

Examensarbete 15 hp 2013

Lärarexamen

Musik, pedagogik och samhälle

---

Handledare: Ronny Lindeborg

Charlotte Brorsson Trell

# Relationskompetens

Att bygga relationer  
i individuell instrumentalundervisning



# Sammanfattning

Undersökningen har syftat till att beskriva en lärares syn på hur hon gör när hon arbetar med att skapa, bevara och fördjupa den professionella relationen till sin elev i individuell instrumentalundervisning. För att nå syftet har jag intervjuat två instrumentallärare på en kulturskola. De teoretiska begreppen och verktygen för arbetet med relationen, fann jag i det terapeutiska och psykologiska fältet. Det är med hjälp av dessa som jag beskriver vad lärarna säger att de gör, som leder till att kontakt skapas, bevaras och fördjupas.

De tendenser som jag tycker mig se, är att de verktyg lärarna mest använder sig av, är de som handlar om att vara en vanlig och ansvarsfull medmänniska, som har ett intresse av att bidra till andra människors växande. De första gångerna de träffar en elev inriktar de sig på att skapa en kontakt. De ser att denna kontakt är inkörsporten till själva undervisningen. Lärarna beskriver att de lägger mycket tid på samtal med eleverna i syfte att lära känna dem. De letar efter gemensamma nämnare, exempelvis en gemensam bekant, i syfte att skapa kontakt. Att bjuda på sig själv och personlig information är också ett sätt att söka kontakt. De lyssnar noga efter något intresse som eleven har och följer upp det. Oftast är det inte något som har med musik att göra som skapar kontakten utan något personligt. Elever är olika konstaterar lärarna. Några får man kontakt med snabbt och några får man aldrig kontakt med. Lärarna slutar dock aldrig att försöka. När kontakt sedan finns och undervisningen är i full gång behöver man tänka på att bevara och ibland fördjupa kontakten. Lärarna beskriver då att de fortsätter lyssna och minns informationen för att sedan kunna återkoppla till sådant som eleven vid ett tidigare tillfälle har berättat om, exempelvis ett kalas, och fråga hur det var osv. Att inte döma eller kommentera uppenbara tecken på att en elev mår dåligt och relationen då blir osäker, är ett sätt att bevara relationen. I diskussionen tas några verktyg upp som, om lärarna hade tillgång till dem, skulle kunna öka kvaliteten i relationen. Exempel på ett sådant är verktyget, att förvänta sig lite mer än eleven själv. Detta verktyg skulle kunna tänkas göra att eleven känner sig sedd utifrån sin fulla potential och därmed leda till en djupare relation. Gemensamma samtal i kollegiet kring teoretiska begrepp och hur man arbetar med relationen till sina elever, är vidare ett verktyg som inte används. Att ha sådana samtal på agendan skulle kunna leda till att relationerna till eleverna förbättras och därmed gör undervisningen mer effektiv.

Nyckelord: relationskompetens, instrumentalundervisning, validering, KBT, musikpsykologi, relationer, professionella relationer



# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Problemformulering, avgränsningar och disposition.....	3
1.2.1	Syfte och problemformulering.....	3
1.2.2	Avgränsningar.....	3
1.2.3	Disposition.....	4
2	Teoretiska utgångspunkter.....	6
2.1	Aktuell forskning och litteratur.....	7
2.2	Definition av relationskompetens och delbegrepp.....	9
2.2.1	Relationskompetens.....	9
2.2.2	Förmågan att <i>se</i> sin elev.....	10
2.2.3	Ledarskap.....	10
2.2.4	Autenticitet.....	11
2.2.5	Ansvar för relationens kvalitet.....	11
2.3	Barns förmåga till intersubjektivitet i sociala relationer.....	13
2.4	Kognitiv beteendeterapi.....	15
2.4.1	Viktiga aspekter och riskzoner i mötet mellan terapeut och klient.....	15
2.4.2	Verktyg i arbetet med den terapeutiska alliansen.....	18
2.5	Intervjuer med Eva Wedin och Ingrid Hammarlund.....	23
3	Metod.....	25
4	Analys och slutsatser.....	29
4.1	Alva.....	30
4.2	Liv.....	33
5	Diskussion.....	37
5.1	Möjligheten till utveckling.....	38
5.2	Fortsatt undersökande.....	43
	Referenser.....	44



# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där.

Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror, att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad hon gör, men först och främst förstå det hon förstår.

Om jag inte kan det så hjälper det inte, att jag kan och vet mer. Vill jag ändå visa hur mycket jag kan beror det på att jag är fåfång och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre istället för att hjälpa honom.

All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå, att detta med att hjälpa inte är att vilja härska utan att vilja tjäna. Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa någon.

Sören Kierkegaard 1859<sup>1</sup>

Sören Kierkegaard har följt mig sedan min socionomutbildning i början av 1990-talet. Han är också en länk till Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (KMH) och mina studier där. Även på KMH har jag mött Kierkegaards citat. Inom socionomutbildningen är mötet mellan socionom och klient centralt. Att det är via relationen till den människa man möter som man når förändring, är något som tydliggörs. Genom litteratur och samtal blir man som student förberedd för att hantera den professionella relationen. Under utbildningen och även i mitt yrkesliv som socionom, var samtal kring detta möte och hur mitt bagage, dvs. mina erfarenheter som människa och yrkesperson, påverkar den relationen, något ständigt återkommande.

Även om jag stött på Kierkegaards citat är mina erfarenheter av att studera till musiklejare på KMH, att dessa frågor befinner sig i periferin. Det är intressant och för mig obegripligt! Ur mitt perspektiv är den professionella relationen mellan lärare och elev mer lik än olik relationen mellan socionom och klient. Både en socionom och en lärare har uppdraget att hjälpa en annan människa. Båda relationerna innehåller en maktobalans och därmed en ojämn ansvarfördelning avseende relationens kvalitet. Som lärare och socionom får jag automatisk en makt i relationen när en människa ber mig om hjälp. Den människan blottar något och visar sig sårbar. Med det följer ett ansvar att hantera denna makt och sårbarheten hos den

---

<sup>1</sup>Kierkegaard, Sören, dansk filosof, teolog och författare. Föddes i Köpenhamn 5 maj 1813 och avled 11 november 1855. Han anses vara en av grundarna till existensialismen.

andre varsamt, etiskt och kompetent. För att kunna det, behöver en medvetenhet kring frågorna ha väckts och man behöver kunskap om möjliga vägar att hantera dessa frågeställningar. Jag tänker mig att man som musiklärare behöver tre kompetenser, kunskaper i själva ämnet, kompetens i att förmedla kunskaper, dvs. metodik, och kompetens i hur man hanterar relationer. En fråga som väckts hos mig under arbetets gång är, om det saknas fokus på relationskompetens inom lärarutbildningen på KMH? Denna fråga kommer jag inte att fokusera på i själva uppsatsen men den är värd lite uppmärksamhet i uppsatsens inledning, tycker jag. Om man börjar och fundera på vilka krav arbetslivet ställer på potentiella anställda, vart landar man då? Om jag sträcker upp ett finger i luften och känner av vart vinden blåser uppfattar jag att förmågorna flexibilitet, kreativitet, inhämtande av ny kunskap, framåtanda, förmågan att prata inför en grupp samt samarbetsförmågan är något arbetsgivare söker. Om man som potentiell anställd ska klara dessa krav vad behöver man då som barn få för stöd av föräldrar, lärare och andra vuxna i ens omgivning? Jag tänker mig att jag som barn behöver få 'frågan vad vill du?', dvs. jag behöver vuxna som ser mig och tror på min förmåga att fatta beslut samt lära mig nytt. På oss vuxna i barns omgivning, t ex på kulturskolor eller i grundskolan, ställer detta krav på vår relationskompetens. Det som nu sker, framför allt i de nordiska länderna i grundskola och gymnasium, är att fokus vrids mer åt elevers personlighetsutveckling, vilket för mig innebär att relationskompetensen blir ett allt viktigare redskap inom skolan. För hur kan man som lärare få en elev att utvecklas personligt om man inte arbetar med detta inom ramen för den relation man har?

Frågor som jag kommer att ägna mig åt att besvara i uppsatsen är följande: Vad innebär det att arbeta med relationen? Hur gör man när man arbetar med att skapa kontakt med elever? Hur vet man när man har fått kontakt? Hur gör jag för att bevara den? Hur gör jag för att fördjupa den? Kan man gå vilse i sin strävan att göra gott för sin elev?

Jag tänker mig att det är precis dessa frågor som Kierkegaards citat ovan handlar om. Första stycket handlar om att tona (eng. tune) in mig på min elev. Det är ett jobb som jag som lärare gör. De tre andra styckena handlar, som jag ser det, om mitt förhållningssätt som lärare. Man kan lätt gå vilse i sin vilja att hjälpa andra. När det inte fungerar med en elev, hur hanterar jag det? Tänker jag att problemet ligger hos eleven och att det inte har med mig att göra eller tänker jag på ett annat sätt? Projicerar jag mina egna drömmar på eleven och missar vad de egentligen behöver? Har jag, som lärare, behov av att visa för andra vad jag kan, att jag kan? Blir eleven mitt redskap för att få denna bekräftelse?

Under arbetet med uppsatsen har jag intervjuat Ingrid Hammarlund<sup>2</sup> och Eva Wedin<sup>3</sup>. Du som läsare kommer att få ta del av intervjuerna senare i uppsatsen. Det är dock värt att redan i inledningen nämna något spännande de båda berättade om. Båda två talar om hur de vänt sig till terapin och psykologin för att finna redskapen att bli bättre lärare. Deras val stärkte mig i min uppfattning om att verktygen och själva *metodiken* för den relationsbaserade delen av

---

<sup>2</sup> Ingrid Hammarlund lektor i musikterapi och ämnesansvarig på KMH.

<sup>3</sup> Eva Wedin lektor i rytmik på KMH.



musikundervisningen finns att hämta i den moderna psykoterapin, både den kognitiva och den psykodynamiska. I syfte att bättre förstå förutsättningarna för mötet mellan lärare och elev samt finna verktyg för att hantera relationen har jag vänt mig till det psykologiska och terapeutiska fältet.

Innan jag började med uppsatsarbetet hade jag en idé om att relationskompetens är något man kan lära sig och något man som lärare hela tiden behöver utveckla. Det är denna idé som har drivit mig. Men för att kunna lära sig något måste man veta vad man ska lära sig. Därför har jag vänt mitt intresse mot att ta reda på hur lärare i instrumentalundervisning beskriver sina metoder i arbetet med relationen till sin elev, hur lärare tänker om det hon gör.

## 1.2 Problemformulering, avgränsningar och disposition

### 1.2.1 Syfte och problemformulering

*Syftet* med undersökningen är således att ta reda på hur en lärare i individuell instrumentalundervisning, tänker kring hur hon hanterar relationen till sin elev och kunna beskriva hennes syn på de metoder hon använder när hon skapar, bevarar och fördjupar relationen. Det är mot bakgrund av detta som jag gör följande *problemformulering*:

Hur kan man beskriva en lärares syn på sin arbetsmetod när hon skapar, bevarar och fördjupar den professionella relationen till en elev i individuell instrumentalundervisning?

Med arbetsmetod menar jag, hur hon går tillväga, vad hon konkret gör, vad hon inte gör, vad hon säger, vad hon inte säger, hur hon vet att hon har nått fram etc. Det handlar om hennes tankar om vad hon gör när hon arbetar för att skapa, bevara och fördjupa relationen. Jag har valt att skilja ut den professionella relationen mellan lärare och elev från övriga relationer människor emellan. Anledningen är att relationen ingår i en lärares yrkesprofession. Med individuell undervisning avses en situation där läraren undervisar en elev, inte flera. Relationen som jag tar upp är således relationen mellan två individer.

### 1.2.2 Avgränsningar

På grund av uppsatsens begränsade omfång har jag valt att fokusera uppsatsen på individuell instrumentalundervisning där konstellationen är lärare och en elev och den delen av undervisningen som rör relationsarbetet. Jag tänker mig att en musiklärare har tre ben att stå på i undervisningen: ämneskompetens, kompetens i hur jag bäst gör kunskapen begriplig för eleven (metodik) samt kompetens i hur jag hanterar relationen till eleven (relationskompetens). Jag kommer i denna uppsats inte att fördjupa mig i metodikfrågor eller ämneskunskapsfrågor. Jag kommer alltså enbart att fokusera på relationskompetens.

Instrumentalundervisning kan även ske i grupp. I en sådan situation tillkommer relationsprocessen eleverna emellan och hur jag som lärare hanterar det. Trots att denna del av kompetens i relationer, som berör gruppdynamik och konflikthantering, är synnerligen intressant kommer jag inte att fördjupa mig i den. Jag har gjort bedömningen att det snarare utgör ämne för en egen uppsats än en del av denna.

### 1.2.3 Disposition

När du, som läsare, nu fortsätter att ta del av uppsatsen kommer du först i kapitlet *teoretiska utgångspunkter* att få ta del av den aktuella forskning inom fältet individuell instrumentalundervisning, som jag har funnit. Därefter presenterar och definierar jag uppsatsens nyckelbegrepp. Jag använder mig av några begrepp som är viktiga, att förstå betydelsen av, för att kunna ta del av resonemangen i uppsatsen. Definitionerna är hämtade från Jesper Juuls<sup>4</sup> och Helle Jensens<sup>5</sup> bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* (2009). Därefter lyfter jag med hjälp av Juul och Jensen fram de delar av de moderna utvecklingspsykologiska teorierna med Daniel Stern<sup>6</sup> i spetsen som är av relevans för uppsatsen. Detta gör jag för att denna spädbarnforskning visar att barn redan från födseln är mer kompetenta i att skapa och vara delaktiga i en relation än man tidigare trott, vilket är av stor betydelse för hur man som lärare hanterar relationen till sina elever. Med hjälp av Juul och Jensen knyter jag Sterns forskning till begreppet relationskompetens där Sterns slutsatser blir själva argumentet för att lärare behöver vara relationskompetenta. Juul och Jensen har fokuserat sin forskning på förskola och grundskola. Jag anser dock att deras slutsatser kring relationsarbetet är direkt överförbart till enskild musikundervisning. Efter Stern fördjupar jag mig i tredje generationens kognitiva beteendeterapi (KBT) förmedlad av Anna Kåver<sup>7</sup> i *KBT i utveckling* (2006). Anledningen till att jag har valt att ta med en terapimetod och just KBT är att jag där har funnit de flesta verktyg för att skapa, bevara och fördjupa en professionell relation. Även Kåver lyfter fram vikten av ömsesidighet i den professionella relationen, hon talar om den mellan terapeut och patient. Dessutom är det spännande att det är en terapimetod som bygger på lärande. Sist i kapitlet *teoretiska utgångspunkter* presenteras intervjuer med Eva Wedin och Ingrid Hammarlund. Genom dessa musiklärares långa erfarenhet av undervisning, erfarenhet av att utveckla musiklärarutbildningen på KMH, kunskaper i relationskompetens samt erfarenhet av hur synen på relationskompetens i lärarrollen under årens lopp har förändrats för jag läsaren tillbaka till sammanhanget musikundervisning. Jag

---

<sup>4</sup> Jesper Juul är familjeterapeut och författare. Under perioden 1979 till 2004 ledde han The Kempler Institute of Scandinavia. Jesper Juul har skrivit en rad uppmärksammade böcker om relationen mellan barn och vuxna. Tillsammans med Helle Jensen har han skrivit *Relationskompetens i pedagogernas värld*.

