

LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö
Lärarytbildningen i musik
Lisa Frangeur

EXAMENSARBETE
Höstterminen 2007

MÄSTARLÄRA

Om relationen lärare-elev i enskild musikundervisning

Handledare: Stephan Bladh
Examinator: Håkan Lundström

Abstract

Title: The social relation between student & teacher in individual music education.

Author: Lisa Frangeur.

Keywords: Instrumental tuition, music teacher, music student, social relation, individual tuition.

The aim of this study is to examine the relevance of the social relation between teacher and student in instrumental tuition in non-compulsory music education. The method I've used is qualitative interview inspired by phenomenography. I have made interviews with four persons who have experienced individual singing/instrumental studies on several different levels.

In this paper I wish to shed light on what people that have experienced many years of singing/instrumental studies are telling about the social relation to their former pedagogues. Furthermore I'm examining what these informants, today working as singing/instrumental teachers, think about the social relation to their own students.

The main results show that all my informants have experienced complications in the relations to their former pedagogues and that these experiences have affected their work as teachers and musicians today.

Sammanfattning

Titel: Mästarlära, relationen lärare-elev i enskild musikundervisning.

Författare: Lisa Frangeur.

Sökord: Mästarlära, lärare-elevrelation, sångundervisning, instrumentalundervisning, enskild undervisning.

Syftet med denna studie är att undersöka den sociala relationen mellan lärare och elev i enskild musikundervisning. I studien har jag använt mig av kvalitativa intervjuer med fyra informanter som har erfarenheter av sång- och instrumentalstudier på flera nivåer.

Med denna uppsats önskar jag belysa vad personer med gedigen erfarenhet av enskild musikundervisning kan berätta om den sociala relationen till sina tidigare pedagoger. Jag undersöker också hur dessa personer, idag aktiva som sång- och instrumentallärare, värderar relationen till sina egna elever.

Resultaten visar att samtliga av mina informanter har erfarenheter av komplikationer i relationerna med sina tidigare pedagoger och att dessa erfarenheter har påverkat deras arbete som lärare och musiker idag.

Förord

Jag vill tacka mina informanter som ställt upp och blivit intervjuade för studien. Jag vill även tacka min handledare, Stephan Bladh, för stöd och inspiration.

Ett alldeles extra tack går till min sambo, Johan Wingren, för support på hemmaplan. Sist men inte minst vill jag tacka min vän Ulrica Kristhammar som tjänat bollplank vid val av ämne för studien.

Malmö, 2007-11-27

Lisa Frangeur

Innehållsförteckning

Inledning	6
Bakgrund	6
Syfte	8
Teoretisk bakgrund	9
Symbolisk interaktionism	9
Samspel och social perception	9
Kommunikation	10
Självförtroende, självkänsla och självbild	11
Attributionsteorin och kognitiv balans	12
Pygmalioneffekten	12
Om lärande i instrumentalundervisning	13
Mästarlära	13
Läraren-eleven-innehållet	13
Coachning och mentorskap	14
Exempel på pedagogiska förhållningssätt	14
Förmedlingspedagogik	14
Aktivitetspedagogik	14
Dialogpedagogik	15
Relationen mellan lärare och elev	15
Vad säger styrdokumentet	15
En asymmetrisk relation	15
Lärares etiska ansvar	16
Mellanmänsklighet	16
Skam och stolthet	17
En relationsmedveten pedagogik	17
Sammanfattning	18
Metod	20
Kvalitativ och kvantitativ bearbetning	21
Studiens tillvägagångssätt	21
Val av undersökningsgrupp	22
Presentation av informanterna	22
Etiska överväganden	22
Resultat	23
Annas berättelse	23
Björns berättelse	27
Cecilias berättelse	29
Davids berättelse	33
Analys och diskussion	37
Annas berättelse	37
Björns berättelse	38
Cecilias berättelse	40
Davids berättelse	41
Återknytning till forskningsfrågorna	42
Avslutande reflektion	45
Referenser	46

Inledning

Människan vill bli bekräftad i sin existens av andra människor. Hon vill vara närvarande i andras liv. Varje mänsklig individ behöver bekräftelse, eftersom människan, som människa, behöver det.
(Buber, 1997 s. 41)

Jag minns ett särskilt tillfälle med en sångpedagog. Det var den sista lektionen inför en viktig konsert och jag bar på mycket nervositet och hade en stressig tillvaro i största allmänhet. Jag bröt ihop och började gråta mitt i en sångövning. Jag hade då tagit sånglektioner i tre år och detta hade aldrig tidigare hänt mig. Min lärares sätt att reagera på denna händelse var att hon sa: ”Säg till när du är färdig så att vi kan fortsätta”. Hon erbjöd mig inte att gå ut, hon frågade inte vad som var fel och hon tröstade inte.

Mitt samarbete med nästa sångpedagog blev komplicerat och jag tog själv på mig ansvaret för det. Läraren försökte vid flera tillfällen diskutera med mig vad felet kunde vara och fick mig på allvar att tro att jag hade allvarliga problem på det privata planet. När jag ser tillbaka på detta idag förstår jag att problemet låg i samspelet med denne lärare och ingenting annat. Han fick mig ofta att gråta och att känna mig oduglig. Han bekräftade mig inte, varken för den person jag var eller för mina prestationer. Trots detta satsade jag hårt på sången och på min egen övning. Jag var övertygad om att jag en dag skulle visa honom och alla andra att jag kunde.

Det dröjde ända till tredje året på högskolan innan jag hittade den pedagog som passade mig och som fick mig att känna att det jag åstadkom faktiskt var bra. Eller berodde det på att jag äntligen på egen hand kunde börja uppskatta det jag gjorde? För denna lärare kom jag med tiden att få överdrivet starka känslor eftersom jag upplevde henne som den som räddat mig och verkligen sett mig för den jag var. Så här i efterhand är jag förvånad över hur jag orkat kämpa mig fram med så små doser bekräftelse som jag tycker mig ha fått av mina sånglärare och jag förstår mycket väl varför jag upprepade gånger varit nära att hoppa av så väl folkhögskole- som högskoleutbildning. Kanske har jag varit en svårtolkad elev, vilket lett till att jag inte fått det stöd jag egentligen eftersökt. Kanske har många människor med liknande bakgrund som mig själv liknande erfarenheter och känslor?

Mina lärare har under min utbildningstid haft hög status för mig. Jag har nu upptäckt att detta medfört att jag länge gått omkring med ett ok på axlarna av lågstatuskänsla. En känsla av att aldrig kunna bli så bra som läraren vill och en känsla av att inte någonsin kunna bli bättre än min lärare. Jag har satt en orimligt stor tilltro till mina lärare genom åren, vilket jag nu inser kan ha härrört från och kanske samtidigt bidragit till, en skev självuppfattning. Idag arbetar jag själv som lärare. Hur hanterar jag den makt och status som nu tillskrivs mig och hur förhåller jag mig till mina elever?

Bakgrund

Så länge jag kan minnas har sång- och instrumentallektioner varit en naturlig del av mitt liv. Jag har sedan 16 års ålder varit fast besluten om att viga mitt liv åt sången och min önskan och mitt mål har varit att i mitt framtida yrkesliv vara verksam som sångerska. Min dröm har slagit in, men även om vägen kan tyckas rak, från kulturskola till estetiska programmet, folkhögskola och sedan musikhögskola, har den varit krokig och full av hinder. Jag har många

gångar haft svårt att tro på mig själv och jag har i perioder upplevt mig kastas handlöst mellan olika skolor, inriktningar och pedagoger. Detta bär jag själv till stor del ansvaret för, men ibland kan det tyckas vara skolorna i sig som utgjort hindren. Kanske har jag varit en alltför ”duktig elev” som i för stor utsträckning låtit mig formas enligt utbildningarnas rådande normer. Jag tänker mig och hoppas att det kan gå fortare för en elev att hitta sig själv i förhållande till musiken än vad det gjorts för mig och jag har en önskan om att vara en pedagog som hjälper och stöttar sina elever att gå sin egen väg.

När jag tittar tillbaka på min studietid minns jag förhållandevis lite av vad jag sysslat med musikaliskt, tekniskt och repertoarmässigt tillsammans med olika pedagoger. Det jag minns är hur relationen till respektive pedagog varit. Jag minns ”magkänslan”, hur personkemin fungerat och jag minns i vilka fall jag känt mig sedd eller inte. Med sedd menar jag huruvida jag upplevt att pedagogen uppfattat vilken slags person jag är och anpassat undervisningen efter mina önskningar och mål, eller om upplevelsen varit den motsatta, det vill säga att jag har blivit betraktad som ”vilken elev som helst” på vilken läraren har tillämpat sin redan färdiga undervisningsmall.

Som elev har jag upplevt att sångpedagogen och mötet, kommunikationen och samarbetet med denne har haft stor betydelse för min självbild, mitt självförtroende och hur jag ser på mig själv som musiker/sångare. Hur jag mått psykiskt och själsligt tycks ibland ha kunnat hänga ihop med vilken pedagog jag haft. Om jag fått växa eller känt mig besvärad eller nedtryckt har också varierat på detta sätt. Ibland har det varit svårt för mig att tydligt känna min egen musikaliska röst eftersom jag blivit utsatt för mycken träning och tyckande av pedagogerna. Många gånger har jag upplevt att pedagogens avsikter varit goda, men för mig har de fått dåliga konsekvenser på grund av att min önskan innerst inne varit en annan. Jag har diskuterat dessa tankar med andra studerande på de olika utbildningar jag passerat genom livet och jag upplever att många med mig haft liknande erfarenheter av med- och motgångar i relationen till olika sång/instrumentalpedagoger. Någon har ständigt känt sig stärkt och upplyft och upplever att det är pedagogens förtjänst att de lyckats i livet och en annan har upplevt motsatsen; en känsla av att ständigt vara utsatt och missförstådd. Någon har vid flera tillfällen övervägt att hoppa av sin musikaliska bana på grund av att en problemfylld relation med en pedagog fått självbilden och lusten till musiken att rasa ihop totalt.

Jag tror att relationen mellan lärare och elev har stor betydelse för både lärarens och elevens motivation, inspiration och självkänsla. Jag tror att det bakom ramen för en lektion och för en utvecklingsprocess finns flera dolda aspekter bakom själva undervisningen som bottnar i just detta; hur lärare och elev ser på varandra och hur personkemin fungerar. Jag tror vidare att bekräftelse är enormt viktigt och då syftar jag på vikten av att som elev bli sedd för den man är och inte föras in i en mall för hur man i egenskap av pedagog tycker att eleven bör vara. Dessa tankar vill jag få tillfälle att gräva djupare i med min studie.

Begreppsförklaring

Inom instrumentalundervisning är det vanligt att använda sig av begreppet elev oavsett om man syftar till en yngre elev eller till en student vid högskolan. I rapporten kommer jag därför uteslutande att använda mig av begreppet elev, även då jag syftar till en student.

Syfte

Syftet med studien är att jag önskar belysa vad personer med gedigen erfarenhet av individuell undervisning i musik kan berätta om relationerna till sina olika pedagoger. Jag vill även veta vilken vikt dessa personer lägger vid att relationen skall fungera, och vem de tillskriver ansvaret för denna. Vidare önskar jag också få information om hur dessa personer, som idag är verksamma lärare, värderar relationen till sina egna elever.

Genom att lyfta fram flera personers individuella berättelser samt titta på vad litteraturen säger om relationen mellan lärare och elev i enskild undervisning hoppas jag själv hitta infallsvinklar för hur jag i egenskap av pedagog på ett bra sätt skall kunna verka för att varje elev får uppleva att den "blir sedd".

De frågeställningar jag önskar besvara har fått följande utseende:

1. Vad berättar sång/instrumentalelever om relationen till tidigare lärare?
2. Vilka tecken på bekräftelse/frånvaro av bekräftelse finns i deras berättelser?
3. Vilken betydelse har deras pedagoger haft för deras syn på sig själva som framtida musiker?
4. Hur präglas deras sätt att undervisa av relationerna till de pedagoger de haft genom sin utbildning och hur värderar de relationen till de egna eleverna?
5. Hur kan en sång/instrumentalpedagog verka för att de egna eleverna blir sedda och bekräftade?

Teoretisk bakgrund

Jag kommer i mitt teorikapitel att presentera olika perspektiv på sociala relationer och socialt samspel, då jag ser dessa perspektiv som värdefulla för att få en djupgående uppfattning av vad som medverkar till att forma relationen mellan lärare och elev. Jag tittar även på ett par olika pedagogiska förhållningssätt, olika aspekter av rollerna lärare och elev samt på hur olika forskare ser på relationen lärare-elev. I detta kapitel belyser jag mestadels de teoretiska perspektiven utifrån lärarens synvinkel och ansvar, för att senare i min undersökning titta närmre på olika elevers upplevelser.

Symbolisk interaktionism

Det socialpsykologiska perspektivet symbolisk interaktionism står för att den sociala människan blir till i sitt samspel med andra. Begreppet kom till bland forskare på universitetet i Chicago under 1900-talets första hälft. Den som myntade uttrycket hette Herbert Blumer men de viktigaste förgrundsfigurerna för perspektivet kom att bli Charles Horton Cooley och George Herbert Mead (Nilsson, 1996).

För att djupare förstå begreppet symbolisk interaktionism kan man titta på betydelsen av primär och sekundär socialisation. Den primära socialisationen äger rum i familjen medan den sekundära förknippas med skola och andra fostrande miljöer. I primär socialisation lär man sig genom att imitera, prova och fråga sig fram medan man i den sekundära socialisationen tillgodogör sig kunskaper ur en bestämd institutionell form (Kvale & Nielsen, 2000).

Cooley lade 1902 fram en teori som han gav namnet *spegelteorin*. Enligt denna teori ansåg Cooley att en enskild individs självbild, självkänsla och självmedvetande är beroende av andras uppfattningar om personen (Nilsson, 1996). När vi reagerar på en annan persons handlingar, reagerar vi på dennes beteende plus den avsikt vi lägger in i beteendet. Vidare kopplas våra känslor till speglingen och vi upplever att vi duger, alternativt inte passar in (Ibid).

Mead menar att vi agerar mot andra utifrån den mening de har för oss och att all kommunikation bygger på ett rolltagande. För att utveckla vårt eget medvetande måste vi kunna se oss själva med andras ögon, det vill säga ta andra personers roller i ett samspel. På så sätt blir vi objekt för oss själva samtidigt som vi är subjekt. Objektjaget (mig) är den del av jaget som formas av andras attityder och förväntningar medan subjektjaget (jag) reagerar på detta och står för frihet och initiativ (Nilsson, 1996).

