

Examensarbete 15 hp

Lärarexamen

2010

Marie Walfridson

Sångterapeut?

en analys av enskild sångundervisning och musikterapi

Handledare: Bo Tobiasson



Kungl. Musikhögskolan i Stockholm

Sammanfattning

Denna studie syftade till att ta reda på huruvida sångpedagoger kan kallas musikterapeuter. Fyra sångpedagoger och tre sångelever intervjuades kring sångpedagogrollen, lärare-elevrelationen, lektionernas betydelse och inverkan samt musikens påverkanskraft. Intervju användes som metod eftersom jag var intresserad av att ta reda på hur sångpedagoger och sångelever resonerar kring dessa frågor. Respondenternas svar analyserades i förhållande till Kenneth E. Bruscias kriterier för musikterapeutiskt arbete. Resultatet visade att det finns många gemensamma nämnare och beröringspunkter mellan sångundervisning och musikterapeutiskt arbete. Eftersom inte alla kriterier uppfylldes blev dock svaret att sångpedagoger inte kan kallas musikterapeuter även om sångundervisning kan ge musikterapeutiska effekter.

Nyckelord: musikterapi, sångundervisning, enskild undervisning

Innehåll

1. Inledning	s. 1
1.1 Problemformulering, syfte och frågeställningar	s. 1
1.2 Avgränsning	s. 2
1.3 Metod	s. 2
1.3.1 Urval av respondenter	s. 3
1.3.2 Genomförande	s. 4
1.4 Begreppsförklaringar	s. 4
2. Litteraturgenomgång	s. 4
2.1 Lärarrollen	s. 5
2.1.1 Instrumental- och sångpedagogen	s. 5
2.2 Lärare-elevrelationen	s. 7
2.2.1 Lärare-elevrelationen i instrumental- och sångundervisning	s. 8
2.3 Lektionernas betydelse och inverkan	s. 9
2.4 Musikens påverkanskraft	s. 9
2.4.1 Musikens betydelse historiskt och filosofiskt	s. 10
2.4.2 Musikens betydelse för barnet	s. 11
2.5 Vad är musikterapi?	s. 11
3. Kriterier för musikterapeutiskt arbete enligt Kenneth E. Bruscia	s. 13
4. Empiri	s. 18
4.1 Intervjuer med sångpedagoger	s. 18
4.1.1 Sångpedagogrollen	s. 18
4.1.2 Lärare-elevrelationen	s. 20
4.1.3 Musikens påverkanskraft	s. 23
4.2 Intervjuer med sångelever	s. 24
4.2.1 Sångpedagogrollen	s. 24
4.2.2 Lärare-elevrelationen	s. 25
4.2.3 Lektionernas betydelse och inverkan	s. 26
4.2.4 Musikens påverkanskraft	s. 26
5. Diskussion	s. 28
5.1 Analys av undersökningen i förhållande till litteraturen	s. 28
5.2 Analys av undersökningen i förhållande till Bruscias kriterier	s. 30
5.3 Slutsats	s. 34
5.4 Fortsatt forskning	s. 35
6. Litteraturförteckning	s. 36

1. Inledning

Jag skäms inte att bekänna offentligt att näst efter teologien ges det ingen konst, som kan mäta sig med musiken, ty bara musiken kan uppnå det som teologien kan utföra på annat sätt, nämligen lugna och stärka människans själ (Benestad, 1994, s.65).

Citatet ovan är hämtat från Martin Luther och ska ha sagts av honom i början av 1500-talet. Han kunde inte nog betona musikens betydelse för människan och talade och skrev ofta om hur musiken behärskar tanke, sinne, hjärta och själ (Benestad, 1994, s.77). Musik har också en stark funktion i vårt samhälle och många viktiga händelser i våra liv ackompanjeras av musik. Vad vore dopet, skolavslutningen, bröllopet, begravningen etc. utan musik?

När jag började estetiska programmet på gymnasiet hade jag precis upplevt en dödsolycka i familjen. Jag gick då från att ha varit en framåt och driven tjej till att vara den blyga som inte sa så mycket och hellre drog sig undan än sökte sällskap. I årskurs 2 fick jag en ny sånglärare som såg att det fanns något mer innanför skalet och efter två års lektioner hos henne kände jag mig som en helt ny person. Hon fick mig att krypa ur min skyddande bubbla och börja våga ta plats igen. Det var aldrig så att vi pratade om detta, men det blev resultatet av lektionerna. Sedan dess har jag varit väldigt intresserad av alla former där musik omedvetet eller medvetet blir ett medel och inte endast ett mål i sig. Ett medel för att uppnå något annat. Frågan är om min förändring berodde på mötet med just denna lärare, är det den personliga kontakten och mötet som styr om en elev utvecklas socialt och emotionellt? Eller hade det betydelse att vi höll på med musik och kanske ännu mer specifikt sång? Har musiken i sig en inneboende kraft som påverkar människor i olika riktningar?

Inom musikterapi använder man musik som ett verktyg för terapeutisk verksamhet. Huvudsyftet är då att man rent terapeutiskt uppnår ett resultat och musik är ett medel för att nå detta resultat. Det kan exempelvis röra sig om barn med koncentrationssvårigheter som blir hjälpta genom musiken och musikterapiens metoder (Ruud, 1982, s.21–23). Är det musiken i sig som ger terapeutiska effekter eller är det mötet mellan klient och terapeut som är det centrala för att uppnå förändring? Kan man göra kopplingar mellan det arbete som en musikterapeut gör och det arbete en sångpedagog gör?

1.1 Problemformulering, syfte och frågeställningar

Att lära sig spela ett instrument eller sjunga innebär i de flesta fall enskild undervisning. Det sker ett möte mellan två människor där läraren besitter kunskap som ska förmedlas till eleven. Läraren har därför ett maktövertag över eleven. Jag tycker att det är oerhört intressant vad som sker i detta möte. Jag har flertalet gånger hört sångpedagoger säga ”man är lika mycket terapeut som sångpedagog”. Hur uppfattar sångpedagoger sig själva egentligen och hur ser elever på pedagogrollen? Hur påverkar lärare-elevrelationen undervisningen? Vilken funktion spelar lektionerna i elevernas liv? Kan man till och med tala om att den enskilda undervisningen ger terapeutiska effekter utan att detta för den skull är huvudsyftet med lektionerna? Spelar det någon roll att det är musik som utövas, har musiken en påverkanskraft i sig själv? Kan musiken i sig själv fungera terapeutiskt?

Syftet med denna uppsats är att undersöka huruvida det finns likheter och gemensamma nämnare mellan sångpedagogers arbete och musikterapeuters arbete. Jag vill ta uttalandet ”man är lika mycket terapeut som sångpedagog” på allvar och ta reda på hur det verkligen förhåller sig. För att få reda på det vill jag undersöka hur sångpedagoger ser på sig själva och sin roll i förhållande till eleverna och vilken roll och funktion sångelever upplever att deras sångpedagog har samt hur

lärare-elevrelationen påverkar undervisningen. Jag vill också veta hur sångpedagoger, men framför allt sångelever resonerar kring vilken inverkan sånglektionerna har samt hur sångpedagoger och sångelever resonerar kring musik och musikens påverkanskraft. Jag vill sedan analysera de resultat som kommer fram i intervjuerna med sångpedagoger och sångelever med hjälp av Kenneth E. Bruscias (1998) kriterier för musikterapeutiskt arbete för att se om det finns likheter mellan en sångpedagogs arbete och en musikterapeuts arbete. Min huvudfråga är: Kan man kalla sångpedagoger musikterapeuter? Utifrån denna fråga formuleras följande frågeställningar:

Hur resonerar sångpedagoger och sångelever kring:

- Sångpedagogrollen
- Lärare-elevrelationen
- Lektionernas betydelse och inverkan
- Musikens påverkanskraft

1.2 Avgränsning

Jag har valt att begränsa mig till att intervjua sångpedagoger och sångelever om deras syn på sångpedagogrollen, lärare-elevrelationen och vilken inverkan sånglektionerna har ur olika perspektiv. I litteraturgenomgången kommer även enskild undervisning på andra instrument att beröras då litteraturen där enbart sångundervisning behandlas är knapphändig. Klassrums- och gruppundervisning i musik berörs inte då syftet med uppsatsen är att undersöka den enskilda lektionen mellan en lärare och en elev. Det skulle kunnat vara intressant att jämföra gruppundervisning med enskild undervisning för att få fram eventuella likheter och skillnader, men arbetets omfattning tillåter inte detta. Lärare-elevrelationen i enskild undervisning sker säkerligen inte endast i instrument- och sångstudier så de eventuella slutsatser och resultat som kommer fram i denna studie behöver inte nödvändigtvis vara unika för just detta område. Inom exempelvis idrott kan det troligtvis finnas situationer där tränare och idrottare arbetar enskilt och där samspelet dem emellan påverkar och möjligen kan ge terapeutiska effekter. Eftersom jag endast undersöker sångundervisning kan jag enbart dra slutsatser som rör detta ämne. De sångpedagoger och sångelever jag intervjuar är antingen verksamma på gymnasiets estetiska program, på musikhögskola, kulturskola eller genom privat undervisning. Studien undersöker hur sångpedagoger och sångelever ser på sångpedagogrollen, det sociala samspel som sker mellan lärare och elev samt vilken inverkan sånglektioner har när det gäller relationen mellan lärare och elev och musikens påverkanskraft. Den rent musikaliska och sångtekniska utveckling som sker på lektionerna undersöks inte i denna studie.

1.3 Metod

Jag har valt att göra en kvalitativ intervjustudie. Studien är kvalitativ eftersom den syftar till djup kunskap snarare än bred (Patel & Davidson, 1994, s.99). De frågeställningar jag har syftar bland annat till att undersöka hur sångpedagoger och sångelever ser på relationen mellan lärare och elev i enskild sångundervisning. Pål Repstad (1999, s.24.) menar att om det är sociala relationer som undersöks är observation en metod som bör övervägas. Varför har jag då valt att inte använda observation som metod? Jag hade en förförståelse av att det skulle kunna vara känsligt att göra observationer då både sångelever och sångpedagoger skulle kunna känna sig utsatta på grund av ämnets karaktär. Jag hade även behövt observera ganska många lektioner för att få fram ett relevant resultat. Jag är dessutom intresserad av hur sångpedagoger och sångelever resonerar kring mina frågeställningar och Steinar Kvale (1997, s.9) menar att den kvalitativa forskningsintervjun är en bra metod för att försöka förstå världen ur de intervjuades synvinkel. En observationsstudie skulle möjligen kunna vara en idé för fortsatt forskning i ämnet.

I denna studie är det respondenternas tankar och funderingar som utgör kunskapsbasen. Det muntliga samtalet kommer sedan att transkriberas och detta ger ett textmaterial som kan

analyseras. Hermeneutiken studerar tolkning av texter, diskurser och handlingar och har enligt Kvale (1997, s.49) som syfte att hitta en ”..giltig och gemensam förståelse av en texts mening”. I hermeneutisk tolkning menar man att den som tolkar texten aldrig kan vara helt objektiv utan bär med sig en förförståelse som kommer att prägla analysen (Kvale 1997, s.52). Detta i motsats till positivistisk tolkning där forskaren så långt det är möjligt ska hålla sig utanför sin forskning och inte kunna påverka den. Kritiker menar att den kvalitativa forskningsintervjun inte är tillräckligt vetenskaplig just på grund av risken för subjektivitet, men Kvale (1997, s.64–66) hävdar att det beror på hur man definierar ordet objektiv. Man kan till exempel tolka det utifrån att metoden ska vara objektiv, att det man utforskar verkligen får komma till tals och att den metod man använder stämmer överens med det man undersöker. Om man är intresserad av att förstå världen ur människors synvinkel så blir en naturvetenskaplig metod som inte är anpassad för att undersöka mänskliga företeelser inte passande, den kvalitativa intervjun är då en mer objektiv metod.

I litteraturgenomgången tar jag upp vad tidigare forskning och litteratur säger om de områden jag intervjuar sångpedagoger och sångelever kring. Jag ger först ett brett perspektiv på lärarrollen, lärare-elevrelationen samt musikens påverkanskraft och kommer i analysen se hur väl intervju svaren stämmer överens med vad forskningen säger om dessa områden. Huvudsyftet med studien är dock att analysera intervjuresultaten med hjälp av Kenneth E. Bruscias (1998) kriterier för musikterapeutiskt arbete. Det finns många olika försök att definiera musikterapi, men jag valde Bruscias kriterier eftersom han ger den mest detaljerade och uttömmande och samtidigt generella bild av musikterapi som jag har hittat. Bruscia är professor i musikterapi vid Temple University i Philadelphia och detta ger en tyngd åt hans arbete. Bruscias kriterier är också citerade av flera forskare inom musikterapi (se exempelvis Wheeler, 2005; Smeijsters 1997 eller Ruud 2002).

Intervjuerna kommer att genomföras genom ett samtal mellan respondenten och mig som intervjuar. Detta samtal sker vid ett personligt möte när det är möjligt, i andra hand används telefonintervju. Samtalet spelas in för att sedan transkriberas och analyseras. I transkriptionen kommer jag inte att ta med harklingar och dylikt eftersom inspelningen finns tillgänglig. Jag delar in frågorna i tre respektive fyra områden som följer de frågeställningar jag har. För att de sedan ska kunna analyseras med hjälp av Bruscias kriterier har jag studerat dessa noga för att se till att intervjuerna ger tillräckligt med information så att en analys är möjlig. För att inte frågorna ska bli ledande använder jag mig dock inte av Bruscias kriterier i högre grad än så i intervjuerna.

Metodens validitet i den här uppsatsen, det vill säga att metoden stämmer överens med undersökningens syfte, anser jag är hög eftersom jag är intresserad av hur respondenterna resonerar och intervju är då en passande metod. Om de frågor jag ställer verkligen undersöker det som min problemformulering och mina frågeställningar syftar till får återkommas till efter genomförda intervjuer.

1.3.1 Urval av respondenter

Jag har valt att intervjuar fyra sångpedagoger och tre sångelever. Sångpedagogerna har utbildat sig till sångpedagoger på någon av Sveriges musikhögskolor. De arbetar på musikhögskola, estetiskt gymnasium, kulturskola och har privatelever. Tre av dem är kvinnor och en är man. Jag hade från början tänkt intervjuar en sångpedagog som mestadels arbetar med privatelever. Vi hade dock svårt att hitta en gemensam tid för intervju så istället hörde jag av mig till pedagog D som arbetar på kulturskola. De andra pedagogerna var de jag tänkte mig från början. Jag valde dem för att de har olika lång erfarenhet av yrket och arbetar inom olika skolformer. Två av sångeleverna går på gymnasiet estetiska program och en är övningselev till en blivande sångpedagog som studerar på högskolenivå. Sångeleverna på gymnasiet är kvinnor och sångeleven på högskolan är man.

Sångeleverna på gymnasiet valdes ut med hjälp av en person jag känner som är ansvarig för musikdelen på ett estetiskt gymnasium i Stockholm. Hon fick i uppdrag att hitta två elever som kunde tänka sig att bli intervjuade. Jag ville även intervjua en vuxen sångelev som har sånglektionerna som en hobby och jag frågade därför runt bland sångpedagogstuderande på en musikhögskola om det var någon av deras övnings elever som kunde ställa upp. Jag fick då kontakt med den man som är intervjuad. Hur många respondenter som behövs för att kunna göra en studie beror på vilket syfte undersökningen har. För att ett resultat ska kunna generaliseras måste urvalet vara statistiskt säkerställt, det innebär att antalet som urvalet görs utifrån måste vara relativt stort och urvalet måste vara slumpmässigt. Däremot är det inte heller bra om intervjuantalet är för stort eftersom det då är svårt att göra ingående tolkningar av intervjumaterialet (Kvale, 1997, s.97–98). Mitt urval är dock alldeles för litet för att resultatet ska kunna generaliseras, men det är ändå intressant att jämföra respondenternas svar med varandra och se om det går att dra paralleller och hitta några gemensamma nämnare.

1.3.2 Genomförande

Jag kontaktade respondenterna antingen via e-post eller via telefon och därefter bestämdes en tid för intervju. Vid denna första kontakt berättade jag om syftet med intervjun och respondenterna fick möjlighet att ställa frågor. Jag informerade dem också om att de kommer att vara anonyma i uppsatsen och detta upprepades vid intervjutillfället. Intervjuerna pågick mellan 25 och 60 minuter och genomfördes i deras miljö, dvs. deras arbetsplats eller hemma. Jag spelade in intervjuerna med hjälp av inspelningsfunktionen på min mobiltelefon samt med en minidisc och detta informerades respondenterna om i förväg.

1.4 Begreppsförklaringar

Orden terapi och terapeutisk används flitigt i den här uppsatsen och det är viktigt att förklara vad orden innebär. Enligt Svenska Akademiens Ordlista (Gellerstam & Berg, 2006) betyder ordet terapeutisk sjukdomsbehandlande eller läkande och terapi sjukdomsbehandling. För denna studie anser jag att läkande stämmer bättre överens med det jag åsyftar eftersom terapi inom musikterapi inte endast används utifrån en sjukdomsdiagnostik.

2. Litteraturgenomgång

Ämnet för denna uppsats är enskild sångundervisning som består av en lärare, en elev och sångundervisning. Utan någon av dessa tre komponenter går det inte att kalla det enskild sångundervisning. Läraren är den som har övertaget och är den som har huvudansvaret för undervisningen. Min första frågeställning rör sångpedagogrollen, men eftersom jag inte har hittat så mycket forskning som enbart handlar om sångpedagogrollen kommer även instrumentallärare att lyftas fram. Jag tar även upp vad forskningen säger kring lärarrollen mer generellt. Som sångpedagog kan man arbeta som egenföretagare och ta emot privatelever. Den litteratur som tas upp här gäller främst lärare som arbetar i obligatorisk eller frivillig skola och vars undervisning omfattas av någon form av regelverk som styr undervisningens verksamhet.