<sup>5</sup> Helle Jensen är cand. Psych., familjeterapeut och handledare i psykoterapi. Hon har ett mångårigt samarbete med Jesper Juul och The Kempler Institute of Scandinavia. Tillsammans med Jesper Juul har hon skrivit *Relationskompetens i pedagogernas värld*.

<sup>6</sup> Daniel Stern, amerikansk psykiater och psykoterapeut och en av de ledande inom självforskningen. I hans bok *Spädbarnets interpersonella värld* sammanfattar han sina resultat.

<sup>7</sup> Anna Kåver, leg. psykolog, leg. psykoterapeut och handledare och har arbetat med kognitiv beteendeterapi i närmare tre decennier. Hon har bl a skrivit *KBT i utveckling*.

vill tydliggöra för dig som läsare att dessa intervjuer inte har med uppsatsens undersökning att göra. De är en del av sökandet efter en teoretisk ram. I sökandet efter denna teoretiska ram behövde jag förutom att få ta del av deras personliga erfarenheter även få kontakt med relationskompetensens utrymme inom musiklejarutbildningen. Jag tänker mig att detta utrymme och hur de, som är med att utformar lärarprogrammet på KMH, resonerar kring relationskompetensens betydelse säger något om den allmänna synen på relationskompetens inom läraryrket idag. Att ha med sig den bakgrunden tänker jag är intressant för dig som läsare när du får ta del av undersökningens innehåll. Min avsikt är alltså inte att kritiskt granska innehållet i lärarutbildningarna på KMH.

Efter det att jag har definierat begrepp och gjort ett avstamp i teoretiska resonemang presenterar jag i metodkapitlet själva metoden för undersökningen. Den metod jag har använt i mig av är kvalitativa intervjuer. Jag har intervjuat två erfarna instrumentallärare. Syftet med undersökningen har varit att ta reda på hur en lärare i individuell instrumentalundervisning, tänker kring hur hon hanterar relationen till sin elev och kunna beskriva hennes syn på de metoder hon använder när hon skapar, bevarar och fördjupar relationen.

I resultatdelen har jag analyserat data från intervjuerna utifrån definitionen av begreppet relationskompetens samt de verktyg som jag har hämtat från Anna Kåver och intervjuerna med Eva Wedin och Ingrid Hammarlund. Den övergripande frågeställningen är förstås problemformuleringen: *hur kan man beskriva en lärares syn på sin arbetsmetod när hon skapar, bevarar och fördjupar den professionella relationen till en elev i individuell instrumentalundervisning?* I diskussionen reflekterar jag bland annat kring några verktyg som skulle kunna vara intressanta i sammanhanget individuell instrumentalundervisning men som lärarna inte verkar använda sig av.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Jag har valt att vända mig till det terapeutiska fältet för att söka min teoretiska ram i denna uppsats. Anledningen till det är, att jag inom det pedagogiska fältet för individuell instrumentalundervisning, inte har funnit vad jag sökt. Inom ramen för ämnet sångmetodik som är den metodik i enskild undervisning, som jag har valt att läsa, har jag genom kurslitteratur och egen sökande stött på många böcker. Det mesta har dock varit inriktad mot teknik och sångövningar. För att nämna några så har jag läst *Komplett sångteknik* (2006), *Sing it* (2004) och *Sångsolist* (2009).

Jag har även kommit i kontakt med litteratur och forskning som tar upp relationen mellan lärare och elev i individuell instrumentalundervisning. I kapitlet aktuell forskning och litteratur nedan beskriver jag innehållet närmare. Det jag kan konstatera redan nu är att författarna berör viktiga aspekter av ämnet relationskompetens men inte fullt ut beskriver hur man som lärare ska arbeta med att skapa, bevara och fördjupa relationen till sin elev. Detta har jag däremot funnit inom det terapeutiska och psykologiska fältet. Jag kommer att använda mina teoretiska utgångspunkter i syfte att förstå och analysera vad informanterna i min undersökning gör för att skapa, bevara och fördjupa relationen till sina elever. Nedan följer ett antal begrepp och definitioner som jag anser är nödvändiga att förstå för att kunna ta del av uppsatsens teoretiska resonemang och i slutändan för att kunna förstå uppsatsens slutsatser. Jag har hämtat resonemangen från Jesper Juul och Helle Jensen (2009), Daniel Stern (2003) och Anna Kåver (2006), vilka har en, som jag uppfattar, gemensam plattform men samtidigt kompletterar varandra. Det gemensamma utgörs av att alla är överens om att barnet eller patienten är medskapande i relationen mellan vuxen och barn eller den mellan terapeut och patient. Stern är den som via sin forskning har visat att även mycket små barn har förmågan att vara medskapande. Alla är intresserade av det som händer mellan de som deltar i relationen just nu och mindre av personernas individuella historier. Från Juul och Jensen har jag funnit själva begreppet relationskompetens. Jag använder mig av deras definition med tillhörande begrepp. Juuls och Jensens resonemang ska ses som den mer övergripande teoretiska ramen, inom vilka de övriga verkar. Sterns slutsatser om barns förmåga till att vara medskapande i relationer blir själva argumentet för att lärare och terapeuter behöver lära sig hur man gör när man involverar barn eller patienter i det gemensamma arbetet. Att inom ramen för denna uppsats sätta sig in i Sterns forskning och vad den innebär för relationen mellan en lärare och en elev har jag inte ansett vara möjligt. Juul och Jensen har många års erfarenhet av forskning inom området samt har fört diskussioner med Stern själv. Av den anledningen har jag lånat Juuls och Jensens sammanfattning av Sterns forskning och vad den innebär i sammanhanget relationskompetens hos en lärare. Hos Anna Kåver och KBT fann jag de flesta verktyg för hur man skapar, bevarar och fördjupar en professionell relation. Om

Juul och Jensen slår fast att en del av relationskompetensen är förmågan att *se* barnet, så lyfter Kåver fram hur man som terapeut ska göra för att en patient ska känna sig sedd. Jag kopplar hennes verktyg till Juuls och Jensens delbegrepp i sin definition av relationskompetens. Sist i kapitlet får du ta del av Hammarlunds och Wedins tankar om relationskompetens i musikundervisning samt viktiga verktyg enligt deras erfarenheter. Först kommer du dock att få ta del av den aktuella forskning och litteratur inom fältet individuell instrumentalundervisning som jag har funnit.

## 2.1 Aktuell forskning och litteratur

Nedan kommer jag att referera till en bok i sång metodik och två dokument som bygger på forskningsresultat och som alla tre berör ämnet relationskompetens hos en lärare i individuell instrumentalundervisning.

I boken *Sangeleven i fokus* (2007) berör Nanna-Kristin Arder<sup>8</sup> ämnet relationskompetens. För att förtydliga så vill jag nämna att begreppet relationskompetens inte är ett begrepp som Arder använder sig av. Det är ett begrepp som jag valt att använda i min uppsats och som jag nedan med en definition återkommer till. Bara genom sin titel, *Sangeleven i fokus*, signalerar hon att man ska visa sig intresserad av eleven. För att nämna något av det hon tar upp så säger hon att det är viktigt att skapa en god kontakt med eleven. Särskilt i början av kontakten är det viktigt att lägga tid på detta. Hon konstaterar vidare att om undervisningen sker i en positiv atmosfär går det fortare för eleven att lära sig och eleven blir mer motiverad. Hon tar vidare upp några exempel på vad läraren kan göra för att främja en god kommunikation, vilken kan vara både verbal och icke-verbal, samt en positiv lärandeatmosfär. Hon nämner bl.a. ögonkontakt, tillräckligt med tid, uppmuntrande ord, nickar eller leenden samt lärarens lyssnande. Vidare tar Arder upp att det är viktigt för en lärare att utveckla sin empati och sin självkänedom. Hon är inne och nosar på viktiga aspekter av hur man arbetar relationskompetent men stannar där jag skulle vilja gå ett steg längre.

I följande rapport har man fokuserat på elevers upplevelse av sina instrumentallärare. I forskningsrapporten, *Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists*, konstaterar Davidson, Howe, Moore & Sloboda<sup>9</sup> (1998) att det finns forskning kring lärarens roll för elevers utveckling. Man har kommit fram till att lärarens förväntningar på eleven har en inverkan på elevens lärande. Inom musikforskningen

---

<sup>8</sup> Nanna-Kristin Arder är lektor i sång på musik/dans/dramalinjen vid Rud Videregående Skole.

<sup>9</sup> Jane W. Davidson är sedan 2008 knuten till University of Western Australia. Hennes arbetsfält är och har varit allt från musikforskning och undervisning till professionell musiker. Micheal J. A. Howe var en brittisk kognitiv psykolog. Han var välkänd som en försvarare av omgivningens påverkan på intelligens. Derek G Moore är professor i utvecklingspsykologi på University of East London. John Sloboda är sedan 2008 professor emeritus på Keely Universitet i Storbritannien. Han är internationellt känd för sin forskning kring musikpsykologi.

behandlar de flesta undersökningar framgångsfaktorer i klassrumsundervisningen. När det gäller instrumentalundervisningen konstaterar författarna att förutsättningarna för dessa olika typer av undervisning skiljer sig åt. I instrumentalundervisning undervisar läraren en elev åt gången eller några få elever i en grupp. Detta gör, antar författarna, att den personliga relationen mellan läraren och eleven kan bli speciellt betydelsefull i instrumental undervisning i jämförelse med andra ämnen. Därför tänker de vidare, att hur elever upplever sina lärares egenskaper kan ge en viktig indikation på sannolikheten att de upprätthåller ett intresse för musiken.

Huvudfokus, skriver författarna, har varit att undersöka relationen mellan, av barnen upplevda, egenskaper hos instrumentallärarna och barnens nivå på prestationer. I studien jämför man barn som framgångsriks har förvärvat musikaliska färdigheter och har fortsatt till en hög spelnivå med barn som har slutat att spela. De har intervjuat 257 ungdomar i åldern 14 till 18 år. Eleverna är indelade i fem grupper utifrån spelnivå, där grupp 1 utgörs av elever som är på en mycket hög spelnivå och grupp 5 utgörs av elever som har slutat spela. Det visade sig att hur eleverna i de olika grupperna upplevde sina lärare skiljde sig stort mellan grupperna. Det var en tydlig skillnad mellan eleverna i grupp 1 och grupp 5. Eleverna i grupp 1 upplevde sina första lärare som vänliga, pratsamma, avspända, vilka också av eleverna definierades som personliga egenskaper. När det gäller de professionella egenskaperna hos lärarna skiljde det sig inte åt mellan grupperna. När eleverna senare hade blivit mer avancerade visade det sig tvärt om att det var de professionella egenskaperna som skiljde grupperna åt. Elevernas nuvarande eller senaste lärare fick signifikant högre poäng i grupp 1 än grupp 5 när det gäller egenskaper som sträng och bra på att spela.

De slutsatser de drar är att när det gäller de barn som framgångsrik har tillägnat sig musikaliska färdigheter är, att det är mer sannolikt att de har betraktat sina första lärare som vänliga, pratsamma, avspända och uppmuntrande och det är mer sannolikt att de värderar sina lärare högre avseende dessa egenskaper än de barn som har förvärvat mindre musikalisk förmåga. Dessutom visar det sig att de framgångsrika eleverna även upplever sina nuvarande lärare som mer vänliga, pratsamma och avspända än de första. Det verkar vidare som att egenskaper som vänlighet, pratsamhet och avspändhet har betraktats som personliga egenskaper hos läraren och bra eller dålig musiker samt uppmuntrande eller sträng betraktas som professionella egenskaper. Vidare så visar resultatet att de framgångsrika elevernas nuvarande lärare får höga poäng på de professionella egenskaperna. Den hypotes resultatet stödjer är följande: på nybörjarnivåerna är lärarens personliga egenskaper viktiga för att främja musikalisk utveckling emedan de professionella egenskaperna och musikalisk skicklighet verkar bli mer viktigt när eleverna börjar avancera i sitt spel. Författarna resonerar vidare kring de konsekvenser som resultatet får för lärares beteende. De menar att lärare som arbetar med nybörjare behöver prioritera att etablera en avspänd och vänlig relation till sin elev. Vidare menar de att på en mer avancerad nivå, där de personliga egenskaperna inte är oviktiga, ökar betydelsen av att vinna elevens respekt för sina lärares musikaliska skicklighet.

I *The Child as Musician* i kapitlet Giftedness and Talent lyfter McPherson och Williamon<sup>10</sup> fram sex kärnkomponenter vilka har betydelse för möjligheterna att utvecklas till en framgångsrik musiker. En av dessa sex komponenter kallar de *katalysator i omgivningen*. Författarna menar att föräldrarna antagligen är den viktigaste faktorn i ett barns omgivning som påverkar barnets engagemang i musiken. Engagerade föräldrar eller möjligen en annan nära släkting verkar vara det som får barn att öva och fortsätta spela. Även lärarens roll tar författarna upp. När det gäller lärare så visar det sig att i de tidigare stegen så är lärarens personliga egenskaper såsom värme viktiga och att läraren har förmågan att göra lektionen rolig. Att lärarna har kunnat kommunicera både kärleken för musiken och att de tycker om elev, verkar ha varit betydelsefullt för framgångsrika elever, konstaterar författarna.

Författarna i ovanstående bok och undersökningar berör viktiga delar i hur man skapar, bevarar och utvecklar relationen till eleven i individuell instrumentalundervisning. Jag tycker att de stannar vid att konstatera, att hur man hanterar relationen är viktigt och att en medvetenhet behövs. I min uppsats vill jag dock gå steget längre och beskriva det läraren gör, vilket är anledningen till att jag har vänt mig till det terapeutiska och psykologiska fältet.

## 2.2 Definition av relationskompetens och delbegrepp

### 2.2.1 Relationskompetens

Jag har valt att använda mig av begreppet *relationskompetens* för att benämna den kompetens läraren behöver vad gäller den professionella och ömsesidiga relationen mellan lärare och elev. Kompetensen syftar till att stärka barns och ungdomars väg till personligt ansvarstagande. I min definition utgår jag ifrån den definition som Jesper Juul och Helle Jensen (2009) gör. Begreppet är utformat med avseende på alla *professionella* vuxen-barnrelationer. De har valt begreppet kompetens för att det betyder både skicklighet och makt. Författarnas definition av professionell relationskompetens är

Pedagogens **förmåga att "se"** det enskilda barnet på dess egna premisser och anpassa sitt eget beteende efter detta, utan att därigenom frånhända sig **ledarskapet**, samt förmågan att vara **autentisk i kontakten**... Och som pedagogens förmåga och vilja att påta sig fullt **ansvar för relationens kvalitet**... (s. 124)

De skiljer också på *förmedlingskompetens* och *relationskompetens*. De menar att summan av dessa utgör en persons *yrkespersonliga kompetens*. Relationskompetens är alltså inte lärarens kunskaper i exempelvis sång och inte heller hur jag som lärare lär ut mina kunskaper på bästa

---

<sup>10</sup> Gary McPherson är knuten till University of Melbourne. Under sin karriär har han ägnat sig åt forskning, undervisning, dirigering och även åt musikaliska framträdanden som trumpetare. Aaron Williamon är knuten till Royal College of Music, centre for Performance Science.

sätt. Det handlar om min förmåga att skapa kontakt samt bevara och fördjupa relationen i syfte att stärka barns och ungdomars möjlighet till personligt ansvarstagande.