Socialpsykologen Erving Goffman benämner social interaktion som ”ett större vågspel” (Aspelin, 1999). Under det sociala samspelets yta där elev och lärare rör sig och ständigt strävar efter att accepteras av varandra, pågår en kontinuerlig, mikrosocial process. Denna process kan varken förutses eller kontrolleras (Ibid). I möten med andra försöker individer att göra intryck på varandra och tävlar om status. De håller upp en bild av sig själva och strävar efter att få andra att acceptera den bilden (Nilsson, 1996). Goffmans samhällssyn brukar kallas för ”det dramatiska perspektivet” eftersom han menar att vi alla spelar teater inför varandra (Aspelin, 1999).

Samspel och social perception

De processer som kontinuerligt fortgår då vi försöker förstå människor runt omkring oss går under benämningen social perception (Aspelin, 1999). Vi försöker ständigt bilda oss uppfattningar om människors yttre och inre egenskaper. Detta gör vi genom att tolka dem utifrån färdiga mallar som vi hittills byggt upp i vårt medvetande genom de erfarenheter vi tidigare

gjort i möten med andra. Ju snabbare vi kan göra en tolkning av en människa, desto tryggare upplever vi samspelet. En viktig ingrediens i socialt samspel är att ge och få social belöning, om vilken Stenaasen & Sletta skriver:

Det känns bra när andra tycker om oss och ger uttryck för det, när någon ger oss respons som vi behöver, när någon har sympatiska kommentarer till oss och när någon bekräftar våra uppfattningar i viktiga frågor. Detta är exempel på sociala belöningar. Mycket kan summeras genom att säga att ju fler sociala belöningar en person ger dig, desto bättre kommer du att tycka om denna person. (Stenaasen & Sletta s. 203)

En av förutsättningarna för utvecklande möten med andra är att vi bedriver en god inre kommunikation med oss själva och gör oss själva till föremål för reflektion (Trondman, 1999). Läraren bör enligt Birnik (1998) ägna sig åt självanalys för att nå medvetenhet om hur det egna beteendet i interaktionen kan påverka eleven och relationen mellan lärare och elev.

Kommunikation

Hur vi kommunicerar kan leda antingen till närhet eller till avstånd människor emellan. En öppen och tillitsfull kommunikation bidrar till självutveckling och till harmoni och gemenskap med andra. Dolda och oklara uttalanden kan däremot leda till missuppfattningar och förvirring som omöjliggör ett vidare samspel (Stensaasen & Sletta, 2000).

Sociologen Jonas Aspelin beskriver den form av social interaktion som kallas interpersonell kommunikation. I ett socialt samspel uppstår ständigt olika grader av samförstånd, det vill säga man skiftar mellan hög och låg grad av samklang. Denna innefattar såväl en intellektuell som en emotionell dimension. Den intellektuella dimensionen har att göra med ömsesidig förståelse av ord och meningar och formas genom verbal kommunikation. Den emotionella förståelsen utgörs främst av vilken grad av respekt individerna visar varandra och formas till största delen av ickeverbal kommunikation (Aspelin, 1999).

Om det i mötet mellan människor finns förväntningar som är oklara uppstår lätt ett s.k. *framträdandegap* (Trondman, 1999). Om mottagaren (eleven) har vissa förväntningar på hur den vill bli behandlad och sändaren (läraren) inte lever upp till detta kan båda två ha svårigheter att förverkliga sina förhoppningar och avsikter (Ibid).

Kommunikation har en innehållsmässig och en relationsmässig sida och man talar då om öppen respektive dold kommunikation (Stensaasen & Sletta, 2000). För att öka förståelsen för hur öppen och dold kommunikation kan fungera vill jag visa på en modell som Joe Luft och Harry Ingram har tagit fram för att analysera människors beteende i grupp. Modellen kallas för Joharifönstret och ser ut så här:

	Känt för en själv	Inte känt för en själv
Känt för andra	1 Öppen	2 Blind
Inte Känt För Andra	3 Dold	4 Okänd

Kvadrat 1 är ett öppet fält. Här är såväl beteende som känslor och motiv kända för en själv och andra. Det är vårt offentliga jag.

Kvadrat 2 kännetecknar beteenden, känslor och motiv som är kända för andra men inte för en själv.

Kvadrat 3 visar på beteenden, känslor och motiv som är kända för en själv men inte för andra. Detta område är även kallat ”det hemliga området” och det består av vår privata information. Det kan dock främja kommunikation om du delger andra någonting privat.

Kvadrat 4 visar på beteenden, känslor och motiv som varken vi själva eller andra känner till. (Stensaasen & Sletta, s. 238-239)

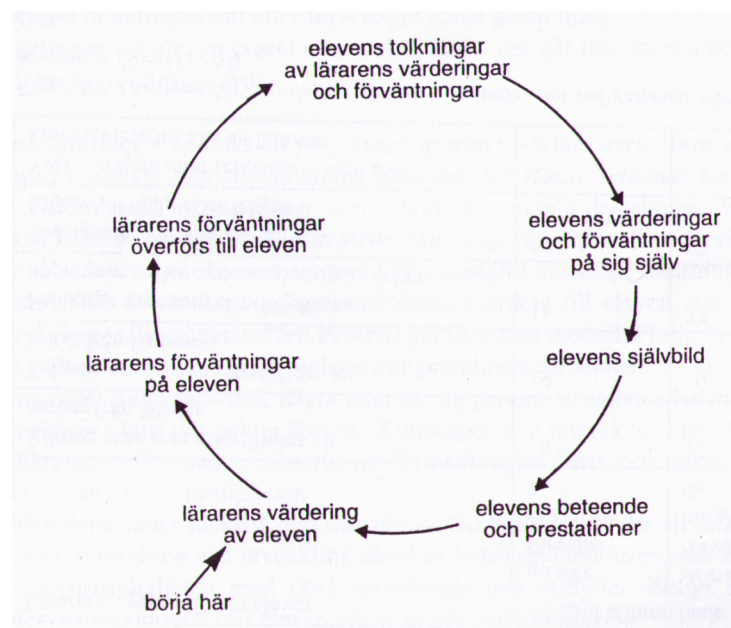
Enligt Luft och Ingrams modell uppstår kommunikationsproblem ofta på grund av att vårt öppna fält är begränsat. I kvadrat 1 har vi inte kontakt med det vi känner. Genom att utföra förändringar i kvadrat 2 och tre kan man utveckla en mer öppen kvadrat 1 och därav få ökad självförståelse.

Självförtroende, självkänsla och självbild

Ordet självförtroende står för stark tilltro till den egna förmågan att prestera (Törnblom 2005). Innebörden i detta är att man tror sig kunna lära sig saker, uträtta saker samt uppnå utsatta mål. Ordet självkänsla står däremot för en medvetenhet om den egna personens värde, det vill säga känslan av att vara just jag (Ibid).

Stensaasen och Sletta skriver om självuppfattning och tillskriver den en avgörande roll för hur vi uppfattar andra och hur vi tror att andra uppfattar oss själva (Stensaasen & Sletta, 2000). Genom att vi kan förutse vilka reaktioner från andra ett visst beteende kan ge, lär vi oss tolka miljön så som andra gör det. Vårt själv växer fram på basis av vår sociala erfarenhet och blir således en social struktur (Ibid).

En modell för hur den negativa såväl som den positiva självbilden uppstår som en spegling av omgivningens reaktioner har skissats av Burns: (Maltén, 1995).



Trondman betonar vikten av att elever utvecklar en sund självkärlek. Detta görs genom att eleven för möjlighet att bli sedd och bekräftad. Han skriver:

”Kravet på att bli sedd handlar om den vuxnes roll som insiktsfullt vittne. Detta vittne innebär barns och ungdomars möte med någon som förstår dem, tar dem på allvar och tycker om dem för det de är, förbehållslöst” (Trondman, 1999).

Juul och Jensen har huvudsakligen forskat i pedagogik för barn i yngre åldrar och betonar vikten av att finna balans mellan personlig integritet, självkänsla och personligt ansvar. De menar att kunskapen om den egna och andras integritet är viktig för att samspelet skall bli så respektfullt som möjligt. De lyfter också fram att vuxnas brist på moralisk integritet och vilja att ta ansvaret för relationer får konsekvenser för barns personliga integritet. Detta är en förklaring till varför de kränkta ofta själv kränker; beteendet ”går i arv”. Vidare anser de att förhållandet mellan integritet och självkänsla är dialektiskt och intimt. Ett visst mått av självkänsla är nödvändig för att få kontakt med sitt inre ansvarstagande. Respekt för den egna personen leder i sin tur till en väl utvecklad självkänsla.

Attributionsteorin och kognitiv balans

Heider lanserade 1958 en teori vid namn *attributionsteorin* som beskriver de tillvägagångssätt som människor använder för att koppla ihop ett beteende med bakomliggande orsaker (Stensaasen & Sletta, 2000). Vi gör ofta feltolkningar av både oss själva och andra och dessa benämns som attributionsfel. Det vanligaste av dessa är att vi har en tendens att hitta inre förklaringar till att vi uppnår bra resultat, men yttre orsaker till att något går snett för oss. Vi har också tendenser till att tro att andra är ansvariga för det negativa vi upplever. Heider har även en annan teoretisk utgångspunkt för social perception som går under namnet *Heiders teori om kognitiv balans*. Denna teori menar att människan strävar efter att uppnå balans mellan sina känslor för en annan person och sina tankar om eller uppfattning om densamme. Enligt teorin uppnås balans mellan två personer när A tycker om B och samtidigt uppfattar att B tycker om A. Detsamma gäller om A skulle tycka illa om B och uppfattar att känslorna är ömsesidiga (Ibid).

Pygmalioneffekten

I varje mellanmänniskt samspel påverkas vår uppfattning av oss själva och andra av de förväntningar vi ställer på oss själva och andra. Vi kan också lätt göra oss skyldiga till att skapa självuppfyllande profetior, även benämnt som *pygmalioneffekten* i en studie av psykologerna Rosenthal och Jacobson från 1968. De två forskarna utförde ett experiment på 18 lärare och deras klasser. Ett test utfördes på samtliga elever vid skolstarten för att bedöma vilka elever som var sent utvecklade intellektuellt. Forskarna berättade sedan för lärarna vilka elever man bedömt som sent utvecklade och meddelade även att dessa förväntades göra stora framsteg under skolåret. Eleverna utgjorde 20 % av det totala antalet elever. I själva verket hade de utpekade eleverna valts ut genom lottning och inte alls via testet som gjorts. Skillnaden existerade således endast i lärarnas medvetande. Ett test som gjordes i slutet av skolåret visade att de ”sent utvecklade eleverna” hade bättre testresultat än andra elever som haft samma utgångspunkt vid skolstarten. Lärarna bedömde även experimenteleverna annorlunda och såg dem som glada, intresserade och nyfikna i större utsträckning än övriga.

Forskarnas rapport väckte stort uppseende i media men de saknade förklaring till händelseförloppet eftersom ingen av dem hade observerat klassen under årets gång. Deras egen slutsats bestod i att lärarnas förväntningar hade fungerat som självuppfyllande profetior (Stensaasen & Sletta, 2000).

Om lärande i instrumentalundervisning

Mästarlära

Relationen mellan lärare och elev i instrumentalundervisningen härrör från lärandepraxis som går under namnet mästarlära (Kvale & Nielsen, 2000).

Mästarlära var ett koncept som föddes och utvecklades i Europa under medeltiden och kom att dominera stora delar av hantverks- och handelsfältet ända fram till 1800-talet då industrialismen fick sitt genombrott (Ibid). Lärlingen utförde till en början enkla uppgifter hos en praktiserande hantverkare, för att sedan successivt skolas in i yrket genom att utföra mer och mer krävande uppgifter. Så småningom kunde lärlingen genom ett gesällprov få tillträde till yrket.

Mästarlära är ett lärandeförhållande som ofta tillämpas inom flera fält såsom konstnärskap, idrott, forskning, hantverk, samt i olika praktiska yrken. Den kan förstås som ett asymmetriskt förhållande (s. 15) mellan någon som behärskar yrkets färdigheter (mästaren/läraren) och någon som inte gör det (lärlingen/eleven). Förhållandet kan även förstås som ett traditionellt, förmedlingsbaserat (s. 14) lärare-elev-förhållande. Inom ramen för mästarlära sker lärandet inte enbart genom att man lär sig vissa tekniska färdigheter och utför dem med perfektion utan istället skolas man in i ett verksamhetssystem och man formas som individ inom ramen för dess värderingar. Inom musikutbildning är rådande praxis att instrumentalundervisning oftast genomförs individuellt. Detta system är såväl lärare som elever väl införstådda med och det ifrågasätts sällan.

Mästarläran har fått kritik för att vara ett medeltida, auktoritärt system (Kvale & Nielsen, 2000). Det har påståtts vara mekaniskt och sakna självständig, kritisk reflektion och att det därför endast har kunnat generera ett lärande som fokuserar på imitation och reproduktion. En motsatt tendens är att mästarläran romantiserats då den setts som ett steg bort från massundervisning och massproduktion eftersom lärandet blir till genom ett personligt förhållande. Inom konstmusiken är det vanligt att man som elev går hos flera olika mästare för att i slutändan slå samman dessa mästaress kunnande och skapa sin egen spelstil.

Lärlingen kan inte undgå att imitera mästaren, eftersom man när man beundrar någon och tillbringar tid tillsammans med vederbörande, gör hans eller hennes stil till sin egen. Men då finns risken att lärlingen bara blir en kopia av mästaren, medan det för att bli en framgångsrik konstutövare krävs att man utvecklar sin egen stil. Lärlingen är därför tvungen att vid någon tidpunkt lämna sin förste mästare och arbeta tillsammans med en mästare som har en annan stil. Han är i själva verket tvungen att studera tillsammans med åtskilliga mästare. (Kvale & Nielsen s. 82)

Att skapa en relation till instrumentalläraren är mycket viktigt för studerande vid högre musikutbildning. Relationen blir ofta mångfacetterad och kan ändra sig över tid. Det blir också viktigt både för lärarens anseende och för den studerandes utbildning att mästare-lärlingförhållandet fungerar. Att upprätta en relation mellan huvudinstrumentlärare och elev är en fråga om att bygga upp ett förhållande på ömsesidig tillit, där eleven kan tillägna sig nya tekniker och sätt att uttrycka sig genom instrumentet.