Mellan läraren och eleven skapas en relation som eleven påverkas av och därför borde även resultatet av sånglektionerna påverkas av denna. Lärare-elevrelationen är föremål för min andra frågeställning och jag redogör nedan för vad tidigare forskning säger om samspelet mellan lärare och elev. Styckena om lärarrollen och lärare-elevrelationen tenderar att gå i varandra då det är svårt att göra en klar gräns dem emellan eftersom lärare-elevrelationen påverkar lärarrollen och vice versa.

Min tredje frågeställning rör lektionernas betydelse och inverkan. Jag har valt att endast ta upp en studie som rör denna fråga.

Min fjärde och sista frågeställning rör musikens påverkanskraft. Detta är en viktig fråga inom musikterapi eftersom musiken är verktyget i terapiarbetet. Det är dock inte enbart inom musikterapi som man har funderat kring musikens påverkanskraft så nedan följer en kortare beskrivning av hur man har resonerat eller resonerar kring ämnet inom andra områden.

2.1 Lärarrollen

Skolan ska enligt skollagen kap.1 § 2 ”...ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (SFS 1985:1100). Det vilar således ett tungt ansvar på lärarnas axlar då elever präglas av den undervisning som läraren ger. Gunn Imsen (1999, s.108–109), professor vid pedagogiska institutet vid Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet i Trondheim, benämner läraren som samhällsarbetare eftersom läraren står mellan staten och barnen och ska förhålla sig både till skollag och läroplaner samt elevers intressen och behov. Imsen (1999, s.416–418) beskriver vidare hur hon gett i uppgift till en gymnasieklass att beskriva hur en bra lärare är. Det som kom fram var att läraren bör kunna sitt ämne väl, vara bra på att lära ut det och samtidigt vara en sympatisk person som man kan prata med. Imsen menar att denna bild liknar den som ges i forskning i ämnet. Hon redogör för olika studier som gjorts och sammanfattningsvis kan sägas att bra lärare är intresserade av att utveckla sitt arbete och pröva nya metoder, fokuserade på att elever ska lära sig något och reflekterar över sin egen undervisning. De är också empatiska och engagerade (Ramsay & Oliver, 1995; Hopkins, 1993 i Imsen, 1999).

I läroplanen för den frivilliga skolan där gymnasieskolan ingår och som kom 1994 (Lpf 94) fastställs det vissa riktlinjer för vad som ingår i lärarens uppdrag när det gäller uppfyllelse av mål och riktlinjer. Vissa av dem är snarlika de som gäller för den obligatoriska skolan men jag väljer att ta upp några av de som gäller gymnasieskolan eftersom två av eleverna som intervjuas i denna studie går på gymnasiet. Det betonas att undervisningen ska utgå från den enskildes behov och förutsättningar och läraren har i uppdrag att stärka varje elevs självförtroende och vilja att lära. Vidare ska läraren stimulera, handleda och stödja eleven (Skolverket, 2006b, s.11–12).

Skolverket utförde 2003 en nationell utvärdering av grundskolans årskurs 9 med hjälp av enkäter till lärare, elever och rektorer från ett antal utvalda skolor. Man genomförde sedan en djupare utvärdering av resultaten där man framför allt tittade på lärarnas betydelse för elevernas lärandemiljö och prestationer och faktorer som kan påverka lärarens situation och förutsättningar att göra ett bra jobb (Skolverket, 2006a, s.8–9). Man kom bland annat fram till att åtminstone högpresterande elever tycker att det är viktigt att en bra lärare har utbildning för det den undervisar i. Lärarna fick i enkäten själva bedöma sin metodiska och didaktiska kompetens och man såg att de lärare som bedömde sig själva som mycket bra på dessa områden också uppfattades vara bra av eleverna. Den egna självtilliten är alltså viktig för att uppfattas som bra lärare. På frågan hur roligt lärare tycker det är att undervisa i sitt ämne var det de som svarade att det är mycket roligt också de som fick högst betyg av eleverna. Hur lärare uppfattar sin arbetssituation och lusten att undervisa påverkar alltså i hög grad vilken uppfattning eleverna får om lärarna (Skolverket, 2006a, s.13–18).

2.1.1 Instrumental- och sångpedagogrollen

Michael J.A. Howe och John A. Sloboda (1991), båda professorer i psykologi, har gjort en intervjustudie med 42 elever i åldrarna 10–18 år och en del av deras föräldrar. Eleverna gick på en specialistmusikskola och intervjuerna handlade om händelser och erfarenheter som hade påverkat deras utveckling i instrumentstudier. De fick frågor angående hur de såg på de instrumentallärare de haft samt kring övning och framträdande. Det som är intressant för denna studie är synen på läraren. De flesta av eleverna hade haft två instrumentallärare innan de kom in på musikskolan. Eleverna fick bland annat frågan vad de tyckte om lärarens musikaliska

kunskaper och det visade sig att 51 procent av de intervjuade gav låga betyg till den första läraren de mött, men endast 26 procent tyckte att den andra läraren de mött hade dåliga musikaliska kunskaper. De flesta tyckte dock att läraren var varm och vänlig som person. I övrigt skilde sig elevernas åsikter åt i hög grad. Det märktes dock tydligt att det personliga intrycket som läraren gjort på eleverna var viktigt och många beskrev personliga kvalitéer som de såg upp till hos läraren. Trots detta såg eleverna, även hos de lärare de uttryckte beundran för, deras svagheter. Vissa lärare ansågs exempelvis passa bättre för yngre elever än äldre och vice versa. De äldre eleverna sökte lite andra egenskaper hos instrumentallärarna än de yngre. De ville dels att läraren skulle ha en högre nivå rent musikaliskt men underströk också vikten av att kunna identifiera sig med läraren (Howe & Sloboda, 1991, s.53–57).

Lucinda Mackworth-Young (1990) är själv pianolärare och utförde en studie på sin egen undervisning där hon prövade olika metoder för att se om elevernas motivation och intresse för pianospel kunde höjas. Hon fokuserade på psykologiska och känslomässiga faktorer. Mackworth-Young menar att det vanliga sättet att undervisa enskilda pianoelever på utgår från läraren där läraren är den som förmedlar kunskap och eleven underordnad och mottagare av kunskap. Hon beskriver hur pianolektionerna kan utlösa många känslor hos eleven då musiken i sig själv kan påverka samt att det är en utsatt situation då det endast är eleven och läraren närvarande i rummet. På grund av konflikträdsla kan det vara svårt för eleven att tala om att han/hon inte vill spela det föreslagna stycket m.m. För läraren kan det också vara en stressande situation att ha enskilda elever då det ofta är korta lektioner och många elever per dag som alla ska uppfylla målen för undervisningen. Mackworth-Young menar att man inom utbildningspsykologi har uppmärksammat att det är effektivt för undervisningens resultat att låta undervisningen utgå från eleven så att denne kan utveckla sina egna intressen (Rogers, 1952; Holt, 1965 i Mackworth-Young 1990). Forskning gällande pianoundervisning visar att det är viktigt att eleverna tycker att det är kul att ha pianolektion och att man utvecklar en god relation mellan lärare och elev (Matthay, 1903; Neuhaus, 1973; Schmitt, 1976; Czovek, 1975 m.fl. i Mackworth-Young, 1990). Mackworth-Youngs studie omfattade fyra elever som under tio veckors tid hade lektion en dag i veckan. Hon provade tre olika metoder; lärarstyrda lektioner, elevstyrda lektioner samt elevcentrerade lektioner. Lektionerna videofilmades för att senare kunna analyseras. Resultaten blev att tre av fyra elever uppskattade elevcentrerade lektioner mest då dessa innefattade både lärarstyrda och elevstyrda element. Elevernas motivation och entusiasm för lektionerna höjdes. Tidigare hade eleverna upplevt rädsla för att göra fel och för att prata med läraren om känslor och tankar kring pianoundervisningen, men studien gjorde eleverna mer kommunikativa och öppna. Läraren upplevde att hennes egen press på sig själv minskade eftersom eleverna alltmer fick styra vad de ville lära sig. Alla hade alltså fördelar av det nya arbetssättet (Mackworth-Young, 1990, s.73–85).

Elizabeth Blades-Zeller (2002), doktor i Musical Arts, intervjuade 20 av de mest erkända sångpedagogerna i USA för att undersöka hur dessa pedagoger undervisar. En av frågorna gällde vilka huvudsakliga personliga mål och prioriteringar som de har i sin undervisning. Blades-Zeller kunde se att det viktigaste personliga målet var att göra eleverna så självständiga som möjligt så att de kan agera som oberoende musiker. Några av de andra målen var att förmedla en hälsosam och tillförlitlig sångteknik, uppmuntra till spontant musicerande, utveckla elevens kommunikativa förmåga, introducera nya genrer och stilar, ge eleverna tillit i sig själva så att de kan utvecklas till nästa nivå, vara tydlig och ärlig som lärare, hjälpa eleverna med tekniska problem och ha ett varierat undervisningssätt (Blades-Zeller, 2002, s.212). En annan av frågorna som tangerar den förra var vad som kännetecknar en riktigt bra sångpedagog. En del av det som kom fram var att sångpedagogen ska kunna analysera en röst vad gäller tonbildning och röstfysiologi, inspirera och kunna föra eleven framåt i dennes utveckling, vara passionerad för musik och själv en bra

musiker, vara tålmodig, empatisk, ärlig och flexibel samt att vara en god förebild. (Blades-Zeller, 2002, s.219–221).

Det som kom fram i föregående studie stämmer också ganska väl överens med Nanna-Kristin Arders (2007), lektor i sång vid Barratt Musikinstitut, kriterier för hur en sångpedagog bör vara för att vara en bra lärare. Hon menar att det ställs stora krav på sångpedagoger eftersom de kan möta väldigt olika typer av sångelever och måste ha förmågan att anpassa undervisningen utifrån varje enskild individ. Eleverna kan skilja sig åt i såväl åldersspann som i syftet med att ta sånglektioner eftersom sångpedagoger kan vara verksamma i flera olika miljöer såsom skolor för olika åldrar, privatelever m.m. Därför är sångpedagogens syn på sitt arbete och egna värderingar viktig. (Arder, 2007, s.24) Hon sätter sedan upp ett antal kriterier för vad som utgör en bra sångpedagog. En kort sammanfattning följer:

1. Pedagoggen måste kunna sångröstens olika funktioner,
 2. Pedagoggen måste förstå orsaksförhållanden inom röstfysiologi,
 3. Pedagoggen måste kunna anpassa undervisningen efter varje elev,
 4. Pedagoggen måste ha stor flexibilitet och variationsförmåga,
 5. Pedagoggen bör ha dokumenterad utbildning i generell didaktisk kunskap,
 6. Pedagoggen måste kunna planera långsiktigt utifrån kursplaner och mål samt planera kortsiktigt utifrån varje enskild lektion,
 7. Pedagoggen måste kunna motivera eleven genom exempelvis positiv förstärkning,
 8. Pedagoggen måste kunna skapa en bra relation till eleven genom god kommunikation och förmåga att lyssna,
 9. Pedagoggen måste kunna utveckla närhet, intuition och empati gentemot eleven,
 10. Pedagoggen måste ha elevens utveckling som utgångspunkt i undervisningen
- (Arder, 2007, s.59–80)

2.2 Lärare-elevrelationen

Johan Sundberg (2001, s.201–202), professor i musikakustik vid Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm, beskriver i boken *Röstlära* att vår sinnesstämning har inverkan på hur vi använder vår röst fonetiskt och artikulatiskt. Han menar därför att rösten är ett väldigt uttrycksfullt instrument. Detta tror han kan förklara varför den känslomässiga relationen mellan lärare och elev spelar stor roll för resultatet av sångundervisningen.

Jonas Aspelin (1999) som är sociolog och gymnasielärare undersöker i boken *Banden mellan oss* lärare-elevrelationen utifrån socialpsykologisk teori. Han använder sig av, men utvecklar också, Thomas J. Scheffs teori om sociala band (Scheff, 1997 i Aspelin, 1999, s.13–15). Teorin utgår från att sociala band skapas mellan människor, dessa kan antingen vara instabila vilket är negativt för relationen eller stabila vilket är positivt för relationen. Aspelin fokuserar på de band som skapas genom kommunikation mellan minst två människor i socialt samspel. Han använder sig av begreppet *samklang* och menar att det kan finnas olika grader av samklang mellan människor. Samklangen är dels intellektuell vilket syftar på den verbala kommunikationen, dvs. vad som sägs, och dels emotionell som är ickeverbal kommunikation som visas i den respekt individerna visar för varandra, dvs. hur det sägs. Han använder Scheffs begrepp *skam* och *stolthet* som Scheff menar är människans grundläggande känslor och som signalerar vilken karaktär det sociala bandet har. Känslorna visar sig i mötet mellan en annan person där skamkänslor visar att det sociala bandet är hotat eller bräckligt och stolthetskänslor att det är intakt eller stärks. Andra begrepp som Aspelin tar upp är distans och närhet och menar att det behövs en balans dem emellan. För stor distans gör att individerna isoleras, för liten distans gör att individerna blir uppslukade (Aspelin, 1999, s.13–15).

Aspelin har bland annat utifrån ovan nämnda teori studerat klassrumssituationer och då hur lärare och elever interagerar med varandra. Resultaten är överlag nedslående och visar att det finns stora brister i hur lärare och elever interagerar med varandra. De har i flera fall svårt att förstå vad den andre menar och graden av samklang är inte hög (Aspelin, 1999, s.72–76, 151–152). Det är även en anklagande ton från läraren flertalet gånger som ger upphov till skamkänslor hos eleverna och det gör att distansen dem emellan blir för stor för att uppnå en bra relation (Aspelin, 1999, s.78–80, 151–152). Han nämner dock även positiva exempel där läraren förhåller sig till eleverna på ett annorlunda sätt än i tidigare exempel. Hon bekräftar eleverna och samklang och stolthetskänslor uppstår (Aspelin, 1999, s.146–153). Aspelin menar att det skulle gynna lärare-elevrelationen om lärare blev mer relationsmedvetna och fokuserade på att skapa stabila sociala band till sina elever (Aspelin, 1999, s.156).

Hans Birnik (1998) har i sin avhandling *Lärare- elevrelationen* undersökt lärarens och elevens relation på mellanstadiet samt lärarstudenters relation till sina praktikhandledare. Han fokuserar på den mellanmännsliga relationen mellan lärare och elev för att undersöka vad som utspelas mellan dem. Han undersöker också hur lärare ser på lärare-elevrelationen och vilken betydelse denna har för elevernas lärande och hur de ser på sin egen betydelse för elevens utveckling. Birnik refererar till Rogers (Rogers, 1967 i Birnik, 1998) som beskriver forskning som visat att det snarare är lärare-elevrelationen än ämnesinnehållet som avgör hur effektiv en lärare är. Lärarens sociala kompetens och förmåga att skapa relationer blir därför viktig. Birnik betonar också vikten av att kunna skilja på professionen och personen och kunna vara både nära eleverna och samtidigt ha distans till dem (Birnik, 1998, s.16–18). Resultaten i studien blev som följer. Lärarnas syn på sin egen betydelse för elevernas lärande var att de är den som leder verksamheten genom att hålla ordning, sätta tydliga mål, lära eleverna att samarbeta, de har erfarenhet som är betydelsefull, de skapar trygghet för eleverna och synliggör dem genom att ge dem bekräftelse. De menade också att det är viktigt att skapa en bra relation till eleverna och framhöll att de i första hand är medmänniska och i andra hand undervisare och att det inte är möjligt att bedriva undervisning om relationen är dålig. I relationen betonades att lärarna ska inta rollen som stödjande och hjälpsam gentemot eleverna och att de ska känna att de är accepterade som de är (Birnik, 1998, s.57–58, 123–126).

2.2.1 Lärare-elevrelationen i instrumental- och sångundervisning

Rostvall och West (2001) undersöker i sin avhandling *Interaktion och kunskapsutveckling* hur interaktionen mellan lärare och elev ser ut i frivillig enskild undervisning på gitarr respektive bleckblåsinstrument. De kommer fram till att det existerar en asymmetrisk maktrelation mellan lärarna och eleverna eftersom det är lärarna som hela tiden styr lektionerna. Lärarna motiverar inte varför de gör olika övningar och kommunikationen mellan lärare och elev är liten då de under större delen av lektionen inte har någon ögonkontakt med varandra eftersom de tittar på notstället. Eleverna har liten möjlighet att påverka undervisningen eftersom lärarna inte uppmuntrar egna initiativ utan snarare kväver dem. Eleverna ifrågasätter heller aldrig lärarna även om de instruerar fel eller använder sig av fel namn. De visar istället lojalitet och låter aldrig lärarna förlora ansiktet. Det kan vara ett sätt att undvika konflikter. Författarna menar att man i många fall idealiserar den enskilda undervisningen eftersom man framhäver det positiva med att varje undervisningssituation kan individanpassas. Studien visar dock att lärarna inte tar hänsyn till varje elevs situation och behov utan förhåller sig till någon form av idealelev som får representera alla elever. Rostvall och West menar också att uppfattningen om barnet är att det är underlägset den vuxne och att läraren är överlägsen. Om läraren gör eller säger fel eller om eleven har större kunskap än läraren på något område uppfattas detta som ett hot mot den egna auktoriteten (Rostvall & West, 2001, s.286–288). Dessa resultat kan jämföras med den lärarstyrda undervisningen som Mackworth-Young talar om ovan.

I Arders (2007) kriterier för en bra sångpedagog som tidigare beskrivits finns skapandet av en bra relation med som en punkt. Förutsättningen för att skapa en relation är att parterna har en fungerande kommunikation och om detta säger Arder att man både måste motta och sända budskap. Pedagogen måste vara lyhörd för eleven och se de signaler som denne sänder ut så att hon är säker på att eleven förstår det som pedagogen försöker förmedla. Detta menar hon ofta är ett problem, att det inte fungerar på det beskrivna sättet. För att etablera en god kommunikation måste pedagogen vara intresserad av andra människor och av att få vidareförmedla sin kunskap. Det är också viktigt att känna sig fram när det gäller moment som allvar och lek. För mycket koncentration och fokusering kan t.ex. skapa spänningar, men det viktiga är att känna in elevens sinnesstämning. I relationen med eleven menar Arder att det är viktigt att man är öppen för elevens perspektiv och inte har en helt lärarstyrd undervisning. Hon nämner också ordet *matching* (Hjertaker, 1991 i Arder, 2007) som jag tolkar som spegling, dvs. att man exempelvis med sitt ansiktsuttryck visar en känsla som smittar av sig hos eleven, man speglar sig i varandra. Empatisk förmåga är i detta sammanhang viktigt eftersom Arder menar att det kan vara en utsatt situation att ensam stå och sjunga och förmedla något (Arder, 2007, s.66–68).