## 2.2.2 Förmågan att *se* sin elev

Att se sin elev är ett fenomen som börjar i elevens upplevelse av att känna sig *sedd*. Det är *inte*, känslan av att bli sedd på, iakttagen, avslöjad eller betraktad, skriver Juul och Jensen. Det är helt skilda upplevelser. Upplevelsen av att sakna att bli sedd, uttrycks ofta, enligt författarna, som att inte bli lyssnad till även om man vet att den andre hört. Den andre har då bara uppfattat den informativa delen av uttalandet men inte hela budskapet. Att *se* barn betyder att man *ser bakom* det mest iögonfallande beteendet men inte på så sätt att man tolkar och hittar orsaker. Att *se* ett barn innebär, enligt Juul och Jensen,

förmåga att kunna se sorgen i ögonen på ett barn vars mest iögonfallande beteende är hyperaktivitet och vrede; att se motviljan i ett barns kroppsspråk när hon säger ja till en överenskommelse; att se ilskan kring ett barns mun medan han försöker tala förnuftigt och klokt med sina föräldrar; att se ensamheten hos den populäre o.s.v. (s. 126).

Förmågan hos en vuxen att *se* barn är, enligt författarna, beroende av följande fyra förhållanden:

- Den vuxnes vilja till att *se*.
- Den vuxnes egen erfarenhet av att bli *sedd* eller *inte sedd*.
- Summan av den vuxnes erfarenheter med barn samt den vuxnes människosyn.
- Den vuxnes yrkespersonliga utveckling. Ju mer personligt man tar elevens beteende desto mindre kan man *se* av sin elev, vilket förstås är giltigt i alla relationer.

## 2.2.3 Ledarskap

Ledarskap definierar jag på samma sätt som Juul och Jensen (2009). De skriver att “ ledarskap förstås här som förmågan att planera och genomföra de pedagogiska processer som leder till de givna målen utan att kränka barnens personliga integritet och förmågan att vara tillgänglig i processen med personlig auktoritet.” (s. 126).

Ledarskapet innebär, menar författarna (2009 kap 4.3), att ha huvudansvaret för beslutsfattandet samt att *involvera* barnet och ta hänsyn till vem det är i beslut som rör det. Det innebär vidare att ibland fatta beslut i enlighet med deras önskemål och ibland fatta beslut som går emot barns önskemål utifrån “...sin erfarenhet, överblick och sitt yrkesmässiga ansvar...” (s.84). Genom ledarskapet, menar författarna, bekräftar och utvecklar vi vår yrkesstolthet och ger en trygg atmosfär till undervisningen. Genom vår tillgänglighet i processen med personlig auktoritet får barnet vidare en ideal rollmodell att identifiera sig med och testa sig själv med. (2009 kap. 6.5) En viktig förutsättning för detta är att vi är autentiska i kontakten.



## 2.2.4 Autenticitet

Jesper Juul och Helle Jensen (2009) menar att begreppet autenticitet ska förstås, som “den vuxnes förmåga att vara yrkespersonligt närvarande i relationen.” (s. 127).

Med detta menar Juul och Jensen vår förmåga och vilja, som vuxna, att i relation till barnet representera våra tankar, känslor, värderingar, mål och gränser. Som exempel tar Juul och Jensen (2009) i kapitel 4 upp olika sätt att hantera känslan av osäkerhet, den yrkesmässiga såväl som den personliga. Att försöka dölja en osäkerhet försvagar auktoriteten eftersom närvaron upphävs när man försöker hålla reella personliga fenomen utanför relationen. Därför kan man lätt komma till slutsatsen, skriver de, att det är osäkerheten i sig som försvagar relationen och inte sättet man förhåller sig till den. Det är stor skillnad på att känna sig osäker och på att veta att man är osäker. Känslan kommer först. Människor hanterar osäkerheten på olika sätt. En del låter hela osäkerheten ta över hela medvetandet. De blir motoriskt oroliga, ser rådvilliga ut och kan inte tänka sammanhängande. De är sin osäkerhet. Andra reagerar med att bli inaktiva. Ytterligare andra fjärrar sig aktivt från den. Detta sätt att *inte* förhålla sig till osäkerheten, utan bli ett offer för den, skapar ofta förvirring och otrygghet i vuxen-barnrelationer. Istället för att bli offer för sin osäkerhet kan man lära sig att förhålla sig till den, se den som en viktig signal på att man måste stanna upp och ta reda på vad den står för. Att erkänna sin osäkerhet inför sig själv och barnet är en autentisk handling, dvs. den stämmer överens med den inre röst som säger: 'Jag är osäker'. Om jag erkänner att jag inte vet svaret men samtidigt säger att jag tänker ta reda på det, så påverkas vuxen-barnrelationen på ett helt annat sätt. Barnen får då möjlighet att uppleva en vuxen som har det likadant som de själva och dessutom vet vad den ska göra åt det. Den vuxne visar sig som en människa barnet kan identifiera sig med. Därmed skapas en möjlighet för relationens personliga kvalitet och barnens självkänsla att öka. Autenticitet är inte detsamma som att 'vara sann mot sina känslor'. Att lyssna på dem i ett första skede är naturligtvis bra men det är inte säkert att alla känslorna är sanna och att låta sitt beteende styras av känslorna är inte optimalt, skriver författarna.

De flesta av oss har under vår uppväxt mött pedagoger som haft denna så kallade *naturliga* auktoritet, som faktiskt en gång i tiden ansågs vara medfödd. Medfödd är den inte, skriver författarna, men var nog då ett resultat av ovanliga uppväxtbetingelser, kombinerade med ett passionerat engagemang för yrket. Erfarenheterna man har idag är att den personliga auktoriteten kan läras, inte av alla men av de flesta.

## 2.2.5 Ansvar för relationens kvalitet

I ett samspel mellan vuxna och jämbördiga parter är relationens kvalitet bådadas ansvar. I en vuxen-barnrelation däremot, skriver Juul och Jensen (2009), är samspelets kvalitet alltid den vuxnes ansvar. När man talar om *interpersonella processer* är fokuset på det som sker här och nu mellan parterna. Man fokuserar inte på deltagarnas individuella, historiska förutsättningar. Juul och Jensen skriver följande: “I någon mån är vi alla både potentiellt våldsamma och

socialt hänsynsfulla, egocentriska och samarbetsvilliga, öppna och slutna, stabila och flexibla. Kvaliteten i det som försiggår mellan oss avgör vad som sker med denna potential.” (s.105). Juul och Jensen menar att hur vi som vuxna väljer att hantera relationen påverkar vad barnet kommer att utveckla för beteenden. De menar att vi kan bidra till att barnet utvecklar självdestruktiva beteenden som bara finns i relation till oss, att vi kan bidra till att barnet fortsätter med självdestruktiva beteenden eller att vi kan bidra till att barnet upphör med självdestruktiva beteenden. Hur vi väljer att relatera till barnet avgör *kvaliteten* mellan oss.

## 2.3 Barns förmåga till intersubjektivitet i sociala relationer

Under de senaste decennierna har utvecklingen inom spädbarnsforskningen gått fort. En kunskap om barn och deras kompetenser från tidig ålder har ifrågasatt den traditionella synen på barn som oskrivna blad. En av de personer som har lett utvecklingen är Daniel Stern. I förordet till den andra svenska utgåvan av *Spädbarnets interpersonella värld* (2003) skriver Pia Risholm Mothander: “med Sterns bok tas steget från det intrapsykiska till det interpersonella perspektivet i synen på barns utveckling. Barnet strävar inte efter att frigöra sig från relationer utan mot att skapa relationer, att använda sig av de kvalitativa erfarenheterna av att vara tillsammans med dem som tar hand om det. Vi brottas alla med vårt behov av närhet till människor och att bygga upp inre psykiska strukturer för att kunna handskas med att vara ensamma.”. (s. 13)

Att inom ramen för denna uppsats sätta sig in i Sterns teorier och förstå dem utifrån lärarens relation till sin elev, har jag bedömt inte vara möjligt. Det skulle vara ett alltför omfattande arbete. Därför har jag tagit hjälp av Jesper Juul och Helle Jensen (2009 kap. 6), vilka sammanfattar forskningens upptäckter i fyra punkter. De utgår i huvudsak från Daniel Sterns forskning samt deras egna kliniska erfarenheter. De tre första punkterna handlar om medfödda kompetenser.

- **Barn föds sociala**, d v s barn föds med både förmåga och behov av att etablera sociala relationer.
- **Barns reaktioner är alltid meningsfulla**, d v s barn har en förmåga till *intersubjektivitet*. Det innebär att de kan känna av och 'tona in' den vuxnes stämning, uppfatta och bearbeta signaler från den vuxne och svara på dessa *relationellt* meningsfullt.
- **Barn kan ta personligt ansvar**. Barn kan från början inom vissa områden ta ansvar för sin person. Denna ansvarskompetens utvecklar sig mycket fort under förskoleåldern.

Den fjärde upptäckten handlar om *relationens principiella kvalitet*. Juul och Jensen använder begreppet *ömsesidighet* för att beskriva den. Stern använder begreppet *intersubjektivitet*.

- **Barn trivs bäst och utvecklas bäst i en subjekt-subjektrelation**, dvs. en relation där barnet uppfattas och bemöts som en självständig person och ses som aktivt medskapande redan från början, skriver Juul och Jensen.

Den traditionella synen på relationen mellan lärare och elev inom den pedagogiska sfären är att den är en subjekt-objektrelation, dvs. läraren är subjektet som gör något med eleven, som är objektet. Det är en ensidighet och envägskommunikation i relationen. Juul och Jensen

(2009) menar på att vi historiskt sett inte har varit uppmärksamma på barns förmåga till intersubjektivitet. Endast i viss omfattning har vi erkänt deras förmåga att uppfatta och bearbeta omgivningens signaler. Författarna skriver

Däremot har vi nästan helt förnekat att barns spontana reaktioner i moment av relationen till vuxna skulle vara meningsfulla, i den bemärkelsen att de kunde ge den vuxne värdefulla upplysningar om vem barnet är och vilka relationella kvaliteter det trivs respektive vantrivs med här och nu. Barnets reaktioner har nästan uteslutande betraktats som uttryck för vad barnet var (i sig själv - oberoende av relationen) och har av de vuxna definierats genom uttryck som "väluppfostad", "ouppfostad", "bortskämd", "hysterisk", "övertrött", "maktgalen" etc. (s. 120)

För att ytterligare betona barns kompetens vad gäller samspel i relationer hänvisar Juul och Jensen (2009) till den svenska psykologen Margaretha Berg Brodén's doktorsavhandling från 1992<sup>11</sup> och hennes kliniska arbete med tidigt störda mödrar och deras nyfödda barn. Författarna skriver

Brodén visade att också känslomässigt försummade mödrar kan lära sig nödvändiga föräldrakompetenser genom att träna och utveckla sin uppmärksamhet på barnets reaktioner/signaler ... Spädbarn kan, lite förenklat uttryckt, lära sina föräldrar hur de ska vara tillsammans med dem och ge dem omsorg. (s. 120)

Enligt Juul och Jensen innebär detta att spädbarn kan lära föräldrar hur de ska ta hand om dem. De menar vidare att denna förmåga barn har påverkar alla relationer det ingår i.

---

<sup>11</sup> Juuls och Jensens egen litteraturhänvisning: Margaretha Berg Brodén. (1992). *Psyko-terapeutiska interventioner under spädbarnsperioden*. Det empiriska underlaget för boken "Mor och barn i ingenmansland". Trelleborg: Swedala

## 2.4 Kognitiv beteendeterapi

Anledningen till att jag har valt att använda mig av kognitiv beteendeterapi (KBT) som en del av den teoretiska referensramen i den här uppsatsen är att det var i Anna Kåvers (2006) bok *KBT i utveckling* som jag fann en konkret nivå, dvs. verktygen för att visa patienten att jag t.ex. lyssnar. Författaren skriver att terapeutisk förändring ofta förutsätter att patienten kan motiveras till att pröva nya beteenden för att få nya erfarenheter. Att terapiformen är fokuserad på lärande gör att den passar väl in i en pedagogisk värld samt öppnar upp för möjligheterna att både patienter och terapeuter kan utvecklas genom att pröva nya beteenden. Kåver gör samma ställningstagande som Juul och Jensen, dvs. att det är möjligt att lära sig relationskompetens.

För att kunna lära sig att bli mer relationskompetent behöver man veta hur man ska göra. Man behöver också bli medveten om förutsättningarna för relationen. Hur gör man inom ramen för KTB för att skapa, bevara och fördjupa en relation, eller för att använda Kåvers begrepp, en terapeutisk allians? För att göra verktygen begripliga i sammanhanget kommer jag att koppla dessa till definitionen av relationskompetens och de delbegrepp som med hjälp av Juul och Jensen presenterades i förra kapitlet.

Jag inleder dock med att definiera begreppet, terapeutisk allians, samt lyfter några viktiga aspekter och riskzoner i mötet mellan patient och terapeut. Därefter går jag in på själva verktygen.

### 2.4.1 Viktiga aspekter och riskzoner i mötet mellan terapeut och klient

#### **Terapeutisk allians**

Kåver (2006) gör följande definition av ordet allians: "Allians, ett franskt ord som betyder förbund, är något som uppstår som ett resultat av ömsesidig verbal kommunikation och olika ömsesidiga interaktiva handlingar mellan två eller flera personer. Man kan också översätta det med samarbete." (s. 181) Författaren trycker på ömsesidigheten i en relation mellan terapeut och klient och talar om ett samarbete och hon lyfter fram det *interpersonella*, dvs det som händer mellan klienten och terapeuten. Det innebär att hon är fokuserad på vad som händer mellan terapeut och klient här och nu. Både terapeuten och klienten bidrar till hur relationen utvecklas. Hon skriver vidare "Terapeutens sätt att förmedla terapin och förmåga att skapa kontakt har en avgörande betydelse för resultatet och hur nöjd patienten känner sig, ...". (s.182).

"Att skapa allians och bekräfta någon annan är, enligt KBT-modellen, beteenden som går att konkret beskriva och lära sig, även om förmågan och fallenheten för att omsätta kunskapen i terapin varierar mellan olika terapeuter." (s. 182). I likhet med Juul och Jensen (2009) anser hon att relationskompetens är en kunskap som går att lära sig.

## **Makt och jämlikhet**

Kåver (2006) konstaterar att makt finns i all mänsklig samvaro. I den specifika terapituationen har terapeuten i allmänhet högre status och mer makt än patienten. Hon menar, att befinna sig i rollen som patient för de allra flesta innebär att känna sig sårbar och i underläge. Som patient kan det upplevas som att man själv viker ut sig och tar stora känslomässiga risker medan terapeuten är trygg i en problemfri tillvaro, skriver författaren. Hon skriver vidare att man inom vissa terapeutiska skolor ser distansen mellan terapeuten och patienten som en obetydlig faktor eller som något positivt som kan öka behandlingens effektivitet. Författaren tar tydligt ställning i denna fråga. Hon ser risker med denna distans. Hon ser risken att patienten kan uppfatta terapeuten som kylig, oengagerad och i värsta fall som sårande. Författaren menar att terapeuter påverkas av sina patienter även om de inte visar detta, *jfr s. 9-10* med Juul och Jensen och deras syn på autenticitet. Hon frågar sig "Förlorar terapeuten på att visa att hon påverkas eller är hon helt enkelt rädd?" (s. 184). Kåver skriver "min ståndpunkt är att terapeuten har något att vinna på att minska distans och öka jämlikhet i terapirummet, och att alltid göra det *utifrån patientens bästa.*" (s. 184).