Läraren-eleven-innehållet

Läraren och eleven genomgår en ständig process tillsammans i individuell instrumentalundervisning. Något som kan ha stor betydelse för relationen lärare-elev är det musikaliska innehållet på lektionen och hur de båda aktörerna förhåller sig till detta. Ferm skriver i sin avhandling att den didaktiska relationen är särskilt viktig när det gäller musik eftersom själva innehållet

kan förstås på olika sätt. Med referens till Hanken & Johansson samt Nielsen menar hon att dessa olika sätt är *vetenskap, hantverk, vardagskultur samt konst*. Vid ett möte med en elev handlar det om hur valet av innehåll görs med hänsyn till elevernas egna erfarenheter, utvecklingsmöjligheter och olika sätt att närma sig musik på (Ferm, 2004).

Coaching och mentorskap

Ett modernt sätt att se på instrumentallärares funktion idag är att tillskriva läraren rollen som *mentor* eller *coach*. Målet för coaching och mentorskap är enligt Parsloe & Wray (2000) att ”hjälpa och stödja människor att styra sitt eget lärande, för att på så sätt kunna maximera sin potential, utveckla sina färdigheter, förbättra sina prestationer och bli den person de vill vara” (Parsloe & Wray s. 40).

Begreppen coaching och mentorskap härrör från 1980-talets managementförfattare, varav en viktig ledarskapscoach var Tim Gallwey. Gallweys filosofi var att ”prestation är lika med potential minus störande inblandning” (Parsloe & Wray s. 18). Han menade vidare att coachens arbete var att utveckla större självkänsla och ansvarskännet hos klienten. Tillsammans med författaren Barry Greene skrev Gallwey även en version som omsatte bokens teorier för musiker.

I den grekiska mytologin fanns en vis och tilltrodd vägledare och rådgivare som bar namnet Mentor, därav begreppet. Mentor är ett ord som ofta används av exempelvis skådespelare och artister för att beskriva en person som varit betydelsefull för deras utveckling. En mentor definieras även som en individ med rik erfarenhet som delar med sig av denna till en mindre erfaren individ i en relation av ömsesidigt förtroende (Ibid.).

Exempel på pedagogiska förhållningssätt

Psykologen och pedagogen Sundin ger exempel på tre pedagogiska modeller för hur samspelet lärare/elev är uppbyggt i musikundervisning. De tre varianterna kallar han förmedlingspedagogik, aktivitetspedagogik och dialogpedagogik (Sundin, 1995).

Förmedlingspedagogik

Förmedlingspedagogik kan beskrivas som klassiskt, traditionellt och auktoritärt. Här finns tydliga regler som ligger till grund för hur man undervisar. Läraren förmedlar de kunskaper och färdigheter som är viktiga i ämnet utan att se till elevens egna åsikter. Eleven är neutral och de sociala normerna spelar stor roll för lärprocessen. Kreativitet kan tillämpas först när man lärt sig grunderna, till exempel hur rösten används, vilka skalor och grepp som skall spelas. Läraren står för att förmedla det kulturarv som regelsystemet är uppbyggt på. Det som eleven presterar värderas enligt de inofficiella normerna. Man använder sig av beröm respektive klander för att ge respons. Kritik mot arbetssättet brukar vara att det inte ger något nämnvärt utrymme för eleven att lära känna sig själv.

Aktivitetspedagogik

Aktivitetspedagogiken betonar elevens fria skapande. Här önskar man få eleven att själv söka den kunskap som den anser är viktig. Man utgår hela tiden från eleven och dennes upplevelser och betonar starkt att eleven skall finna ett eget uttryck vilket gör att målen blir mindre specifika. Läraren håller tillbaka sina egna uppfattningar för att eleven skall utveckla sin självständighet och finna egna lösningar. Lärarens teknik anpassas till elevens behov, intresse, förmåga och mognad. Detta arbetssätt ignorerar lätt de kulturella normerna och medför vissa problem då elever kan uppleva förvirring och kaos och att det saknas en ram för arbetet.

Dialogpedagogik

Här är den pedagogiska situationen ett samspel mellan lärares och elevers värderingar. Man söker gemensamt, och ofta genom diskussion, lösningar på olika problem. De kulturella normerna försöker man integrera med individens egna erfarenheter och förförståelse. Denna pedagogik kommer lätt i konflikt med centrala mål och planer.

Det finns enligt Sundin ingen given gräns mellan förmedlings- aktivitets- och dialogpedagogik utan det väsentliga är vart läraren lägger betoningen i sitt arbete. En lärare kan växla mellan arbetssätten i olika situationer och sammanhang beroende på vad han uppfattar som elevens behov. De olika arbetssätten rymmer dock fler aspekter än enbart de metodiska tillvägagångssätten. De visar också på vilka materiella förhållanden som ligger bakom undervisningen, på lärarens ideologi, människosyn och syn på musiken. Dessa faktorer inverkar också på vilket material man väljer i undervisningen. Betonar man upptäckt eller instruktion och hur ser man som lärare på kreativitet?

Relationen mellan lärare och elev

Läraren skall inte bara vara yrkesmänniska utan även medmänniska och förebild. Vidare skall läraren ha en välutvecklad empatisk förmåga (Andersson & Jacobsson, 2006). Ordet empati står för att man har en utvecklad känsla för andra människors tankar, känslor och upplevelser (Trondman, 1999). Det innebär en förmåga att sätta sig in i en annan människas situation och förstå den utifrån dennes perspektiv. Den empatiska förmågan kan visa sig spela stor roll för relationen mellan lärare och elev samt för elevens utveckling.

I denna studie behandlas den frivilliga musikundervisningen. I den obligatoriska grundskolan är relationen lärare-elev i större utsträckning skriven av samhällets regler och av läroplanen. Läraren i den fria musikutbildningen styrs inte av samma kontrolluppdrag utan står mer fri. Maktrelationen kvarstår dock, och det är viktigt att vara medveten om den (Andersson & Jansson, 2006).

Vad säger styrdokumentet?

I Läroplanen för de frivilliga undervisningsformerna, Lpf 94, uttrycks det att läraren ”skall utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande”. Läraren skall även ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja att lära” (Lpf 94, 2004).

Lärares yrkesetiska principer gäller i vilken skolform läraren än må undervisa. De yrkesetiska principerna är framtagna av Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund tillsammans. I dessa uttrycks det att läraren alltid skall sätta eleven i centrum. Vidare förbinder lärare sig att ”alltid bemöta eleverna med respekt för deras person samt verka för att upprätthålla förtroendefulla relationer med eleverna” (Yrkesetiska principer för lärare, 2004).

På musikhögskolan arbetar man efter övergripande styrdokument men i dessa berörs ej lärare-elevrelationen. Man arbetar efter specifika kursplaner i varje ämne men dessa behandlar endast vilka kunskaper och färdigheter eleven skall uppnå för att bli godkänd (Andersson & Jansson, 2006).

En asymmetrisk relation

Musikpedagogerna Rostvall & West (2001) beskriver i sin avhandling att de uppfattat *en asymmetrisk maktrelation* då de studerat enskild instrumentalundervisning. De menar att det

finns en obalans i interaktionen mellan lärare och elev, där läraren har tolkningsföreträde och eleverna ges små möjligheter att påverka sin situation. Möjligheten för varje elev att få sina behov tillgodosedda i instrumentalundervisningen torde vara stor eftersom det är just enskild undervisning, men detta var inte vad forskarna kom fram till. Lärarna tycks ha interagerat i relation till en tänkt modellev istället för till den elev som befann sig i rummet. Läraren var alltid i överläge och eleven i underläge. Läraren kan enligt författarna behålla sin auktoritet genom att eleverna ständigt visar lojalitet och aldrig låter läraren förlora ansiktet.

I en tidigare bok (1998) skriver författarna att lärare strävar efter att få respekt för sin auktoritet och professionalism och att detta kan uppfattas som ett personligt dilemma bland instrumentallärare som undervisar enskilt. Läraren har stor makt och tolkningsföreträde i större utsträckning när undervisningen sker enskilt. Undervisningen blir en känslig situation som kan vara bekväm, kanske i synnerhet för läraren, men som också kan göra att eleven inte utvecklar sina egna ståndpunkter och värderingar.

Rostvall & Wests studie är utförd på kulturskolan och en liknande studie av hur asymmetrin i relationen ter sig med vuxna elever har inte stått att finna.

Lärarens etiska ansvar

Lärare har en viktig betydelse för elevens mognad och utveckling. Lärare har även ett stort ansvar, dels som medmänniskor, dels som yrkesutövare (Bergem, 2000). De grundläggande attityderna i läroplanen bygger på en positiv människosyn och en stark tilltro till människans inneboende potential. I flera sammanhang betonas det att lärare skall möta sina elever med tillit och respekt. Om detta skriver Bergem så här:

Det sätt på vilket läraren möter eleven kan vara avgörande för om eleven kommer att bemästra sitt liv eller inte. Lärarens bemötande kan antingen bidra till att ge eleven en tro på sig själv och de egna möjligheterna eller brutalt undergräva denna tro. (Bergem s. 79)

Eleven är sårbar inför läraren då den öppnar sig och förväntar sig att bli mottagen. Detta gör att ett etiskt krav ställs på läraren som läraren inte bitt om. Ett mottagande av eleven är ingenting läraren behöver motivera, men däremot kräver en avvisande inställning en tydlig förklaring. Förmågan och viljan att lyssna till elevernas behov och att arbeta utefter vad som bäst gynnar den enskilde individen är en förutsättning för att läraren skall kunna handla rätt i mötet med alla sina elever (Bergem, 2000).

Mellanmänsklighet

Enligt psykoterapeuten och pedagogikforskaren Hans Birnik (1999) finns det fyra behov som elever önskar få tillgodosedda av sina lärare. De uppträder i följande rangordning:

- 1) att bli sedd
 - 2) att bli uppmuntrad
 - 3) att bli respekterad
 - 4) att bli vägled.
- (s.22)

Vidare nämner han fyra former av rädslor som elever känner och som kan hämma deras inläring och utveckling:

- 1) rädsla att bli övergiven
 - 2) att bli förtvivlad eller börja misströsta
 - 3) att känna sig löjlig
 - 4 att känna sig bortkommen eller vilsen.
- (s.22)

Birnik jämför lärare-elevrelationen med relationen terapeut-klient och lyfter fram att stora likheter finns. Han utgår ifrån att lärare är ett mellanmännskligt yrke, vilket innebär att läraren inte bara agerar som yrkesmänniska utan också som medmänniska. Han menar vidare att kunskap om den egna personen och hur man handlar i olika situationer inte borde vara mindre viktig hos lärare än hos psykoterapeuter.

Det som skiljer undervisning från psykoterapi menar Birnik är medvetenheten i processen. Utveckling av en elev i undervisning sker ofta utan att läraren har begrepp för det, medan man i psykoterapi har en uppsättning specifika begrepp för att beskriva arbetet. Han önskar att undervisning i större utsträckning kunde lära sig det systematiska sätt att arbeta med utvecklingen av individens personlighet som tillämpas i psykoterapi. Detta skulle kräva att läraren arbetade med sin egen person och med sitt känsloliv för att kunna förena *lärarrollen* med *lärarpersonen*. Birnik menar vidare att om interpersonella relationer skall kunna få betydelse i utbildning, bör dagens verksamma lärare fortbildas i ämnet. Han trycker även på att det i lärarutbildningen bör finnas en kurs som inriktar sig på interpersonella relationer och att blivande lärare kontinuerligt bör arbeta med detta moment.

Skam och Stolthet

Sociologen Aspelin utgår från Scheffs teorier om sociala och emotionella band. Scheff är i sin tur inspirerad av tidigare nämnda Goffman. Scheffs viktigaste bidrag till socialpsykologin är enligt Aspelin att han lyfter fram våra känslors koppling till social interaktion. Enligt Aspelin lyfter Scheffs teori fram skam och stolthet som människans båda grundkänslor. Grundkänslornas funktion är att visa på det sociala bandets karaktär. Stolthetskänslor signalerar att det sociala bandet stärks eller är intakt medan skamkänslor signalerar att det sociala bandet är bräckligt eller hotas (Aspelin, 1999). Aspelin vill påpeka att han när han använder ordet skam syftar till ”en hel familj av emotioner” (s. 16) som innefattar allt från knappt märkbar nervositet till stort lidande. Han påpekar även att inga emotioner är ”vare sig positiva eller negativa utan funktionella” (s. 129).

Stolthet och skam är enligt Aspelin ett dialektiskt begreppspär. Det betyder att de båda emotionerna förutsätter varandra och ständigt förändras i förhållande till varandra. Två individer i ett samspel växlar ibland snabbt mellan de båda grundkänslorna. Vidare är *isolering* och *uppslukning* exempel på två former av interpersonell alienation, d.v.s. främlingskap. Relationer där det byggs instabila band kännetecknas av att det är antingen för stor eller för liten distans mellan individerna. För stor distans leder till att individen/individerna isoleras medan för liten distans leder till att de uppslukas. En balans mellan individuella och sociala moment behövs för att inte detta skall ske (Ibid.).

En relationsmedveten pedagogik

Aspelin visar vidare på vikten av att som lärare kunna arbeta efter en relationsmedveten pedagogik och skissar upp en modell för denna. Han menar att läraren måste kunna se både till den verbala och ickeverbala kommunikationen i ett samspel med en elev. Aspelin tittar också på hur en pedagog bör hantera olika former av stolthet, respektive skamkänslor i undervisningen.

Han menar att läraren bör kunna reparera missförstånd i kommunikationen, uppträda sensibelt, tolka skamuttryck på ett adekvat sätt samt värna om elevens sårbarhet. Samtidigt påpekar han att det måste finnas viss distans och laddning i relationen till läraren om en elev skall uppleva stolthet. Läraren måste därför, enligt Aspelin, ifrågasätta elevernas arbete och i viss mån låta dem skämmas, för att de ska kunna känna stolthet när han/hon ger dem beröm. ”Vägen till stolthet genom prestation går inte via frånvaro av skam utan via ett effektivt hanterande av dessa känslor”, menar han. Beträffande stolthet lyfter han fram att det finns två former: stolthet som prestation samt stolthet som respons på bekräftelse i en interpersonell relation. Den senare betyder att man bekräftar en elev för den han/hon är och inte för det vederbörande gör. Jag väljer att som avslutning på mitt teorikapitel lyfta fram ett citat av Aspelin:

En lärare kan vara hur kunnig som helst i sitt ämne, hur skicklig som helst på att formulera sina tankar i ord och han/hon kan behandla hur intressanta frågor som helst, men uppträder han/hon på ett respektlöst sätt gentemot sina elever framstår undervisningen ändå som misslyckad. På motsvarande sätt kan en lärare ha ett hur trevligt sätt som helst och med all kraft verka för att uppträda respektfullt mot eleverna, men saknas det substans i det han/hon säger formas ingen fruktbar lärare-elev-relation. (Aspelin, 2000 s. 173)

Sammanfattning

Begreppet symbolisk interaktionism står för att den sociala människan blir till i sitt samspel med andra. De viktigaste förgrundsfigurerna för begreppet som uppstod i Chicago under första halvan av 1900-talet är George Cooley, Herbert Mead och Erving Goffman.