2.3 Lektionernas betydelse och inverkan

I studien *Does singing promote well-being?*, som är publicerad i tidskriften *Integrative Physiological & Behavioural Science* och som även utgör en del i Maria Sandgrens avhandling *Becoming and being an opera singer*, gjordes en jämförelse mellan åtta amatörsångare och åtta professionella sångare som under sex månader tog sånglektioner. Alla lärare var skolade inom den klassiska genren och eleverna fick inte byta lärare under studieperioden. Man både registrerade vad som hände rent fysiologiskt och gjorde intervjuer efter sånglektionerna. Resultatet visade att sånglektionerna gav mer välmående och mindre stress för amatörsångarna än för de professionella sångarna. Amatörsångarnas skäl att ta sånglektioner var att få uttrycka sig, bli mer avspända och må bra. De uttryckte också att de blev gladare och kände sig mer upprymda efter en sånglektion än före. De professionella sångarna fick inte alls samma resultat utan visade tecken på uppvarvning i samband med sånglektionerna. Deras skäl att sjunga var mer prestationsinriktade, de ville förbättra sångteknik och röstbehandling. Gemensamt för båda grupperna var dock att de kände sig mer energiska och avspända och de fysiologiska testerna visade att de hade en ökad koncentration i blodet av oxytocin som kan kallas ”lugn- och ro hormonet” (Grape, Sandgren, Hansson, Ericson, Theorell, 2003, i Sandgren 2005 s.60–61).

2.4 Musikens påverkanskraft

Många människor känner igen sig i att musik berör oss djupt och påverkar vår kropp och själ. Historiskt sett har man i många sammanhang kopplat ihop musiken med begrepp som hälsa och terapi (Ruud, 2002, s.18). Alf Gabrielsson (2008), professor i psykologi vid Uppsala universitet, har i studien *Starka musikupplevelser* undersökt vilka reaktioner som kan ingå i starka musikupplevelser och vilka faktorer som ligger bakom upplevelserna samt vilken betydelse dessa upplevelser har för människor. Deltagarna i studien är i olika åldrar, av båda könen och med olika musikpreferenser (Gabrielsson, 2008, s.22–23). Jag har tagit fasta på några berättelser där deltagarna beskriver musikupplevelser gjorda i tonåren som betytt mycket för deras fortsatta liv. De beskriver musiken som tröst, stöd och terapi. En kvinna beskriver hur musiken fyllt känslor av ensamhet och tomhet, en man berättar om en konsert han gått på som tog hans känslotillstånd från att vara deppigt innan konsert till att vara fyllt av lycka efter konsert. Denna känsla stannade länge hos mannen. En annan man berättar om hur han en gång fick hoppa in med kort varsel och spela på en konsert. Han övade och tyckte inte att det gick så jättebra men sen på konserten var det som om allt föll på plats och att få vara en del av att tillsammans med andra skapa musik fyllde honom med känslor av glädje, lycka och stolthet. En annan man berättar om att han spontant fick vara med och spela med ett band som var hans lokala idoler och beskriver att det var en fantastisk kick som gjorde att han bestämde sig för att hålla på med musik på heltid

(Gabrielsson, 2008, s.81–92). Det finns många fler berättelser av samma slag och helt klart är att musik påverkar oss människor oavsett om vi lyssnar på musik eller själva utövar. Nedan följer en beskrivning av musikens betydelse ur några olika perspektiv.

2.4.1 Musikens betydelse historiskt och filosofiskt

Nedan följer en väldigt kortfattad och sammanfattande bild av hur man historiskt har sett på musik och dess betydelse för oss människor. Sången behandlas inte specifikt utan det talas oftast om musik som ett samlingsbegrepp. Jag använder mig av Varkøys (1996), professor i musikvetenskap vid Örebro universitet, *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*.

I antikens Grekland ca 500–600 år f Kr var det musiska, som förutom musik står för språket, diktningen och dansen, en viktig del. Det musiska sågs som en gåva från gudarna till människorna och man menade att det var en basvetenskap genom vilken man kunde finna kunskap och insikt om principerna i tillvaron (Varkøy, 1996, s14–15). Musiken sågs som ”..en spegelbild av tillvarons ordning och mening.”(Varkøy, 1996, s.15) I fostran och undervisning var också det musiska och då även musiken viktig. Platon menade på 400-talet f Kr att rytm och harmoni tränger allra djupast in i själen och griper tag och till och med gör människan ädel. Av detta skäl spelade musiken en stor roll vid uppfostran. Om musiken inte var vacker kunde musiken dock ge motsatt resultat (Varkøy, 1996, s.20). Aristoteles fortsatte på 300-talet f Kr på samma bana och hävdade att musik gav lustupplevelser, möjlighet till rekreation och karaktärsdanning. Musik kunde också rena en människa från känslor och lidanden som inte fått utlopp på annat sätt. Detta skulle man kunna tolka som att musik kan vara terapeutisk till sin natur. Man skulle inte bara lyssna på musik utan det var viktigt att också själv utöva musik (Varkøy, 1996, s.28–30).

Inom den tidiga kyrkan hade man en asketisk syn på musik och tillät endast sång i gudstjänstverksamhet. En av kyrkofäderna, Augustinus, som levde på slutet av 300-talet, hade dock större tankar om musik. Han ansåg att musik var något gudomligt och kunde påverka människor och främja gemenskap mellan människor (Varkøy, 1996, s.31–33).

Under renässansen på 1400–1600-talen fick musiken hög status både på grund av att den fick större plats i kyrkan och för att man uppskattade musikens förmåga att uttrycka inre känslor (Varkøy, 1996, s.35). Under senare delen av 1600-talet gjorde naturvetenskapernas allt större inflytande att man såg på musik på ett mer praktiskt och jordnära sätt (Varkøy, 1996, s.37). På 1800-talet började man dock under romantiken åter att ta upp Platons tankar om musik och mystik och att musiken kan göra att människan får kontakt med ”...det ofattbara”. (Varkøy, 1996, s.49)

I 1900-talets Tyskland växte en ungdomsrörelse fram som betonade musikens betydelse för skolelevers känsloliv och man förespråkade musikens betydelse för både uppfostran och undervisning i skolan. Musiken var också viktig för gemenskapsskapande (Varkøy, 1996, s.53–54). Det fanns kritiker till denna syn som bland annat motsatte sig att musiken alltför mycket sågs som ett medel för att uppnå något annat och inte endast fick vara ett mål i sig (Varkøy, 1996, s.64).

Musikens ställning i den svenska skolan har varierat. Från början var kopplingen till kyrkan stark och musikämnet hette först kyrkosång och senare sång. 1962 inrättades grundskolan och den byggde i stort på att vara fostrande. Estetisk fostran ansågs viktig och musikundervisningen syftade till att ge barnen både personlig och praktisk upplevelse av musik. En ny läroplan kom 1969 och här betonades att musikämnet gav eleverna personlig utveckling. Man öppnade också upp för att musikämnet skulle ge eleverna inblick i musik från andra kulturer och utgick mer än tidigare från elevernas perspektiv och förutsättningar. I den läroplan som kom 1980 betonades

musikens sociala funktioner och man beskrev hur verksamheten skulle se ut snarare än målen med musikundervisningen. I den läroplan som vi fortfarande har och som kom 1994 diskuteras anledningar till att musikämnet bör finnas och det understryks att musik handlar om både individens utveckling och kulturlivet i samhället (Gustafsson & Lindeborg, 1996, s.77–90).

2.4.2 Musikens betydelse för barnet

Efter den historiska och mer filosofiska inblicken i musikens betydelse och påverkanskraft vill jag ta upp hur barnet förhåller sig till musik och framför allt sång och hur sången påverkar barnet från det att det är ett spädbarn. Detta är intressant eftersom det visar att sång redan från början är en viktig del för alla människor.

Jon-Roar Bjørkvold (2005), professor i musikvetenskap vid Oslo universitet, ger i *Den musiska människan* exempel på hur forskning visar att barn redan som spädbarn påverkas av musik och kommunicerar med hjälp av rösten och sången. Colwyn Trevarthen (1998) har observerat mödrar och deras spädbarn och analyserat deras samspel och han menar att de båda kommunicerar med hjälp av rösten och sång i en slags musikalisk improvisation. Denna improvisation utvecklas snabbt och blir alltmer avancerad när det gäller tempo, dynamik och intonation (Trevarthen, 1998 i Bjørkvold, 2005, s.26–28).

När barnet blir lite äldre utvecklas genom leken spontansång. Sången improviseras fram i stunden och karaktären på sången bestäms av tillfället (Bjørkvold, 2005, s.65). Om barnet exempelvis ritar förstärker sången det som ritas och härmar rörelsen som den ritande handen utför (Bjørkvold, 2005, s.69–70). När barn retar varandra tar de ofta till sång och då fungerar sången mer som en symbol för något (Bjørkvold, 2005, s.71–72). Sången kan också vara en del av leken som ett slags ackompanjemang. Sången är inte det viktiga, men samspelar ändå med det övriga som sker i leken och ger energi till leken (Bjørkvold, 2005, s.72). Spontansången kan ske både enskilt och i grupp. Spontansångens betydelse för barnet menar Bjørkvold är dels att barnet får uttrycka sina egna innersta tankar och även att tillsammans med andra få ge uttryck för olika känslor. Han menar att spontansången har en terapeutisk funktion då den underlättar kommunikationen både för barn som utvecklas i normal takt och för de barn vars språkutveckling exempelvis är något senare än andra barns. Möjligheten att få uttrycka starka känslor ger också terapeutiska effekter. Spontansången ger även barnen en plats i gruppen genom att visa personlighet och identitet (Bjørkvold, 2005, s.80–81).

Even Ruud (2002), professor i musikvetenskap vid Oslo universitet, menar att det i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv är viktigt att barn tidigt får musicera. Sången är ett betydelsefullt kommunikationsverktyg för barnet och föräldern och kan få barnet att känna tillit och trygghet. ”Ett barn som det sjungs för är ett barn som blir sett och bekräftat.” (Ruud, 2002, s.46) Sången ger också barnet möjlighet att uttrycka känslor och tankar som kanske inte förmedlas på annat sätt.

2.5 Vad är musikterapi?

En av delarna i den här uppsatsen syftar till att analysera sångpedagogers arbete gentemot musikterapeuters arbete. Jag kommer att använda mig av Kenneth E. Bruscias (1998) kriterier för musikterapeutiskt arbete. Innan jag redogör för dem kommer först en sammanfattande bakgrund kring vad musikterapi handlar om och var musikterapi har sin grund.

Vad kännetecknar musikterapi och vilka beståndsdelar måste ingå för att man ska kunna kalla det man gör för musikterapi? I USA definierade the National Association for Music Therapy 1980 begreppet enligt följande: ”Music therapy is the use of music in the accomplishment of therapeutic aims: the restoration, maintenance and improvement of mental and physical health”.

Det finns dock oändligt många definitioner av musikterapi och Bruscia (1998, s.5–6) menar att detta beror på att det är ett komplext område där två stora ämnen; musik och terapi, förenas. Det är dessutom svårt att definiera musik och terapi var för sig vilket inte gör saken lättare. Musikterapi är både en konstform, en vetenskap och en interpersonell process. Musikens del i arbetet står för kreativitet och individualitet, vetenskapen för objektivitet och den interpersonella processen för empati, kommunikation och relationer (Bruscia, 1998, s.10).

Ruud (2002) menar att människor som inte känner till musikterapi särskilt väl associerar till hur musiken känslomässigt påverkar oss när de hör ordet musikterapi. Musik kan påverka oss starkt i både kropp och själ och förändra vårt sinnestillstånd (Ruud, 2002, s.68). Han hävdar dock att musikterapibegreppet innebär mycket mer än så. En musikterapeut använder sig av musik som ett medel för att få människor med fysiska eller psykiska handikapp att utvecklas. Musiken är aldrig målet i sig. Musiken är ett verktyg som bland annat övar upp koncentrationsförmåga, sociala färdigheter eller öppnar upp någon som är sluten. Musik används också för att stärka identiteten och självkänslan (Ruud, 1982 s.21–23). Musik kan också ge klienten handlingskraft och göra att han/hon utvecklas socialt. (Ruud, 2002, s.59). Han problematiserar dock musikens användande i musikterapi ytterligare genom en diskussion kring om det är musiken i sig som har en inneboende kraft som gör att människor på något sätt berörs eller om musiken endast är ett av många verktyg som en terapeut kan använda sig av. Om exempelvis en klient lever i sin egen värld och har svårt att kommunicera med andra människor så är frågan om musiken känslomässigt tränger in hos klienten eller om den snarare är ett verktyg som ger struktur (Ruud, 1982, s.32–33). Vidare frågar sig Ruud huruvida det finns terapeutisk musik eller inte. Har det betydelse att det är just musik som är hjälpmedlet eller verktyget i det terapeutiska arbetet?

När det gäller det terapeutiska inom musikterapi så står inte musikterapi för sig själv utan har ofta sin grund i någon psykoterapeutisk eller psykologisk metod. Jag har valt att nedan beskriva några av dessa. De är psykoanalytisk teori, humanistisk psykologi, beteendeterapi och utvecklingspsykologi.

Väldigt kortfattat så menar man inom psykoanalytisk teori att vårt undermedvetna är en nyckel till vårt välbefinnande. Vi behöver få kontakt med vårt undermedvetna för att kunna utvecklas som människor. Här kan musiken vara ett viktigt verktyg då människor ofta associerar olika känslotillstånd med olika typer av musik. Helen Bonnys arbete med Guided Imagery and Music, den så kallade GIM-metoden, går ut på att klienterna får lyssna på musik i syfte att få igång fantasi och skapa ett inre bildskapande. Musiken tränger in och gör att vi kommer i kontakt med vårt undermedvetna. Bonny menar att musiken av egen kraft påverkar klienterna, men säger också att musiken i sig inte är tillräcklig för att verka terapeutiskt, det krävs medverkan av terapeuter på olika sätt. Forskning har visat att GIM-metoden har effekter och man har exempelvis mätt att stresshormon och blodtryck påverkats positivt (Bonny, 1973 i Paulander, 2004, s.7–8; Ruud, 1982, s.42–45) GIM-metoden ser ut att ha många gemensamma nämnare med psykoanalytisk teori (Ruud, 1982, s.111–116).

Humanistisk psykologi kan sammanfattas genom att man framhåller olika värden i livet; kärlek, kreativitet, mognad, lek, mening m.m. Abraham Maslow är en av förgrundsgestalterna inom humanistisk psykologi och han undersökte i en studie vad som gör livet meningsfullt för oss. Många människor kunde då berätta om viktiga händelser i livet som gett livet mening och kanske en ny inriktning. Dessa händelser var ofta kopplade till musikupplevelser av olika slag. Ett viktigt inslag i arbetet som humanistisk psykolog är att klienten är din medmänniska och man menar att ett personligt möte mellan terapeut och klient främjar det terapeutiska arbetet. Inom musikterapi kan man se kopplingar till humanistisk psykologi i arbetet med bland annat lekterapi som Paul Nordoff och Clive Robbins gett ansikte åt. Arbetet går ut på ett musikaliskt samspel

mellan terapeut och klient genom improvisation som bygger på klientens initiativ (Ruud, 1982, s.116–119).

Inom beteendeterapi menar man att det är omgivningen som är det viktiga för att åstadkomma en förändring hos en klient. Positiv förstärkning är en central del och här kan musiken fungera som belöning för att premiera ett positivt beteende. På samma sätt tas musiken bort om det positiva beteendet upphör (Ruud, 1982, s.120–121).

Utvecklingspsykologin har också påverkat musikterapi i stor grad. Genom kunskap om hur barn exempelvis utvecklar motoriken har man inom musikterapi utarbetat metoder för hur man kan stärka motorik för barn som har svagheter på det området (Ruud, 1982, s.122).

Vad är då det viktigaste för musikterapi; musikens egen påverkanskraft eller det terapeutiska arbetet? Det är svårt att ge ett enkelt svar på den frågan eftersom det finns stora variationer i hur musikterapeuter arbetar. På frågan om det finns terapeutisk musik så menar Ruud (1982 s.54–56) att musiken får ett terapeutiskt värde om den bidrar till ett resultat som visar att klienten har utvecklats i önskvärd riktning.

3. Kriterier för musikterapeutiskt arbete enligt Kenneth E. Bruscia

Kenneth E. Bruscia (1998) gör ett försök att formulera en definition av musikterapi som han poängterar kommer att utvecklas och förändras.

Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationships that develop through them as dynamic forces of change. (Bruscia, 1998, s.20).

Utifrån denna definition utvecklar Bruscia ett antal kriterier där han försöker förklara vad musikterapi går ut på och vad som kännetecknar musikterapi. Nedan följer en sammanställning av dessa.

1. Musikterapi är systematisk

Bruscia problematiserar begreppet systematisk genom en diskussion kring huruvida begreppet indikerar mer av kontroll och organisation än nödvändigt och huruvida kreativitet som också är ett viktigt begrepp inom musikterapi kan innefattas av begreppet eller inte. Han hävdar dock att det inte utesluter kreativitet och att all kreativitet alltid kräver någon form av systematisk process för att fungera, därmed finns ingen motsättning mellan begreppen. Att endast använda begreppet kreativitet för att beskriva musikterapi tror Bruscia skulle indikera att musikterapi är experimentell och ovetenskaplig. Vad innefattar då begreppet? Musikterapi är för det första målinriktad och har ett syfte, klienten har ett specifikt mål med musikterapi och terapeuten arbetar målinriktat för att uppnå ett resultat. Den är organiserad, har en tidsram och är uppbyggd så att klienten växer och utvecklas. Musikterapi följer alltid tre faser och den första är en bedömning om var klienten befinner sig. Genom olika övningar försöker terapeuten ta reda på vad klientens behov är och bestämma vilket sätt de ska arbeta på. Detta kan också styras av vilken utgångspunkt terapeuten har, humanistisk psykologi, beteendeterapi etc. (Se Ruud, 1982). Sedan börjar behandlingsfasen som innefattar det musikaliska samspelet. Det finns fyra sätt att jobba med musik och dessa är improvisation, att sjunga eller spela en befintlig sång eller stycke, att komponera musik eller att lyssna på inspelad musik. Arbetet utvärderas sedan som sista fas för att se om förändring skett. Musikterapi kännetecknas vidare av att den är kunskapsbaserad, den grundar sig på teorier och

forskning. Den är också reglerad och följer etiska och kliniska riktlinjer. Sammanfattningsvis så är musikterapi systematisk eftersom den kännetecknas av att den är planerad, målfokuserad, pågår över tid, den är metodisk, kunskapsbaserad och reglerad (Bruscia, 1998, s.25–31).