## **Empati och sympati**

Empati beskriver Kåver på följande sätt:

Vi kan beskriva det som en förmåga till inkännande och att kunna leva sig in i verkligheten, så som den upplevs av patienten och så som den ses med hans ögon. När vi är empatiska förmår vi också se patienten med utgångspunkt från hans värderingar och inte utifrån våra egna. (s.184)

Empati, skriver författaren (2006) behöver inte innebära att man tycker om sin patient även om man ofta gör det. Sympati däremot innebär alltid en positiv känsla. Sympati, skriver Kåver, betyder samlidande och väcks ofta när man känner igen sig i en annan person och dennes problem och man får lust att hjälpa. Här ser hon en risk. Ibland kan för mycket sympati hos terapeuten blockera arbetet. För att sympatin inte ska blir för stor och ställa till problem kan det vara bra att hålla en aning sund distans till patientens problem, dock ej till personen i fråga, skriver författaren.

## **Validering**

När det gäller begreppet validering skriver Kåver (2006) "validering ökar inlärningseffekten. Vi har lättare att lära oss nya saker när vi blir bekräftade. Vi blir då mer avslappnade, mer positivt inställda, mer motiverade och kan tänka bättre." (s. 186)

Validering är basen för all konstruktiv kommunikation, skriver hon. Den bygger upp förtroende, minskar negativa reaktioner, låser upp blockeringar i relationer och underlättar problemlösning. Vi ökar även vår egen självrespekt när vi validerar andra. Validering är inte enbart riktat mot någon annan människa. Det är lika viktigt att vara validerande mot oss själva, skriver hon.

Vad innebär då validering?

Kåver menar att om vi är närvarande och accepterande i mötet med andra människor så är förutsättningarna goda för att våra relationer ska bli bra. Hon skriver också "Men det behövs något mer än bara en mental inställning för att skapa goda relationer." (s.146). Kåver menar att när vi umgås med andra vill vi få ut något av mötet. Vi vill känna oss bekräftade. Hon skriver att för att kunna få bekräftelse behöver vi också kunna ge bekräftelse. "Bekräftelse, eller validering som det också kallas, är att i *handling och ord* visa vår medvetenhet om och vår acceptans av någon annan." (s. 146)

Författaren jämför människan med ett prisma. Håller man prismet still så ser man bara en sida av den människan. För att få helhetsbilden behöver vi vända och vrida på prismet. Validering betyder att vi ser det giltiga i den människan vi har framför oss. Det behöver inte betyda att vi håller med eller ger den andre människan rätt.

Hennes definition av en valid handling är att den "är relevant och meningsfullt utifrån olika aspekter" (s. 148). Till exempel är det relevant, meningsfullt och effektivt utifrån fakta och logik, dvs en valid handling, att sluta röka eftersom det finns forskning som visar på sambandet mellan cancer och rökning. Hon menar att handlingar kan vara valida utifrån sammanhang, fakta, logik, allmänt vedertagna regler, värden eller måluppfyllelse. Kåver skriver: "Att validera en person innebär således att förmedla och bestyrka att personen är sann, begriplig, välgrundad, meningsfull, logisk eller funktionell." (s. 148). Som exempel tar Kåver, att det är möjligt att förstå en deprimerad patients självmordsönskan utifrån till exempel ett sammanhang, som kanske består av sjukdom.

Författaren menar vidare att man kan rikta validering mot aspekter hos oss själva eller andra. Hon tar upp följande aspekter:

- Vi kan bekräfta vår egen och andras *existens* och likaberättigande.
- Våra *känslor* går inte att ifrågasätta. De är varken bra eller dåliga, de bara är.
- Människan är en *tänkande* och *önskande* varelse. Det går inte att sluta tänka. Våra ständiga inre dialoger påverkar våra känslor och beteenden.
- Det är lättare att begripa en patients *handlingar* om vi känner till hans värden och mål.
- *Kroppen reagerar* både frivilligt och ofrivilligt på vår omgivning.

Kåver menar att man även kan validera utifrån tidsaspekter. Det är till exempel begripligt utifrån min historia att jag som vuxen är rädd att tala inför grupp om jag blev retad under muntlig redovisning i skolan. Om det inte har hänt i vuxen ålder är tanken att bli hånad däremot inte valid utifrån nuvarande omständigheter. Mina reaktioner skulle däremot vara valida om jag hade blivit trakasserad på min arbetsplats varje gång jag öppnade munnen.

Det finns några tillfällen, menar författaren, då vi behöver anstränga oss extra mycket för att vara bekräftande. Det är när vi själva befinner oss i kris, när en relation är i kris eller behöver fördjupas, i stunder då vi uppnått något mål eller lyckats genomföra något svårt på egen hand eller tillsammans med andra. Samma gäller, menar hon, när någon annan befinner sig i liknande situationer.

Kåver skriver: "Validering är att identifiera och kommunicera förståelse på ett tydligt sätt." (s.152). Vi bekräftar genom det vi säger, vårt kroppsspråk och våra handlingar. För att kunna bekräfta en annan människa behöver vi veta vad den uppskattar och upplever som bekräftelse, menar hon. Validering är att ha en icke-dömande inställning till den vi möter. Detta är "oerhört viktigt för att skapa trygghet och självförtroende, oavsett för vem vi möter", skriver hon. (s.153)

### **Några riskzoner där man kan gå vilse**

Ovan nämnde jag att Kåver ser för mycket sympati som en risk att blockera patientens utveckling. Författaren tar vidare upp *beröm* och *alltför låga förväntningar* som riskzoner. Vårt syfte är validering men risken är att vi invaliderar. Om vi till exempel berömmar en patient utan att veta vad den uppfattar som positivt kan vi hamna fel. Det kan till och med uppfattas som kränkande, skriver hon. Särskilt om vi berömmar sådant som är självklart och på för låg nivå, riskerar vi att bli invaliderande. Även att ha för låga förväntningar på en människa kan vara invaliderande. Verklig validering, skriver Kåver, innebär att man vet vad den andre förväntar sig och sedan förväntar sig lite mer. Det ger signaler om att man tror på den andres kompetens. "Det är lätt att missta sig och tro att tröst, förståelse, beröm och omhändertagande är detsamma som validering.", författaren. (s. 155) I vissa situationer kan det vara validerande att konfrontera patienten och inte förstå och inte trösta, skriver hon. "En kvalificerad nivå av bekräftelse kan vara att gå i 'opposition' och hålla fast vid en annan ståndpunkt, tolkning eller uppfattning *när terapeuten tror att det gagnar patienten och eller leder honom mot målet.*" (s. 186). Det kan, menar hon, hjälpa patienten ur låsta positioner.

### **2.4.2 Verktyg i arbetet med den terapeutiska alliansen**

När en god terapiallians är skapad, är den inte en gång för alla given utan patienten och terapeuten behöver hela tiden arbeta för att bevara och fördjupa den, skriver Kåver (2006). Hon beskriver ett antal olika redskap i arbetet med relationen till patienten. För att öka läsbarheten för dig som läsare har jag valt att strukturera dem under de delbegrepp som finns med i definitionen av relationskompetens, dvs. *förmågan att se, ledarskap, autenticitet och relationens principiella kvalitet*. Först en kort sammanfattning av begreppet validering.

Författaren skriver att validering är basen för all konstruktiv kommunikation. Det innebär att det är i förmågan att bekräfta den andre och *se* det giltiga i den människan som kontakten startar. När relationer hamnar i kris eller behöver fördjupas behöver man tänka extra mycket på att förhålla sig validerande.



## Förmågan att se

- **Valideringsskalan.** Hur *visar* jag då en person att jag ser den. Kåver har hämtat valideringsskalan från Marsha Linehan<sup>12</sup>. Linehan har skapat den för terapeuter och den har sju olika bekräftelsenivåer. V1 är det mest grundläggande och V7 den mest kvalificerade.

V1. Man lyssnar och observerar, dvs man är tyst och lyssnar koncentrerat, har ögonkontakt och visar med nickar att man är närvarande.

V2. Man stämmer av om man har uppfattat budskapet rätt och förmedlar förståelse. (Du menar alltså....? Har jag förstått rätt...?)

V3. Man använder sin intuition och läser av och förmedlar förståelse för det utsagda. (Nu ser jag att något händer med dig ... vill du beskriva? Kan det vara så att det handlar om ...?)

V4. Man bekräftar och gör reaktioner och beteenden begripliga utifrån patientens historia. Syftet är att motverka tankar om att det borde vara på ett annat sätt. Författaren skriver att det finns en risk med att validera på denna nivå, att man slår fast orsakssamband som inte är bevisade. (Klart att du reagerade så med tanke på dina tidigare erfarenheter ...)

V5. Man bekräftar och gör en händelse begriplig och normal utifrån nuvarande omständigheter eller utifrån normalt biologiskt fungerande, utlösare och förstärkare i nuet. (Det du nu berättar är inte så konstigt ... du ligger i skilsmässa ... är orolig för barnen ... de flesta skulle känna sig trötta i en sådan situation ...)

V6. Man behandlar patienten som en jämlik och sann person. Det innebär att terapeuten är genuin och inte behandlar patienten som mindre vetande eller som skör. Terapeuten ser mer än patientrollen eller en störning. Valideringen i denna situation består av att terapeuten reagerar mer som medmänniska och vågar bli personlig, visa känslor och har åsikter i syfte att det ska gagna patienten och utan att förlora sin professionalism. Terapeuten behandlar patienten mer som en syster eller bror. (Kom igen nu .. du har jobbat jättebra och behöver anstränga dig lite mer ...)

V7. Man förmedlar det gemensamma i upplevelsen av sårbarhet utan att förlora fokus på patienten. Detta innebär att man som terapeut inte förhåller sig likgiltig, överdriver sin egen kompetens och osårbarhet eller på annat sätt utlämnar patienten i sin sårbarhet. (Jag tycker också att det här är svårt ... man vänjer sig aldrig riktigt ... säg till om jag kan underlätta för dig ...)

---

<sup>12</sup> Marsha Linehan utformade den dialektiska beteendeterapin, DBT. Enligt Linehan är bekräftelse en rad olika beteenden som förmedlar närvaro och acceptans av dem vi möter.

- Att vara **lyhörd** innebär att man är närvarande, d v s att man lyssnar och observerar kroppsspråk, tar patienten på allvar, inte är upptagen av egna dagdrömmar eller svarar i telefon. Den som är lyhörd mycket information.
- Att **våga konfrontera**. Kåver skriver att “det är mycket lätt att som terapeut behandla patienter som alltför sköra.” Det kan leda till att terapeuten inte ser patientens styrkor och förmågor och visar misstro till att patienten ska klara vissa utmaningar. Det kan bli invaliderande. Hon menar att det ibland är nödvändigt att vara konfrontativ för att hindra patientens försök att fly och undvika. Det är bekräftande för patienten om terapeuten på ett lugnt och tryggt sätt förväntar sig att han ska klara svåra uppgifter. Uppgifterna måste dock ligga på rimlig nivå i förhållande till patientens kompetens. Det är viktigt att konfrontationen kombineras med empati och engagemang! Det är inte tuffhet och hårdhet som eftersträvas utan ett sätt att utmana och skapa nyinlärning och att få patienten att känna sig kompetent.
- Att **visa värme och engagemang** innebär att terapeuten reagerar positivt på patienten. Terapeuten visar tydligt att hon är intresserad och engagerad och detta märks på tonen i rösten, kroppsspråket och ansiktsuttrycket. Det är viktigt att kunna visa värme och engagemang även när det kärvar i behandlingen.
- Att vara **icke-värderande** innebär att man är icke-dömande mot både patienten och sig själv. En terapeut som ägnar sig åt mycket självkritik riskerar att bli ineffektiv. Man bör undvika att tänka i termer av rätt och fel eller bra och dåligt.
- Att hålla en **sund distans till patientens problem** i syfte att behålla möjligheten att se patienten utifrån hans värderingar.
- Att stämma av patientens egna förväntningar och **förvänta sig lite** mer än patienten själv är att visa att man tror på patienten.

### Ledarskap

- Att vara **flexibel** innebär att man är öppen för ny information och nya infallsvinklar och beredd att göra nya bedömningar. Kåver skriver att man i sin strävan efter att hjälpa patienten kan bli rigid. Om man tidigt i behandlingen bestämmer sig för en viss diagnos och sen riktar alla sina åtgärder mot den, kan man lätt missa sidoinformation, som skulle ha lett till en annan infallsvinkel i behandlingen.

### Autenticitet

- Att vara **personligt öppen och sårbar** kan man kalla att vara genuin. Att visa egna åsikter, attityder och känslomässiga reaktioner samt att dela med sig av sina livserfarenheter innebär att vara personlig. Det är dock viktigt att man har patientens

bästa i fokus så att man inte använder patienten för att tillfredsställa egna önskningar och behov. Författaren tar upp tre olika sätt att vara personlig på.

1. Reagera spontant, att tydligt tala om sina omedelbara reaktioner. (När du gör hemuppgiften så här noggrant så blir jag enormt glad och peppad, när du inte ringer som vi har kommit överens om så blir jag orolig och bekymrad.) Man kan också vara spontan rörande processen i rummet. (Något händer mellan oss just nu ... du blev tyst och lite frånvarande ... vad hände?) Man skiftar då fokus från *vad* som diskuteras till *hur* det diskuteras.

2. Ge personlig information och normalisera känslor, tankar, beteenden för att fungera som en modell. Terapeuten kan ge information om sig själv, sin familj, relationer eller andra erfarenheter som kan vara av betydelse för patienten. (Så kan jag också känna ibland). Att dela med sig av sina erfarenheter kan bli vägledande för patienten att ta sig igenom sina svårigheter. Det är förstås viktigt att man återigen har patientens bästa i fokus.

3. Respektera egna gränser. Alla människor är olika, några är mer privata och andra har snävare gränser för hur mycket man vill dela med sig, inget är rätt eller fel. Dessa gränser är oerhört viktiga att man observerar och respekterar. Att sätta gränser och tala om varför man gör det är att visa sin sårbarhet inför sin patient.

- Att **vara äkta** innebär att man kan vara sig själv, reagera direkt och spontant samt att inte vakta på sig själv i varje stund för att befästa sin roll. Det innebär vidare att det fungerar bra att dela starka känslor om man samtidigt visar att man kan hantera situationen. Man kan gråta, skratta eller brusa upp om man samtidigt visar hur man reglerar känslan och går vidare. Detta verktyg tar Kåver upp för att man inom vissa riktningar inom terapifältet ser på sin roll som terapeut som en neutral part. Man tillåter sig inte reagera spontant utifrån den person man är utan förhåller sig neutralt till patienten.
- **Humor** kan vara förlösande och kontaktskapande. Att kunna skratta tillsammans och *med* sina patienter ökar naturligtvis värmen i kontakten.
- Att **hantera ilska**. Oftast är detta inte något stort problem utan terapeuten känner värme och empati för patienten. Utmaningar kan dock uppstå om man känner sig ifrågasatt. Patienten går kanske in i en maktkamp och ser terapeuten som en motståndare eller vacklar i förtroende för terapeuten. Då är det lätt att gå i försvar och förstärka maktkampen. Det är en utmaning att även i sådana lägen kunna förhålla sig validerande.