De processer som kontinuerligt fortgår då vi försöker förstå människor omkring oss går under benämningen social perception. En viktig ingrediens i socialt samspel är att ge och få social belöning.

Hur vi kommunicerar kan leda antingen till närhet eller till distans mellan människor. Inom interpersonell kommunikation skiftar man mellan hög och låg grad av samklang. Denna kan delas in i en intellektuell och en emotionell dimension, där den förstnämnda står för verbal kommunikation och den sistnämnda för ickeverbal kommunikation. Om det finns oklara förväntningar i mötet mellan människor kan ett framträdandegap uppstå, det vill säga mottagare och sändare kan ha svårt att förverkliga sina förhoppningar och avsikter. Kommunikation har en innehållsmässig och en relationsmässig sida och man talar då om öppen respektive dold kommunikation.

Det egna självförtroendet och den egna självuppfattningen har stor betydelse för vi uppfattar andra och tror att andra uppfattar oss själva. Vår självbild växer fram på basis av vår sociala erfarenhet och blir till en social struktur.

Enligt attributionsteorin gör vi ofta feltolkningar av oss själva och andra. Dessa benämns som attributionsfel. Det vanligaste av dessa är att vi hittar inre förklaringar till att vi uppnår bra resultat medan vi låter yttre orsaker vara förklaringen till att det går dåligt för oss.

Teorin om kognitiv balans menar att människan strävar efter att nå balans mellan sina känslor för en annan person och sina tankar om eller uppfattningar om den samme.

Skapandet av självuppfyllande profetior benämns som pygmalioneffekten i en studie av Rosenthal och Jacobson från 1968. Deras tester visade att lärare bedömde elever annorlunda ut efter den felaktiga förhandsinformation de fått om eleverna.

Mästarlära är en lärandeform som ofta tillämpas inom konst, idrott och hantverk. Det kan förstås som ett asymmetriskt förhållande mellan den som behärskar yrkets färdigheter (mästaren/läraren) och den som inte gör det (lärlingen/eleven). I högre musikstudier är det vanligt att eleven går hos flera olika mästare för att i slutändan slå samman dessa mästars kunnande och skapa sin egen spelstil.

Ett modernt sätt att se på instrumentallärares funktion idag är att tillskriva läraren rollen som mentor eller coach. Målet för coaching och mentorskap är att ”hjälpa människor att styra sitt eget lärande” (Parsloe & Wray s. 40).

Psykologen och pedagogen Sundin ger exempel på tre pedagogiska modeller för musikundervisning. Dessa kallar han förmedlingspedagogik, aktivitetspedagogik och dialogpedagogik. Förmedlingspedagogiken kan beskrivas som klassisk, traditionell och auktoritär medan aktivitetspedagogiken betonar elevens fria skapande och sökande efter kunskap. Dialogpedagogiken är ett samspel mellan lärarens och elevens uppfattningar och värderingar.

Läroplanen för de frivilliga undervisningsformerna uttrycker att ”läraren skall utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lpf 94, 2004). I lärares yrkesetiska principer uttrycks det att läraren alltid skall sätta eleven i centrum. Vidare förbinder sig lärare att arbeta för att upprätthålla förtroendefulla relationer med eleverna.

Rostvall & West har uppfattat en asymmetrisk maktrelation då de studerat enskild instrumentalundervisning. De menar att det finns en obalans i interaktionen mellan lärare och elev där läraren har tolkningsföreträde och eleverna ges små möjligheter att påverka sin situation.

Eleven är sårbar inför läraren då den öppnar sig och förväntar sig att bli mottagen. Detta gör enligt Bergem att ett etiskt krav ställs på läraren Psykoterapeuten och pedagogikforskaren Hans Birnik nämner ett antal behov eleven har samt ett antal rädslor som eleven upplever i mötet med sin lärare. Han jämför även relationen lärare-elev med relationen terapeut-klient och önskar att interpersonella relationer skall få större betydelse i lärares utbildning.

Sociologen Jonas Aspelin utgår från Scheffs teorier om sociala och emotionella band, där skam och stolthet lyfts fram som människans båda grundkänslor. Stolthet och skam är enligt Aspelin ett dialektiskt begreppspär. Två individer i ett samspel växlar ibland snabbt mellan de båda grundkänslorna. Aspelin visar vidare på vikten av att som lärare kunna arbeta efter en relationsmedveten pedagogik och skissar upp en modell för denna. Han menar att en elev måste bli bekräftad såväl för den eleven är som för det eleven presterar.

Metod

I detta kapitel beskriver jag de vetenskapliga förhållningssätt jag låtit mig inspireras av. Vidare redogör jag för skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ bearbetning för att sedan leda vidare till att berätta om den kvalitativa intervjun som är den metod jag valt att använda i min studie. Jag presenterar sedan min undersökningsgrupp för att slutligen visa på de etiska avväganden som jag gjort, inte minst i samband med intervjuerna.

Min studie är empirinära, vilket betyder att jag använt mig av erfarenhetsmässiga fakta för att utforma den teoretiska förståelsen kring mitt område. Patel & Davidsson nämner fyra olika empirinära forskningsansatser; Grounded Theory, fenomenologi, fenomenografi, och etnometodologi, varav jag har låtit mig inspireras av samtliga men med tonvikt på fenomenografin. Alla dessa räknas som kvalitativa ansatser.

Grounded Theory innebär att man utgår från empiri för att formulera en lokal teori som fungerar i det specifika fall man undersöker. Man vill inte bygga teoretiska superstrukturer. En forskare som arbetar enligt denna teori formulerar forskningsfrågan öppet och låter den förändras under processens gång.

Fenomenologi innebär att genom systematisk reflektion nå fram till de universella strukturer som finns i människors uppfattning av världen. Denna metod tillämpas sällan i strikt renodlad form, men har inspirerat kvalitativ forskning generellt.

Syftet med en *fenomenografisk* analys är att studera hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor. Tillvägagångssättet liknar det som gäller för Grounded Theory och forskaren arbetar med öppna, kvalitativa intervjuer. Intresset är fokuserat på variationen av olika uppfattningar om samma fenomen.

Fokus inom *etnometodologin* är att studera människors vardagskunskap, livsstilar eller en specifik kultur. Olika metoder kan användas, t.ex. deltagande observation eller intervju.

Mitt sätt att närma mig undersökningen och mina forskningsfrågor präglas av ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutik står för tolkningslära och är en existentiell filosofi som menar att det går att förstå andra människor och vår egen livssituation genom att tolka hur mänskligt liv och existens kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlingar och i mänskliga livsytringar (Patel & Davidsson, 2003). Till skillnad från positivisten, som gärna studerar forskningsobjektet deducerat i delar, försöker hermeneutikern att se helheten i forskningsproblemet. Denna uppfattning kallas för holism (Ibid.). Man kan se det som att forskare och informant befinner sig på samma nivå och söker gemensam förståelse. Hermeneutiken står också för det kvalitativa sättet att bedriva forskning samt en öppen, subjektiv och engagerad forskarroll. I detta fall då jag undersöker elevens personliga uppfattningar av och tankar kring relationen med olika lärare söker jag så långt det är möjligt tolka mina informanternas information neutralt utifrån min roll som forskare. Samtidigt önskar jag vinna kunskap om informanternas tankar och känslor för att på så sätt få med mig fler dimensioner i min tolkning.

Kvantitativ och kvalitativ bearbetning

Två huvudsakliga metoder finns för bearbetning av information: kvantitativ och kvalitativ bearbetning. Till den kvantitativa metoden hör statistiska och numeriska analyser och till den kvalitativa räknar man all bearbetning av text (Patel & Davidsson, 2003).

I kvalitativa metoder undersöks ett fåtal forskningsobjekt på djupet och analyseras genom verbala analyser till skillnad från i kvantitativa metoder, då större mängder information samlas in och tolkas genom statistiska analyser. Inom kvalitativ metod finns olika sätt att genomföra en undersökning. Några vanliga metoder är observationer, enkäter, attitydformulär, intervjuer samt dagböcker.

Att undersöka en relation mellan två människor, i detta fall lärare och elev, utifrån statistiska data bedömer jag inte som en fruktbar metod. Det skulle krävas ett stort antal undersökningsobjekt för detta och resultatet skulle löpa en risk att inte bli tillförlitligt eftersom ett mellanmänskligt samspel bygger helt på subjektiva och personliga bedömningar. Att använda mig av en kvalitativ metod såg jag därför som mer lämpligt för studien. Till en början hade jag en tanke om att göra en enkät för såväl lärare och elever att fylla i, där jag önskade få reda på personliga attityder och värderingar kring hur man värderar relationen lärare-elev i individuell musikundervisning. Detta arbetssätt hade kunnat fungera bra med risken att informationen inte hade fått det djup jag önskade.

Att utföra observationer under lektionstid för att titta specifikt på relationen lärare-elev bedömer jag inte som ett arbetssätt som skulle ge mig tillförlitlig information. Troligtvis skulle informanternas naturliga process störas av att en observatör fanns i rummet. Jag har därför valt att använda mig av kvalitativ intervju som metod för min studie. Detta är en metod som ger gott om utrymme för informanten att svara med egna ord och där intervjuare och informant betraktas som medskapare i ett samtal. Mitt sätt att tillämpa den kvalitativa intervjun är i denna undersökning inriktat mot ett induktivt arbetssätt, vilket betyder att jag först studerar forskningsobjektet för att sedan förankra undersökningen i teorin.

Kvale (1997) beskriver olika kvalitetskriterier för en intervju. Han menar på att ”ju kortare intervjufrågor och ju längre intervjusvar, desto bättre” (s. 136). Vidare menar han att ett sätt att kvalitetssäkra en intervju är att uppnå spontana, rika, specifika och relevanta svar från den man intervjuar. Syftet med en kvalitativ intervju är enligt Patel och Davidsson (2003) att upptäcka och identifiera egenskaper hos informantens livsvärld eller uppfattningar om något fenomen. Detta innebär att man aldrig i förväg kan formulera svarsalternativ för informanten eller avgöra vad som är det *sanna* svaret på en fråga.

Studiens tillvägagångssätt

Min önskan var att kunna lägga upp intervjuerna så att de skulle få karaktären av ett avslappnat samtal, där informanterna kunde ges gott om utrymme att resonera kring de pedagoger de haft och kring olika upplevelser i relationen till dessa. Jag valde att genomföra intervjuerna innan jag skrev teorikapitlet eftersom jag inte ville låta mig själv färgas alltför mycket av tidigare forskning på området.

Intervjuerna föregicks av en pilotintervju, det vill säga en testintervju, tillsammans med en person i min närhet. Det krävdes två försök för mig att genom pilotintervjun hitta rätt förhållningssätt som intervjuare. Vid det första försöket ställde jag för många ledande frågor och bedömde mig själv som mer aktiv än informanten. Vid andra försöket fann jag ett sätt att ställa öppna frågor för att få intervjupersonen att ge de uttömmande och personliga svar jag efter sökte. Informanten som användes för pilotintervjun gav mig så mycket relevant information att jag beslutade mig för att göra en riktig intervju med denne och låta informanten ingå i studien.

Vid samtliga intervjuer har jag använt mig av ett underlag med stödfrågor (se bilaga 1) som jag delvis utgått från men ofta frångått eftersom informantens berättelse lett mig på andra vägar. Intervjuerna har ägt rum i mitt eller informantens hem och de har spelats in på minidiscspelare för att sedan skrivas ned ordagrant av mig. Efter att intervjuerna transkriberats har jag tolkat dem i en berättande text och där lyft fram de citat jag ansett relevanta för berättelsen och för mina forskningsfrågor. Efter att berättelserna nedtecknats i form av ett resultatkapitel utfördes det djupgående arbetet med teorikapitlet. Detta kom på så sätt att tillföra perspektiv och kunskap på mina data, där jag i analysen pendlade mellan empiri och teori.

Val av undersökningsgrupp

Till en början önskade jag jämföra personer med erfarenhet av enskild undervisning i akademisk musikutbildning med personer som saknade denna erfarenhet, men varit aktiva studenter på kulturskola och estetiskt program. Jag genomförde och tecknade ned sex intervjuer, varav jag valde att lyfta bort de två med informanter som saknade utbildning vid musikhögskola, på grund av att jag fann de andra fyra informanternas intervjuer mer djupgående. De informanter jag valt att använda i denna studie är personer som nyligen startat sitt arbete som lärare och därför har upplevelserna av tiden som elev ännu färska i minnet. Jag kommer att presentera fyra personer som har examen från en musikhögskola och idag är verksamma som både musiker och pedagoger. Två av informanterna är män och två är kvinnor. De fyra informanterna företräder även olika instrument och genrer.

Presentation av informanterna

Anna är violinist och utbildad inom klassisk genre. Hon arbetar idag som instrumentallärare på en kulturskola. Anna är uppväxt i ett annat land och har där tagit instrumentallektioner i en skolform som motsvarar vår kulturskola. Efter detta följde privata studier, studier på folkhögskola samt musikerutbildning på musikhögskola. Studierna har kompletterats med behörighetsgivande studier i pedagogik.

Björn är trummis och utbildad jazz- och improvisationsmusiker. Han arbetar idag som instrumentallärare på ett estetiskt program. Han har tidigare studerat på kulturskola, estetiskt program, två olika folkhögskolor följt av musikerutbildning på musikhögskola. Studierna har kompletterats med behörighetsgivande studier i pedagogik.

Cecilia är sångerska och utbildad inom pop & rockgenren. Hon arbetar idag som instrumentallärare på ett estetiskt program. Cecilia har tidigare studerat på kulturskola, på en musikalutbildning, på folkhögskola samt på musikhögskolans IE-utbildning.

David är kompositör och arrangör, utbildad med arrangering/komposition som huvudämne. Han arbetar idag som teori/instrumentallärare på ett estetiskt program. David har tidigare studerat på kulturskola, estetiskt program, folkhögskola samt på musikhögskolans IE-utbildning.

Etiska överväganden

Jag har vid förfrågan klargjort för ide fyra informanterna att deras deltagande i studien sker helt anonymt. Informanterna har alla fått fingerade namn. Jag kommer endast att ange informantens instrument, utbildningsbana samt nuvarande sysselsättning. Jag kommer inte att ange namnen på skolor informanten gått. De pedagoger som nämns i studien har alla fått fingerade namn i form av nummer. På detta sätt försäkrar jag mig om total anonymitet för alla de personer som deltar och omnämns i min studie.

