukust eftir því sem við hittumst oftar og lauk ég síðasta kennslutímanum með umræðum um áfangann sem spruttu af sjálfum sér. Í starfssamfélagi er markmiðið að kenna hvor öðrum og deila þekkingu (Wenger, 2013) og taldi ég umræður vera hluta af því að efla þekkingarmiðlun.

8. Lokaorð

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að söngkennsla sem hópkennd sé verðugur áfangi í íslenskum framhaldsskólum. Áfanginn hefur það markmið að gera nemendur meðvitaða um eigin hæfileika og getu á sviði tónlistar í styðjandi umhverfi samnemenda og kennara (Rayapati, 2008). Áfanginn nýtist fjölbreyttum hópi nemenda þar sem hver og einn hefur tækifæri til framfara hvort sem einstaklingur þekkir til söngtækni eða ekki því hæfni í söng má stöðugt þróa og bæta með endurmenntun og æfingum. Hefð er fyrir að söngkennsla sé kennd sem einkakennsla (*e. one to one*) sem módelið meistari – lærlingur þar sem kunnáttu er miðlað frá meistara til lærlings (Daniel, Parkes, 2015; Hanken, 2016). Hinsvegar eru kostir þess að kenna söngkennslu í hóp margir en þá hafa nemendur félagslegan stuðning frá starfsamfélagi, tækifæri til að hlusta og fylgjast með hvort öðru og tækifæri til að eiga gagnrýnar umræður þar sem þekkingu er miðlað á milli sem leiðir til þess að nemendur kynnast sjálfum sér betur (Deboer, 2012; Rayapati, 2008; Wenger, 2006).

Í kjölfar rannsóknarinnar eignaðist ég gögn um eigið starf, gögn til að rýna í og byggja á þegar kemur að því að endurskipuleggja áfangann (Hafþór Guðjónsson, 2008). Rannsóknina mætti kalla litla starfendarannsókn en ég lít svo á að rannsóknin sé aðeins að hefjast og ég hyggst halda áfram að afla gagna um eigin kennslu og nýta mér við enn frekari þróun áfangans þrátt fyrir að formlegri rannsókn þessara meistaraverkefnis sé lokið. Kennslan við Borgarholtsskóla gaf mér nýja sýn á eigin kennslu og finnst mér forréttindi að hafa fengið tækifæri til þess að framkvæma hugmyndina. Að gagnrýna eigið starf krefst sjálfstrausts og auðmýktar í eigin garð en ég tel að slík sjálfskoðun hafi eflt mig sem kennara og að ég hafi kynnst sjálfri mér betur. Ég vonast til að verða afkastamikil og árangurríkur tónlistarkennari á hvaða menntastigi sem er. Að ná að vekja áhuga nemenda á tónlist, virkja hæfileika þeirra og fá þá til að njóta tónlistar, bæði sem flytjendur og hlustendur tel ég sannarlega áhugavert framtíðarstarf.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almenni hlutinn /2015.

Aðalnámskrá framhaldsskóla: Listir /1999

Aðalnámskrá tónlistarskóla: Einsöngur/2002.

Baldur Andrésón. (2008). Tónlistarsaga Reykjavíkur. Sótt af http://www.musik.is/Baldur/TsagaRvk/1800-1900/til1900_9.html

Bayes, J. (2015) *Empowerment: Understanding the theory behind empowerment*. Bryan, Texas: Dunamis Empowerment Foundation.

Borgarholtsskóli. (2016). Listnámsbraut. Sótt af <http://www.bhs.is/namid/brautir/listnam/>

Broad, S. og O'Flynn, J. (2012). Special issue: Current issues in high music education. *Music Education Research*, 14(1), bls. 1-7.

Conable, B. (2000). *The structures and movement of breathing: A primer for choirs and choruses*. Chicago: GIA Publications.

Creech, A., Gaunt, H., Hallam, S. og Robertson, L. (2009). Conservatoire students' perceptions of master classes. *British Journal of Music Education*, 26(3), 315-331. doi:10.1017/S026505170999012X

Daniel, R og Parkes, K. (2015). The apprentice to master journey: Exploring tertiary music instrument teachers' reflections on their experiences as learner. *Journal of Arts & Humanities*.4(3), 52.

DeBoer, K. (2012). Smart strategies for small departments: Class voice for freshman voice majors. *Journal of Singing-The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 68(3), bls. 273-277.

Dewey, J. (2000). Reynsla og menntun. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út 1938).

Dunamis Empowerment Foundation. (2017). Our Mission. Sótt af <http://www.dunamisempower.org>.

- Fjölbrautaskóli Garðabæjar. (2016). Listnámsbraut, leiklistasvið. Sótt af http://vefur.fg.is/hsg/enska/brautir_nam/listnamsbrautLEIKL.html
- Fjölbrautaskólinn við Ármúla. (2016). Nýsköpunar- og listabraut. Sótt af <http://www.fa.is/fjolbrautaskolinn/brautir/nyskopunar--og-listabraut>
- Giroux, H. A. (2010). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle Of Higher Education*, 57(9), bls. 15-16.
- Haddon, E. (2013). Observational learning in the music masterclass. *British Journal of Music Education*, 31(1), bls. 55-68. doi:10.1017/S0265051713000223
- Hafþór Guðjónsson. (2007). Að kenna í ljósi fræða og rannsókna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1(1), bls. 155-162.
- Hafþór Guðjónsson (2008). Starfendarannsóknir í Mentnaskólanum við Sund. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og mentun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/002/>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/011.pdf>
- Hanken, I.M. (2010). The benefits of the master class. The masters' perspective. *Nordic Research in Music Education*. 12(1), bls. 149-160. Sótt af https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172277/Hanken_2010.pdf?sequence=1
- Hanken, I. M. og Long, M. (2012). Master classes – what do they offer? *NMH-publikasjoner*, 8(1). Sótt af <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172653>
- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 364-375.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2006). *Listin að spyrja*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2009). *Starfendarannsóknir* [kynningarrit]. Sótt af http://menntavisingastofnun.hi.is/sites/menntavisingastofnun.hi.is/files/rannung/um_starfendarannsoknir.pdf
- Kinsey, B. (1973). Class voice: Structure and purpose. *The NATS Bulletin*, 30(2) bls. 19-23.

- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Starfenda- og þátttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 347–359). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Lena Geirlaug Ingvadóttir. (2013). *Að skapa listamenn: hvernig gengur að undirbúa myndlistarnemendur á framhaldsskólastigi fyrir áframhaldandi listnám*. (óútfingin meistararitgerð, Listaháskóli Íslands). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/15634/36972/1/Ad_skapa_listamenn.pdf
- Long, M., Gaunt, H., Hallam, S., og Creech, A. (30. september, 2011). Mapping master classes. Format, content and style. Sótt af https://www.academia.edu/2848688/Mapping_Master_classes
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Poole: September Books.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2016a). Staðfestar námsbrautarlýsingar. Sótt af <https://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/adalnamskra-framhaldsskola/nr/8157>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2016b). Námskrárvefur mennta- og menningarmálaráðuneytis. Sótt af <http://namskra.is/framhaldsskoli>
- Menntaskóli í Tónlist. (2017). Umsókn um skólavist. Sótt af <http://menton.is/index.php/umsoknir/>
- NATS. (2017). About journal of singing. Sótt af: https://www.nats.org/cgi/page.cgi/about_journal_singing.html
- Ólafur Jens Sigurðsson. (2016). *Auður. Með hvaða hætti eflir leiklistarkennsla í 8. bekk í Hagaskóla sjálfstraust nemenda?* (óútfingin meistararitgerð, Listaháskóli Íslands). Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/26356/59492/1/%C3%93lafur_Jens_Sigur%C3%B0sson_-_au%C3%B0ur.pdf

- Rannís. (2011). *Vandaðir starfshættir og siðferði í vísindum og rannsóknum* [drög að skýrslu]. Sótt af <https://www.rannis.is/media/sidareglur/Vidmid-um-vandada-starfshaetti-og-sidferdi-i-visindum-og-rannsoknum.pdf>.
- Rayapati, S. (2008). Teaching reaches out: Class voice and the aging singer. *Journal of Singing-The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 64(5), 543-550.
- Riel, M. (2010). Understanding action research. *Center for Collaborative Action Research*. Sótt af <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>.
- Rosewall, R. (1984). Voice class: Approach for the eighties. *The NATS Bulletin*, 40(3) bls. 34-37.
- Ryan, D. og Parkes, K. (2015). The apprentice to master journey: Exploring tertiary music instrument teachers' reflections on their experiences as learner. *Journal of Arts and Humanities*, 4(3), 52.
- Sell, K. E. (2003). *The disciplines of vocal pedagogy: towards a holistic approach* (doktorsritgerð, Middlesex University). Sótt af http://eprints.mdx.ac.uk/13486/1/568730_.pdf
- Sigurður Kristinnsson. (2013). Siðfræði rannsókna og sniðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 161-179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 471-491.
- Tappan, M. B. (1997). Language, culture, and moral development: A Vygotskian perspective. *Developmental Review*, 17(1), 78-100.
- Tristan, J. M. B. (2013). Henry Giroux: The necessity of critical pedagogy in dark times. *Global Education Magazine*, 6.
- Unnur Knudsen Hilmarsdóttir. (2015). *Skapandi námsleiðir fyrir framhaldsskólanemendur* (óútgefin meistararitgerð, Listaháskóli Íslands). Sótt af

<http://skemman.is/stream/get/1946/23095/52506/1/Skapandin%C3%A1mslei%C3%B0ir29sept2015.pdf>

Verslunarskóli Íslands. (2015). Nýsköpunar- og listabraut. Sótt af

http://www.verslo.is/media/namskrar/verslo_2015_nyskopunar_og_listabraut.pdf.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University press.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. Í Knud Illeris (ritstjóri), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words* (bls. 209-218).

Wenger, E. (1. maí, 2013). Dr Etienne Wenger: Learning in landscapes of practice [myndskeið]. Sótt af <https://www.youtube.com/watch?v=qn3joQSQm4o&t=1757s>

Wenger, E. (13. nóvember, 2014). EntreNord Conference 2014 – Keynote, Etienne Wenger-Trayner [myndskeið]. Sótt af <https://www.youtube.com/watch?v=Hjv5LQQuXtE>

Wenger, E. (2. mars, 2017). Beverly & Etienne Wenger - Trayner: Year Of The Peer Podcast (Season 1, Episode 8) [myndskeið]. Sótt af: <https://www.youtube.com/watch?v=fBsFlkGdbOY>

Þuríður Jóhannsdóttir. (9. nóvember, 2009). Hugsmíðahyggja. Sótt af <http://mennta.hi.is/vefir/ust/tjona/hugsmid.htm>