## Relationens principiella kvalitet

- **Allians innebär kommunikation och ömsesidig förstärkning.** Allians, skriver författaren, handlar om samspel. Terapeuten behöver också bekräftelse. “Allians är en ömsesidig företeelse i vilken man ger och tar på ett sätt som gagnar båda parter.” (s.188) Det handlar dock inte om att patienten ska ge terapeuten beröm utan snarare visa sin ambition och vilja att göra så gott han kan. Man strävar efter ett arbetsklimat som bygger på samarbete, god vilja och respekt.
- **Minska distansen och öka jämlikheten.** Hur skapar man då mer jämlikhet? Författaren skriver att “makt förmedlas både verbalt och kroppligt. Kroppsspråket och vårt sätt att tala är alla goda förmedlare av hur vi uppfattar oss själva och andra i en given situation.” (s. 184). Det handlar om att lyssna och tala så att patienten känner sig tagen på allvar. Det skapar förutsättningar för jämlikhet.

## 2.5 Intervjuer med Eva Nivbrant Wedin och Ingrid Hammarlund

I sökandet efter en teoretisk ram tyckte jag att det var en god idé att kontakta representanter för lärarutbildningen på en musikhögskola. Jag valde att kontakta Eva Wedin och Ingrid Hammarlund på KMH. Eva Wedin är lektor i rytmik på KMH och undervisar i musikpedagogik, psykologi och rytmik. Ingrid Hammarlund är numer pensionerad men var tidigare ämnesansvarig för och lektor i musikterapi på KMH. Hon undervisade också i ämnet. Syftet med intervjuerna var att hämta inspiration till själva uppsatsen, hämta expertkunskaper och relationsverktyg från lärare med lång undervisningserfarenhet samt att få ställa frågor kring det utrymme relationskompetens har på KMH. Jag har intervjuat var och en för sig. Där jag har ansett att det är relevant har jag lyft fram vem som säger vad i annat fall har jag gjort en gemensam sammanställning.

### **Hammarlunds syn på relationskompetens inom läraryrket och dess teoriutveckling**

Musiklärarutbildningen och läraryrket har utvecklats från att ha varit erfarenhetsbaserad till att bli forskningsbaserad. För 30 och 40 år sedan talade man inte i termer av relationskompetens. *Begreppen* för relationer fanns men de var inte förankrade i teorin. Det var fokus på handla och göra, säger Hammarlund. Idag ska all utbildning inom högskola vara baserad på forskning. Det har tagit lång tid men idag finns begreppen för att beskriva relationen mellan lärare och elev och relationen mellan elever.

Relationer har att göra med självkänedom, menar hon. Det finns en sårbarhet i det, att granska sig själv. Det har inte lärare varit så vana vid. Det blir ibland kollisioner. Man blir speglad genom sina elever. Det ger en möjlighet till egen utveckling, berättar Hammarlund, men då måste man vara beredd för det. Hittills har fokus legat på prestation. Både läraren och eleven ska prestera. Men syftet med prestationen har inte berörts så mycket. Hammarlund menar att det har mycket att göra med teoriutveckling inom området relationskompetens. Hon beskriver, “ i mitt eget sätt att arbeta som lärare har teorierna och forskningsrön bidragit till att jag på ett bättre sätt kan reflektera över relationer”.

### **Verktygen**

Båda lärarna arbetade i ca 10 års tid som musiklärare. Därefter började de att söka nya redskap i syfte att bli bättre musiklärare. Båda fann dem inom de psykologiska och terapeutiska fälten. Nedan presenterar jag de verktyg som framkom under intervjuerna inom ramen för Juuls och Jensens teoretiska struktur. Jag har valt att göra en gemensam sammanställning av Wedins och Hammarlunds verktyg.

### **Förmåga att se**

- Att lära sig lyssna, att **lyssna är att skaffa sig information och sen handla utifrån** det.
- **Teoretiska begrepp** behövs för att kunna utveckla en förståelse för bakomliggande orsaker till barns reaktioner och beteenden.

### **Autenticitet**

- **Självreflektion.** Att lära känna och bli trygg i sig själv är förutsättningen för att kunna bli trovärdig inför och för att kunna se en annan människa. Man behöver utforska vad som styr ens sätt att vara gentemot andra människor. Våga känna efter vad man själv tänker, tycker och känner. Våga se egna brister, göra bort sig och be om förlåtelse när man gjort fel. Inte låta sig styras av rädsla. Det handlar också om att minnas och dela med sig av hur jag som lärare har gjort för att lösa problem och lära mig saker.
- **Lek och humor** i undervisningen.

### **Ledarskap**

- **Extern handledning.**
- **Dialog med kollegor kring begrepp,** behövs för att kunna föra en dialog med kollegor och utveckla ett kollegialt språk.

### **Relationens principiella kvalitet**

- Att **välja intersubjektivitet** som perspektiv på relationen till eleven, att lyssna på elevens reaktioner för att lära sig något om eleven.

### **Relationskompetens på lärarutbildningen på KMH**

Båda lärarna pratar om vikten av relationskompetens. Wedin nämner att på KMH får vissa studenter med sig kunskap medan andra inte får det med sig. "Bristen och faran är att det inte är systematiskt. Vissa kan få det med sig för att de har lärare som tar upp det.", säger Wedin. Möjligheten att ta upp relationskompetens finns, både inom ämnet Utbildningsvetenskaplig kärna och ämnet metodik/didaktik. Hammarlund menar att med den nya lärarutbildningen finns möjligheten att ändra fokus. Detta har också delvis gjorts genom att uppdatera litteraturlistorna och se till att de blir fokuserade på relationskompetens och begreppskompetens. Hittills har mycket av den pedagogiska och utvecklingspsykologiska litteraturen som har använts inom lärarutbildningen mest varit inriktad mot kognitionsforskning, dvs. inlärningsmodeller. Detta är också viktigt. Den kompetens som Juul och Jensen tar upp måste dock gå parallellt, menar Hammarlund. Det behövs en mer holistisk syn på människans utveckling. Om man lyckas vrida fokus beror på om man tar möjligheten att hålla intersubjektivitetsperspektivet och relationsperspektivet levande. Många tänker, menar Hammarlund, att det innebär mycket psykologiserande och att man då kommer bort från ämnet men det inte är antingen-eller utan både-och. Är man trygg i sin kompetens dvs. i kunskapen i det ämnet man ska undervisa i och har goda verktyg för det, då har man möjlighet att lägga tid på ömsesidigheten, lyssnandet, säger Hammarlund.

# 3 Metod

## Val av metod

För att nå mitt syfte har jag valt att med kvalitativ metod intervjua två lärare, om hur de ser på sitt arbete med relationen till sina elever. Jag har fokuserat på vad de beskriver att de gör och inte gör. Jan Trost<sup>13</sup> (2005) skriver att något förenklat kan man säga att en kvantitativ studie är lämplig att använda när frågeställningarna gäller hur ofta och hur många, dvs. frekvenser. Är man däremot intresserad av att förstå ett fenomen och att hitta mönster är en kvalitativ studie lämpligare. Jag har valt att använda Trosts begrepp *kvalitativ intervju* för att definiera den typ av intervju, jag har använt mig av i min undersökning. Trost skriver att “intervjun går bland annat ut på att förstå hur den intervjuade känner och tänker, vilka erfarenheter den har och hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut.” (s. 23)

Intervjuer kan, enligt Trost, ha olika grad av standardisering. “Med *standardisering* menar man graden till vilken frågorna är desamma och situationen är densamma för alla intervjuade.”, skriver Trost. (s. 19) I kvantitativa studier är det vanligt med hög grad av standardiserade datainsamlingar. Det innebär bland annat att alla frågor läses upp på samma sätt i tonfall, med exakt formulering och i exakt ordning. Låg grad av standardisering innebär stora variationsmöjligheter. Till exempel kan man formulera sig efter den intervjuades språkbruk, ta frågorna i den ordning de passar och formulera följdfrågor utifrån tidigare svar. Jag har valt att använda mig av låg grad av standardisering i mina intervjuer.

Vad gäller begreppet struktur verkar det finnas många olika betydelser. Några likställer struktur med begreppet standardisering, som Trost använder det. Strukturen i mina intervjuer består i att jag vid båda intervjuerna har utgått ifrån citatet av Kierkegaard, som inleder själva uppsatsen. Jag har låtit de intervjuade läsa igenom citatet i förväg och sedan använt det för att få igång ett samtal inom området relationskompetens med inriktning mot de intervjuades erfarenheter och tankar kring deras eget relationsarbete i undervisningen. Jag har strävat efter att ställa öppna frågor.

Jag har vidare valt att sträva efter en subjekt-subjektrelation till de intervjuade. Trost problematiserar relationen mellan intervjuaren och den intervjuade. Han menar att även om man bestämmer sig för att se den intervjuade som ett subjekt så innebär inte det att relationen är jämställd. Han skriver att “i en relation finns många dimensioner och alla positioner är inte jämställda. Relationen mellan de två är två från varandra mycket skilda relationer;

---

<sup>13</sup> Jan Trost är professor emeritus i sociologi vid Uppsala Universitet.

intervjuarens relation till den intervjuade ser helt annorlunda ut än den intervjuades relation till intervjuaren.” (s. 71) Trost menar att den intervjuade är expert på sig själv. I det avseende står den intervjuade på en *högre* nivå än intervjuaren. Intervjuaren är expert på sitt yrke och vet vad den kommer att fråga om. Vanligtvis, skriver Trost, har intervjuaren också högre utbildning. Detta medför en maktposition i förhållande till den intervjuade. I min strävan mot en jämställd relation, har jag försökt att minimera min, eventuella, maktposition genom att bemöta de intervjuade på ett öppet, positivt och bekräftande sätt. Anledningen till att jag skriver, min *eventuella* maktposition, är att jag må vara på väg mot en högre utbildningsnivå och jag har kontrollen över frågorna och det som sedan skrivs men mina intervjuade är båda äldre och mycket erfarnare inom vårt gemensamma arbetsområde. Jag ser de båda som två enorma kunskapskällor.

### **Kritik mot val av metod**

När jag funderade på val av metod, funderade jag både på kvalitativa intervjuer och observation. Jag valde p.g.a. praktiska omständigheter att hålla mig till endast intervjuer. Det jag nu har fångat är lärarnas intentioner och deras syn på hur de arbetar med relationsarbetet samt deras egna reflektioner. I syfte även kunna få information om vad som faktiskt sker i undervisningssituationen hade jag kunnat använda observationer med hjälp av videokamera. Man hade kunnat tänka sig att jag tillsammans med lärarna sedan tittade på och samtalade kring filmerna. Det är möjligt att jag då med information om både lärarens och elevens kroppsspråk, tonläge och annat som sker i själva interaktionen mellan läraren och eleven hade kunnat komma steget längre i min analys. Det är exempelvis tänkbart att jag via observationer av lektioner hade kunnat få syn på saker som lärarna själva inte är medvetna om. Att även använda mig av observationer hade dock krävt mycket mer arbete och att jag hade disponerat tiden under arbetets gång annorlunda. För att få ihop uppsatsarbetstiden med jobb och privatliv blev jag tvungen att använda sommaren till intervjuer. Då fanns inga elever på plats. Att dessutom i detalj analysera videoresultat bedömer jag hade varit alltför omfattande i en uppsats på denna nivå. Av dessa skäl har jag valt bort kompletterande observationer som metod.

### **Urvalsförfarande**

Jag har valt att göra kvalitativa intervjuer med två pianopedagoger, tillika kollegor, verksamma på Älvstads Kulturskola (fiktivt namn). Jag har sedan ett par år tillbaka haft tillfälle att lära känna dem och fått en liten inblick i hur de arbetar. De är inte utvalda för att representera en kulturskolelärare i största allmänhet utan för att jag tror, att i deras tankar om relationsarbete kan jag få syn på hur man kan göra för att skapa, bevara och fördjupa relationen till en elev.



Pedagogerna är utvalda enligt följande kriterier:

- De bedriver individuell instrumentalundervisning.
- De är relationsorienterade i sitt arbete med eleverna.
- De har mycket lång erfarenhet av att undervisa.
- De undervisar barn och ungdomar.

### **Intervjuupplägg**

Intervjuerna har låg standardisering och citatet av Sören Kierkegaard, som finns i inledningen av uppsatsen, används som en språngbräda. Området relationskompetens är enormt stort. Jag bestämde mig för att börja från början, dvs. med hur man skapar en relation, bevarar och fördjupar den. Till hjälp valde jag Kierkegaards citat som jag tycker handlar precis just om det. Mina frågor och följdfrågor var avsedda att förstå och se mönster i hur de intervjuade ser på detta område i sammanhanget enskild musikundervisning med barn och ungdomar utifrån sina personliga erfarenheter.

### **Genomförande**

Några dagar innan intervjutillfället fick mina informanter ta del av Kierkegaards citat. Jag bad dem läsa igenom det och fundera lite kring om de tycker att det har relevans. Intervjuerna tog knappt en timme och dokumenterades med en H4 n, en digital ljudupptagningsenhet. Därefter skrev jag ner ordagrant vad som sades under intervjun. Informanterna har fått ta del av hur jag har använt intervjuerna och möjlighet att komma med synpunkter. De hade inga synpunkter. Jag har valt att väva samman presentation av materialet, analys och slutsatser i syfte att det ska bli lättläst.

För att konkret få fram hur man gör när man arbetar med en relation i enskild musikundervisning har jag valt att analysera materialet utifrån den teoretiska struktur med verktyg jag presenterar i teoridelen. Jag har valt att i analysen av materialet *inte* ställa de båda lärarna mot varandra. Det är inte intressant då materialet inte visar på någon tydlig skillnad lärarna emellan, vilket är förväntat då lärarna har liknande bakgrund och dessutom arbetar tillsammans. Jag har dessutom valt att intervjua dessa lärare för att jag vet att de är kompetenta i att hantera relationer. Istället har jag funnit det intressantare att analysera materialet utifrån verktygen och de teoretiska ramarna. Den struktur jag använt mig av i analysen, är att först beskriva en situation och sedan analysera den utifrån verktygen. Det är med hjälp av verktygen jag beskriver hur lärarna gör när de skapar, bevarar och fördjupar relationen. Jag har även valt att lyfta fram att vissa verktyg inte används för att senare kunna problematisera det i diskussionen. Jag har sett på materialet som en helhet och min tanke har varit att lyfta de delar av materialet som tydliggör verktygen och syftet med uppsatsen, inte att göra lärarna rättvisa eller ge dem lika mycket plats, i min behandling av materialet.

Kommunen som lärarna verkar i är liten. Därför har jag för att skydda informanterna och deras elever valt att så långt det är möjligt att avidentifiera data från intervjuerna.

## 4 Analys och slutsatser

Jag kommer nedan att presentera resultatet av undersökningen där jag har intervjuat två lärare. De arbetar båda två på samma kulturskola. Lärarna har fått fiktiva namn i syfte skydda känslig information. Även staden de arbetar i har fått ett nytt namn. Strukturen jag har valt är att jag redovisar slutsatserna bitvis och lärare för lärare. Jag gör en kort sammanfattning av lärarnas tankar och beskrivningar av hur de arbetar med relationen till sina elever utifrån olika situationer. Därefter analyserar jag innehållet utifrån de verktyg jag presenterar i teoridelen och beskriver vad de gör när de skapar, bevarar och fördjupar den professionella relationen till sina elever. Verktygen skrivs ut i *kursiverad* stil.