Resultat

I detta kapitel redovisar jag mina informanternas enskilda berättelser i tur och ordning. Jag börjar med Anna för att sedan fortsätta med informanterna Björn, Cecilia och David. Först i nästa kapitel, som fått namnet analys av resultat, analyserar jag var och en av berättelserna utifrån det material jag presenterat i teorikapitlet.

Annas berättelse

Anna har sin första pedagog när hon är mellan 10-13 år. Hon beskriver denna som en bra lärare, en äldre kvinna som hon fick bra kontakt med. Hon får lära sig grunderna, spela lite konserter och läraren är också väldigt duktig på att kompa. Denna lärare pensioneras och Anna får en ny pedagog från 13 års ålder. Denna nya lärare är en man i okänd ålder och Anna är nu nervös för att gå till lektionerna eftersom han talar med brytning och Anna har svårt att förstå vad han säger. Hon får inte längre spela på konserter och lärarens arbete är väldigt fokuserat kring etyder och teknik. Så här säger Anna:

Vi spelade knappt någon musik under den tiden. Det dröjde ett tag innan jag fick spela upp, det var ända tills jag var 17 och skulle göra antagningsprov, så det var en ganska stor chock.

Hon berättar också att det enbart var orkesterspelet som höll uppe intresset för att fortsätta med musik och fortsätter:

Sen blev det ju svårare ju äldre jag blev också. Han var... [tvekar] Ja... jag kommer ihåg en sak som...[funderar igen] jag kunde komma till lektionen, framför allt i början, så hade jag fått något som jag skulle öva på hemma och då stämde jag fiolen och sen skulle jag spela upp det där. Och då stod jag på en sida och han satt i ett hörn i sin stol och bara glodde på mig. Sa ingenting, gjorde ingenting, rörde sig inte, jag bara spelade stycket från början till slut. Och sen efter, när stycket var slut så skulle han kommentera. Det var lite nervöst ibland. Jag spelade och medan jag spelade så tittade jag lite på honom för att se: hur reagerar han nu? Är det ok?

Här berättar Anna om hur hon upplevde stämningen på lektionen. Indirekt strävade hon som elev efter konkret och direkt bekräftelse på att det hon gjorde var ok. Lärarens sätt att vara fick henne istället att känna tveksamhet. Vidare berättar hon om hur relationen till läraren komplicerades. När Anna var i 16 års- åldern började läraren förändra sitt sätt mot henne. Hon började uppleva att läraren stötte på henne och fick enligt henne själv misstankarna bekräftade då hon fick veta att läraren hade haft sexuella relationer med andra elever, med elevers föräldrar och med andra lärare. Hon fortsatte trots detta att gå till lektionerna.

Ja, men det blev ganska konstigt. Min mamma frågade till och med, men jag vägrade säga något för jag tyckte det var så pinsamt. Jag kände också att 'säger jag någonting då kanske mamma går till polisen', så det var liksom, jag kände att jag inte ville säga något. Det hände ingenting men det var väldigt speciellt.

Anna berättar inte mer om denna erfarenhet utan vi går vidare i intervjun. När jag frågar henne om hur det idag påverkar henne att hon haft denna lärare svarar hon att det faktum att hon bara fick spela etyder och göra teknikövningar är något hon tänkt mycket på. "Eleverna måste

ju få musik på lektionerna” säger hon. Hon fick inte spela konserter eller öva samspel med pianist vilket är saker hon vill att hennes elever skall få tidigt.

Anna flyttar vid 17 års ålder till Sverige och söker sig till musikhögskolan för att göra en provspelning för en utbildning för utbytesstudenter. Hon söker en lärare och ett forum att spela och hon vet ingen annan plats att vända sig till. Efter provspelningen får hon ett samtal från huvudläraren på utbildningen och får då veta att hon inte ligger på den nivå som utbildningen kräver men att denna lärare gärna vill hjälpa henne genom att erbjuda henne privatlektioner. Anna börjar ta lektioner för sin tredje pedagog och upplever sig för första gången i sitt liv ha en riktigt bra lärare.

Hon var fruktansvärt bra och jag fick spela mycket musik och riktig repertoar. Hon hjälpte mig med andra saker också som till exempel att hitta en pianolärare och en teorilärare. Det var bra stämning på lektionerna. Vi fick en väldigt bra relation och hon frågade saker om hur jag hade det hemma till exempel. Hon var väldigt tydlig med vad jag behövde göra för att nå ett visst mål och i mitt fall var målet att jag skulle bli musiker. Jag måste in på musikhögskolan. Det kändes som om hon trodde på mig.

Anna får hjälp av sin lärare att söka till folkhögskolor, blir antagen och börjar studera på folkhögskola för en ny lärare; lärare nummer fyra. Av det Anna berättar får jag intrycket av att samspelet med och relationen till denna nya lärare fungerat väldigt väl. Undervisningen har inriktats mer på musik och uttryck än på teknik och läraren har haft en pedagogik där hon tillsammans med Anna diskuterat sig fram till olika tolkningar och lösningar. Kanske tror Anna att jag inriktar min studie på negativa upplevelser i relationer mellan lärare-elev och berättar därför väldigt kortfattat om sina positiva erfarenheter?

Anna studerar för denna lärare även under första året på musikhögskolans musikerutbildning, som hon antas till efter två år på folkhögskola. Hon byter sedan återigen lärare, denna gång tillbaka till lärare nummer tre, den lärare som hjälpt henne att ta sig in på folkhögskolan. Denna gång tycks inte samspelet med läraren fungera lika väl:

Mycket var motsatser. Stämningen på lektionerna var inte alls så positiv längre. Jag kände inte att hon trodde på mig. Och... hon var fortfarande snäll och trevlig och vi hade fortfarande en bra relation och det var det också som gjorde att jag mådde... jag mådde dåligt den perioden för att jag fick så dåligt samvete på något sätt, att jag inte tyckte om henne som lärare just för att vi hade en så personlig relation. Hon kände min mamma. Det kändes inte bra. Hon... det var ganska svårt att välja stycken. Jag fick inte välja utan det var hon som valde vad hon tyckte att jag skulle spela.

Anna beskriver hur hon kämpade för att få respons och hur relationen till det egna instrumentet förändrades:

Det kändes också som om hon höll på att ändra min teknik jättemycket. Varje gång jag gick ifrån lektionen så var det ”åh, nu vill hon inte att jag skall hålla fiolen så, nu vill hon att jag ska hålla på ett annat sätt. Varför?” Till slut kände jag... jag visste inte vad jag hade... mitt instrument kändes främmande för mig. Det kändes inte bekvämt att hålla i den och spela på den, det var inte känslan jag hade haft innan. Innan hade jag känt att jag älskade min fiol. Nu var det skrämmande. Jag kände att jag inte hade någon relation till mitt instrument längre.

Anna säger nu med viss tvekan i rösten att hon tänker berätta något som hon inte brukar berätta för att hon tycker det är så jobbigt, men att det är en upplevelse som hon nu delvis fått distans till:

Jag hade gått för henne i en termin. Då kallade hon mig till samtal efter betinget och berättade att de andra lärarna hade pratat om mig och att de tyckte att.. jag inte platsade där, på den utbildningen. Och att jag skulle nog fundera på att göra något annat... söka mig till... kanske söka mig till lärarutbildningen eller nåt sånt. Och jag tittade på henne och jag började gråta och kunde inte säga så mycket.

Anna beskriver sina känslor efter detta samtal som frustration, ilska, sorg och besvikelse. Hon bestämde sig dock för att fortsätta och gå klart sin musikerutbildning, då hon endast hade ett år kvar. Hon säger också att hon nu i efterhand förstått att hon genast efter samtalet och kritiken hon fått borde ha kontaktat utbildningsledningen och kanske även sin förra huvudinstrumentlärare för att diskutera, men denna tanke slog henne aldrig. Hon skämdes. Under sommarlovet började hon rannsaka sig själv, utvärdera åren som gått och lägga upp strategier för det kommande läsåret:

Jag började räkna och började tänka tillbaka. Jag brukade skriva upp mina övningstimmar i en kalender. Alla dagar skrev jag in hur många timmar jag hade övat. Jag började räkna bakåt hur många timmar jag hade övat. ”Det kanske beror på att jag inte övat tillräckligt... eller kanske på att jag inte har ngn talang... jag är kanske obegåvad? Är det för lite arbete eller beror det på läraren”. Frågan att det berodde på läraren var så liten och den försvann direkt när den kom. Jag kände att det kan det inte vara. Så att jag räknade ihop och bestämde mig för att jag skall gå en termin till och den ska få avgöra om jag skall fortsätta eller inte. Jag bestämde mig för hur många timmar jag skulle öva och för vilket stycke jag skulle spela. Det var roligt, det var det jag ville göra och det var något jag trodde att jag skulle kunna göra bra.

Anna beskriver här hur hon tänkt, men genast slagit bort tanken på, att problemet kunde bero på läraren och inte på brister i hennes egna kunskaper och kvalitéer. Hennes kommande termin på musikhögskolan blev en konstig termin. Hon gick för samma lärare och lektionerna var fortfarande inte bra. Stämningen blev konstig efter att läraren gett beskedet om att Anna inte platsade på utbildningen. Anna ansökte om uppehåll i ett år och fick samtidigt ett jobb på kulturskola som hon bestämde sig för att ta. Hon funderade också på att hoppa av musikerutbildningen för att istället börja läsa till civilingenjör.

När Anna efter uppehållet kom tillbaka utbildningen bytte hon tillbaka till sin förra lärare; lärare fyra. Hon berättade då om det som hänt med lärare nummer tre, om att det inte alls hade fungerat och att hon hade givits rådet att sluta på utbildningen. Hon fick då veta att det påstådda samtalet då alla lärare varit överens om att Anna inte platsade på utbildningen, aldrig hade ägt rum. Lärarna hade varit överens om att Anna hade vissa tekniska problem som behövde jobbas bort, men det var allt. Vidare berättar Anna att arbetet tillsammans med lärare fyra fungerade väl och att de tvingades jobba mycket med självförtroende och att våga spela. Hon säger:

Jag fick problem med att spela över huvudtaget ”i huset.” Jag kunde inte vara i ett övningsrum och öva ens. Gick jag hem så gick det bra. Men då var det jättebra, hon var min räddare. Jag tror inte att jag hade klarat det själv, utan en lärare som hon. Det var bra att jag trots allt gick tillbaka för jag fick trots allt

bekräftelse och kände att ”jag klarar faktiskt detta”. Jag kommer att nå upp till en bra nivå. Jag är inte en av de bästa violinisterna, det är jag inte, och jag hade behövt mer tid, men jag behöver inte skämmas. Det här är bra, det räcker och det kan jag utveckla. Det tog ett år att komma dit. När jag började hos henne så haltade jag.

Utan denna lärares hjälp menar Anna att hon inte skulle ha kunnat återfinna tilliten till sig själv och sitt instrument. Hon beskriver också hur arbetet med egna elever fått henne att hitta tillbaka till glädjen i musiken. Hon är glad att hon gick tillbaka och avslutade utbildningen. Jag frågar Anna om hon tycker att det är så att man som elev helt och hållet tillskriver läraren ansvaret för att det blir dålig stämning på en lektion eller i ett samspel och hon svarar:

Ja. Det gör jag faktiskt. Tyvärr. Även om det kanske är för mycket att lägga ansvaret på en enda person, men en lärare har så otroligt mycket makt så man fattar inte det. Det är verkligen så. En lärare har jättemycket makt och stort ansvar för hur det blir. Man kan sprida en fantastisk stämning till och med bland människor som kanske är lite negativa. Man kan verkligen få alla att bli... eller tvärtom: få alla att känna sig dåliga och skämmas, eller vad det nu är. Tyvärr, jag säger så och jag vet inte om det är så, men det är min upplevelse.

På frågan om hur det idag påverkar henne att hon träffat lärare tre svarar hon:

Det jag kommit fram till är att om en lärare inte tror på en elev så kan den eleven inte prestera bra. Det är verkligen så. Så att... jag tror att väldigt mycket hänger ihop med det. Jag skulle kanske ha varit ännu starkare och sagt ”vi bryter här”, mitt i terminen och gått till någon annan. Det kanske jag borde ha gjort. Jag känner fortfarande så mycket skuld för att jag inte gillade henne som lärare, just eftersom vi hade sådan bra relation innan. Jag ifrågasatte mig själv väldigt mycket. Det måste vara något fel på mig, det är inte henne det är fel på, det är mig. Så just det: en lärare måste tro på en elev. Det är så viktigt. Om jag nu skulle känna att jag får en elev som jag slutar tro på, då tycker inte jag att jag skall ha den eleven. Då ska jag i så fall försöka skicka vidare eleven. Annars kan jag fördärva allt för den eleven.

Vidare reflekterar hon kring sitt framtida arbete som lärare:

Självklart skall man bemöta människor positivt och självklart skall man tro på folk. För mig är det ändå ganska självklart men man tänker på det kanske mer medvetet när man har varit med om de här sakerna och när jag ser hur pass mycket det har påverkat mig. Man får en sån känsla: vilken makt jag har som lärare. Jag kan verkligen hjälpa en människa att må bra och bli en glad människa och känna sig trygg i sig själv eller så kan jag göra tvärtom: göra så att en människa känner sig helt värdelös. Så att det är väldigt starkt, nästan skrämmande starkt när man tänker på det. Man har så stort ansvar, så det får man verkligen akta sig för.

Anna avslutar med några tankar kring vad man som elev kan göra för att vara stark i en liknande situation som den hon upplevt. Hon tycker att man tydligt skall tala om för läraren vad man känner. Det kan ju vara så att läraren inte är medveten om problemet. I Annas fall kan det ha spelat in att lärare tre gick igenom mycket jobbigt i sitt liv vid den tid då hon undervisade Anna.

Björns berättelse

Björn började spela trummor på kulturskola i årskurs fem. Den lärare han fick då behöll han ända upp i trean på gymnasiet, eftersom läraren även undervisade på estetiska programmet där Björn valde att studera.

Björn beskriver läraren så här:

En man som fick mig att tycka att det var väldigt lustfyllt och roligt att spela trummor. Han brann otroligt mycket för sitt ämne och smittade av sig på oss som spelade för honom för han hittade på mycket kringsaker och det blev en bra sammanhållning bland oss som spelade slagverk i slagverkensemble och i orkestrar, att vi blev som ett litet gäng. Han skapade en miljö för oss så att vi kunde identifiera oss som trumslagare.