2. Musikterapi är en process

Musikterapi kan aldrig ske genom enstaka träffar med en klient utan pågår alltid under en tidsperiod där en relation mellan klient och terapeut byggs upp. Processen är lika viktig som resultatet. Processen kan beskrivas på många olika sätt beroende på klientens behov och vilken utgångspunkt terapeuten har. Det kan exempelvis handla om utveckling om klienten har svag motorik, en interpersonell process om klienten behöver utveckla sin förmåga till kontakt med andra människor m.m. (Bruscia, 1998, s.33–36)

3. Musikterapi är ingripande

Bruscia använder det engelska ordet ”intervention” som är svåröversatt till svenska. Jag får av ordboken förslaget ingripande, inskridande, mellankomst och medling (Petti, 2000). Så som Bruscia förklarar ordet innebär det att man agerar för att ändra en existerande situation och sedan handlar för att påverka händelseförloppet som sker efter det. Jag tycker att ingripande bäst sammanfattar detta. Musikterapi inkluderar alltid någon form av ingripande. Klienten måste vara i behov av ett ingripande för att förbättra hälsan i någon form. Klienten har inte resurserna att klara av det på egen hand. Det innebär också att den utveckling som en klient kan uppvisa som beror på naturlig utveckling och som inte sker på grund av terapeutens ingripande inte kan kallas terapi. Om inte det resultat uppnås som man föresatt sig är dock inte slutsatsen att terapi inte skett, den har bara inte varit framgångsrik. Ingripandet måste också ske genom en utbildad terapeut för att kunna definieras som terapi. Det är dock inte helt lätt att avgöra huruvida uppnått resultat verkligen skett på grund av terapeutens ingripande. Inom musikterapi är musiken en viktig del i processen och det kan likaväl vara musiken som ger förändringar hos klienten. Bruscia refererar till Zwerling som menar att musikens kraft kan verka helande i sig själv och att terapeutens roll då kanske snarare bör vara att lära klienten mer musik än att behandla dem enligt traditionella terapeutiska metoder. Antingen används musiken som terapi och musiken är då det som förändrar och utvecklar klienten och terapeuten intar rollen som handledare, eller också används musiken i terapin som ett verktyg där musiken är en del, relationen mellan klient och terapeut en annan och terapeutiska metoder en tredje för att tillsammans verka för förändring och utveckling av klienten. Oavsett vilket utgångsläge man väljer poängterar Bruscia att det alltid krävs en utbildad terapeut för att kunna kalla det *musikterapi*. Viktigt att tillägga är också att det som är det unika med just musikterapi självfallet är inslaget av musik. Musikterapi är därför centrerat omkring ljudupplevelser av olika slag. Antingen musicerar man tillsammans eller så lyssnar man på musik tillsammans och örat och hörseln blir då det viktigaste sinnet. Det är också viktigt att musiken är estetiskt tilltalande för att upplevas som meningsfull. Musikterapi grundas också i hög grad på den kreativa process som sker mellan klient och terapeut (Bruscia, 1998, s.37–44).

4. Musikterapi kräver en terapeut

Bruscia ställer sig här frågan huruvida det verkligen är nödvändigt med en terapeut för att musikterapi ska kunna ske. Om nu musiken i sig själv har makt att påverka och förändra en person, är det då nödvändigt att det är en utbildad terapeut som utför musikterapi? Han argumenterar för det nödvändiga i att det är en utbildad terapeut som utför musikterapi på följande sätt. En terapeut har ett åtagande som innebär att det är

terapeuten som erbjuder hjälp och klienten som tar emot hjälpen. Det finns inget ömsesidigt i relationen, att de båda ska ge och ta utan det är terapeuten som har ansvaret för behandlingen och det är klienten som ska hjälpas, inte tvärtom. Trots detta kan terapin ge mycket även för terapeuten eftersom relationen mellan terapeut och klient är central för terapin. Det är omöjligt att förhålla sig helt objektiv då terapeutens erfarenheter, känslor, attityder, vanor etc. färgar behandlingen. Det är viktigt att vara medveten om detta eftersom det finns risk att han/hon tolkar klientens behov fel på grund av tidigare erfarenheter. Det är också viktigt att tillägga att behandlingen blir omöjlig att genomföra om inte klienten responderar och deltar, på så sätt måste klienten ge något tillbaka till terapeuten, det ligger dock inte på klientens ansvar. Den hjälp som erbjuds syftar alltid till att på något sätt bygga upp, behålla eller förbättra klientens hälsa med hjälp av musik. Terapeuten är också utbildad, erbjuder expertis och följer etiska riktlinjer. Bruscia ger konkreta exempel på vilka musikaliska kunskaper som krävs för att kunna arbeta som musikterapeut, vilka teoretiska kunskaper som krävs om exempelvis olika sjukdomstillstånd och diagnoser som är relevanta inom musikterapi och kunskaper om behandlingsmetoder m.m. inom musikterapi. Jag går inte närmare in på dessa kunskaper då jag inte anser att det är relevant för den här studien (Bruscia, 1998, s.45–58).

5. Musikterapi hjälper

Bruscia menar att ordet hjälp är centralt i arbetet med musikterapi. Hela syftet med behandlingen är att klienten ska bli hjälpt. Detta gör man genom att använda musik i behandling och frågan är då hur musiken hjälper klienten att förbättra hälsan. Empati är en viktig del i terapin och här kan musiken vara ett effektivt verktyg. Empati innebär att identifiera sig med en annan person och försöka förstå vad denne upplever. I improvisation kan exempelvis härmning vara en empatisk metod där klient och terapeut kan interagera med varandra, en annan metod kan vara att spela samtidigt och synkroniserat, en tredje att försöka reflektera klientens känslöstämning genom den musik man spelar. Om man lyssnar på musik blir fokus på att hitta musik som motsvarar klientens mentala, fysiska eller emotionella tillstånd. Musiken ger också möjlighet för klienten att uttrycka sig själv och sina känslor vilket är en viktig del i terapin. Att sjunga, spela och vara kreativ förlöser känslor, låter kroppen vara aktiv och utvecklar motoriska färdigheter. Om man spelar tillsammans är också mötet mellan klient och terapeut viktigt där lyhördhet är en stor del och kommunikation en annan. Musiken ger direkt feedback, klienten hör sig själv spela och märker hur terapeuten reagerar på det klienten spelar eller sjunger. Klienten får också kreativt utforska genom exempelvis improvisation. Såväl musiken som terapeuten påverkar, influerar och motiverar klienten. När klienten märker att det den musikaliskt utför fungerar ger det också stärkt självförtroende och självkänsla (Bruscia, 1998, s.59–71).

6. Musikterapi kräver en klient

Bruscia diskuterar huruvida personen som på något sätt är i behov av hjälp genom musikterapi ska kallas klient, patient, konsument, handikappad etc. Han väljer dock att använda ordet klient, men menar att de andra benämningarna kan vara relevanta beroende på i vilket sammanhang musikterapi utförs. En klient definieras som en person, grupp eller omgivning som behöver eller söker hjälp från en terapeut på grund av ett upplevt hot mot sin hälsa. Det kan vara ett fysiskt, emotionellt, mentalt, socialt hot m.m. Hotet mot hälsan kan vara litet eller stort och ibland kan arbetet ske förebyggande (Bruscia, 1998, s.73–75).

7. Musikterapi syftar till att förbättra hälsa

Det finns många beskrivningar av vad syftet med musikterapi är. Vissa beskriver syftet som att klienter ska uppnå välmående, bli fullt fungerande, uppnå maximal potential m.m. Detta menar Bruscia beror på att musikterapi används i många olika miljöer, såsom exempelvis skola, sjukhus eller rehabiliteringscenter. Bruscia använder ordet hälsa, men säger att det är viktigt att definiera begreppet så att all verksamhet som musikterapi kan användas inom finns med. Han börjar med att konstatera att hälsa innefattar kropp, själ och ande, men menar att det inte räcker med det. Om ens omgivning inte mår bra kan inte individen i den miljön heller må bra och tvärtom. Sedan är frågan huruvida man antingen har hälsa eller inte, alltså är frisk eller sjuk, eller om man kan ha olika grader av hälsa. Om man väljer den första definitionen av hälsa så innebär det att vi gör allt vi kan för att upprätthålla hälsan, men den blir störd av sjukdom, skador, handikapp m.m. Den andra definitionen innebär att hälsa beror på hur väl en person klarar av att tackla hoten mot hälsan såsom sjukdom, skador, handikapp m.m. Bruscia drar det ännu längre genom att säga att hälsa är ett sätt att leva, en subjektiv upplevelse som bara individen själv kan bedöma. Den definition han slutligen kommer fram till lyder ungefär på följande sätt: ”Hälsa är en process som gör att individen och samhället blir hela genom att de uppnår full potential.” (Bruscia, 1998, s.77–89, min översättning).

8. Musikterapi använder musik och musikupplevelser

Till att börja med definierar Bruscia vad musikterapeuter lägger in i ordet musik. Precis som i fallet med begreppet hälsa skiljer sig även här definitionerna åt. Vissa menar att musik är musikaliska upplevelser, andra att musik är de helande aspekterna av musik, åter andra att musik är strukturerad musikinläring och deltagande övningar. Vissa menar att musik inkluderar alla typer av ljud och vibrationer. Det finns de musikterapeuter som menar att musik är ett universellt språk där individer kan uttrycka sig och där musik har ett värde både för att den påverkar människor och för att den är estetiskt tilltalande som konst. Musik använder också alla sinnen, förutom den auditiva upplevelsen ger musik visuella, taktila och kinestetiska upplevelser. Bruscias definition av musik lyder slutligen som följer:

Music is the human institution in which individuals create meaning and beauty through sound, using the arts of composition, improvisation, performance and listening. Meaning and beauty are derived from the intrinsic relationships created between the sounds themselves and from the extrinsic relationships created between the sounds and other forms of human experience. As such, meaning and beauty can be found in the music itself (i.e., the object or product), in the act of creating or experiencing the music (i.e., the process), in the musician (i.e., the person), and in the universe (Bruscia, 1998, s.104).

Inom musikterapi är musikupplevelser ett viktigt begrepp eftersom musiken syftar till att ge klienten något som hjälper honom/henne att förbättra sin hälsa. Det är alltså inte musiken i sig som är i fokus utan klientens upplevelse av musiken. Det finns huvudsakligen fyra sätt att jobba med musik och dessa är improvisation, att sjunga eller spela en befintlig sång eller stycke, att komponera musik och att lyssna på inspelad musik. Dessa fyra metoder går att variera på många sätt. Den första metoden, improvisation, används för att ge klienten möjlighet att uttrycka sig själv, utveckla sin kreativitet och spontanitet, för att etablera en icke-verbal kommunikation mellan terapeut och klient m.m. Improvisationen kan ske med hjälp av rösten, olika instrument och kroppen. När det gäller improvisation med rösten som är relevant för denna studie så används både text och melodi och klienten kan sjunga solo eller i grupp. Målen för den andra metoden, att sjunga eller spela en befintlig sång, är att utveckla motorik, memorering, att kunna känna

empati med andra och att genom interpretation förmedla känslor. Detta gör man med rösten bl.a. genom att sjunga efter noter, lära in sånger på gehör och genom utveckling av sångteknik. Den tredje metoden är komposition som utvecklar organisationsförmåga, kreativ problemlösning och förmågan att kommunicera inre tankar och känslor. Sångmässigt kan detta tränas genom att exempelvis förändra texten till en given melodi eller genom att komponera hela eller delar av sånger. Att lyssna på inspelad musik är den fjärde metoden och den tränar fantasiförmåga, kan stimulera eller ge avslappning och ge klienten starka upplevelser. Detta kan göras på många olika sätt, några av dem är; genom att lyssna på musik som påverkar kroppen genom ljud och vibrationer av olika slag, genom att lyssna och tolka, att klienten får berätta eller rita vad musiken handlar om eller genom att terapeuten eller klienten väljer musik som påminner klienten om det förflutna som de först lyssnar på och sedan pratar om (Bruscia, 1998, s.91–125.)

9. Musikterapi ger relationer

I musikterapi utvecklas olika typer av relationer. Dels kan klienten få nya relationer till sig själv, det kan vara att klienten får kontakt med sina känslor på ett nytt sätt, dels kan klienten utveckla nya relationer till musik och sitt sätt att utöva musik, klienten kanske genom terapin börjar våga sjunga starkt, dels utvecklas relationen mellan klient och terapeut och hur de reagerar på varandras beteende och deras olika sätt att utöva musik på. Dessa relationer har betydelse för terapin och de viktigaste är klientens egen relation till musiken och relationen mellan klient och terapeut (Bruscia, 1998, s.127–129).

10. Musikterapi är en dynamisk kraft

Inom terapivärlden brukar begreppet dynamisk höras ihop med psykoanalytisk teori, men Bruscia menar att all musikterapi oavsett teoretisk grund kan beskrivas som dynamisk. Han förklarar det med att musikterapi alltid kräver att en klient på något sätt interagerar. För att kunna kalla det terapi krävs det att någon eller något påverkar klienten med syfte att få fram ett resultat medan klienten agerar och reagerar på det som påverkar denne. Det kan vara musiken som påverkar klienten, terapeuten som påverkar klienten, klienten kan påverka sig själv, musiken kan göra att klienten och terapeuten påverkar varandra osv. Dessa möten och interaktioner kallar Bruscia för dynamiska. Den viktigaste pusselbiten i allt detta är musiken och klientens musikupplevelser som styr hur alla andra inslag i terapin kombineras och påverkar varandra. Han har utarbetat sex modeller för hur musiken används i musikterapi och hur dessa modeller påverkar klienten. Musik kan vara en *objektiv upplevelse* menar Bruscia om man fokuserar på att musik består av organiserade ljud och vibrationer och försöker påverka klientens kropp och beteende med hjälp av musik som ger observerbara förändringar. Han ger härmning av rytm som exempel. Musik kan vara en *universell energiform*, med det menar Bruscia att terapi eller helande sker genom klientens upplevelse av musik och allt det som musik består av; ljud, vibrationer, rytm, melodi och harmonik. Musik som en *subjektiv upplevelse* är en tredje modell och innebär att musik ger olika upplevelser för olika människor. Musik kan användas för att klienten ska upptäcka sig själva. Musik kan också vara en *kollektiv upplevelse* och med detta menar Bruscia att alla människor är del i ett samhälle med allt vad det innebär med olika sorters relationer till människor. Alla människor i detta samhälle formar tillsammans samhället och en viktig del som binder det samman är musik. Musik som *estetisk upplevelse* är den femte modellen och innebär att musik används enbart av estetiskt syfte, fokus är att musiken som skapas ska låta vacker. Terapeuten får här mer rollen av lärare. Den sjätte modellen är musik som en *transpersonell upplevelse*. Med det menar Bruscia att musik kan ge andliga upplevelser (Bruscia, 1998, s.131–151).

11. Musikterapi ger förändring

Musikterapi syftar till att få till stånd en positiv förändring hos klienten och de förändringar som är målet med terapin kan vara: Fysiologiska – att få bättre blodtryck, andning m.m., psykofysiologiska – att kunna hantera smärta, att kunna slappna av från spänningar i kroppen m.m., sensomotoriska – förbättring av koordination, finmotorik m.m., kognitiva – förändrat beteendemönster eller attityder m.m., musikaliska – utveckling av sångteknik, övningsvanor m.m., känslomässiga – att kunna hantera sina rädslor, hur man reagerar på känslor m.m. Alla dessa förändringar måste inte ske enbart inom terapin men de är terapeutiska om de förbättrar hälsan hos klienten och sker på grund av arbetet inom terapin. Om klienten hade kunnat uppnå dessa förändringar på egen hand skulle det inte kunna kallas terapi (Bruscia, 1998, s.153–156).

4. Empiri

Jag har valt att presentera resultatet av intervjuerna i de områden som frågeställningarna och intervjuerna har tagit avstamp i. Presentationen utgår inte alltid från frågorna utan ibland även utifrån de svar som respondenterna gett. Ibland kan svaret på en viss fråga kopplas till en helt annan fråga, för att man i sitt svar kommer in på andra ämnen. Jag tolkar alltså respondenternas svar och kategoriserar dem utifrån det jag tror att de menar. Det är viktigt att inte rycka svaren ur sitt sammanhang och till syvende och sist är det min tolkningsförmåga som avgör.

4.1 Intervjuer med sångpedagoger

Jag har valt att kalla sångpedagogerna för pedagog A, B, C och D. De har tilldelats bokstäverna i den ordning de intervjuades. Pedagog A intervjuades alltså först.

Respondenterna fick börja med att kort redogöra för den erfarenhet de har av arbetet som sångpedagog, dvs. år i tjänst, åldersfördelningen på eleverna och vilken nivå undervisningen bedrivits på.

Den första respondenten, pedagog A, har ca 30 års erfarenhet av undervisning på högskolenivå, men har under hela denna tid även haft privatelever på många olika förkunskapsnivåer. Alla elever har gemensamt att de varit vuxna, den äldsta eleven hon haft var 78 år gammal. Hennes genre är framför allt klassisk sång.