Den övergripande frågeställningen som genomsyrar analysen är problemformuleringen: *hur kan man beskriva en lärares syn på sin arbetsmetod när hon skapar, bevarar och fördjupar den professionella relationen till en elev i individuell instrumentalundervisning?* De frågor, förutom problemformuleringen, jag bär med mig och vill besvara är följande: Vad innebär det att arbeta med relationen? Hur gör då lärarna när de arbetar med att skapa kontakt med elever? Hur vet de att de har fått kontakt? Hur gör de för att bevara den? Hur gör de för att fördjupa den? Finns risken att de ibland går vilse i sin strävan att göra gott för sin elev?

Innan du får möta lärarna i min undersökning ska du som läsare få en beskrivning av de generella förutsättningar som omger kulturskolans arbete i Älvstad.

### **Bakgrund och generella undervisningsförutsättningar för musikundervisningen på Älvstads kulturskola.**

Älvstad är en glesbygdskommun, vilket starkt påverkar förutsättningarna för musklärarna på kulturskolan. I princip att undervisning sker på dagtid ute på och i samarbete med grundskola och gymnasium med undantag för de få skolor som ligger i närheten av kulturskolans lokaler, då undervisningen kan ske på kulturskolan. Detta innebär att tiden för gemensamma möten är starkt begränsat. Kollegiet samlas en gång i veckan under ett par timmar. Ungefär varannan gång ses man i hela kollegiet och varannan gång ämnesvis. Förutom ämneskurselever, drygt 500 st, så undervisar man i kör, orkesterklass samt i musikämnet i grundskolan och på gymnasiet samt på det estetiska programmet på gymnasiet. Ämneskurs i alla instrument som kulturskolan erbjuder kan man påbörja i årskurs fyra och delta i till och med gymnasiet. Det finns ett undantag och det är sång. Sångundervisning kan man påbörja i årskurs 7.

## 4.1 Alva

Den första läraren jag presenterar kallar jag Alva. Hon är över 55 år och har gått en kortare utbildning i musik med fokus på spel. Den utbildningen innehöll ingen metodik. Däremot läste hon senare kurser i psykologi, dirigering och barnkörsmetodik. Hon har även under åren fått ta del av vidareutbildning via kulturskolan i Älvstad. I 35 år har hon arbetat som musiklärare. Nästan hela tiden på kulturskolan i Älvstad där hon bland annat har pianoelever.

Alva menar att det är viktigt att skapa en bra miljö för inläringen. På fråga om vilka knep hon använder sig av säger hon "jag vet inte om jag har några speciella knep utan det är väl bara mer som jag är som människa".

Lärarens tankar kring hennes relationskunskaper tänker jag innebär att hon inte är riktigt medveten om vad hon gör. Hon verkar inte se det som något man gör utan mer som något man är. I diskussionen i nästa kapitel återkommer jag till frågan om relationskompetens är något man kan lära sig eller om det är något man har eller inte har.

Läraren beskriver hur samtalet med en ny elev kan se ut. Hon berättar att eleverna kan prata om att de fyller år om tio dagar eller att de ska fara till mormor i Pajala. Alva resonerar kring vad som skapar kontakten och konstaterar att det kan vara en obetydlig sak som "känner du också dom där eller min mormor var också sån eller när jag gick och spela då gick jag och spelade i en skrub". Hon menar att det kan vara sådant hon berättar om sig själv som får dem att öppna sig. Det är ofta inte samtal kring piano- eller keyboardspel som gör att det lossnar, menar hon, utan att de berättar om en kanin och då är det viktigt att kunna bjuda på sig själv. Alva menar att hon är sådan som person. Hon berättar lika mycket för eleverna oavsett ålder. "Jag säger kanske lite för mycket ibland men jag bara är så.", säger läraren.

När läraren söker kontakt med en ny elev använder hon sig av sin personlighet, tänker jag. Hon ser sig själv som en öppen person och delar gärna med sig av egna erfarenheter, d v s hon är *personligt öppen och sårbar*. Hon verkar veta var de egna gränserna går och står för att hon är en öppen person. Jag tänker mig att hon uppfattas som *genuin* och öppen av eleverna. Hon tänker sig att om hon bjuder på sig själv så leder det till att elever öppnar sig för kontakt. När Alva berättar om personliga saker gör hon det för att få eleven att berätta något som är viktigt för honom och som engagerar honom. Detta är en medveten strategi i lärarens försök att *skapa kontakt*.

Läraren menar också att det ibland kan löna sig att prata fyra lektioner för att man har igen det senare. Hon säger "just det att man gången efter kan fråga: hur var det nu på kalaset?".

Att minnas viktig information och följa upp det vid ett senare tillfälle, tänker jag mig, är ett sätt att *bevara* och *fördjupa* relationen. Eleven känner sig *sedd, bekräftad* och viktig.

Läraren berättar vidare att hon aldrig ställer frågor utan bara lyssnar när elever pratar. Hon säger "Det är ju alltid en gräns. Vad är min roll? Går jag för långt kan jag ju förstöra.". Hon beskriver en elev som hade det mycket jobbigt under en period. Detta var en elev som inte hade några andra intressen utan lade mycket tid på att öva piano. Läraren var mycket orolig för eleven och orolig för att eleven skulle sluta spela. Under en period lämnade han också ofta återbud till lektionerna. Läraren beskriver att hon under hela perioden har hållit en låg profil och aldrig pushat eller ställt frågor trots att hon varit nyfiken. Hon har låtit eleven prata och bara lyssnat. Vid ett tillfälle var hon dock så orolig att hon bestämde sig för att via kontakter kolla upp att klassläraren kände till problematiken. Hon fick bekräftat att de kände till problemen och det gjorde att läraren kände sig tryggare. Dessutom beskriver hon att hon har god kontakt med föräldrarna som också har pratat med henne. Läraren berättar vidare att hon aldrig har kommenterat eller haft synpunkter på elevens utseende eller sätt att vara.

När läraren bestämmer sig för att hålla en låg profil tänker jag mig att hennes syfte just då är att *bevara* relationen. Relationen utsätts för påfrestningar när eleven mår dåligt och han inte alltid kommer på lektionerna. Vidare vet hon att eleven övar mycket och att pianot därför borde vara en viktig del i hans liv. Det hon beskriver att hon gör, är att hon väntar in eleven och *lyssnar*. Läraren tar då, tänker jag, *ansvar för att relationens kvalitet* upprätthålls även i denna period när relationen sätts på prov. Hon aktar sig för att kommentera och ha synpunkter på hur eleven är eller klär sig. Hon har en *icke-dömande* attityd. När hon blir för orolig ser hon till att *samla mer information* om elevens situation och *handlar* därefter. I denna situation får hon information som gör att hon blir lugnad och kan fortsätta att bara lyssna och undervisa i piano. Jag tänker mig att detta leder till att hon lyckas hålla en *sund distans till elevens problem* och att eleven då får utrymme att lösa sina problem. Jag tänker mig vidare att det sätt att hantera relationskrisen, som Alva beskriver, på sikt leder till att relationen *fördjupas*.

Alva berättar om en elev som skulle delta i en konsert. De började då prata med varandra. I det samtalet får hon då klart för sig att denna elev som hon har känt under flera år och som är uppvuxen i Älvstad, inte hittade till lokalen där konserten skulle äga rum. Till denna plats hittar alla som har bott på orten ett tag. Det visade sig att han heller inte hittade till andra välkända platser. Dessutom framkom det att eleven hade få vänner och inte verkade röra sig i staden som övriga jämnåriga i hans ålder. Läraren blev starkt tagen av elevens isolering. Alva kände sedan förut till elevens storebror och visste att han var utåtriktad och framgångsrik. Hon funderade mycket på vad det berodde på, funderade på föräldrarnas roll, på sin egen roll och på vad hon själv kunde göra. För henne blev det då självklart att via undervisningen prioritera att bryta isoleringen, berättar hon. Under året som följde såg hon en stor förändring hos honom. Kompisar började följa med på lektionerna, vilket läraren uppmuntrade. Han började ta sång- och danslektioner, vilket läraren också stödde. Året avslutades med att han sjöng solo i kyrkan på skolavslutningen. Hans klass gav honom stående ovationer. Läraren själv grät.

I beskrivningen ovan kan man se lärarens intentioner i arbetet med relationen till eleven. Genom att hon får syn på elevens sociala villkor och börjar arbeta för att bryta isoleringen tänker jag mig att hon tar steget till att *fördjupa* relationen till eleven. Hon ser honom på ett nytt sätt. Hon blir mer *engagerad*. Hon *reflekterar* över sin roll och vad hon kan göra. Hon reflekterar kring elevens förutsättningar hemma. Detta kan, tänker jag mig leda till att eleven känner sig *sedd* och *bekräftad* på ett nytt sätt. Hon ser det giltiga i honom. Jag tänker mig att hon i detta sammanhang är *öppen och flexibel* inför ny information och låter det förändra undervisningsstrategin så att den leder mot ett socialt mål. Hon *samlar information* om elevens förutsättningar och *handlar* därefter. Man kan vidare ana hennes *värme och engagemang* för eleven genom det hon beskriver, vilket kulminerar i att hon blir så *genuint* rörd att hon gråter när eleven sjunger solo på skolavslutningen.

Läraren berättar att när det gäller en del barn så spelar det ingen roll vad man gör. Hon menar att man ändå inte kommer dem inpå livet. Hon säger "Eftersom jag själv är en ganska öppen person så tycker jag det är jättejobbigt med såna människor som inte släpper till riktigt och då får jag kämpa ganska mycket." Hon beskriver vidare att hon trots allt fortsätter att försöka få kontakt, hon söker efter samtalsämnen.

Läraren *reflekterar över sig själv* och konstaterar att hon får kämpa när hon möter slutna elever. Att hon beskriver det som att hon får kämpa tänker jag mig innebär att hon ser att *ansvaret för relationens principiella kvalitet* är hennes. Hon arbetar med sig själv för att behålla *kvaliteten i relationen* trots att hon som person egentligen inte trivs i relation till sådana människor. Dessutom ger hon inte upp utan fortsätter att söka efter kontakt genom samtalet, vilket ytterligare tyder på att hon tänker att *ansvaret* för relationen är hennes.

Alva berättar att några elever inte kommer längre än till nybörjarstadiet och att de verkar trivas med det. Hon antar att de trivs eftersom de år efter år fortsätter att komma på lektionerna. Att de har tekniska svårigheter eller inte kommer någon vart verkar inte bekomma dem så mycket konstaterar läraren. Läraren säger vidare att för hennes del så är det viktigast att eleverna har kul. Hon säger "just den här grejen att dom tänker om kulturskolan att dom hade jättekul ... då behöver dom inte gå så långt."

Lärarens ställningstagande kan problematiseras, tänker jag. Å ena sidan kan man i lärarens ställningstagande ana verktyget *nå målen utan att kränka barns integritet*, d v s att eleven mår bra är viktigare än att den blir bra på att spela piano, vilket är relationskompetent. Å andra sidan kan man fundera på vad verktyget *ta reda på vad eleven själv förväntar sig och förvänta sig lite mer* hade kunnat innebära i sammanhanget? Missar hon att visa att hon tror på elevens utvecklingspotential och kan detta påverka elevens läroprocess? Kan det påverka hur eleven ser på sig själv och hans känsla av bli *sedd*? Detta är en frågeställning jag tar med mig in i diskussionen i nästa kapitel.

Alva beskriver hur hon hanterade en situation när en av eleverna som kommit långt i sin utveckling, trots att hon var mycket väl förberedd, totalt misslyckades, under en konsert i en

fullsatt kyrka. Eleven blev förtvivlad och grät efteråt. Läraren menar att trösta är svårt. Hon sade till eleven att det är sådant som händer som man inte kan förklara. Läraren själv har en idé om vad hon tror hände men det är inget som hon valde att dela med eleven. Hon erbjöd eleven nytt tillfälle att spela stycket i ett mindre sammanhang. Hon spelade då stycket rakt igenom men med en gnällande pedal, vilket störde koncentrationen hos åhörarna. Läraren erbjöd henne då ytterligare ett nytt tillfälle men då sa eleven, att nu lägger vi det här åt sidan. Läraren berättar att hon försöker förmedla till eleverna att blir det fel så gör det ingenting. Hon säger, “då får du börja om eller så skitisamma . Det tillhör också att gå framåt. När man sen blir som jag ska man fuska snyggt. Det är det som är konst.”

Jag tänker mig att läraren befinner sig på *valideringsnivå 6* i sin inställning kring hur man hanterar elevers misslyckanden. Hennes inställning är att peppa och stärka eleven, som man gör människor emellan. Hon talar om att detta är något som händer alla och att det är en viktig erfarenhet och en del av framgång. Hon behandlar honom som en *jämlig* person. Hon fokuserar inte på elevens känsla av misslyckande. Det är som att lärarens inställning är att följa elevens egen process lite på distans, hon håller en *sund distans*. Hon erbjuder eleven fler möjligheter att spela stycket i syfte att han ska få lyckas. När även det avviker från planen erbjuder hon ytterligare ett tillfälle. Då verkar eleven dock själv vara redo att släppa och gå vidare och tackar nej.

Min nyfikenhet väcks. Vad hade hänt med eleven om läraren också hade fört ett samtal med eleven om vad som faktiskt hände. Det kanske hade visat sig att händelsen hade kunnat bli begriplig för honom. Det kanske fanns en förklaring till att han tappade bort sig och en lärdom som ökar trygghetskänslan i framtiden? Ett sådant samtal hade kunnat innebära validering på nivå 5. Eller vad hade hänt om läraren hade valt att validera på nivå 7, om hon hade delat sorgen över att ha misslyckats och berättat något om hur det brukar kännas för henne i liknande situationer? Hade eleverna fått med sig mer eller hade det bara blivit fel?

## 4.2 Liv

Liv har fyllt 60 år. Hon har en 2-årig högskoleutbildning med musikpedagogisk inriktning. I nära 40 år har hon arbetat som pianolärare på kulturskolan i Älvstad. Under årens lopp har dock tjänsten förändrats. Hon har också genom åren fått ta del vidareutbildningar via arbetet.

Liv menar att det är först när hon och eleven har hittat varandra som hon kan börja undervisa. Därför är det första hon gör med en elev att hon försöker bli bekant med honom. Hon försöker möta honom på hans nivå. Då prövar hon allt, berättar hon. Om hon märker något intresse hos eleven så följer hon upp det. Känner hon någon i elevens familj drar hon i den tråden. “Jag nystar hela tiden i att vi har något gemensamt att prata om ... då känner de att man har något ihop. Det är en bra nyckel.”, säger läraren.

Det Liv gör att hon söker en gemensam nämnare. Att de känner att man har något ihop är en bra nyckel, säger hon. Jag tänker mig, att detta innebär att Liv arbetar med att öka *jämlikheten och minska avståndet* mellan dem, vilket är ett led i att *skapar kontakt*. Hon försöker möta eleven på hans nivå. Detta innebär, tänker jag, att hon *anpassar sitt beteende till eleven och ser honom utifrån hans egna premisser*. Detta leder till att eleven känner sig *sedd och valid* och då vill ha kontakt med Liv. Det jag tänker att Liv också gör är att hon i samtalet lyssnar och observerar eleven och när hon uppfattar att något engagerar eleven följer hon upp det. Hon visar sitt intresse för något som är viktigt för eleven. Att visa sig intresserad av det som är viktigt för en annan människa, är, tänker jag mig, ett sätt att *bekräfta* eleven och få eleven att *känna sig sedd*. Detta *skapar kontakt*.