Jag frågar honom om hur läraren skapade denna miljö och han säger att han tror att det var en naturlig egenskap som läraren hade; att skapa en trygg miljö där eleverna kände att de var accepterade som individer. Han uttrycker det även så här:

Han var väldigt skojfrisk och tog tillvara på saker man sa och pratade ett språk som inte var direkt vuxenspråk utan ett språk som var mer likt vårt ungdomsspråk så att säga.

B kände att han var inspirerad inför lektionerna och att han såg fram emot att träffa läraren eftersom det fanns ett spänningsmoment i att han aldrig visste vad som skulle hända på lektionen. Läraren var ofta på väldigt glatt humör och lärare och elev skrattade mycket tillsammans. När Björn gjorde fel skrattade de ihop och inte åt det faktum att det lät fel utan åt att det lät konstigt.

I 14-15 års ålder började Björn reflektera mer över lärarens sätt att vara och kunde då tycka att läraren egentligen borde vara mer mogen eftersom han var 35 och pratade samma typ av språk som ungdomarna han undervisade.

Björn säger att han fått med sig väldigt mycket av sin första lärare i sitt eget sätt att undervisa idag. Det var ett lustfyllt möte eftersom han klickade bra med läraren. Björn tycker även att lärarens opretentiösa förhållningssätt till musik har smittat av sig på hans personlighet.

Då Björn började på folkhögskola fick han till en början en lärare som han säger att det inte alls fungerade med:

Han var väldigt stel och en total kontrast till min första lärare. Han var väldigt fokuserad på teknik och på att man skulle spela precis så som han ville att jag skulle spela. Han skapade inte den där trygga atmosfären att jag bara kunde komma och sätta mig vid trummorna och känna att det var lustfyllt att spela utan det handlade om att man skulle göra läxan rätt och jag kände ett outtalat ifrågasättande om jag inte hade gjort läxan så som han ville att jag skulle gjort den.

Björn var under tiden han träffade denna lärare inte inspirerad att gå till lektionerna. Snarare hade han ont i magen så fort han tänkte tanken att försöka skapa eller prestera inför läraren. Olustkänslorna ledde snabbt till att Björn bad att få byta lärare, vilket beviljades av skolan. Han började då studera för sin tredje pedagog, om vilken han berättar så här:

Lärare tre hade jag väldigt mycket ut utav för att han utgick ifrån mig. Han var väldigt mån om hur jag mädde när jag kom. Han ställde direkt en fråga: hur mår du? Och jag hade ganska mycket problem med ryggen då, så de första lektionspas-

sen gick åt att vi började jobba med min ergonomi. Han fångade liksom min dagsform och det som jag tänkte på just då. Det skapade en miljö som jag kände att jag var väldigt inspirerad av. Jag kände att jag alltid kunde komma dit och lära mig både om mig själv och om musiken.

Björn beskriver vidare sin lärare som en person som gav mycket av sig själv och berättade om sitt liv i övrigt, utanför jobbet. Detta gjorde att Björn vågade berätta saker om sig själv och både lärare och elev gav varandra på så sätt nycklar till att kunna arbeta tillsammans. Känslan före lektionen var till stor del en nervös känsla, säger Björn:

Jag visste att han var en otroligt duktig pedagog och jag hade förväntningar på mig själv att jag skulle suga ut så mycket som möjligt.

Björn tycker dock att atmosfären på denne lärares lektioner var avspänd. Läraren klandrade aldrig honom för att han inte hade gjort det som läraren önskade utan fångade det som de kom att prata om vid just det tillfälle då de sågs. När Björn lämnade lektionen hade han ofta fått en filosofisk musiklektion, en lektion som inte ledde till konkreta läxor eller uppgifter men som gav många tips på vägen.

Björn fortsatte sina studier på en ny folkhögskola, på vilken han stannade i två år. Samspelet med hans huvudlärare där beskrivs inte som så upplyftande. Han inleder sin berättelse så här:

Lärare fyra och jag gick inte alls ihop för att fyra tänkte nog ganska mycket på mig som att jag skulle se honom som en auktoritär person.

Björn säger att han vill känna att han är respekterad som människa av sin pedagog. En pedagog ska inte klappa honom på huvudet och säga exakt vad han ska göra, vilket verkar vara vad han har upplevt med lärare fyra. Björn önskar istället att läraren ska få ut det bästa av honom utefter vad som visar sig hända på lektionen; att läraren är lyhörd för att ta tillvara på elevens känsla vid just det tillfället. Björn var van vid det från sin förra lärare och därför blev detta möte en stor kontrast.

När jag frågar Björn om hur det förhöll sig med hans musicerande under tiden han gick för lärare fyra svarar han:

Jag spelade mycket men jag spelade aldrig musik som jag egentligen kände för i själ och hjärta utan jag började spela musik som tillhörde en norm för den nivån som man skulle vara på där.

Björn började nu förlora lusten till musik och upplevde relationen till läraren som konfliktfylld:

Han tyckte att jag var knepig och det hade vi en diskussion om. Att jag var en knepig person som aldrig ifrågasatte honom. Han talade om för mig att han ibland kunde provocera mig för att få fram vad jag tyckte. Jag svalde bara och sa ”ok, du tycker så”, för jag kände någonstans att vi hade hamnat totalt snett eftersom att... vi ”klickade inte” som personligheter helt enkelt.

När Björn berättar om denna lärare är han väldigt bestämd på rösten och ger uttryck för känslor av kyla och besvikelse. Han beskriver att han haft en känsla i magen då han gått till varje lektion och att denna känsla var en ”total rädsla över att bli nedvärderad som människa... nertryckt”. Han säger även att han upplevde att läraren hade en oärlig människosyn, att han i grund och botten var ganska dömande:

Passade man in i hans mönster så gav han jättemycket av sig själv men gjorde man det inte så gjorde han inte det. Det var långa sjok som vi bara satt och tittade på varandra under lektionerna. Medan man hörde utav andra att på deras trumlektioner hade de suttit där och skrattat och stöjat och pratat om privata saker och sådär.

Jag frågar Björn om han som en följd av detta känt avundsjuka gentemot andra elever som studerade för lärare fyra och han svarar:

Nä, jag undrade nog bara vad det var för fel på mig som gjorde att han inte kunde ha en sådan relation med mig för jag visste att det var det jag eftersökte.

Björn ger här uttryck för att han strävar bekräftelse från läraren och att han önskat ha en väl fungerande relation med läraren. Något tycks ha gått fel i personkemin mellan de båda och ansvaret för detta är lärarens, enligt Björn. Han berättar vidare att känslan av att vara missförstådd och missbedömd av läraren finns kvar än idag, men i mindre utsträckning. Han kan ibland känna att han spelar på ett sätt som absolut inte skulle vara accepterat av läraren och att han då fortfarande upplever att han genom detta protesterar mot läraren. Han tänker också väldigt mycket på denna lärare när han själv undervisar och säger så här:

Jag vet absolut hur jag inte vill behandla mina elever.
Jag har absolut med mig känslan. Jag ser direkt på mina elever om det är någon som har tendenser till en sådan magkänsla jag kände när jag kom till lektionen med min lärare.

Björn fortsatte efter folkhögskolan på musikhögskolans musikerlinje, men valde då att inte ta några fler lektioner på sitt huvudinstrument. Han provade enstaka lektioner för olika lärare, men det kändes aldrig bra utan Björn bestämde sig för att han inte ville bli undervisad mer. Detta tycks ha accepterats av ledningen på utbildningen och Björn lyckades trots undvikandet av instrumentallektioner få ut sin examen. Jag frågar Björn om hur han tror att det hade påverkat honom som musiker om han som sista lärare fått ha lärare tre istället för lärare fyra. Han säger så här:

Jag tror att jag hade varit en musiker som hade sett på musiken som ett medel att uttrycka känslor och det gör jag fortfarande tack vare att jag haft honom ett år, men jag tror att jag haft en mindre konfliktfylld utbildning.

Björn avslutar vår intervju med att understryka att han påverkats väldigt mycket, och i positiv riktning, av sin första och sin tredje lärare, det vill säga de lärare han upplevt ett väl fungerande samspel med. ”Dessa två lärare har färgat hela min inställning till musik och till livet i allmänhet” säger han.

Cecilias berättelse

Cecilia började ta lektioner när hon var runt 13 och då för en manlig lärare. Hon tog lektioner för honom på kulturskolan ända tills hon slutade gymnasiet. Hon beskriver honom som en lärare med ganska mycket auktoritet, och *en rätt så trendig snubbe som sjöng i flera band*. Cecilia minns att det var utelämnande att som 13-åring träffa sin lärare ensam. Hon kände sig ofta obehaglig till mods men säger själv att det var utan någon som helst anledning. Hon ville verka vuxen, ville vara duktig men kände aldrig att hon var det och upplevde därför en del prestationskrav. Så här berättar hon:

Jaa... också sjöng man och tyckte ju ändå att det var väldigt häftigt vet jag, och han var väldigt häftig. Han var lite... hade lite idolstatus sådär, på den skolan kan man väl säga, så att det hela var ju en väldigt spännande upplevelse. Absolut, men också med... man var rätt så nervös, man ville prestera inför honom och sådär.

Om deras relation berättar hon så här:

Jag kan väl inte säga att vi hade någon nära relation över huvud taget. Det var väldigt sådär "lärare-elevaktigt". Han försökte nog på alla sätt men han kanske inte hade så lätt för att ta den åldersgruppen sådär så det kändes som att han... han var nog mer en "vuxenlärare" egentligen.

Cecilia berättar vidare att hon redan då hon började ta lektioner visste att hon hade talang och att hon kände sig väldigt angelägen om att visa det. Hon gick till lektionerna med en känsla av att det skulle hända någonting speciellt och när hon gick därifrån var det ofta med någon slags besvikelse. Hon beskriver det som att hon haft en förväntan på läraren att han en dag skulle meddela henne att hon skulle få bli stjärna, vilket aldrig hände.

Läraren var en väldigt frimodig person och Cecilia fick tidigt lära sig att inte tveka utan "bara köra". Han var inte en typisk sångpedagog som sa "ta det lugnt och akta" utan ville att man skulle skrika och ta i. Cecilia menar att detta hjälpt henne att på ett tidigt stadium utforska sina gränser och inte rygga för att försöka. Han lärde henne att allt går att göra, bara man vågar prova.

Nästa sångpedagog träffade Cecilia då hon började på en musikalskola efter gymnasiet. Denna lärare är inte så spännande att prata om, menar Cecilia utan hon väljer att berätta om en annan lärare istället, en sångpedagog som hon valt att ta extralektioner för under musikalutbildningen. Denna lärare kallar vi lärare två. Lärare två var en väldigt duktig sångerska och ville arbeta med det som Cecilia inte kunde, vilket var att sjunga i huvudklang och i högre register. Detta försökte hon med på alla möjliga sätt och Cecilia minns att hon gick nedslagen från varje lektion. Läraren var väldigt återhållsam med beröm. Så här säger Cecilia:

Jag kämpade verkligen. Vi var ett par stycken i klassen som gick för henne. Alla var överens om att hon var så duktig och hon var så envis och man jobbade så hårt. Vad svårt det var... vi kämpade på och såg det som värsta utmaningen. Hela den skolan var ganska mycket kämpa på. Jag tror att man vände sig lite vid det, att vara lite nedslagen efter en lektion. Hon var väldigt så att jag måste öva på detta och sa "nej inte riktigt så, så här ska det vara" och jag fattade väl aldrig riktigt vad hon menade.

Läraren gjorde starkt intryck just eftersom Cecilia fick jobba så hårt och hon minns känslan av otillräcklighet. När hon idag ser tillbaka på denna lärare tycker hon att läraren kunde ha berättat för Cecilia vilka hennes styrkor var. När man precis börjat pröva sina vingar och insett att hela världen är full av duktiga människor är det ganska viktigt att få veta vad man själv kan. Sången var en väldigt stor och viktig del av Cecilias identitet just då. När jag frågar Cecilia vad hon har med sig för tankar och upplevelser kring mötet med lärare två säger hon att hon tycker att läraren hade rätt i ganska många saker. Dock tycker hon att hon som lärare vill vara motsatsen:

Jag vill vara en lärare som berättar för mina elever att "det här är bra". Likadant som jag känner med andra människor. Varför skall man hålla inne på det bara för att de är elever, av någon anledning. Om jag tycker att någonting är bra så vill jag gärna att de vet det.

Efter musikalutbildningen sökte sig Cecilia vidare till en folkhögskola och träffade där lärare tre. Om denna lärare säger hon så här:

Vårt förhållande blev väldigt varmt och personligt på alla sätt. Det njöt jag väldigt mycket av och kände att ”så här ska det vara”. Och det har jag verkligen tagit med mig från henne. Hon skapade... vi var väldigt öppna mot varandra. Hon frågade, visste hur saker och ting kunde vara, berättade om kärlek och om livet och tog mina historier på allvar också.

Med denna lärare började Cecilia arbeta med improvisation, vilket var helt nytt för henne och ganska obehagligt och svårt till en början. Hon tycker att denna lärare hanterade det väldigt bra och hon upplevde en trygghet på lektionerna. Läraren skapade en öppen och tillåtande atmosfär där elev och lärare naturligt kom in på hur saker och ting var och hur man mådde. Läraren berättade ibland väldigt intima, personliga saker om sig själv vilket för Cecilia enbart var positivt. Hon såg det som ett tecken på att läraren betraktade henne som jämlik. Relationen till denna lärare skiljde sig mycket från de tidigare erfarenheterna Cecilia gjort. Tidigare lärare hade hon haft ett statusförhållande till, där läraren stod högre och eleven lägre. Nu fanns en känsla av att lärare och elev befann sig på samma plan. Cecilia märker idag att hon tagit mycket influenser från lärare tre. Hon säger att hon gärna, om det är möjligt, önskar ha just en så öppen relation med sina elever som hon själv haft med sin lärare.

När Cecilia började sina högskolestudier träffade hon lärare fyra som hon kom att studera för i tre år. Så här säger hon inledningsvis om denna lärare:

Hon är en väldigt varm person. Där var det värme för hela slanten som gällde. Hon var mer en terapeut än en verklig sångpedagog. Väldigt... ”åh man skulle känna”. Ganska överklig. Väldigt ”öppna famnen”, kärlek, hjärta och smärta.

Cecilia beskriver läraren som väldigt omhändertagande. Innehållet på lektionerna var fokuserat på textbearbetning och uttryck och man jobbade nära de egna känslorna. Läraren tog hand om var och en av sina elever som en extra mormor och gjorde klart för dem att hon fanns som ett stöd för dem tjugofyra timmar om dygnet. Så här berättar Cecilia:

Det fanns vissa dagar då allt hade gått snett och man bara satt och grät och hon lyssnade och om hon hade en timme till så lyssnade hon då också. Man var alltid så välkommen och hon var helt sådär: ”du ringer mig, vilken tid på dygnet som helst. Så fort du har kommit in i mitt universum så är du i mitt universum, så tänk på det i alla dina år att jag finns här för dig”.