Den andra respondenten, pedagog B, har i 20 års tid arbetat som sångpedagog och då på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå samt med privatelever. Privateleverna är alltifrån amatörer till professionella på hög nivå. Elevernas ålder varierar från 15-årsåldern till 70-årsåldern. Han har sin bakgrund i den klassiska genren, men har vidareutbildat sig inom de afro-amerikanska genrerna och jobbar även en del inom dessa.

Den tredje respondenten, pedagog C har arbetat 35 år på en kulturskola med framför allt elever i högstadie- och gymnasieåldern. Hon har sin bakgrund i den klassiska genren, men har jobbat relativt lite med den genren. Det har istället blivit mycket pop, visa och musikal.

Den fjärde respondenten, pedagog D har varit verksam som sångpedagog i 10 år och arbetar framför allt med elever på ett estetiskt gymnasium. Hon har även privatelever i åldern 15–50 år. Hennes huvudsakliga genrer är jazz, pop och soul.

4.1.1 Sångpedagogrollen

Respondenterna fick frågan hur de ser på sig själva och sin roll, och sångpedagog A betonar att det viktigaste är att ”se vad som finns hos varje individ”. Hon menar att det ibland kan vara lätt

att glömma bort individens egna möjligheter. Hon pratar också om att inte bli för mycket lärare samtidigt som det är det man är. För henne är spegling viktigt, att man i närvaro i stunden speglar sig i varandra vilket ger ett fint samspel. Hon menar även att man måste vara ”öppen för att nå en jämlikhet”. Med det menar hon att hon måste vara öppen för att en elev som hon följer i tre år själv har fått kunskap och kan leda sig själv.

Pedagog B uttrycker det på följande sätt: ”målet är att de ska börja resan mot att bli sina egna pedagoger”. Han anser att det är viktigt att eleverna lär sig hur sitt instrument fungerar, vilken repertoar de passar bäst för, hur de värmer upp rösten och vad som händer när de känner sig slitna i rösten. De ska också vara medvetna om sin egen inläring, därför frågar han ofta eleverna ”vad tycker du själv var bra med det du just gjorde, vad var inte lika bra”. Detta för att eleverna själva ska kunna göra en bedömning. Han berättar också att det som driver honom i arbetet är att se människor utvecklas. ”Det kan göra en rätt hög att se människor växa.”

Pedagog C tycker att hennes uppdrag som sångpedagog först och främst är att ”utveckla det material som finns”. Pedagog D ser sig själv som inspiratör och glädjespridare. Hon vill också ge eleverna så mycket olika saker som möjligt ”man serverar någon slags bricka, ett smörgåsbord för att fylla ryggsäcken så gott man kan för dem”. Hon är noga med att själv förevisa och sjunga på lektionerna. ”Jag har alltid själv tyckt om att ha sångpedagoger som jag tycker om att lyssna på så därför känner jag att gärna vill förevisa.” Hon tycker att det ibland kan vara svårt med lärarrollen ”jag bollar fortfarande med att jag ibland kanske blir för mycket person än pedagog”. Men det som driver henne i arbetet är att hon tycker att det är häftigt vad som händer i givandet och tagandet med en annan människa, ”mitt kvitto på att det går bra är någon annans aha-upplevelse och de är ju så himla balla så att det finns inte”.

Pedagog A har på högskolan där hon arbetar inte sökt sig till de sångare som siktar på en professionell karriär som sångare, ”ibland blir det så enormt resultatnriktat och jag har lite svårt för det”. Hon har en del professionella sångare som privatelever och beskriver att ”då är de friare”. Pedagog D håller med om att hon inte i första hand vill jobba med de som är väldigt resultatnriktade, ”det kan bli stressande”. Hon tycker också att det är ”skönt att känna att man har på fötterna”. Pedagog B tycker tvärtom och vill gärna jobba med fler elever som är på högre nivå. Om amatörer som sjunger mer för att det är roligt säger han: ”Det kan vara stimulerande att känna att man gör den insatsen också men det har varit lite för mycket. De svårjobbade eleverna eller de tunga ger inte lika mycket energi tillbaka.” De professionella sångarna ”går jag igång lite mer på, där man kan jobba med lite mer avancerad repertoar, där man kan jobba med interpretation, där man får vässa sina egna tekniska redskap.”

Lektionens upplägg ser för pedagog A lite olika ut för olika elever. ”Jag har ju mina övningar, jag har ju min grundidé men jag vill inte ha de färdiga lösningarna”. Hon pratar återigen om att det är viktigt att anpassa sig efter eleven och ”se vad som kommer ut av det som finns hos individen”. Hennes lektioner är oftast på 30 minuter. Pedagog B uttrycker det på liknande sätt, ”min metod är litegrann att inte ha någon metod”. Samtidigt så säger han att ”ett mönster man gärna kommer in i” är att först börja med lite småprat, sedan röstuppvärmning som antingen är anpassad efter repertoaren eller något sångtekniskt som eleven behöver arbeta med, efter det jobbar han med repertoar och då kan det vara sångtekniska svårigheter i sången, texten, uttalet, interpretation m.m. På gymnasienivå handlar det mycket om ”att medvetandegöra musikalitet och röst”. De professionella sångare som han möter i den privata undervisningen, ”de är ibland uppvärmda och då börjar man direkt med repertoaren”. Hans lektioner är mellan 40–60 minuter långa. Pedagog C har nästan enbart lektioner på 20 minuter och säger ”de kommer ju för att sjunga så man måste försöka att lägga så stor del av lektionen som man kan på det”. Samtidigt berättar hon att det i början blir lite småprat ”man måste ju försöka etablera lite mänsklig kontakt”, och sen lite

uppvärmning av rösten. Efter det jobbar hon med den sång eleven haft i läxa. Ofta har hon två sånger på gång för varje elev. För pedagog D ser det ut på liknande sätt, det blir först lite småprat som hon tycker är lika viktigt för henne som för eleven ”man måste själv starta om när man har många elever på raken”. En del av hennes elever värmer upp rösten själva före lektionen och då gör hon endast någon övning mer som en teknikövning än uppvärmning. För de elever som inte har värmt upp före lektionen börjar hon göra något fysiskt med kroppen ”jag tycker att väcka stödet sitter ihop med ren fysisk aktivitet”. Sedan brukar hon göra övningar för ”de olika rösterna”. Med det menar hon bröstregister, mixregister och huvudregister. Efter det jobbar hon med låten som eleven haft i läxa, hon har precis som pedagog C ofta två låtar på gång samtidigt. Det hon gör med eleven i låten är att öva sångtekniskt svåra delar, jobba med improvisation eller interpretation. Pedagog B och D berättar att de brukar be eleverna att lyssna på sångerna på Youtube eller Spotify för att dels höra olika versioner av låten och själva bilda sig en uppfattning.

När pedagog B får en ny elev ”då börjar jag kolla varför de vill sjunga, vad är de ute efter, sjunger de i en kör, har de fått höra att de är bra på någonting, känner de själva att de behöver jobba med någonting”. Han brukar be dem att ta med sig något att sjunga, annars tar han en välkänd sång som *Vem kan segla*. Han frågar dem också vilken genre de vill sjunga i ”om de inte har något önskemål så brukar jag börja med något som ligger lite sådär mittemellan, en folkvisa eller en vanlig svensk visa eller någon enkel romans som drar lite åt visa”. Pedagog C brukar mest prata första lektionen. ”Då brukar jag prata lite grann om rösten som instrument och att hela kroppen är viktig.” På slutet brukar eleven få sjunga något så att hon kan bilda sig en uppfattning om deras röst. Pedagog D inleder också första lektionen med gymnasieeleverna med att prata, ”de får berätta om sin musikaliska bakgrund”. Hon använder samma låt till alla nya elever vilket gör att hon kan ”jämföra och höra de olika röstkvalitéerna”. Hon berättar att en del elever kan vara nervösa och spända första lektionen och får stå och sjunga och titta åt ett annat håll än mot henne. ”Om det är nytt för dem att ha sånglektioner så är de ju jättenervösa i början att sjunga för mig.” När hon har nya privatelever ber hon dem att ta med sig en egen låt att sjunga första gången.

Angående vad eller vem som styr lektionen så är pedagog A noga med att betona att individen är det viktigaste, hon är mer styrande som pedagog om hon upplever att det är en metod som passar den eleven, mindre styrande om hon har en elev som hellre jobbar på det sättet. Pedagog B styr väldigt mycket och bestämmer repertoaren nästan helt på egen hand när det gäller eleverna på gymnasienivå. Där står det i betygskriterierna bland annat att eleverna ska få repertoarkännedom. ”Jag tror att många tycker att det är väldigt skönt att jag tar fram repertoar för de känner inte till så mycket.” När det gäller den privata undervisningen är förhållningssättet ett annat och där är han inte lika styrande som pedagog. Pedagog C tar själv fram repertoar, men försöker anpassa sångvalen efter vad eleven tycker om att sjunga. Det har hänt att elever har fått byta pedagog om eleven har önskemål om exempelvis rock som inte pedagog C känner sig helt hemma med. Pedagog D berättar att hon ibland får höra av eleverna att de vill att hon ska styra mer än vad hon gör.

4.1.2 Lärare-elevrelationen

När det gäller hur man som sångpedagog ska förhålla sig till lärare-elevrelationen så säger pedagog B: ”Jag tror mycket på att vara autentisk, att vara sig själv, att våga vara en ledare, att våga vara en medmusiker, att våga vara en kompis beroende på vem man möter. Att våga vara en ledare och vara en auktoritet i så motto att jag vet att jag sitter inne med kompetens. Att jag inte behöver stajla men jag vet att så här funkar det.” Han vill gärna förmedla en glad och positiv stämning och blir lätt kompis med sina elever samtidigt som han inte tycker att det är svårt att sätta gränser. För pedagog A är ”mötet det första” och hon pratar om vikten av personkemi, att man känner in varandra och ”kommer i tillit”. Som jag tidigare nämnt anser hon att det som sker

i mötet är att hon och eleven speglar sig i varandra, att de båda är närvarande. Hon var mer orolig och ängslig för hur hon skulle forma en bra relation till eleven i början av yrket. Pedagog C berättar att hon för det mesta kommer nära sina elever och hon har dem ofta i många år i sträck, ”ofta går de från sjuan till studenten i gymnasiet”. Hon beskriver relationen på följande sätt: ”ibland så är det jag som är reservmamma när det har skurit sig hemma”. Hon tror att det har viss betydelse att det är stor åldersskillnad mellan henne och eleverna. Hon pratar mycket om att skapa förtroende och menar att ”det kan ta lite tid innan man kommer varandra riktigt nära och det är ju först då som de öppnar upp sig lite och man kan få det att hända någonting”. Pedagog D berättar också om att det är en process att bygga en relation till eleverna. ”Med vissa går det lätt i början och sedan kan det hända någonting och med andra är det tvärtom.”

Alla pedagoger tycker att det är viktigt att kunna prata med eleverna. Pedagog A och B betonar dock att de är jättenoga med att inte ikläda sig rollen som terapeut. Pedagog A säger att ”det som vill komma från studenten det tar man emot och lyssnar och kanske följer upp med någon fråga”. Hon gräver dock inte djupare i det, ”jag tycker det är livsfarligt, det är inte min grej och det är inte min uppgift heller”. Hon berättar att hon just nu har två elever som gråter mycket på lektionerna, men hon vet inte riktigt vad det beror på och går inte heller in för att ta reda på varför. Pedagog B berättar om en elev som på en lektion fick en panikångestattack. Då fick han sitta ner och prata större delen av lektionen med henne. Han berättar också om andra elever som ”man mer mentalt behöver peppa som kanske har en lite svag självkänsla”. Då kan han be eleven att till nästa gång skriva ner tre saker som den är bra på. Han menar att han ibland jobbar med ”lite terapeutiska saker men det är jätteviktigt att man inte kallar sig terapeut”. Han understryker också att man som pedagog måste hålla en viss nivå och professionalitet och inte bli för känslomässigt engagerad. Samtidigt menar pedagog B att man måste anpassa lektionen efter hur eleven mår och ”känna in och känna av”. Ibland kan eleverna på gymnasiet uttrycka att de har mycket att plugga på i andra ämnen i skolan och då kan han ge dem i läxa att komma oförberedda nästa gång för att lära sig att kunna ”spänna av”. Pedagog C tycker också att det är viktigt att känna in hur eleverna mår. ”En del kommer och vill bli omhändertagna och en del vill bara köra på”. Pedagog D menar att det för hennes del ofta ”handlar om att lyssna”. Hon berättar om elever som exempelvis kommer med sånger de ska sjunga på någon släktings begravning och då ”får man en liten bild av vad de är med om”.

Pedagog A har haft väldigt få elever som hon inte har kommit överens med eller kunnat få en bra relation till. De få som hon inte har fått en bra relation till har hon känt av från första stund, ”de har taggarna utåt”. Hon har dock inte haft dem som elever länge eftersom ”det har visat sig att de som har haft taggarna utåt, de har oftast inte klarat av andra ämnen heller”. Detta har resulterat i att eleverna har slutat självmant. I ett fall har hon rekommenderat eleven att gå till en annan pedagog. Hon nämner också att vissa elever kan ha en avvaktande attityd till en början ”man kan bli rädd när man hör att man ska ha en klassisk lärare om man ligger lite mer åt andra hållet” och ”en del är rädda för att man ska ta ifrån dem den personliga rösten”. Hon pratar också om växelspelet mellan pedagog och elev och att det är viktigt att känna in varje enskild elev. Hon menar att eleverna är ”olika känsliga för hur mycket man vill bli vägledad eller avbruten i sitt flöde”.

Pedagog B har inte heller haft många elever som han inte kommit överens med, utan nämner istället elever ”som är tungarbetade”. De eleverna är dränerande för hans egen energi och han kan därför inte ha för många elever som är på det sättet. Han pratar också om att ”våga vara obekvämt som många vuxna har för svårt för idag tycker jag. Att säga att ’jag hade nog förväntat mig lite mer, det är tredje gången du kommer hit och du kan det fortfarande inte, då vet jag inte vad vi ska jobba med’. Det är inte roligt att säga det som vuxen, men det kan vara effektivt. Och

det är ju större spänning när man är i ett rum och bara två personer. Då får man reda ut den där konflikten som kanske uppstår.”

Pedagog C har precis som de ovanstående två pedagogerna inte haft stora problem med elever som hon inte fått en bra relation till. ”Det har väl hänt någon gång men då har det nog mer berott på att vi inte har samma inställning eller att eleven är så väldigt inriktad på att det ska vara rockigt.” Vid dessa tillfällen har alltid eleven fått möjlighet att byta lärare.

Pedagog D menar att det händer att hon inte får en bra relation till vissa elever ”och det stängas jag fortfarande med för jag vill helst bli omtyckt av alla”. På den skola hon arbetar får inte eleverna byta pedagog förrän de har gått minst ett år hos samma sångpedagog. När det inte fungerar med en elev brukar hon sätta sig ner och prata med eleven ”och försöka hitta vad de inte är nöjda med”. Hon berättar att framförallt elever som även går hos andra sångpedagoger på fritiden ibland kan ifrågasätta den terminologi hon använder. Eleverna jämför hur pedagogerna arbetar och kommenterar om de tycker bättre om hur den andra pedagogen arbetar. Det tycker hon kan vara jobbigt ”men man får försöka att inte låta det gå in utan vara nöjd med att det oftast känns riktigt bra”. Hon berättar också om elever som vill att hon ska vara hårdare och ge mer kommentarer om vad de behöver jobba med. Andra elever vill inte alls att hon ska ge så mycket instruktioner. Hon beskriver att det kan vara svårt ibland att komma ihåg att växla mellan de olika arbetssätten, ”och så har man nästa elev och kör på på samma sätt och då börjar den eleven gråta, men man är inte mer än människa utan då får man säga förlåt”. I början av sin karriär tyckte hon att det var svårare att själv backa eftersom hon då kände sig som en sämre pedagog.

Angående huruvida pedagogerna tror att deras eget humör eller sinnesstämning påverkar undervisningen säger pedagog A att det säkert gör det, men samtidigt så ”har man sin profession”. Hon menar till och med att det kan vara en hjälp att gå in helhjärtat och vara totalt närvarande i sitt arbete om man har det tufft privat. Pedagog C är stolt över att hon alltid haft som mål att ”jag ska vara den de förväntar sig när de kommer. Även om jag mår dåligt, är trött eller är ledsen för någonting så brukar jag alltid bemöta dem med så bra humör som möjligt och bry mig om dem även om jag känner att jag egentligen inte orkar”. Pedagog B menar att han inte tappar humöret så lätt utan har lätt för att skapa en god och positiv stämning. För honom är det istället andra faktorer som kan påverka undervisningen, ”den största faran är att jag blir uttråkad, om eleverna är för svaga eller om det är tråkig repertoar eller de energilösa eleverna som man peppar och så är man tillbaka på ruta ett tre lektioner senare.” För att motverka detta menar pedagog B att det är bra att då och då exempelvis ha lärarkandidater på besök. ”Då går cirkushästen i en igång lite när någon lyssnar och så får man tänka efter lite för jag vill ju visa det bästa av mig och det bästa av undervisningen för jag vill ju ge vidare på något sätt. Så en kombination av lite personlig fåfänga och också att man vill ge vidare någonting som man känner att man kan lite grann.” Pedagog D tycker att hon får dåligt tålamod när elever är väldigt osäkra och inte vågar testa och köra på, eller som hon uttrycker det ”bangar”. När eleverna är ”fega, då tycker jag det är tråkigt”.

På frågan om det är någon skillnad mellan att ha manliga eller kvinnliga elever svarar pedagog A att hon inte tycker att det är någon skillnad. De manliga eleverna gråter inte lika mycket som de kvinnliga, men annars vill hon hellre prata om dem som individer. Det är när hon vill göra något taktilt som hon gör åtskillnad i sitt bemötande, de manliga eleverna frågar hon alltid först om det är okej. Pedagog B tycker inte att det taktila är något större problem. ”Jag tror att de känner att jag är en behaglig person som är mig själv och vågar ha ögonkontakt och göra bort mig.” Han menar att om man är tydlig, sätter gränser och att allt sker ”i sångens tjänst” så behöver detta inte vara ett problem. Han anser snarare att det är skillnad mellan kvinnliga och manliga elever när det gäller det sångliga. De kvinnliga eleverna är oftare på en högre nivå än de manliga och med de

manliga måste han oftare hjälpa till med instudering av sångerna. Pedagog C har haft väldigt få manliga elever, men menar att ”de pojkar som kommer och vill sjunga är ofta väldigt välartade, artiga och uppmärksamma”.