Liv beskriver hur hon märker att kontakt finns. Hon säger, att man kan känna när man är på samma våglängd eller när man inte är det. Hon använder sitt sjätte sinne. Hon kan också se skillnader på vad eleverna visar. Elever är olika, säger hon, några visar mycket och blir spontana och ser glada ut, pratar mer. Andra visar mindre. Några elever får Liv inte kontakt med. "Då är det stängt.", säger hon. Då, menar hon, kan hon inte göra mer än att jobba på och lära ut det man ska. Men hon ger inte upp. Hon fortsätter att söka kontakt, inte insmickrande utan pratar, som hon beskriver det, normalt till eleverna med rak kommunikation.

Liv säger att hon kan se på eleverna när kontakt finns. Detta innebär, tänker jag, att hon både lyssnar och observerar eleverna i samtal, d v s befinner sig på valideringsnivå 1. Liv verkar vara mycket *lyhörd för det outtalade*. Hon använder sitt sjätte sinne för att fånga upp vad som händer i relationen till eleven. Det framkommer inte att hon sätter ord på det som sker i rummet mellan henne och eleven men hon verkar använda sin lyhördhet till att *inhämta information* och *själv reflektera* över kontakten till eleven. När Liv säger att hon pratar normalt kan det vara ett sätt att öka *jämlikheten* i relationen. För elevens del kan det då innebära att han känner sig *tagen på allvar*. Jag tänker att det vidare innebär att hon är sig själv. Hon pratar som hon pratar. Jag tänker mig att hon uppfattas som *genuin och äkta*. Detta är goda förutsättningar för att *kontakt ska skapas*.

Liv berättar att hon anpassar sig till hundra procent till varje elev. Hon tycker det är viktigt att varje elev får arbeta utifrån sig själv. Hon anpassar materialet till varje individ och hur fort hon kan gå fram. Det är därför det blir så viktigt att hon känner eleven, säger hon. Hon tar hänsyn till om det finns syskon som spelar. Hon vill undvika att eleverna jämför sig med varandra. Hon vill att eleven ska få känna sig unik.

Det hon strävar efter är att göra undervisningen skräddarsydd till varje elev *utifrån hans egna förutsättningar*. Hon *involverar vem eleven är i besluten* rörande de pedagogiska processerna. Hon strävar efter att undervisa utan att elevens integritet skadas. Detta leder till, tänker jag mig, att eleven känner sig *sedd* och att *relationen fördjupas*.

Liv berättar att många barn idag är stressade. De har många krav på sig. De ska vara duktiga i skolan och de har många aktiviteter på kvällarna. Många barn bor varannan vecka hos



mamma och varannan vecka hos pappa. Detta kan påverka möjligheterna att öva, säger Liv. Piano kanske finns hos den ena föräldern men inte hos den andre. Läraren resonerar kring barnens vardagssituation och hon berättar att många barn pratar om hur stressade de känner sig. Det är en stor skillnad mot när hon började arbeta, säger hon. När en elev kommer till lektionen och inte har gjort läxan för att de inte har hunnit ändrar hon sin planering så att eleven ska slippa känna sig misslyckad. Liv säger, "jag tror det är lika mycket en social funktion som en musikalisk utvecklingssituation. Vad är det dom behöver bäst, frågar man sig."

Barns situation idag är något som verkar engagera läraren och något som hon *reflekterar* över och låter styra undervisningen. Hon *lyssnar in eleven och handlar*, d v s ändrar sin lektionsplanering för att den ska stärka elevens inre utveckling. Eleven ska slippa känna sig misslyckad, det verkar vara viktigt för henne. För Liv verkar det vara viktigare att *skydda elevens integritet* och att han mår bra än att eleverna utvecklas fort. På detta sätt arbetar Liv med att visa att hon *ser sin elev* och på så sätt *fördjupar* hon relationen.

Liv berättar om två olika elevgrupper som inte utvecklas. I ena gruppen finns högpresterande elever som inte bryr sig och i den andra finns lågpresterande elever som inte utvecklas för att de saknar förmågan. Hon ömmar för den sista gruppen. Hon säger "för om jag kan lära en elev tre toner, som egentligen inte har förmågan till nånting, då har jag gjort världens bästa pedagogiska prestation." Dessa elever kan man inte visa upp och de ger, som hon säger, "ingen stjärna på den individuella lönehimlen". Men de kommer i ur och skur med entusiasm oavsett om de lär sig något. De duktiga eleverna är ofta duktiga på flera områden och har förmågan men utvecklas inte för att de inte övar. De kan dock delta i konserter, säger Liv. De klarar det ändå. Liv berättar vidare att hon tycker att det är svårare att motivera de duktiga eleverna, svårare att få dem riktigt intresserade, svårare att få dem att öva. När man ställer krav på att de ska öva då tycker de att det blir tråkigt, berättar hon. Det är svårt att hitta rätt verktyg för att få dem intresserade av att bli bättre och bättre. Det behövs så otroligt mycket stimulans. Man har inte samma källa att ösa ur för att man inte så ofta är där. På de första stadierna har hon mycket att komma med, menar hon. Men när man redan är däruppe då är det svårt att veta vad man ska göra för att behålla intresset.

Liv själv problematiserar skillnaden mellan grupperna. I sina reflektioner lyfter hon två viktiga aspekter. Den första aspekten handlar om att hon tycker att det är svårt att motivera de duktiga eleverna. Här framkommer en motsättning i Livs resonemang. Man skulle kunna tänka att Liv utifrån tidigare resonemang om barns stressade situation idag, skulle göra bedömningen att de duktiga eleverna som också är duktiga inom andra områden inte hinner öva. Men så ser hon det inte. Hon säger att det är svårt att motivera dem till att öva och när hon ställer krav så tycker de att det blir tråkigt. Så vad handlar det då om? Jag för denna diskussion vidare i nästa kapitel.

Det andra aspekten hon lyfter är att hon uppfattar att en lärares prestationer på kulturskolan bedöms utifrån hur duktiga elever man har. Den diskuterar jag också vidare i nästa kapitel.

När en elev spelar för publik och det går dåligt är svårt att hantera, menar Liv. Hon vill väldigt gärna att det ska gå bra. Många elever är rädda och kan uppleva det som en katastrof om det går fel. Det hon gör, säger hon, är att hon peppar eleven efteråt genom att t ex säga att det är mer begåvat att klara sig ur en felsepning än att spela allting perfekt. Hennes strategi för att hantera situationen att spela inför publik, är att peppa eleverna innan tillfället och bagatellisera om det går på tok. Hon förbereder vidare eleverna på situationen genom att tillsammans med eleven fundera ut olika felsepningsscenarior. Läraren delar med sig av sina knep för att klara sig ur situationen. Hon kan också erbjuda eleven att de spelar stycket tillsammans, de spelar var sin hand. Läraren berättar att från början var det självklart för henne att en elev skulle spela sitt stycke själv men under de senaste åren har hon börjat erbjuda eleverna att spela tillsammans de första gångerna. Syftet är att de ska slippa hela tunga ansvaret själv tills de har kommit över tröskeln.

När Liv pratar om att peppa och bagatellisera, då befinner hon sig på *valideringsnivå 6*. Hon vänder sig till eleven som en *jämlike*. Att Liv har ändrat undervisningsstrategi vad gäller att spela inför publik är ett resultat, tänker jag, av att hon har *reflekterat* kring sina arbetsätt, tagit intryck av eleverna och då gjort förändringar för att hjälpa eleverna att komma över ett hinder. Jag tänker mig att hon värnar om elevernas inre liv och utveckling. Hon *lyssnar, samlar information och handlar*. När hon erbjuder eleven att vi gör det tillsammans ger hon honom ett val. Hon bjuder in honom till en dialog. Jag tänker mig att hon *väljer intersubjektiviteten*. När hon funderar tillsammans med eleven kring olika felsepningsscenarior tänker jag mig att det betyder något att de gör det tillsammans. Hon *involverar* eleven i en situation som är viktig för honom och låter honom vara med och utforma undervisningens innehåll. Även här *väljer hon intersubjektiviteten*. Detta, tänker jag, leder till att *kvaliteten i relationen* ökar och *relationen fördjupas*.

Liv berättar att det finns elever som hon aldrig erbjuder att spela inför publik. På fråga hur hon tror att de påverkas svarar hon "det vet jag inte, jag vill bara skydda dom."

Detta svar är intressant, tycker jag. Å ena sidan kan man tänka att Liv arbetar utifrån ansvaret för sitt ledarskap och fattar ett beslut som hon vet med sig erfarenhet gynnar eleven. Hon ser till att inte utsätta eleven för något som kan resultera i att elevens mår dåligt efteråt. Å den andra sidan kan man tänka sig att om hon hade involverat eleven, precis som hon gör ovan, i beslutsprocessen hade hon gett honom en möjlighet att växa som människa samt fått ett tillfälle att fördjupa kontakten med eleven. Jag tar med mig frågeställningen in i diskussionen i nästa kapitel.

## 5 Diskussion

När jag nu har resultatet framför mig kan jag konstatera att båda lärarna arbetar aktivt med att skapa, bevara och fördjupa relationen till deras elever. Det går dessutom att beskriva hur de gör utifrån det lärarna berättar om sina tillvägagångssätt och mina idéer om vad det innebär utifrån min teoretiska ram. De använder flera av de verktyg som jag beskriver i teoriavsnittet. De tendenser som jag tycker mig se, är att de verktyg lärarna mest använder sig av, är de som handlar om att vara en vanlig och ansvarsfull medmänniska, som har ett intresse av att bidra till andra människors växande. Precis som väntat kan jag inte se några större skillnader mellan lärarna. Trots det finns det en liten skillnad jag tycker mig se mellan lärarna, vilket är spännande. Det verkar som att Alva är mer benägen att använda verktyget *sund distans* och Liv mer benägen att använda verktyget *lyhördhet*. Min idé om vad det beror på är att skillnaden handlar om att dessa verktyg ligger nära dem som personer, att det är en personlighetskillnad man kan se. Det för mig in på de olika verktygen som jag har kunnat se att lärarna arbetar med när de skapar, bevarar och fördjupar kontakten med eleverna.

Båda lärarna arbetar med verktyget *personligt öppen och sårbar*, dvs. de använder sig av sig själva och låter sin personlighet komma till tals i relation till eleverna. Detta gör att de uppfattas som *genuina* och *äkta* av eleverna och bli trovärdiga, tänker jag. De är personliga i sitt möte med eleverna.

Båda lärarna ger *tid för samtal* när de är inne i fasen *skapa relation*. De anser båda att relationen är en viktig förutsättning för undervisningen. Det är när kontakten finns som de kan börja undervisa, säger de. De verkar vara inriktade på att eleven ska känna sig *bekräftad och sedd*. De *lyssnar, observerar och samlar information*. När de märker att något är viktigt för eleven eller de har en gemensam beröringspunkt så visar de sitt intresse för det. Denna kontaktskapande beröringspunkt verkar oftast inte handla om musik utan om något som ligger eleven personligt nära. Alva beskriver hur hon bjuder på sig själv och berättar personliga saker. Båda konstaterar att det finns elever som de inte får kontakt med. Ingen av lärarna skyller på eleven utan fortsätter att ta *ansvar för relationen* genom att *reflektera och jobba och med sig själv* och fortsätta försöka skapa kontak. Båda fortsätter vara sig själva, ingen förställer sig.

Lärarna fortsätter att arbeta aktivt med relationen för att *bevara och fördjupa* den. Liv berättar att hon *anpassar* material och hur fort hon går fram till *varje elevs förutsättningar* så att han ska få känna sig unik. Eleverna ska få slippa jämföra sig med andra. Alva beskriver hur hon använder sig av *lyssnande* och *sund distans* när det är oroligt kring en elev i syfte att bevara relationen. Liv beskriver hur hon *väljer intersubjektiviteten* och *involverar eleven* i

undervisningen, vilket är ett led i att fördjupa relationen. Alva beskriver hur hon följer upp sådant som eleverna berättar, vilket leder till att relationen fördjupas.

I situationer när en elev känner sig misslyckad efter en konsert bekräftar båda lärarna eleverna utifrån valideringsskalans nivå 6. De peppar eleverna som en vanlig medmänniska.

Båda lärarna prioriterar elevernas integritet före pedagogiska mål utan tvekan. Liv beskriver hur hon anpassar undervisningen till att stärka elevens inre process genom att t.ex. inte göra en stor sak av att en elev inte har gjort läxan pga. stress. Hon ändrar planeringen istället. Alva beskriver hur hon på ett *flexibelt och öppet* sätt ändrar fokus på undervisningen till ett socialt mål för en elev, vilket jag tänker leder till att eleven blir *bekräftad på ett djupare plan*. Detta, tänker jag, är vad lärarna gör som fördjupar relationen.

Några verktyg som presenteras i teoridelen verkar inte vara relevanta i sammanhanget individuell instrumentalundervisning. Dem lämnar jag bara därhän. Några verktyg som lärarna inte använder tänker jag dock har en potential att skapa, bevara och fördjupa relationen till eleverna, om lärarna fick tillgång till dem. Dessa kommer jag att diskutera nedan. Jag kommer även fortsättningsvis för tydlighets skull att kursivera verktygen som finns presenterade i teoridelen.

## 5.1 Möjligheten till utveckling

Det som fick mig att intresseras för ämnet relationskompetens i pedagogernas värld var det som jag tidigare nämnt, att jag inom socionomutbildningen blev uppmuntrad till att fundera över min egen roll i relationen till min klient. Jag fick också genom teori och praktiska övningar med mig vissa redskap. I min lärarutbildning har dessa frågor lyst med sin frånvaro och det har förvånat mig. Likheterna mellan rollen som socionom och lärare är för stora. Även på den kulturskolan som jag arbetar har jag å ena sidan saknat dessa frågor. Å den andra sidan är det så att samtalen kring frågorna finns. Man pratar med kollegor om sina elever och de problem man tycker att man har. Man försöker finna en lösning. Jag tänker på det Eva Wedin berättade *se s.24* om på vilket sätt lärarstudenterna på KMH får med sig kunskaperna i ämnet. Hon sa att det saknas systematik. Idag beror det av vilken lärare de har, om läraren själv är intresserad. Eleverna får alltså med sig olika mycket. Det är precis så jag tänker att det är på kulturskolan där lärarna som jag har intervjuat och jag själv arbetar. Det saknas en systematik kring hur man hanterar frågorna som rör relationen till eleverna. Som lärare blir man då utlämnad till sig själv och får efter bästa förmåga och intresse bygga upp sin erfarenhet och kompetens inom området. Ingrid Hammarlund och Eva Wedin *se s.24* nämnde ett verktyg som jag tänker skulle bidra till systematiken och höja kompetensen hos alla i kollegiet. Det är *dialog med kollegor* utifrån *teoretiska begrepp* och erfarenheter i kollegiet. Genom att man strukturerat samtalar med varandra utifrån den forskning och de teoretiska begrepp som finns inom området utvecklar man ett gemensamt språk. Ett gemensamt språk med gemensamma begrepp är viktigt att ha för att man på ett medvetet sätt

ska kunna hantera de svårigheter man stöter på i relationen till sin elev. Dessa samtal skulle vidare kunna innebära en möjlighet till *självreflektion* se *Hammarlund och Wedin s. 24* och då som Arder se s.7 tar upp vikten av i individuell sångundervisning, få en möjlighet att lära känna sig själv bättre.