Jag tolkar mötet med denna lärare som en stark och magisk upplevelse för Cecilia. Hon blev uppslukad av denna varma, speciella människa och kände att hon lärde sig massor, men med lite distans till mötet kan hon se på det med andra ögon. Hon tycker i efterhand att sakerna hon arbetade med och det hon lärde sig hos lärare fyra inte betydde så mycket för henne och hon har kommit fram till att hon inte vill jobba på samma sätt med sina elever.

Vi pratar lite kring hur och på vilket sätt man som lärare kan vara ett stöd för sina elever. Lärare fyra var tydlig med att Cecilia fick ringa henne när som helst på dygnet för att prata, men Cecilia utnyttjade aldrig detta erbjudande. Hon är säker på att läraren menade allvar men kunde ändå inte känna att hon verkligen fick ringa. Själv anser hon att hon, även om hon skulle vilja, inte kan vara en sådan lärare för sina elever. Det har hänt att hon erbjudit sig att vara ett stöd på samma sätt, men då med en elev som under en period hade det väldigt jobbigt. Hon tror att hennes elever skulle ha svårt för att ha den sortens kontakt med henne och hon vill inte

ge ett liknande erbjudande bara för att visa sig snäll. Jag frågar Cecilia om i vilken utsträckning hon tror att en elev behöver just den där varma, sköna känslan som hon själv haft med lärare fyra. Så här svarar hon:

Det beror ju helt på vad man vill med sånglektioner, och för henne var det nog det absolut viktigaste: relationen.

Och just då så, när man blev så prioriterad just där så kändes det otroligt skönt, man blev väldigt bekräftad. Hon berättade ofta att "det där du gjorde nyss det var helt fantastiskt". Hon var väldigt öppen, varm och intensiv och så. Och om det är det man vill ha ut av en sånglektion, då var det fantasiskt helt enkelt. Men jag tror inte att det är det man vill i längden. Och kanske att man bara vill det ibland. Kanske vill man jobba stenhårt med vissa saker ibland. Eller sån är jag i alla fall. För annars kanske jag hade gått hem till min mormor och satt mig och fikat, liksom.

Efter tre års studier för lärare fyra gör Cecilia valet att istället söka sig till lärare fem. Hon börjar sin berättelse om detta möte så här:

Lärare fem är som ett skogsrå. Lång, mörkt hår, sval... och har kramat mig en gång kanske. Lärare fyra gjorde inte annat än att kramas. Det blev verkligen som att vända på en hand. Lärare fem jobbar med muskler och med massage. Mycket sjunga ett par toner och sedan lägga sig på bänken och stretcha, bli masserad och så sjunga dem igen och hon sa: "ja, så ska det låta". Och jag fattade aldrig. Jag fattade överhuvudtaget inte.

Cecilia studerar i ett år för lärare fem. I hennes berättelse ser jag mycket av missförstånd, eller snarare frånvaro av gemensam förståelse, i deras arbete tillsammans. Läraren arbetade väldigt anatomiskt med rösten på ett sätt som fick Cecilia att snabbt tappa förtroendet. Lärare fyra hade arbetat mycket med uttryck och denna nya lärares arbetssätt skiljde sig mycket från det Cecilia gjort tidigare. Cecilia säger att läraren ofta tittade på henne med skeptisk blick, att det hade med hennes utseende att göra men att det gav Cecilia en underlig känsla. Kommunikationen mellan lärare och elev verkar inte ha flutit på helt avslappnat. Jag ger ett exempel ur Cecilias berättelse:

Hon sa: Cecilia, jag tror att det finns så mycket mer i din röst.

Jag bara: "men..."

Har hon hört det, eller gissar hon, eller är det för att jag... låter den så fruktansvärt spänd? Det var så otroligt diffust liksom. Vad är det som..?

Hon tyckte att det kunde bli mer värme och djup men hon berättade aldrig för mig hur jag skulle sjunga. Jag sa: "ska jag använda den här rösten?" också sjöng jag på ett sätt. "Eller den här rösten?" också sjöng jag på ett annat. Hon bara: "hmm... ta den där långa slanka". Jag fattade vilken hon menade men det hela blev verkligen... nä, jag vet inte. Det var jag inte alls glad för.

Cecilia valde efter ett år att byta lärare igen. Lärare sex blev hennes huvudlärare under sista året på högskolan. Cecilia upplever än idag att det är denna lärare som lärt henne allt hon kan. Hon vet att det inte förhåller sig så, men så är upplevelsen. Hon säger även att denne lärare räddade hela hennes tid på högskolan.

Den absolut mest konkreta och effektiva lärare jag träffat och det passade mig alldeles utmärkt efter allt flumneri som jag inte förstod. Ibland kunde man prata lite känslor men sen var det: "japp, ska vi sjunga då". Det var verkligen arbete och väldigt effektivt.

Cecilia trivdes mycket bra med sin nya lärares sätt att arbeta. Denne lärare jobbade efter devisen att eleven själv fick bestämma vad den ville lära sig och han som lärare såg till att lära ut

just detta. Han menade att eleven befann sig på så pass hög nivå att den själv visste bäst rörande vad den ville kunna och inte kunna och hur den ville låta och inte låta. Cecilia beskriver relationen med läraren som den minst känslomässiga hon haft, men samtidigt kände hon att han kunde få henne att gråta väldigt lätt. Hon tror att detta berodde på att läraren blivit så viktig för henne, att hon såg det som så otroligt viktigt att få just de sakerna på plats som läraren ville ge henne. Så här uttrycker Cecilia sig:

Jag upplevde att han var mitt ankare, han var min räddning så att jag liksom klängde mig fast i hans teorier och tankar, och kände att "åh vad skönt, äntligen svaret på mina frågor".

När Cecilia slutade på högskolan var hon till en början ledsen över att inte få träffa denna lärare mer, men känslorna har lugnat sig. Hon ser fortfarande läraren som den mest kompetenta hon haft och det är en person hon vill gå till om hon ska ta sånglektioner igen. Hon säger att hon fortfarande saknar honom men att hon märkt att alla sakerna han lärt henne finns kvar och att hon känner sig trygg i de kunskaperna.

Beträffande sin egen undervisning säger Cecilia att hon tror att hon själv är väldigt effektiv på sina lektioner. Hon tycker att det är viktigt att sångaren själv får göra sitt arbete och att detta arbete blir konkret. Lärare sex är hennes största förebild och hon tycker att det är kul att han kom sist. Hon vet inte vad som kunde ha hänt om hon hade fått honom först, huruvida det handlar om att det var det sista hon gjorde under sin utbildning som satte djupast spår, men tror att det handlar om att han passade hennes personlighet väldigt bra. Jag avslutar med att fråga Cecilia om hon tror det är viktigt med en god personkemi i en lärare – elevrelation. Så här säger hon:

Jo, det tror jag faktiskt. För att när jag upplever... om det är något jag misstrott min lärare för och då inte kunnat prata om det, känt att vi inte har den där kontakten som gör att man kan reda ut problemet eller att jag kan öppna mig och säga att "de här sakerna tycker jag är svåra att förstå" då går ju hela undervisningen förlorad. Då börjar det med att jag inte förstår någonting och sen kan jag inte ens prata om det och då kommer man ju ingenstans liksom. Jag tror att kemin kan vara helt avgörande faktiskt.

Davids berättelse

David började studera sitt nuvarande huvudämne, komposition, på en folkhögskola. Tidigare hade han varit inriktad på en karriär som musiker men han beskriver det som att lusten till skrivandet successivt tog överhanden. Att börja ta lektioner i komposition var fantastiskt, säger han. Han märkte snabbt att det var komposition han borde satsa på, främst på grund av att kontakten med den första läraren blev så bra:

Jag fick en väldigt bra kontakt med läraren där och han lyckades utveckla det som jag hade inom mig på ett väldigt bra och naturligt sätt och jag märkte att det var det här som jag verkligen ville hålla på med och ingenting annat.

David beskriver stämningen på lektionerna som avslappnad. Han upplevde att läraren ett var otroligt generös i sitt ämne samt visade nyfikenhet inför Davids förkunskaper, tankegångar och idéer. Kontakten med läraren skedde på ett jämbördigt plan och detta utvecklar David så här:

Det var inte så mycket att man var just lärare och elev, det var mer liksom två kompositörer som diskuterar och utbyter idéer. Med honom då givetvis som den som hade mest erfarenhet eftersom han hade hållit på så mycket längre än vad jag

hade gjort. Men det var väldigt mycket mer att vi kom fram till lösningar på uppgifter och diskuterade estetik mycket mer på ett jämnt plan än att han sade att ”så här var det på den tiden och nu ska vi göra likadant”. Så det var... även om det var lite grann stilstudier också så var det ändå från vår synpunkt sett på det hela. Det var alltid med *vårt* konstnärliga i fokus. Vad kan *vi* ha för nytta av det här. Det var aldrig liksom bara information bara för informationens skull.

Bland de viktigaste sakerna han fått med sig från lärare ett nämner han vikten av det i en komposition inte skall förekomma toner enbart för tonernas skull utan att detta skall vara noga avvägt. Han lärde sig också att lita till sig själv och att det man själv vill göra är det som är rätt. *Man behöver inte lyssna på så många andra om man inte vill*, säger David. *Man behöver heller inte känna sig dålig för att man inte skriver kanske lika på ytan komplex musik som andra*, eller vad det nu kan vara. Sammanfattningsvis uttrycker David följande om samarbetet med den första läraren:

Han såg ju att jag var en sån som verkligen ville utvecklas och han tillät mig att göra det också, istället för att placera in mig i ett fack som det ju är lätt hänt när man studerar komposition. Det här var en väldigt bra introduktionskurs. Hade det blivit tvärtom så tror jag nog inte att jag hade utvecklats så mycket som jag gjorde.

David var väldigt nöjd med sin första lärare och satte stor tilltro till att studierna på musikhögskolan skulle bli bra. Efter att ha smält besvikelsen över att inte ha blivit antagen till musikerprogrammet påbörjade David sina studier vid programmet IE-arr/komp, som betyder att han läste till lärare med inriktning arrangering och komposition. Om den lärare som kom att bli hans huvudlärare, lärare två, berättar han så här:

Det var precis raka motsatsen till lärare 1. Det var ett väldigt inrutat mönster då, de första åren. Och för det var otroligt stor fokus på liksom det teoretiska och det hantverkstekniska och: ”så gjorde Bach, du ska göra likadant, så gjorde Mozart och du ska göra likadant osv.” Det var väldigt mycket kraftiga stilstudier.

David berättar att hans nya lärare var duktig på att lära ut musikteori och tillhörande metodik och hade skrivit flera böcker i ämnet. Läraren var dock inte själv verksam som tonsättare, vilket delvis bidrog till att David inte fann det inspirerande att ta kompositionslektioner för läraren. Andra faktorer som bidrog till att motivationen nu sjönk var bristen på tid samt uppgifternas utformande och omfattning. Läraren och David tycks ha haft väldigt olika uppfattningar om samt förväntningar kring hur undervisningen skulle utformas. Läraren gav honom ett stort antal mindre uppgifter med korta deadlines och om detta säger David så här:

Jag vill ta tid med mina kompositioner, jag vill inte hasta och jag vill inte skriva någonting som jag inte själv verkligen känner att jag vill skriva. Och i det här fallet så var det verkligen tvärtom: ”du ska skriva det här och du måste göra det på en viss tid... och redan nästa vecka så vill jag se att du har börjat”, och det liksom går helt emot min uppfattning om hur jag vill komponera.

Trots sin starka motvilja ansträngde sig David hårt för att utföra sina uppgifter korrekt och sökte respons hos sin lärare. Gång på gång visade han upp kompositioner, tankar och idéer för läraren som enligt David ständigt återkom med svaret: ”ja men det här ser ju fint ut”.

Det var *ingenting* mer, det var inga direkta reflektioner ”varför har du gjort så i den takten”, ”varför gör klarinetten på det där sättet”, ”vad fint att du har den där figuren där i pianot, det är samma figur som...” det var inte *alls*, alltså alla mina små uppgifter, alltså mina kompositionstankar som jag hade haft va, han nämnde inte dem över huvudtaget och då fick jag liksom den här tanken att antingen så är

jag ett geni, att jag gör allting perfekt, eller så är han fullkomligt ointresserad av...
komposition med sina elever.

David upplevde nu stark frustration över samspelet med läraren och övervägde att hoppa av utbildningen. Han menar att detta uteslutande berodde på hans huvudämne. De övriga ämnena fann David både roliga och trevliga, men det var trots allt komponerandet hann ville ägna sig åt. Han gjorde ännu ett försök att söka över till musikerutbildningen men hamnade som första reserv. Han bestämde sig då för att läsa klart sin IE-utbildning.

Han misstänker än idag att läraren känt av hans missnöje under de första åren men att läraren valt att inte ta upp det till diskussion. Det hände dock en gång att läraren ställde en fråga till David. Han undrade då hur många timmar i veckan David lade på sitt komponerande. David tolkade frågan som att läraren upplevde det som ett problem att David inte levererade till honom varje vecka. David svarade då att han alltid tänkte på kompositionerna men att det inte alltid betydde att han skrev ner någonting. Läraren visade inte vad han tyckte om detta svar utan reagerade med tystnad:

Han blev bara tyst. Han är bra på att vara tyst, så att... det blev bara att det rann ut i sanden.

David valde heller aldrig själv att ta upp sina tankar till diskussion, varken med lärare eller med utbildningsledning eftersom han tänkte sig att det skulle leda till mycket rabalder. Han nämner också att han gick in i rollen som ”duktig elev” och då tillskrev läraren en stor makt över undervisningsprocessen. Han tror att läraren varit pressad av att följa kursplanen och att det därför inte funnits tid till Davids egna personliga önskemål, men hävdar ändå att han anser att lärarens grundinställning till honom varit fel. Om han hade börjat studera på utbildningen idag tror han sig ha agerat annorlunda. Han tror även att om han kunnat vara mer direkt mot läraren och argumentera för sin sak så hade läraren anpassat sig. Problemet var att han inte vågade.

David berättar vidare att det under tredje året på utbildningen började fungera bättre med läraren. Lektionerna inriktade sig då på jazzmusik, vilket David såg att läraren verkade brinna mer för. David minns även att han själv nu var mer motiverad att lära sig saker och han tror att denna positiva energi smittade av sig på läraren. Så här säger han:

Det var väldigt lärorikt och nu blev den här läraren en annan människa. Helt plötsligt så var han oerhört intresserad av mina arr och av hur jag hade tänkt och sådär och ja, jag lärde mig jättemycket.