Vikten av kontinuerliga lektioner menar pedagog A beror på hur långt eleven kommit i sin utveckling. För en nybörjare är kontinuitet viktigt eftersom ”det blir tryggare om man har fått jobba några år för då har man kommit in i varandras tänk”. För en professionell sångare är det inte lika viktigt med samma kontinuitet. Detta håller pedagog B med om, om det är en professionell sångare så kan det räcka med ett par lektioner för att som han uttrycker det ”checka upp”. Angående nybörjare säger han så här: ”för att bygga rösten, då tycker jag kontinuiteten är jätte viktig”. Han tycker också att det är viktigt att kunna avläsa att det har skett någon form av utveckling och för privata nybörjarelever brukar han rekommendera minst 5–10 lektioner. Pedagog C har alltid haft eleverna under en längre tid, ofta flera år så hon har ingen erfarenhet av något annat. Hon upplever alltid att eleverna utvecklas mycket och tror att det har att göra med att de utvecklas på alla plan under tonåren som är den tid hon möter sina elever. Pedagog D tycker att ”det är roligt med kontinuitet eftersom det händer så mycket med eleverna både fysiskt, mentalt och röstligt”. Hon har även haft elever som bara tagit enstaka lektioner inför en audition eller liknande och det tycker hon också fyller sin funktion. ”Då kan man inte peta för mycket utan mer se helhetsbilden och ge dem självförtroende.”

4.1.3 Musikens påverkanskraft

Pedagog A nämnde ovan att hon har elever som gråter mycket under lektionerna. Detta tror hon delvis beror på att ”sång är känsligt, det vet vi ju att musik kan beröra”. Pedagog B berättar också att elever kan börja gråta när han presenterar en ny sång eller när de själva sjunger. Pedagog C menar att både relationen mellan pedagogen och eleven samt musiken i sig påverkar eleven. Hon berättar att elever kan vara osäkra och nervösa, ”man blottar sig ju lite grann när man ska visa hur man låter med sin röst”. Hon tycker att hon ”vinner små segrar när man ser att de blir lite rakare i ryggen och lite gladare och inte så knutna”. För elever som mår dåligt väljer hon inte sånger som passar deras sinnesstämning men hon försöker däremot välja sånger som de tycker om eftersom det kan påverka deras sinnesstämning, ”det kan ge samma effekt”. Hon anser att sång kan ge terapeutiska effekter, ”det finns väl inget som är så bra som att sjunga”. Pedagog D menar att ”rösten är väldigt blottande” och pratar också om att det kan vara ”nästan terapeutiskt att sjunga”. Hon anser också att rösten sitter ihop så mycket med kroppen och att det därför händer saker i kroppen när man sjunger, ”det blir på riktigt”. Pedagog A tycker att hon själv upplever att musiken berör henne mest när hon sjunger på konsert och i mötet med publiken förmedlar något. När hon sjunger sånger som har beröringspunkter med hennes eget liv är det som att hon kommer i trans. Det kan hon även se på eleverna ibland ”att de kanske släpper något, omedvetet eller medvetet på grund av musiken och texten”. Pedagog B berättar att han som pedagog ibland glömmer denna aspekt och ”tror att mitt jobb som pedagog är så viktigt eller att elevens arbete är så viktigt”. Han brukar också ge eleverna lyssningstips på musik som han själv blir berörd av.

Alla pedagogerna tror att textens betydelse har vikt och kan påverka eleverna. Men pedagog B menar att det är lite olika beroende på vilken genre man sjunger. Inom klassisk musik är klangen, frasen och linjen kanske viktigare än det man sjunger om medan det i andra genrer ofta är i känslan snarare än i tekniken som man börjar jobba. Pedagog C som har sin bakgrund i klassisk genre tycker dock att texten är väldigt viktig och använder sig av den mycket i undervisningen. Pedagog D arbetar också mycket med texten och vill att eleverna ska kunna sångerna utantill så att de verkligen kan jobba med känslan i sången och ”var är jag, vem är jag” etc.

Pedagog A menar att det inte endast är inom sångundervisning som man kan bli påverkad. Hon berättar om att hon jobbat med en teaterlev och hennes texter. Teaterlevens har tidigare sjungit

och menade att hon kunde få samma upplevelser av att gå in i en text som av att sjunga. Pedagog A menar att detta kan bero på att ”man kommer i en tillit till att våga släppa fram någonting”.

4.2 Intervjuer med sångelever

Jag började med att fråga eleverna hur länge de har tagit sånglektioner och hur många sånglärare de haft för att skapa mig en bakgrundsbild kring deras erfarenhet. Jag väljer att kalla eleverna A, B och C.

Elev A studerar på ett estetiskt musikgymnasium och har tagit individuella sånglektioner under tiden hon gått på skolan, vilket är snart tre år. Hon har också tagit några lektioner för en sångpedagog som förberedelse till sökningen till gymnasiet. Elev B studerar även hon på estetiskt gymnasium och har tagit individuella sånglektioner i snart två år. Elev C är vuxenelev och går som övningslev hos en sångmetodikstuderande på högskolenivå. Han har tagit sånglektioner i snart ett år.

När det gäller antal sångpedagoger så har elev A haft samma lärare under hela tiden på gymnasiet, men hon har mött två andra sångpedagoger på skolan i andra sammanhang, såsom exempelvis vokalensemble. Hon har också haft pianolektioner från 4 års ålder till 16 års ålder. Hon har tidigare gått musikklasser med inriktning körsång mellan år 4 och 9 så hon har stor erfarenhet av olika musik- och sånglärare i gruppundervisning. Elev B har liknande profil med bakgrund i musikklass inriktning körsång i år 4 till 9, men hon har haft två olika sånglärare under sin tid på gymnasiet. Elev C har endast haft en sångpedagog, men har tagit instrumentallektioner i trummor, piano och gitarr och har således stor erfarenhet av olika instrumentalpedagoger.

4.2.1 Sångpedagogrollen

Respondenterna fick besvara frågan vad som utgör en bra sångpedagog och gemensamt för eleverna A och B var att de betonade att pedagogen ska vara ”auktoritär” och ”inte för snäll”. De har båda stött på lärare som inte vågar säga ifrån utan som en av dem uttrycker det ”bara säger jättebra”. De vill ha pedagoger som är kunniga och kan avgöra vad just de behöver för att utvecklas. De menade också att en pedagog som kommer med kritik är mer motiverande än en som enbart berömmar. Elev C uttrycker det i lite andra ordalag, han anser att en bra sångpedagog ska ”ge vägledning och säga vad som är rätt och fel, bra och dåligt”. Samtidigt pratar de också om att undervisningen ska utgå ifrån eleven och elev B uttrycker det som att pedagogen ska ”hjälpa en med det man vill”.

När det gäller den yrkesmässiga kunskapen så tycker elev C att det är viktigt att pedagogen är musikalisk, men ännu viktigare är att han/hon kan känna in eleven och ”vara adaptiv”. Elev A tycker att personen ska vara kunnig och kunna mer än eleven, men hon anser inte att det spelar någon roll om pedagogen är utbildad eller ej. Det tycker däremot elev B är viktigt, ”man får bekräftat att den vet vad den gör”.

Elev B tycker också att en bra pedagog ska ”lära en vad man gör så att man blir medveten och kan bli mer självständig”. Elev A tycker att det är viktigt att pedagogen är passionerad för sång och inte bara ”gör sitt jobb”. Elev C anser att pedagogen bör vara väl förberedd, men kunna ändra det förberedda under lektionens gång. Han ger ett exempel på en gitarrpedagog som han menar lade upp undervisningen på ett väldigt bra sätt. Pedagogens frågade första lektionen vad han ville göra, elev C svarade ”jag vill lära mig några tuffa licks”. Det var också vad de började med, ”sen började han fläta in lite noter för att lära mig. Det är klassiskt, så ska man göra”.

De sångpedagoger som respondenterna haft verkar alla ha ungefär samma upplägg på lektionerna. Eleverna berättar om röstuppvärmning cirka en kvart, man sjunger igenom och

jobbar med läxan, pedagogen påpekar saker som man tränar på och går sedan igenom en ny läxa. När det gäller kroppsuppvärmning berättar elev C att de brukar värma upp samtidigt som de ”småpratar om ingenting”. Elev A och B jobbar med kroppen om antingen rösten är i dålig form eller om det finns fysiska moment som kan hjälpa sången. De berättar också om andra moment som tränas på sånglektionerna. För elev A som mest sjunger klassiskt blir det en del språkträning så att uttalen blir rätt när hon sjunger på andra språk. De jobbar också mot slutet av lektionen med uttrycket, eller som hon beskriver det ”fokus i ansiktet”. Elev B sjunger mycket jazz och de brukar ofta inleda lektionen med en avistarad och även jobba en del med improvisation, dels i en låt och dels till en given ackordföljd.

Hur viktig är då själva personen bakom sångpedagogen, är det av betydelse vem det är? För elev A är det viktigt eftersom hon menar att olika lärare fokuserar på olika saker i undervisningen, som exempelvis teknik eller uttryck. Detta tycker hon också beror på vilken genre de är inriktade inom. Elev B tycker att hon får ny kunskap med nya pedagoger så hon har inga problem med att byta pedagog. Samtidigt anser hon att det kan vara bra med någon form av kontinuitet så att man inte får börja om hela tiden. Elev C tycker att undervisningen ska vara rolig och inspirerande och menar att alla pedagoger inte har förmågan att förmedla detta. Han berättar om en trumslärd som lät honom spela på en övningstrumma och aldrig komma nära trumsetet som ”stod i hörnet och glänste”. Detta ledde till att han slutade spela för den pedagogen. De pratar alla tre om att få förtroende för personen, de menar att det är av yttersta vikt att man kan känna tillit och trygghet. Detta leder in på lärare-elevrelationen.

4.2.2 Lärare-elevrelationen

Både elev A och B tycker att det har varit lätt att få bra relationer till de pedagoger och musiklektörer som de har mött genom åren. Elev A uttrycker det på följande sätt ”man jobbar med något gemensamt som alla brinner för”. Hon tycker dock inte att hon har fått riktigt samma nära relation till sin pianopedagog som till sin sångpedagog. Detta håller även elev B med om och säger ”att stå och sjunga inför någon blir väldigt utblottande, så man lär ju känna varandra väldigt fort”. Elev C pratar mycket om vikten av personkemi och att känna förtroende för att våga sjunga. Att våga uttrycker elev A också men då i termer av att våga se konstigt ut inför pedagogen och att känna sig fri så att man inte tänker ”tänk om han tycker jag sjunger fult”.

Elev A och B poängterar också att det är av vikt att de kan prata med pedagogen. Elev A säger ”om jag är jätteledsen måste jag kunna säga det, det känns bra att släppa ut det”. Elev B uttrycker det på liknande sätt. De säger också båda två att de efter att ha fått säga vad som trycker dem kan släppa det och hänge sig åt sången.

Elev A och B vill gärna att deras lärare ska tycka att de är bra, att läraren ska bli nöjd med dem. Elev B säger ”även fast det är för ens egen skull så vill man ju att det ska låta bra och att man ska vara bra... och så hoppas man att hon ser att det har hänt någon förändring”.

Hur påverkar då en pedagog som de inte kommer överens med eller en pedagog som är på dåligt humör? Elev C menar att det märks väl eftersom det ”är naket att spela musik” och att både pedagogens och elevens personligheter kommer fram. Han menar vidare att det gör att man blir mindre inspirerad och det kan leda till att man slutar hos pedagogen. Elev A anser att en lärare man inte kommer överens med gör att undervisningen blir ”jättetråkig och ointressant”. En lärare som är på dåligt humör blir ”mer tråkig och krävande”. Elev B berättar om en körlärd som ”när hon visste att man inte kunde så skulle hon gå på en inför hela klassen. Jag blev ju osäker när jag väl kunde”.

4.2.3 Lektionernas betydelse och inverkan

Elev C berättar att anledningen till att han började ta sånglektioner var för att han aldrig tidigare gjort det, ”det är outforskat område”. Han har tagit lektioner i flera andra instrument men aldrig i sång. Elev A säger att hon alltid sjungit, att hon sjöng högst av alla i dagislucciatåget och att det inte fanns något annat alternativ när hon skulle välja gymnasieprogram. För B har musiken alltid varit i centrum i familjen och även hon berättar om minnen från dagis då hon tyckte att det var roligt att sjunga så för henne var det också självklart att utbilda sig inom sång.

Sånglektionerna gör att elev A får ”känna att man är bra på något”. Hon tycker att sånglektionerna utvecklar hennes röst och är nöjd med att hon får prova väldigt svår repertoar. Hon tycker att det är kul när hon lyckas med något svårt och menar att rösten mognar ju mer hon får jobba sångtekniskt. För elev B innebär sånglektionerna att hon får kunskap om vad hon egentligen gör. ”Man sjunger mycket utan att veta vad man egentligen gör och nu har jag lärt mig precis vilken röst jag sjunger i och hur jag ska göra för att få en speciell röst.” Hon tycker också att hon får hjälp med vad hon ska öva på inför sökningar till vidareutbildning inom sång och att hon får lära sig låtar hon aldrig skulle ha valt själv. Elev C tycker att sånglektionerna är ”något av det roligaste jag gjort på länge”. Han får inspiration och upplever att sånglektionerna gör att han utvecklas röstmässigt.

Före en sånglektion berättar elev C att han alltid är trött efter en dag på jobbet och efter att ha åkt en bra bit för att ta sig till lektionen. Efter sånglektionen är det andra tongångar: ”Det har inte varit en gång som jag inte kommer ut härifrån som ett energiknippe och som en sol”. Elev B är alltid lite spänd och nervös före en sånglektion, ”man vill göra bra ifrån sig”. Efteråt beskriver hon hur hon alltid är glad och går runt och sjunger. Hur elev A känner sig före en lektion beror på ”hur förberedd jag är och i vilken form på rösten”. Om hon, som hon uttrycker det, är bra i rösten och är förberedd ser hon fram emot lektionen väldigt mycket, ”det ska bli jättekul för då vill man bara släppa ut alla toner som finns där. Och har man gjort läxan så ska det bli kul att få visa vad man har lärt sig”. Om hon däremot är i dålig form känns det jobbigt, ”som om jag måste gå in och pressa”. Efteråt känns det alltid bra ”man lyckas alltid med någonting nytt på något sätt på lektionen”.

Att lektionerna har kontinuitet tycker alla tre är viktigt. Elev A menar att man efter ett uppehåll som exempelvis ett lov ”inte har samma kontroll på rösten”. Om man tränar inför något specifikt tillfälle tycker hon dock att det är okej att ta enstaka lektioner av en pedagog, men för att utveckla rösten långsiktigt är det bra att ha samma pedagog under en längre tid. Elev B tycker framför allt att det är viktigt att hon får sånglektioner med jämna mellanrum, däremot tycker hon inte att det spelar så stor roll om det är med samma pedagog eller ej. En ny lärare kommer med ny kunskap. Elev C tycker att ”man tappar snabbt om man har ett uppehåll” så för honom är kontinuitet betydelsefullt.

4.2.4 Musikens påverkanskraft

Alla tre eleverna pratar mycket om hur musiken påverkar dem på olika sätt. Elev A uttrycker det på följande sätt:

”När man sjunger en bra ton, det är så nice liksom. Det är en väldigt befriande känsla och det är jätteskönt. Och då kan man ju till exempel släppa allting just som har gått dåligt.”

”Det är ju ett uttrycksmedel, det är ju en massa endorfiner som utlöses så man blir ju jätteglad, det är jättekul. Man mår så bra, det är svårt att förklara känslan men man blir jätteglad. Alltså det är som att äta lite grann, tillfredsställelse liksom på ett sätt.”

”Sjunga är som att gå in i en helt annan värld, det är som att läsa en bra bok, man flummar in i någonting helt annat och man kan då få en frisläppt känsla, man känner sig mer fri och blir gladare av det.”

Om att sjunga på konsert säger hon:

”Det är inte så att här står jag och ska visa upp mig och hur fint min röst låter utan att här står jag och ska förmedla musiken och att jag typ går in i musiken.”

Elev B uttrycker det såhär:

”Jag känner nog att musik är det jag gör när jag vill koppla av. Det gör jag alltid när jag är sur eller något, jag brukar sätta mig vid pianot och sjunga lite och då känns det oftast bättre.”

”Det är ju som min fristad, det är ju någonting jag tycker väldigt mycket om att göra. Jag skulle inte kunna leva utan det typ eller det skulle vara jättetråkigt i alla fall. Jag kan känna att jag får uttrycka mina känslor genom låtar och då blir det bra.”

Elev C säger följande i ämnet:

”Det är något som är frikopplat från allt annat i livet så det gör att det är roligt. Sedan händer det väldigt mycket i kroppen när man sjunger, man blir glad av det.”

”Jag hade en tid för kanske 5–7 år sen när jag var så fruktansvärt morgontrött och morgonsur framför allt. Jag fick en kaffemugg av mina kollegor där det stod ’Mr. Rage’ på för de pratade inte med mig förrän jag fått kaffe. Jag jobbade för mycket och jag var skitsur på mornarna. Då började jag i bilen på väg till jobbet varje morgon att sjunga. Det kvittade vad jag sjöng. Jag kände inte alls för att sjunga, det var verkligen motsatt mot vad jag kände för att göra. Men det gjorde att jag kom mycket gladare till jobbet. Jag hade precis läst om sångterapi. Det funkade, det var som att ta en medicin, en tablett.”

”Jag vet att sången och musiken påverkar mig.”

Elev A och C pratar om att de upplever att det är terapi att sjunga. De har aldrig diskuterat det med någon sångpedagog, elev C tycker till och med att det skulle förta upplevelsen om man pratade om det.