Du som läsare känner dig kanske skeptisk nu? Vad ska vi med detta till? Vårt uppdrag är ju att undervisa i musik. Vi är inga kuratorer! Ja, vi undervisar i musik och nej, vi är inga kuratorer. Jag tänker på vad dessa mycket erfarna lärare, som jag har intervjuat, drar för slutsatser. Båda anser att deras arbete lika mycket handlar om att stötta en personlig utveckling hos eleverna som en musikalisk. Och det verkar inte vara en fråga om vilken spelmässig nivå eleverna är på, dvs. begåvade elever undervisar man i musik och andra hjälper man på ett personligt plan. Nej, det verkar snarare som att lärare och elev genom de förutsättningar som individuell undervisning ger, kommer varandra nära. Att få 20 minuter i veckan tillsammans verkar i sig vara kontaktskapande. Lärarna får också stöd av Davidson, Howe, Moore och Sloboda se s. 8. De kunde i sin forskning, *Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists*, konstatera att det var de mest framgångsrika eleverna som mindes att de första lärarna var vänliga, pratsamma och avspända och att dessa egenskaper hade en avgörande betydelse för att deras musikintresse skulle växa. Dessutom kommer forskarna fram till att dessa framgångsrika elever har fått mer individuell undervisning jämfört med de övriga grupperna. Det verkar som att individuell undervisning är effektivare än grupp undervisning.

Vidare kan man ställa sig frågan om det verkligen är så att vårt enda uppdrag är att undervisa i musik? Om man arbetar med unga människor, ingår det inte då alltid att stötta dem i deras personliga utveckling, att hjälpa dem att bli vuxna? Vad sägs om att *den övergripande uppgiften är att stärka unga människor i deras väg mot vuxenlivet med musikundervisning som redskap*? Om det är vår huvuduppgift kan inte då *strukturerade kollegiala samtal* vara bra verktyg i att förstå vad som stärker eleven? Det kan ju till och med vara så att om jag blir bättre på att hantera relationen till eleven så stärker det även elevens läroprocess. Eleven kanske kan sluta lägga tid på att fundera på hur den ska hantera relationen till läraren och istället fokusera på att lära sig musik?

Jag tänker på Livs uttalande om att en lärares prestationer på kulturskolan bedöms utifrån hur duktiga elever man har. Det kan vara så men det kan lika gärna inte vara så, tänker jag. Även denna typ av frågor kan behöva ventileras. Det hänger ju ihop med hur vi ser på vårt uppdrag som musiklärare och hur vi arbetar. Arbetar vi i det lilla eller ser vi till att synas på torget med de duktigaste eleverna? Det handlar naturligtvis också om vilka signaler vi får uppifrån. Hur ser chefen på vårt uppdrag. Hur ger den politiska nämnden kulturskolan i uppdrag?

I analysen av intervjuerna kom jag fram till att det finns några fler verktyg av de verktyg jag presenterade i teoridelen, som lärarna inte använde sig av men som jag tänker hade kunnat leda till att relationen till eleven hade fördjupats.

Det första jag tänker på är att återkomma till är Stern se s. 13 och Hammarlund och Wedin se s. 24, och verktyget, att *välja intersubjektiviteten*, dvs. att *involvera* eleven i för den viktiga beslut även när det handlar om känsliga beslut och lita på att eleven är kompetent nog att kunna vara med att fatta beslutet.

En situation jag tänker på är när Alvas kände stark oro för en av sina elever. Hon hade valt att bara lyssna och inte ställa frågor. Hon fick mycket information. Till slut blev hon så orolig att hon kände sig tvungen att kolla om skolan kände till problemen. Hon löste detta genom en bekant som jobbade på skolan. Hon fick veta att de känner till problemen och då kände hon sig tryggare. Jag undrar vad som hade hänt om Alva hade vänt sig till eleven och *involverat* honom i hennes oro? Vad hade hänt mellan dem om Alva med *värme*, försiktighet och *sund distans* se s.20 hade berättat om sin oro och att hon inte riktigt visste hur hon skulle handskas med den? Hade det kunnat bli inledningen på en fördjupad relation? Hade det till och med kunnat hjälpa honom att må lite bättre? Det Alva, skulle säga, mellan raderna är, tänker jag är: jag är så orolig för att du är viktig för mig. Jag klarar inte det här själv, jag behöver din hjälp.

En annan situation som jag tänker på är när Liv berättar att det finns vissa elever som hon inte bjuder in till att spela för publik. Jag ställer frågan om hur hon tror det påverkar eleven. Hon svarar att hon inte vet. Det hon vill göra är att skydda dem. Jag tänker mig att det kan innebära att eleven grubblar på varför han inte blir tillfrågad. Eftersom det inte finns någon dialog med läraren kring detta så blir han hänvisad till sin egen fantasi och tolkning kring att andra får vara med men inte jag. Detta kan kännas ganska ensamt, tänker jag, och beroende på vilken självbild eleven har kan den komma olika långt bort från verkligheten. Det som skulle kunna hända med läraren är motsvarande process. Hon blir ensam med sina tolkningar. Man skulle kunna tänka sig att en del av rädslan för misslyckande är lärarens. Om vi återknyter till Kåver se s.16 så skriver hon om skillnaden mellan *sympati* och *empati*. Empati menar hon innebär att man kan leva sig in i verkligheten såsom den upplevs av den andre utifrån dennes värderingar. Det behöver inte innebära att man tycker om personen i fråga även om det ofta gör det. Sympati betyder samlidande och väcks när man känner igen sig i en annan människa och man får lust att hjälpa. Sympati betyder alltid att man har positiva känslor. För mycket sympati menar Kåver, kan leda till att man inte ser personen utifrån dens värderingar utan ifrån sina egna. Vad skulle kunna hända om hon involverar eleven och berättar om sin oro för hur eleven skulle hantera ett eventuellt misslyckande? Liv skulle kanske kunna få veta något om hur orolig eleven är för att misslyckas och hur den skulle hantera det. Hon skulle kanske kunna få veta om det är viktigt för eleven att spela inför publik överhuvudtaget. Om det är det kanske de tillsammans kan hitta ett sammanhang som är tillräckligt tryggt. Då skulle även den eleven få en chans att växa som människa genom den utmaning det innebär att spela inför publik. Om eleven kommer fram till att han inte vill vara med så har han fått komma fram till det själv, vilket också, tänker jag, innebär att växa som människa. Han får möjlighet att bli lite mer klar över vem han är och vad han vill. Samtidigt är det ju så att som lärare har hon ansvaret för beslutet. Även om hon väljer att involvera eleven så kan hon informera eleven om att hon bestämmer men hon vill höra hur eleven ser på saken. Att involvera eleven i en sådan beslutsprocess tänker jag kan vara ett sätt att fördjupa relationen.

Liv berättar att hon tycker att det är svårt att motivera duktiga elever att öva. Tidigare i intervjun hade hon pratat om att hon märker att elever är stressade. Man hade kunnat tänka sig att hon hade tolkat det som att eleverna helt enkelt inte hinner öva. Det gör hon dock inte. Hon berättar att när hon ställer krav på att öva så tycker de att det blir tråkigt. Man kan fundera kring vad detta står för? Kan det vara en form av flyktbeteende, en låsning, något de försöker undvika? Vad skulle kunna hända om Liv tog hjälp av Kåver *se s.20* och med *värme konfronterade* eleven och sa: jag har lagt märke till att du varje gång du stöter på svårigheter i en låt som kräver övning, att du blir uttråkad och vill byta låt. Jag vet att du har kapacitet och förväntar mig att du övar lite mer så att du kommer vidare i din utveckling. Skulle detta vara ett sätt att hantera sådana situationer?

Davidson, Howe, Moore och Sloboda *se s. 8* kom i sin undersökning fram till att när eleverna hade blivit mer avancerade var det de professionella egenskaperna som skilde grupperna åt. De mest framgångsrika eleverna uppskattade sina lärare för att de var skickliga på att spela och för att de var stränga. För att motivera de duktiga eleverna kanske vi måste axla rollen som en musikalisk förebild och låta våra elever höra oss spela vårt bästa? Vi kanske måste ta in vårt eget musikskap i undervisningen. Skulle detta kunna vara en väg att motivera de duktigaste eleverna? Jag tänker, att det de mest framgångsrika eleverna i undersökningen ovan kräver, är en *personlig auktoritet*, en människa som förmår vara närvarande och *autentisk*. De behöver känna att detta finns för att kunna få förtroende. Juul och Jensen *se s. 11* talar om att osäkerhet, om den döljs eller inte hanteras alls, försvagar den personliga auktoriteten. De menar att om den vuxne istället erkänner osäkerheten för barnet och samtidigt förmedlar hur den ska göra för att bli säker, blir den vuxne en person barnet kan identifiera sig med, dvs. en vuxen förebild. Kanske går det inte att särskilja rollen som musikalisk förebild och vuxen förebild. Att bjuda eleverna på hur vi hanterar nervositet eller misslyckanden, vilka båda ingår i erfarenheterna på väg mot rollen som musiker, innebär att axla båda rollerna, tänker jag mig.

Alva berättar att några elever inte kommer längre än till nybörjarstadiet och att de verkar trivas med det. Hon antar att de trivs eftersom de år efter år fortsätter att komma på lektionerna. Att de har tekniska svårigheter eller inte kommer någon vart verkar inte bekomma dem så mycket konstaterar läraren. Läraren säger vidare att för hennes del så är det viktigast att eleverna har kul. Hon säger "just den här grejen att dom tänker om kulturskolan att dom hade jättekul ... då behöver dom inte gå så långt."

Denna inställning kan som jag skrev tidigare problematiseras. Å ena sidan visar hon att elevens integritet är viktigare än att nå målen. Å den andra kan man fundera på om prestation och förväntningar på elever behöver vara någon motsats. Kåver skriver *se s. 20* att *stämna av personens egna förväntningar och sedan förvänta sig lite mer är verklig validering*. Jag tänker att det kan finnas en risk att man fokuserar så mycket på att eleven ska må bra så att man glömmer bort att barn också mår bra av att känna att någon tror på en, mer än vad man själv gör.

De två sista verktygen som jag vill ta upp är nivå 5 och 7 på valideringsskalan *se s.19*. När lärarna hanterar elevers känsla av misslyckande efter att ha spelat inför publik så verkar båda två använda sig av nivå 6. De peppar eleverna och förminskar betydelsen av misslyckandet.

Att bekräfta eleven på *nivå 5* på *valideringsskalan* skulle innebära att man gör händelsen begriplig för eleven. Man skulle tillsammans kunna söka utlösare i nuet till att eleven tappade koncentrationen. Han kanske var trött, eller det kanske fanns en person i publiken som gjorde honom extra nervös och ledde till att han tappade koncentrationen? Det kan vidare handla om att göra kroppsliga reaktioner begripliga vid t.ex. nervositet. Jag tänker mig att det skulle kunna vara viktigt för eleven att förstå vad som hände, att situationen blir begriplig för honom, och att få höra: jaha, började dina händer darra och du visste inte vad det berodde på. Jo, det är så kroppen kan fungera vid nervositet. Man kan inte styra över de funktionerna men man kan lära sig hantera de. Jaha, men då var det ju inte så konstigt att du tappade bort dig. Det skulle vem som helst ha gjort i din situation.

*Validering på nivå 7* handlar om att förmedla det gemensamma i en upplevelse, att förmedla att man berättar att man själv också tycker det är svårt att t ex spela mycket fel inför publik, och att man aldrig riktigt vänjer sig. Nivån innebär att man som lärare inte utelämnar eleven i sin sårbarhet genom att överdriva sin kompetens eller förhålla sig likgiltig.

När jag nu sitter här framför datorn och uppsatsen och funderar kring vad jag har kommit fram till, så tänker jag att jag verkligen saknar ett forum där jag får möjlighet att tillsammans med mina kollegor reflektera över mitt arbete med eleverna, utvecklas och få lära nytt. Jag tycker att det blir för ensamt att sitta med tankarna själv. Jag har svårt att förstå meningen med det jag gör, nyttan av mitt arbete på kulturskolan. Mitt arbete som mentor på gymnasiet estetiska program och arbetet som sånglärare där, är mycket tydligare utifrån ett nyttoperspektiv. Mitt uppdrag är att se till att ungdomarna tar sin examen. En gymnasieexamen är idag avgörande för ungdomars framtid. Detta gör att jag känner mig trygg, vet målet och hur jag bedöms. På kulturskolan är jag inte säker på hur mitt arbete bedöms och värderas. Jag skulle behöva ett samtalsforum där vi i kollegiet på kulturskolan reflekterar över vårt arbete och även vågar titta lite närmare på oss själva och hur vi påverkar våra elever.

Alva var inne på att hon inte har några knep när hon skapar kontakt med sina elever utan att det mer är hur hon är som människa. Jag tänker att både hennes och Livs gedigna relationskompetens är resultatet av en lång läroprocess som de har gjort mycket på egen hand. I likhet med Kåver, Juul och Jensen, tänker jag, att det är en kunskap man kan lära sig även om förutsättningarna skiljer från människa till människa. För exempelvis en nytexaminerad musiklärare skulle det kunna vara guld värt att få ventilera knepiga situationer i undervisningen tillsammans med erfarna kollegor och få något verktyg att hålla sig i när det blåser.



## 5.2 Fortsatt undersökande

Det har varit en spännande resa att göra undersökningen och skriva uppsatsen. Det som skulle vara intressant att fortsätta med är att ta reda på som skulle hända om lärarna på kulturskolan i Älvstad började arbeta mer strukturerat med relationerna till sina elever. Vad skulle det leda till om de hade strukturerade kollegiala samtal kring de problem de stöter på i relationen till eleverna utifrån teoretiska begrepp? Skulle det påverka alls?

# Referenser

## Litteratur

- Arder (2007) *Sangeleven i fokus*. (5:e rev. Upplagan). Oslo: Musikk-Husets Forlag.
- Davidson, Howe, Moore & Sloboda (1998) Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, nr 46 (pp. 141-158).
- Juul, Jensen (2009) *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (2:a rev. upplagan). Stockholm: Liber.
- Kierkegaard, (1859) *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. Köpenhamn: C.A. Reizels forlag
- Kåver (2006) *KBT i utveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- McPherson, Williamon (2006) Giftedness and Talent. In McPherson (ed.). *The Child as Musician. A handbook of Musical Development*. (pp. 239-256). NY: Oxford
- Sadolin (2006) *Komplett Sångteknik*. Köpenhamn: CVI Publications ApS
- Stern (2003) *Spädbarnets interpersonella värld*. (2:a svenska utgåvan). Falköping: Natur och Kultur.
- Stern (2005) *Ögonblickets psykologi*. Falkenberg: Natur och Kultur
- Sjögren & Kullberg Söderholm (2004) *Sing it*. (3:e rev. Upplagan). Stockholm: Notfabriken.
- Sjögren & Kullberg Söderholm (2009) *Sångsolist*. Stockholm: Notfabriken
- Trost (2005) *Kvalitativa intervjuer*. (3:e upplagan) Lund: Studentlitteratur.

## Egna intervjuer

- Hammarlund, Ingrid (2011) ämnesansvarig för och lektor i musikterapi. Intervju 18 februari 2011.
- Wedin, Eva (2011) lektor i rytmik. Intervju 18 februari 2011.





Kungl. Musikhögskolan  
i Stockholm  
Royal College of Music  
Valhallavägen 105  
Box 27711  
SE-115 91 Stockholm  
Sweden

+46 8 16 18 00 Tel  
+46 8 664 14 24 Fax  
info@kmh.se  
www.kmh.se