Är det då just sång som påverkar eleverna enligt ovanstående citat eller skulle de kunnat spela något annat instrument och fått liknande upplevelser? Eller kanske gjort något helt annat, som att dansa, spela teater eller som elev A ger exempel på: ”gå en drejningskurs”. Elev A berättar att hon tycker att det är skillnad att sjunga mot att exempelvis spela piano som hon har gjort i många år. Hon slutade med pianolektioner för ett par år sedan och om det säger hon: ”Det var ingen katastrof att sluta. Det är ingenting jag saknar på det sättet”. Hon säger vidare:

”Piano är någonting som är utanför mig. Det är bara mina fingrar som gör att det låter, men sången är hur hela jag känner. Alltså dels med mina stämband hur de faktiskt låter och hur jag använder kroppen för att få det ljudet och vilken mening jag lägger i texten. Så musiken tror jag är både en introvert grej och en extrovert grej.”

”Jag tror att sången nog mer är en känsla i kroppen eftersom man själv producerar ljudet.”

Elev B berättar att hon dansar mycket och då upplever hon också att hon kan släppa allt och gå in i dansen. Trots det tycker hon att det är skillnad att sjunga även om hon har svårt att förklara vad skillnaden består i. Hon jämför också sång med piano och säger: ”Pianot ger inte samma frihetskänsla som sången.”

Elev C tycker även han att det är skillnad att sjunga mot att spela instrument.

”Det känns mer naket att sjunga än vad det känns att spela gitarr till exempel. Så om jag ska spela en skala på gitarr eller sjunga en skala så känns det ju mycket mer.”

”Innan jag började sjunga eller försöka lära mig sjunga så visste jag inte om att det var så jobbigt och så många saker som man skulle tänka på. Så det är verkligen som att spela ett instrument men nästan ännu mer avancerat för på ett instrument så finns det vissa saker man ska lära sig, vissa genrer, vissa ackord, men rösten är så anpassningsbar och personlig så det gör att det blir mycket jobbigare.”

Det som skiljer sång från att spela instrument är att sång för det mesta inkluderar text. Elevernas förhållande till texten ser lite olika ut. Elev A menar att hon är dålig på text och att hon inte brukar ta in den. Det menar hon kan bero på att hon ofta sjunger på andra språk än svenska, exempelvis italienska. Om hon sjunger på svenska så tycker hon, ”i klassisk musik så brukar texterna vara så himla töntiga, kärleksförklaringar som man inte riktigt på samma sätt relaterar till”. För elev B är texten dock väldigt viktig. ”Texten i en låt kan ju verkligen sätta sig och betyda något för en”. Hon menar att hon får en annan relation till det hon sjunger på grund av texten. Elev C trodde att det skulle kännas jobbigt och pinsamt att sjunga kärlekstexter, men ”det har känts så otroligt avslappnat med det”. Han säger också att texten ger ytterligare en dimension till musiken.

5. Diskussion

Nedan följer en analys av de resultat som kommit fram i denna studie. Jag har valt att baka in diskussionen i analysen av undersökningens resultat i förhållande till redovisad litteratur. Mitt huvudsyfte är att analysera undersökningen, alltså sångpedagogernas och sångelevernas svar, med hjälp av Bruscias kriterier för musikterapeutiskt arbete. I empiridelen redovisas vissa delar som inte har relevans för den analysen. Jag har ändå valt att ta med större delen av intervjuvaren eftersom intervjuerna utgått från de beståndsdelar som en sånglektion består av. Om jag hade styrts frågorna ännu mer mot Bruscias kriterier är min uppfattning att frågorna skulle kunnat bli ledande. Jag börjar med en kortare och inte alls heltäckande analys av intervjuvaren gentemot den tidigare forskning och litteratur som redovisats i kapitel 2 och där är vissa av de intervjuvar som inte är relevanta i analysen i förhållande till Bruscias kriterier ändå intressanta att ha med.

5.1 Analys av undersökningen i förhållande till litteraturen

I litteraturgenomgången redogörs för forskning som visar att de lärare som känner tillit till sin egen förmåga som lärare också är mer omtäckta av eleverna. Det är intressant att den pedagog som i min studie uttrycker störst svårigheter i hur hon ska förhålla sig till lärarrollen också är den som uttrycker större svårigheter än de andra pedagogerna i relationen till eleverna. En annan pedagog uttrycker trygghet i sin kompetens och i sin förmåga att förhålla sig till eleverna och upplever inte heller att han har haft några problem överhuvudtaget med elever som han inte kunnat få en bra relation till.

För eleverna i denna studie är det viktigt att undervisningen utgår ifrån deras behov, men samtidigt styrs av pedagogen. Bland pedagogerna pratar flera om vikten av att styra undervisningen utifrån individen. En pedagog kallar sig själv för auktoritär samtidigt som jag i hans svar kan utläsa att han anpassar undervisningen utifrån eleverna. En annan pedagog pratar om att hon får höra från elever att hon skulle kunna vara mer styrande än vad hon är.

Gemensamt för alla fyra pedagogerna är att de utgår ifrån individerna de möter och anpassar undervisningen efter dem. I litteraturgenomgången redogörs för pedagogstyrd, elevstyrd och elevcentrerad undervisning och utifrån intervjuerna bedömer jag att pedagogerna arbetar mest

med elevcentrerad undervisning och kanske ibland pedagogstyrd undervisning. Elevstyrd undervisning verkar inte förekomma i någon hög grad och eleverna verkar inte heller vilja ha det. De efterlyser snarare mer styrning av pedagogen samtidigt som de vill att pedagogen ska vara lyhörd för deras behov.

En bra sångpedagog är enligt litteraturgenomgången bland annat en pedagog som har som mål att göra elever självständiga, att utveckla elevernas kommunikativa förmåga, att introducera nya genrer, att ge elever tillit och som själv är en bra musiker och förebild samt tålmodig och empatisk. Undervisningen bör också anpassas utifrån varje individ och det anses viktigt att en god relation etableras genom förmåga till kommunikation och lyssnande. Pedagogernas mål med undervisningen i denna studie är att ge eleverna så mycket kunskap som möjligt och att de så småningom ska bli sina egna pedagoger. Flera av dem pratar om vikten av att se varje individ. För en pedagog är det också viktigt att inspirera och själv förevisa vilket stämmer med ovanstående kriterier. Flera av dem jobbar mycket med hur man förhåller sig till texten i sången och det utvecklar elevernas kommunikationsförmåga. Elevernas syn på en bra pedagog är bland annat att de ska vara kunniga. En elev uttrycker också att pedagogen ska göra eleven uppmärksam på vad det är som sker med rösten så att hon blir mer medveten. Det verkar alltså finnas flera beröringspunkter mellan vad forskningen säger och vad elever och pedagoger själva upplever.

När det gäller relationen mellan lärare och elev talas det i forskningen om instabila och stabila band och dess konsekvenser för formandet av relationen. Samklang och respekt för varandra är viktigt och förmågan att förhålla sig till närhet och distans. Tre av fyra pedagoger upplever att de inte har haft några större svårigheter att etablera bra relationer till sina elever. I de fall där det har varit svårt poängteras att kommunikationen inte fungerat, man har inte förstått varandra. Den fjärde pedagogen, som är den som uttrycker störst svårigheter med relationen till eleverna, berättar om problem som har med brist på respekt att göra. Hon är också den enda som tycker att det kan vara svårt att förhålla sig till närhet och distans och kommer snarare för nära. När hon får distans till elever på grund av att samklang inte finns upplever hon det som jobbigt. En annan pedagog uttrycker att han både kan vara kompis och sätta gränser. En av de pedagogerna som har längst tid i yrket uttrycker att hon var mer osäker när det gäller formandet av relationen i början av sin yrkeskarriär än vad hon upplever nu. Den pedagog som har arbetat allra längst tid i yrket uttrycker att eleverna ser en modersgestalt i henne på grund av den stora åldersskillnaden. Det är kanske inte så konstigt att det är den pedagog som har kortast tid i yrket som uttrycker de största svårigheterna.

För att undervisningen ska vara effektiv sägs i forskningen att relationen mellan lärare och elev är viktigare än ämnesinnehållet. Alla pedagogerna talar om betydelsen av relationen och en uttrycker det som att det är först när man har hittat en relation som det kan börja hända något med eleven. Även eleverna anser att relationen är viktig. Att känna tillit och förtroende för pedagogen är en förutsättning för att man ska utvecklas. Två av dem tycker också att det är betydelsefullt vem personen bakom pedagogen är eftersom personligheten spelar stor roll för vilken undervisning som bedrivs och vilken stämning som förmedlas när det endast är en pedagog och en elev som deltar. Eleverna menar att de märker av om pedagogen är på dåligt humör eftersom det är svårt att dölja sådant när man håller på med något så utlämnande som sång. Pedagogerna anser inte att de låter sin egen sinnesstämning påverka lektionerna i hög grad utan hänvisar bland annat till att de är professionella. Två av pedagogerna uttrycker dock att de kan tappa tålamod och bli uttråkade om de har elever som är osäkra och inte vågar sjunga ut. En pedagog sätter en ära i att alltid bemöta eleverna så bra som möjligt oavsett hur hon själv mår och en annan pedagog menar att det till och med kan hjälpa att engagera sig fullt ut i undervisningen om man mår dåligt själv.

Lärarnas syn på sin egen betydelse för eleven är enligt litteraturgenomgången att hålla ordning, att sätta tydliga mål, att skapa trygghet, att ge bekräftelse och att de har erfarenhet. Pedagogerna i denna studie framhåller tillit och förtroende och vikten av att vara tydlig. En pedagog pratar om spegling och det växelspel som sker när man är lyhörd för varandra, en annan om att ge bekräftelse till elever som har svag självkänsla, en tredje om vikten av att lyssna.

Forskning kring enskild undervisning visar att det ofta blir en asymmetrisk maktrelation mellan pedagog och elev där kommunikationen är obefintlig och ögonkontakt saknas. Pedagogerna upplever ett hot mot deras auktoritet om eleverna ifrågasätter dem. Pedagogernas syn på sig själva i denna studie är att de inte har detta problem. En pedagog uttrycker att hon i början av yrkeskarriären hade svårare med att bli ifrågasatt och inte ville tappa ansiktet framför eleverna, idag upplever hon att det gynnar undervisningen att backa. En annan pedagog tycker att det är betydelsefullt med ögonkontakt för att skapa en avspänd stämning i rummet. Samme pedagog anser även att det är viktigt för undervisningen att han är auktoritär. Åtminstone två av eleverna menar att de vill ha auktoritära pedagoger eftersom de upplevt pedagoger som enligt deras syn varit för snälla och backat för mycket.

Sånglektionernas betydelse och inverkan på elever har i en studie visat sig vara att amatörsångare upplever större välmående och mindre stress än professionella sångare och deras skäl för att sjunga skiljer sig åt. I detta arbete går två av eleverna på ett estetiskt gymnasium och håller därmed på med musik mer eller mindre på heltid. Jag tolkar deras svar som att de har liknande inställning till sång som de professionella sångarna i den refererade studien. Den tredje eleven går som övningselev på en musikhögskola och sjunger eftersom det är ett fritidsintresse, han arbetar med något helt annat. Jag tolkar hans svar som liknande de svar som amatörerna gav i studien. Esteteleverna fokuserar på att sångpedagogen ska vara kunnig och de vill visa att de är duktiga inför pedagogen. De vill utvecklas och komma framåt och efterlyser därför en effektiv undervisning. En elev vill vidareutbilda sig inom sång och menar att pedagogen är viktig för att hon ska uppnå det målet. De känner båda att de kan vara lite spända före en lektion. Övnings eleven säger att han mår så bra av sångundervisningen och menar att det ger honom inspiration och som jag tolkar det, en tillfällig flykt från vardagen. Han är alltid trött före lektionen men får energi och känner sig piggare efter lektionen. Gemensamt för alla tre är att de alltid är gladare efter lektionerna än före.

Angående musikens påverkan och betydelse för deras liv menar två av eleverna att de skulle få ett väldigt tråkigt liv om de inte fick sjunga eller hålla på med musik. De talar om att sång är befriande, att man blir glad av att sjunga, att sjunga tar bort dåligt humör och att det är terapi att sjunga. Pedagogerna vittnar också om att deras elever påverkas av sången och de får ofta möta elever som börjar gråta för att de blir berörda. Dessa reaktioner verkar stämma överens med den historiska syn på musik som redovisats där musikens förmåga att uttrycka inre känslor bland annat tas upp.

5.2 Analys av undersökningen i förhållande till Bruscias kriterier

Jag kommer att ta upp Bruscias elva kriterier i tur och ordning och analysera dem var för sig. Det viktigaste ordet i varje kriterium är kursiverat.

Bruscias första kriterium för musikterapeutiskt arbete är att det är *systematiskt* vilket bland annat innebär att det är målinriktat och har ett syfte. Sångundervisning har också alltid ett mål oavsett om det är undervisning i privat regi eller i någon skolas regi. Sångpedagogerna berättar om att de i privat undervisning brukar fråga eleverna varför de vill ta sånglektioner och vad de vill förbättra. I sångundervisning på det estetiska programmet på gymnasiet och på högskolenivå finns det kursplaner och betygskriterier som styr vad målen består av. Pedagogerna pratar också om att det

mål de har för sånglektionerna är att utveckla individen, ge eleverna en ryggsäck full med verktyg och att ge eleverna förutsättningar att alltmer bli sina egna pedagoger. Sångeleverna har som mål med sångundervisningen att utveckla sina röster, en elev har även som mål att vidareutbilda sig inom sång vilket påverkar upplägget av sånglektionerna.

Musikterapeutiskt arbete är också systematiskt eftersom det är organiserat och har en tidsram. Detta stämmer in på sångundervisning oavsett om den är kontinuerlig eller inte.

Musikterapeutiskt arbete har som mål att klienten ska växa och utvecklas och detta stämmer in på sångundervisning. Pedagogerna berättar att de har som mål att eleverna ska utvecklas och ser också att detta sker hos de elever de har kontinuerligt under en längre tid. En sångpedagog har som regel aldrig mindre än 5–10 sånglektioner med en elev just för att elev och pedagog ska kunna stämna av att utveckling skett. Sångeleverna i studien har också som mål med sånglektionerna att utvecklas.

Musikterapeutiskt arbete är dessutom systematiskt eftersom man i början alltid gör övningar för att ta reda på elevens behov. För sångpedagogerna som tar emot nya elever sker också en kartläggning, dels en muntlig sådan där eleverna får berätta sin musikaliska bakgrund och dels en praktisk sådan där eleverna får sjunga så att pedagogen kan bilda sig en uppfattning om deras styrkor och svagheter.

I behandlingsfasen i musikterapi läggs tyngd på det musikaliska samspelet mellan terapeut och klient. I sångundervisning är inte samspelet lika viktigt. Det sker trots detta ett samspel eftersom pedagogen ackompanjerar eleven, men det som är i fokus är inte samspelet utan sångelevens insatser.

Musikterapi utvärderas för att se om målen uppnåtts. En av pedagogerna pratar om vikten av att kunna mäta resultatet av lektionerna och uppmanar som tidigare sagts privatelever att ta minst 5–10 lektioner för att pedagog och elev ska kunna avläsa om det skett någon förändring.

Musikterapi är systematisk för att den är kunskapsbaserad och kräver utbildning. De sångpedagoger jag har intervjuat har utbildning för sångundervisning men inte för terapeutiskt arbete.

Musikterapeutiskt arbete är reglerat och följer etiska riktlinjer. I de fall där sångundervisning sker på skolor av olika slag är undervisningen reglerad och följer skollagen samt lokala planer, men den privata undervisningen är inte reglerad vilket innebär att det förekommer både och.

Analysen av sångundervisning i förhållande till musikterapeutiskt arbete visar att sångundervisning också är systematisk, men inte fullt ut på samma sätt som musikterapeutiskt arbete. Sångundervisning är målinriktad och har ett syfte, den är organiserad och har en tidsram, den har som mål att eleven ska växa och utvecklas, den inleds med en kartläggning av elevens behov, den utvärderas och är reglerad när den utförs inom skolverksamhet. Den är dock inte i huvudsak fokuserad på samspel mellan pedagog och elev även om samspel sker under lektionerna, pedagogen har inte heller utbildning för terapeutiskt arbete utan endast för sångundervisning.

Inom musikterapi är *processen* viktig, till och med lika viktig som resultatet. Arbetet kräver att det förekommer under en längre tidsperiod så att en relation kan byggas upp. Både sångpedagoger och elever tycker att det är betydelsefullt med kontinuitet. Pedagogerna tycker att det är särskilt viktigt när eleverna är unga och håller på att bygga upp rösten eller är nybörjare. När det gäller

professionella sångare anser de inte att det är lika angeläget med kontinuitet. För två av eleverna är kontinuitet i form av undervisning under en längre tid med samma pedagog av vikt för utvecklingen, medan en elev tycker att kontinuitet i sånglektioner är viktigt, men att ha samma pedagog under den tiden inte är lika angeläget. I sångundervisning är det precis som i musikterapi inte enbart resultatet som räknas utan även processen. Sångeleverna pratar om sånglektionernas betydelse för dem och uttrycker bland annat att de alltid är gladare efter lektionen än före. Pedagogerna pratar om byggandet av relationen som en process som kräver tid. Sångundervisning är alltså precis som musikterapi en process.

Musikterapi sker om det finns ett behov av *ingripande* för att förbättra hälsan. Det innebär dels att klienten inte har förmågan att klara av att förbättra hälsan på egen hand. Varken sångpedagogerna eller sångeleverna uttrycker att undervisningen sker av hälsoskäl. Sångeleverna menar dock att de mår mycket bättre av att sjunga. De är som tidigare nämnts gladare efter sånglektionen än före. Eleverna anser att sångpedagogerna är viktiga för att de ska utvecklas.

Ingripandet i musikterapi sker i samspel med en utbildad terapeut och eftersom sångpedagogerna inte är utbildade terapeuter stämmer inte detta med sångundervisning.

Huruvida ingripandet sker enbart på grund av musikens helande kraft eller om det även är relationen mellan klient och terapeut samt de terapeutiska metoderna som inverkar finns det olika syn på inom musikterapi. Sångpedagogerna och sångeleverna anser att musikens helande kraft samt relationen mellan pedagog och elev påverkar undervisningen. Pedagogerna är inte utbildade i terapeutiska metoder även om de i vissa fall säkerligen använder sig av sådana. En av pedagogerna berättar exempelvis att han ger elever som har svag självkänsla i uppdrag att skriva ner tre saker de är bra på till nästa tillfälle. Jag kan inte bedöma om det skulle kunna kallas en terapeutisk metod, men man skulle kunna säga att det är något som görs för att förbättra den elevens hälsa. Pedagogerna berättar också om elever som kan börja gråta när de sjunger på lektionerna. Detta menar de beror på att sången berör dem eftersom det är blottande och utlämnande att sjunga.

Sammanfattningsvis sker inte sångundervisning på grund av att det finns behov av ett ingripande för att förbättra hälsan. Resultatet av sånglektionerna kan trots detta vara att ett ingripande har skett.

Musikterapi kräver en *terapeut* som är utbildad för uppdraget. Sångpedagogerna är som tidigare sagts inte utbildade terapeuter. Två av dem är nogga med att poängtera detta även om de anser att sångundervisningen kan ge terapeutiska effekter vilket både övriga pedagoger och elever håller med om.

Ett av kriterierna för musikterapeutiskt arbete är att musiken i behandling på olika sätt *hjälper*, syftet med terapin är att den ska hjälpa klienten att förbättra hälsan. Detta sker dels genom att man i musiken kan känna empati, att klienten kan identifiera sig med någon annan. Som ett exempel ges improvisation där terapeut och klient kan härma varandra och där klientens känslöstämningar får styra. En av sångpedagogerna uttrycker att hon inte väljer sånger utifrån elevens känslöstämning, men om en elev mår dåligt försöker hon hitta sånger som den eleven tycker om. Pedagogen menar att det kan få samma effekt. Bruscia säger att klienten får starkt självförtroende och självkänsla av att musicera eftersom musiken ger direkt feedback. En av sångeleverna uttrycker att det är en väldigt skön känsla när hon på lektionen lyckas med något hon tidigare tyckte var svårt. Flera av pedagogerna berättar om elever som börjar gråta på sånglektionerna för att de blir berörda av att sjunga. Både sångelever och pedagoger pratar om att sånglektionerna ger utveckling.

Sångundervisningens syfte är främst att hjälpa eleverna att utvecklas röstmässigt, inte att hjälpa eleverna till förbättrad hälsa även om detta kan vara en bieffekt av sånglektionerna.

Musikterapi kräver en *Klient* som definieras vara en person som upplever ett hot mot sin hälsa, fysiskt, emotionellt eller socialt. Sångeleverna uttrycker inte att det är något hot mot deras hälsa som är anledningen till att de tar sånglektioner. De uttrycker dock att sånglektionerna ger dem mycket och att ett liv utan sång skulle vara tråkigt. Om de inte skulle få sjunga skulle det kunna sägas vara ett hot mot deras emotionella hälsa. Enligt Bruscias definition skulle dock inte sångeleverna kunna definieras som klienter.

Bruscia försöker hitta vad syftet med musikterapi egentligen är. Det har formulerats på många olika sätt, men han bestämmer sig för att musikterapiens syfte är att *förbättra hälsan*. Hälsa definierar han brett och låter begreppet innefatta hälsa till kropp, själ och ande, men också en människas omgivning. Han menar att hälsa är ett sätt att leva och att det är en subjektiv känsla hos varje individ. Musikterapi blir då enligt min tolkning ett individanpassat verktyg för att hjälpa klienter att uppnå något som för dem förbättrar deras subjektiva upplevelse av hälsa. I en så vid definition kan det mesta innefattas. Sångeleverna uttrycker att de mår väldigt bra av att sjunga, de utvecklas, får inspiration och glädje. Detta kan tolkas som att sångundervisningen förbättrar deras hälsa enligt ovanstående definition. En av sångpedagogerna ser som sin främsta uppgift att sprida glädje och inspiration och det kan också tolkas som en förbättring av hälsan.

Utifrån Bruscias definition av hälsa och respondenternas svar kan slutsatsen dras att sångundervisning förbättrar hälsan.

Musikterapi använder *musik och musikupplevelser*. Det är enligt Bruscia klientens upplevelse av musiken som är i fokus i användandet av musik. De metoder man inom musikterapi använder sig av är improvisation, att sjunga eller spela en befintlig sång, att komponera musik och att lyssna på inspelad musik. Pedagogerna och eleverna berättar om de moment som ingår i sångundervisningen och av fyra ovanstående metoder är att sjunga en befintlig sång den mest centrala. En pedagog och en elev berättar att de även använder sig av improvisation. Att lyssna på inspelad musik uppmanar två av pedagogerna sina elever till att göra som läxa, men det sker inte under sånglektionerna. Den metod som ingen av respondenterna tar upp är att komponera musik. Det finns därmed vissa likheter i sångundervisning och musikterapi när det gäller de arbetssätt och metoder man använder sig av. Musikterapi använder musiken som ett medel eller verktyg för att uppnå förbättrad hälsa. Inom sångundervisning är musiken inte endast ett medel för att uppnå något utan är ett mål i sig då undervisningen går ut på att förbättra det musikaliska resultatet. Flera sångpedagoger berättar dock att de har elever som exempelvis börjar gråta på deras lektioner för att de blir berörda av musiken. Eleverna berättar också om att de känner sig mycket gladare och lättare till sinnes efter sånglektionerna än före.

En sammanfattning av ovanstående resonemang är att sångundervisning använder sig av musik och musikupplevelser men medan musikterapi använder musiken som ett medel, är musiken för sångundervisningen målet i sig. Trots detta kan musiken i sångundervisningen ge musikupplevelser som berör eleven och leder till förbättrad hälsa. Både sångundervisning och musikterapi använder sig därmed av musik och musikupplevelser även om syftet med användningen av dessa inte är desamma. Trots detta kan alltså både sångundervisning och musikterapi ge musikupplevelser som ger förbättrad hälsa.

Musikterapi ger *relationer* vilket har inverkan på terapin. Klienten får relation till terapeuten, till sig själv och sina känslor och till musik. Både pedagoger och elever pratar om vikten av relationen till

varandra. Pedagogerna pratar om tillit och förtroende och att en bra relation är viktig för att eleven ska utvecklas sångmässigt. Två av eleverna tycker att det är viktigt att de har pedagoger som de kan prata med och berätta för om de upplever något jobbigt eller av någon anledning inte mår bra. När de jobbar med textens innehåll och betydelse, interpretation, får eleverna möjlighet att uttrycka känslor. En av eleverna framhåller särskilt textens betydelse och dess påverkan på henne.

Sångundervisning ger precis som musikterapi relationer mellan pedagog och elev och för eleven ger den relationer till sig själv och sin musik och ger möjlighet att uttrycka känslor.

Musikterapi är *dynamisk* eftersom någon eller något påverkar klienten i syfte att få fram ett resultat. Det krävs att klienten ger respons och interagerar med terapeuten. Det är musiken som styr terapin och musiken kan användas som objektiv musikupplevelse, universell energiform, subjektiv upplevelse, kollektiv upplevelse, estetisk upplevelse och transpersonell upplevelse. I sångundervisning är det också någon eller något som påverkar eleven i syfte att få fram ett resultat. Jag har inte hittat exempel hos respondenterna på att man använder musik som objektiv upplevelse. Musik som universell energiform menar Bruscia kan vara att helande sker genom musikupplevelsen. En elev uttrycker att sången ger henne frihetskänslor. Musik som subjektiv upplevelse innebär att musik används för att klienten ska upptäcka sig själv. I sångundervisning kan interpretationen anses vara musik som en subjektiv upplevelse eftersom tolkningen utgår ifrån individen och ger sångerna en individuell innebörd. Musik som kollektiv upplevelse är enligt Bruscia när musik används som en förenande punkt i ett samhälle, detta är svårt att uppleva i enskild sångundervisning. Musik som estetisk upplevelse används i högsta grad på sånglektionerna eftersom en stor del av arbetet går ut på att förbättra elevens sångteknik och uttryck. Musik som transpersonell upplevelse innebär att musik ger andliga upplevelser. En sångpedagog berättar att hon på konsert kan uppleva att hon kommer i trans när hon sjunger något hon blir starkt berörd av. Jag har dock inga exempel från sånglektioner på detta.

Sångundervisning använder sig i hög grad av ovanstående modeller av musikupplevelser. Flera av dem är naturliga inslag i undervisningen. Precis som i musikterapi är det någon, pedagogen, eller något, musiken, som påverkar eleven och undervisningen fungerar bara om eleven interagerar med pedagogen. Sångundervisning kan därför sägas vara dynamisk även om inte alla modeller för musikupplevelser används.

Musikterapi ger positiva *förändringar* hos klienten i form av bland andra fysiologiska, psykofysiologiska, sensomotoriska, musikaliska och/eller känslomässiga förändringar. De förändringar som sångundervisningen gett sångeleverna i denna studie är framför allt musikaliska och känslomässiga. De vittnar om att de utvecklas röstmässigt och uttrycker en förändrad sinnesstämning efter sånglektionerna. Om sångundervisningen även gett andra positiva förändringar är inte möjligt att svara på utifrån den empiri som redovisats. Sångundervisning ger alltså positiva förändringar för eleven på vissa områden.

5.3 Slutsats

Syftet med undersökningen var att besvara frågan om sångpedagoger kan kallas för musikterapeuter. Analysen av respondenternas svar och Bruscias kriterier för musikterapeutiskt arbete visar att sångundervisning är delvis systematisk, en process, kan vara men behöver inte vara ingripande, utförs inte av utbildade terapeuter, kan vara men måste inte vara hjälpsamt, har inte klienter, förbättrar hälsan, använder sig av musik och musikupplevelser, ger relationer, är dynamisk samt ger positiva förändringar inom vissa områden. Av totalt elva kriterier för musikterapeutiskt arbete är det endast två som inte alls uppfylls. Dessa är att sångpedagogerna saknar terapeutisk utbildning och att sångeleverna inte kan kallas klienter. När det gäller två av

kriterierna kan sångundervisningen leda till samma resultat som för musikterapi även om detta inte är syftet med sångundervisningen. Dessa kriterier är att undervisningen ska vara ingripande och hjälpare, vilket resultatet av intervjuerna visat kan vara en bieffekt av sångundervisningen. Det finns alltså stora likheter och gemensamma nämnare i musikterapeutiskt arbete och sångundervisning. Även om musiken inte används som ett medel eller verktyg för att uppnå förbättrad hälsa kan sångundervisningen ändå leda till det resultatet. Studien visar också att det finns många beröringspunkter i modeller och metoder som man arbetar med. Trots detta blir svaret på frågan nej, sångpedagoger kan inte kallas för musikterapeuter även om sångundervisning kan ge musikterapeutiska effekter.

5.4 Förslag till fortsatt forskning

Det skulle vara intressant att gå vidare med observationsstudier av sånglektioner för att se om den uppfattning sångpedagoger och sångelever har stämmer överens med varandra. I denna studie undersöks enbart respondenternas syn. Det hade varit intressant att kombinera intervjuerna med observationer av sånglektioner så att man kunde jämföra dessa.

I denna studie problematiseras inte musikbegreppet. Det skulle vara intressant att bryta ner musikens beståndsdelar såsom rytm, harmoni, melodi och text för en mer ingående analys av hur dessa beståndsdelar används och påverkar inom såväl musikterapi som sångundervisning.

6. Litteraturförteckning

- Arder, N.-K., (2007). *Sangeleven i fokus*. Femte upplagan, Oslo: Musikk-Huset.
- Aspelin, J., (1999). *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elev-relationen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Symposion.
- Benestad, F., (1994). *Musik och tanke*. Lund: Studentlitteratur.
- Birnik, H., (1998). *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjørkvold, J.-R., (2005). *Den musiska människan*. Andra upplagan, Malmö: Runa.
- Blades-Zeller, E., (2002). *A spectrum of voices. Prominent American voice teachers discuss the teaching of singing*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Bruscia, K. E., (1998). *Defining music therapy*. Andra upplagan, Gilsum: Barcelona Publishers.
- Gabrielsson, A., (2008). *Starka musikupplevelser. Musik är mycket mer än bara musik*. Hedemora: Gidlunds.
- Gellerstam, M., & Berg, S., (Red.), (2006). *Svenska Akademiens Ordlista över svenska språket*. Trettonde upplagan, Stockholm: Svenska Akademien.
- Gustafsson, J., & Lindeborg, R., (1996). Personlighetsutveckling eller kulturell skolning? Idéernas nedslag i svensk musikundervisning. I: Varkøy, Ø., *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Malmö: Runa.
- Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A., (1991). "Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives. 2. Teachers, Practising and Performing", *British Journal of Music Education*, (8)1: s.53–63. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imsen, G., (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mackworth-Young, L., (1990). "Pupil-Centred Learning in Piano Lessons: An Evaluated Action-Research Programme Focusing on the Psychology of the Individual", *Psychology of Music*, (18)1, s.73–86. London: Society for Education, Music and Psychology Research.
- Patel, R., & Davidson, B., (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Andra upplagan, Lund: Studentlitteratur.
- Paulander-Bäck, A.-S., *Musik i behandlande verksamhet – påverkan eller medverkan?* Magisteruppsats publicerad vid Musikpedagogiska Institutionen, Kungl. Musikhögskolan, 2004.
- Petti, V., (Red.), (2000). *Norstedts stora engelsk-svenska ordbok*. Tredje upplagan, Stockholm: Norstedts Ordbok

- Repstad, P., (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Tredje upplagan, Lund: Studentlitteratur.
- Rostvall, A.-L., & West, T., "Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning." Diss. 2001, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Ruud, E., (1982). *Vad är musikterapi? En introduktion*. Stockholm: P A Norstedts & Söners Förlag.
- Ruud, E., (2002). *Varma ögonblick. Om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Sandgren, M., (2005). *Becoming and being an opera singer: Health, personality and skills*. Stockholm: Psykologiska institutionen.
- Skolverket, (2006a). *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, (2006b). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Stockholm: Fritze.
- Sundberg, J., (2001). *Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång*. Tredje utvidgade upplagan, Stockholm: Proprius förlag.
- Varkøy, Ø., (1996). *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Malmö: Runa förlag.

BILAGA 1

Intervjuerna med både sångpedagoger och sångelever följer fyra huvudsakliga temata som är kopplade till mina frågeställningar och syftet med uppsatsen. Dessa är; Sångpedagogrollen, Lärare-elevrelationen, Lektionernas betydelse och inverkan samt Musikens påverkanskraft. Frågorna kring Lektionernas betydelse och inverkan ställs endast till sångeleverna.

Intervjufrågor till sångpedagoger

Inledande frågor

- Hur många år har du arbetat som sångpedagog?
- Hur ser åldersfördelningen ut för dina elever?
- I vilket sammanhang har sånglektionerna pågått? (Privat regi, en skolas regi etc.)

Sångpedagogrollen

- I stora drag – hur lägger du upp sånglektionerna? Vilka metoder använder du?
- När du får en ny elev, hur ser den kortsiktiga och långsiktiga planeringen ut?
- Vad har du för mål med sånglektionerna?
- Hur ser du på din roll som sångpedagog?
- Vad driver dig i arbetet som sångpedagog?

Lärare-elevrelationen

- Hur skapar man och etablerar en bra relation till eleven?
- Har du med någon elev upplevt att det varit svårt att få en bra relation? Ni kommer helt enkelt inte överens/du gillar inte eleven. Hur påverkar det lektionen?
- Märker du skillnad i utveckling hos de eventuella elever du inte kommer överens med jämfört med de elever du tycker om att ha lektion med?
- Är det relevant att känna in hur eleven verkar må just denna dag och anpassa lektionen efter detta?
- Om du vet om att en elev mår dåligt, (hemförhållanden är tuffa just nu, skilsmässa, dödsfall etc.) hur påverkar detta ditt lektionsupplägg?
- Upplever du att ditt eget humör påverkar lektionerna?
- Är det viktigt att ha kontinuerliga lektioner under en viss tid?
- Om du har följt en elev under ett läsår – vad märker du för skillnader?

Musikens påverkanskraft

- Har musiken i sig en påverkanskraft?
- Har det betydelse vilken sång du väljer? Att den sång eleven sjunger påverkar eleven på något sätt?
- Hur förhåller du dig till texten i sångerna?
- Resonerar du och eleven kring terapeutiska effekter av sånglektionen?
- Är det skillnad på killar och tjejer när det gäller lärare-elevrelationen eller musikens påverkanskraft?

Intervjufrågor till sångelever

Inledande frågor

- Hur länge har du tagit sånglektioner?
- Hur många sånglärare har du haft?

Sångpedagogrollen

- I stora drag – hur ser upplägget på en sånglektion ut?
- Hur är en bra sångpedagog?
- Vad är den viktigaste funktionen som sångpedagogen fyller?
- Om du har haft flera olika sångpedagoger, upplever du skillnader mellan sånglektionerna med olika pedagoger?
- Spelar det någon roll vilken sångpedagog du har?
- Är det viktigt att sångpedagogen har utbildning?

Lärare-elevrelationen

- Är det viktigt att du och sångpedagogen kommer bra överens och att du kan prata med honom/henne?
- Har du haft någon sångpedagog som du inte har kommit överens med eller tyckt om? Hur har det påverkat lektionerna?
- Känner du av att läraren är på olika humör olika lektioner? Hur påverkar detta lektionerna?
- Om du har lektioner i annat instrument – upplever du skillnader mellan lektionerna i sång respektive instrument? Vilka i så fall?

Lektionernas betydelse och inverkan

- Varför sjunger du?
- Hur skulle du känna om du av någon anledning inte kunde/fick sjunga mer?
- Vad är det bästa med sånglektionerna?
- Hur känner du dig före en sånglektion? Efter?
- Om du mår dåligt eller är ledsen av något skäl – hur påverkar det sånglektionen?
- Är det viktigt att ha kontinuerliga lektioner under en viss tid?

Musikens påverkanskraft

- Tror du att sångerna i sig påverkar dig på något sätt? Att musiken påverkar?
- Hur är ditt förhållande till texten i sångerna?
- Resonerar du och läraren kring terapeutiska effekter av sånglektionen?