Under fjärde året fick David byta lärare och tog då lektioner för två olika lärare: lärare tre och fyra. Erfarenheterna med dessa lärare tycks likna de som David gjort med lärare ett. De utgick från vad David ville göra och gav honom mängder med information och verktyg för hur det skulle göras. David beskriver även hur han fick en särskilt personlig kontakt med lärare fyra. Han säger att i och med att undervisningen i komposition fungerade så mycket bättre under fjärde året har hans känslor mildrats inför de problem han tidigare ställts inför. Han uttrycker sig så här:

Nu när jag ser tillbaks på det så... kan jag ju tycka att det var ganska mycket som var bra också. I och med att jag fick bekräftelse sen så väger det ju upp den bekräftelse som jag inte fick då. Det har ordnat sig.

Jag går vidare och frågar David om hur han tror att relationen mellan lärare och elev samspe-
lar med innehållet i en undervisningsprocess och han svarar att han tror starkt på att eventuel-
la problem i relationen löser sig om man har en öppen dialog sinsemellan. Han betonar också
vikten av att arbeta med eleven i fokus:

Det är hela tiden en växelverkan, men man måste alltid se till elevens vilja och
egna uttryck, och hjälpa eleven att komma till egna uttryck om det skulle vara pro-
blem med det.

I sitt eget arbete som lärare försöker David så mycket som möjligt utgå från det musikaliska
och från vad eleven vill. Han anser att man det är extra viktigt i hans ämne eftersom kompo-
sition ligger så pass nära de egna inre känslorna och vad man vill uttrycka. Hantverkskunnän-
de och stilstudier är hjälp på vägen som en lärare kan ge, men det musikaliska och konstnärlig-
a måste ligga i fokus, enligt David.

Analys och diskussion

Jag väljer att i detta kapitel först analysera och diskutera var och en av de individuella berättelser jag fått fram genom intervjuerna. Jag gör detta genom att läsa och tolka mina intervju-manus samt jämföra dem och koppla dem till den teori jag presenterat i litteraturkapitlet. Slutligen kommer jag att diskutera gemensamheter i de fyra berättelserna samt låta mitt resultat speglas i de frågor jag valt som mina forskningsfrågor.

Annas berättelse

I relationen till lärare två finns många tecken på brister i kommunikationen. Varken i den intellektuella eller i den emotionella dimensionen har samklang funnits i relationen (s. 10). Dolda, oklara uttalanden har förekommit under lektionerna och jag tolkar Annas nervositet som ett tecken på att hon varit oklar över hur läraren såg på henne och vad som förväntades av henne. Om man tittar på Heiders teori om kognitiv balans (s. 12) så förstår man hur denna osäkerhet uppstår. Anna är inte säker på hur läraren uppfattar henne och kan därför inte göra en tolkning av dennes beteende som hon kan förhålla sig till. Bekräftelse och social belöning så tycks saknas i relationen. Detta kan man se dels eftersom Anna inte ges möjlighet att spela på konserter och tillsammans med andra musiker, men också i lärarens sätt att bemöta henne då hon kommer till lektionen. Läraren sitter tyst i ett hörn och väntar på att Anna skall spela för honom.

På flera ställen i berättelsen om lärare två ser jag tecken på att Anna inte får sina behov uppfyllda (s. 16). De känslor hon blir varse då relationen kompliceras av lärarens närmanden kan alla kopplas till skam som grundkänsla (s. 17). De kan även kopplas till de fyra rädslor som Birnik nämner. På grund av att relationen har det asymmetriska förhållande som är så framträdande för instrumentalundervisningen (s. 15) så vågar Anna att ingenting göra åt saken.

I Annas relation till lärare tre ser vi ett exempel på hur en mästare-lärlingrelation kan visa sig vara mångfacetterad samt förändras över tid (s. 13). Under deras första tid tillsammans finns samstämmighet mellan lärare och elev. Anna upplever att hon får stöd både i musicerandet och på ett mer personligt plan. Detta är första gången Anna får en riktigt bra lärare enligt henne själv, och jag lägger i min tolkning att detta beror på att lärare tre är tydlig gentemot Anna. Hon möts av respekt och tillit och får hjälp att söka sig vidare till folkhögskola. Om vi tittar tillbaka till Heiders teori igen (s. 12) så ser vi att här tycker Anna om sin lärare och uppfattar samtidigt att läraren tycker om henne tillbaka.

När Anna åter möter lärare tre efter att ha haft lärare fyra i tre år uppstår genast problem. En konflikt mellan lärare, elev och innehåll finns nu (s. 13) och det blir svårt att välja stycken. Anna känner dåligt samvete för att hon inte längre tycker om sin lärare. Vi kan se tendenser till det som Trondman beskriver som ett *framträdandegap* (s. 10) genom att såväl elev som lärare tycks ha svårt att förverkliga sina förhoppningar och avsikter i undervisningen.

Om vi tittar på Burns modell (s. 11) så ser vi hur relationen utvecklas vidare. Annas tolkning av lärarens värderingar och förväntningar leder till att Anna förlorar känslan för sitt instrument. Hon förlorar vidare även tilltron till sig själv som musiker genom att självbilden blir skadad då läraren nästan uttryckligen ber henne att sluta på utbildningen. Relationen fortgår men präglas av skamrelaterade känslor för Annas del. Asymmetrin i relationen blir än mer påtaglig när Anna tvivlar på sin talang och förmåga samt gör hårda övningsprogram för sig själv. Hon ifrågasätter sig själv starkt men tränger bort tankar som rör ifrågasättande av läraren.

Relationen till lärare fyra tycks ha varit inspirerande, trygg och problemfri för Anna. Hon beskriver hur undervisningen fokuserats kring musik och uttryck och att pedagogiken varit inriktad på gemensam diskussion mellan elev och lärare, s.k. dialogpedagogik (s. 15).

När Anna återigen får träffa lärare fyra efter att konflikten med lärare tre kommit upp till ytan beskriver Anna lärare fyra som hennes räddare. Även denna relation är asymmetrisk då Anna lägger sitt öde helt i lärarens händer. Anna tvingas att tillsammans med läraren återuppbygga sin självbild och sin relation till instrumentet. Hon tror inte att hon fungerat lika bra som musiker och lärare idag om hon inte fått denna möjlighet av lärare fyra.

Vidare tillskriver Anna läraren allt ansvar för hur samspelet i relationen fungerar. Hon resonerar på ett liknande sätt som Bergem (s. 16) då hon säger att det sätt en lärare bemöter en elev på får avgörande effekt på hur denna elev i framtiden ser på sig själv. Sitt etiska ansvar som lärare verkar hon själv ta på väldigt stort allvar. Hon är medveten om att hon i sin roll som lärare kan vara orsaken till att en elev mår bra eller dåligt. ”En lärare måste tro på sin elev”, säger hon och i det uttalandet tolkar jag in betydelsen av att läraren måste bidra till att eleven får befinna sig i en positiv spiral av stolthetskänslor (s. 17). När en lärare tror på sin elev får denne elev även sina fyra behov (enligt Birnik) tillgodosedda; eleven blir sedd, uppmuntrad, respekterad samt vägled.

Björns berättelse

Mellan Björn och lärare 1 finns ett tydligt mått av samklang. Björn känner lust att gå till lektionerna vilket är ett tecken på att han upplever sig sedd och bekräftad av läraren. De fyra behoven är tillgodosedda och känslspektrat präglas av stolthetskänslor (s. 17). När jag tolkar Björns berättelse ser jag lärare 1 som en lärare med talang för interpersonella relationer, en lärare som skapar god stämning omkring sig och får eleverna att må bra samtidigt som de ges utrymme att identifiera sig och utveckla sig i sin roll som slagverkare. Jag tycker mig se att lärare 1 huvudsakligen använder sig av aktivitetspedagogik och dialogpedagogik som metod i mötet med eleverna. Björn får i samspelet med läraren gott om bekräftelse och social belöning (s. 10). Vidare ser jag tecken på hur Björn så småningom börjar bedöma lärarens sätt som något för ungdomligt. En viss distans och laddning måste finnas i relationen enligt Aspelin, (s. 18) och i Björns berättelse kan jag se tecken på att denna laddning mattas av med tiden. Läraren tycks inte ha haft funktionen av en mästare för Björn, utan snarare en mentor eller medmänniska.

När Björn kom till folkhögskolan möttes han av lärare två som var en kontrast till lärare ett. Denna lärare önskade att Björn skulle spela efter en färdig tolkningsmall, vilket är ett kännetecken hos förmedlingspedagogiken. Jag tolkar det också som ett mästare-lärlingförhållande där Björn som elev kände sig otrygg i att det förväntades att han skulle ”göra rätt”. Björn blev endast bedömd efter vad han presterade på lektionen och läraren visade inga tecken på att vilja ta hänsyn till Björns åsikter och tankar i undervisningen. Dessa attityder låg dolda i kommunikationen då varken elev eller lärare fann tillfälle att öppna sig och berätta om sina känslor eller motiv, (s. 10 - 11) utan Björn sökte sig tidigt bort från lärare två.

Björn ger uttryck för att ha trivts mycket bra tillsammans med lärare tre. Läraren visade empati och sökte i dialog med Björn lösningar på problem gällande Björns ergonomi. En såväl intellektuell som emotionell samklang tycks ha funnits i samspelet. Läraren kan ses ha haft funktionen av en mentor som vägledde i samråd med eleven. Relationen fungerade väl även på det personliga planet, där elev och lärare frikostigt kunde dela med sig av sina reflektioner.

Björn säger att han var nevos inför lektionerna eftersom han hade höga förväntningar. Eftersom dessa förväntningar infriades och lektionerna erbjöd utveckling och positiv samvaro var denna nervositet av godo för Björn. Lärare och elev verkar ha haft en gemensam syn på musik och en lika syn och förväntan på vad lektionerna skulle innehålla (s. 13).

Vad beträffar Heiders teori om kognitiv balans (s. 12) har denna balans uppstått i samspelet mellan Björn och lärare tre. Björn har tyckt om läraren och upplevt att han blivit omtyckt tillbaka. I relationen ser vi tecken på stolthetskänslor vilket enligt Aspelin signalerar ett starkt socialt band (s. 17). Elevens fyra behov, som Birnik tar upp, tillgodoses i relationen. Björn blir bekräftad för den han är och inte bara för det han gör (s. 18).

I relationen till lärare fyra tycks känslan av samhörighet och förståelse saknas. Läraren fyra är olik lärare tre och vill, enligt Björn, att eleven skall se läraren som en auktoritär person. Detta är inte ett förhållningssätt som passar Björn vilket gör att ett *framträdandegap* uppstår. Gissningsvis har lärare fyra och Björn förväntningar på samspelet som inte infrias. Björn berättar att han börjar spela musik han egentligen inte tycker om, utan som tillhör normen. Han vill passa in. Genom att han inte bekräftas av läraren blir hans sökande mer ihärdigt och det smittar av sig på andra plan på grund av att självbilden förändras (se Burns modell s. 11). Så småningom börjar han förlora lusten till musik.

En avvisande inställning till en elev kräver en tydlig förklaring från lärarens sida, anser Bergem. Lärare fyra visar på vilja till att förklara då läraren och Björn diskuterar att läraren inte begriper sig på Björn. Denna förklaring leder dock inte till att samvaron förbättras. Björn berättar vidare att han inför lektionerna med lärare fyra känt total rädsla över att bli nedvärderad och nedtryckt som människa. Denna rädsla (enligt Birnik) eller skamkänsla (enligt Aspelin) får enligt vad jag kan se allvarliga konsekvenser för Björns syn på sig själv som musiker. Här kan man återigen dra paralleller till Bergem som menar att lärarens bemötande antingen kan bidra till att ”ge eleven en tro på sig själv och de egna möjligheterna eller brutalt undergräva denna tro” (s. 16).

Aspelin betonar att vägen till stolthet genom prestation inte går via frånvaro av skam utan genom att läraren hanterar de båda grundkänslorna på ett bra sätt. Frågan är om denna lärare kan betraktas ha gjort det. Läraren lyfter upp problemet till diskussion, men tyvärr leder det inte till att de båda parterna kan arbeta med och utveckla relationen. De tycks ha blivit låsta i sina positioner. Kanske har någon av dem, eller båda, gjort sig skyldiga till de s.k. attributionsfel som Heider beskriver (s. 12). Nilsson (s. 9) skriver även att individer i möten med varandra försöker tävla om status. Detta är också vad som kan ha inträffat mellan dessa båda aktörer.

Björn uttrycker vidare att han upplevt att läraren hade ”en oärlig människosyn” och att han i grund och botten var ”ganska dömande”. (s. 28) Detta uttalande vittnar om att Björn inte har särskilt höga tankar om lärare fyra, men för att kunna göra dessa påståenden måste de böttna i känslor som Björn känt och tagit på allvar. Tittar man på teorin om kognitiv balans i en relation så har Björn uppfattat att läraren inte tyckt om honom och därför har han inte heller kunnat tycka om läraren.

Känslan av att bli misstrodd och missbedömd finns kvar än idag, säger Björn. Detta kan man se som en frukt av att vi som människor formas i samvaro med andra, vilket är det perspektiv som den symboliska interaktionismen (s. 9) lyfter fram. Björn betonar att han vill bli respekterad som människa av sin pedagog (trots att han, vad jag vet, vare sig har läst Birnik eller

Aspelin). Han vill att läraren skall uppträda lyhört och ta tillvara på elevens egen känsla. Detta är också den devis han själv söker arbeta efter i sin roll som pedagog.

Cecilias berättelse

I relationen mellan Cecilia och lärare ett finns en distans och tecken på asymmetri (s. 15). Cecilia beskriver läraren som en tydlig auktoritet. Cecilia känner sig ofta obehaglig till mods utan att veta varför och har en stark önskan om att prestera inför läraren. Att Cecilia reagerar på detta sätt tolkar jag som att läraren undervisar med betoning på en förmedlingspedagogik. Grundkänslan hos henne väger mer åt skam än åt stolthet. Så vitt jag kan se har läraren inte förmågan att förstå Cecilias motiv och känslor i undervisningen och han kan därför inte ta hänsyn till dem.

Jag ser i berättelsen inte några tydliga tecken på att Cecilia fått beröm eller social bekräftelse (s. 10 - 11). Läraren hade "idolstatus" och var "en rätt så trendig snubbe som sjöng i flera band", vilket jag ser som att han bör ha varit en stark förebild för unga tonåringar, om än kanske inte precis den typen av förebild som Cecilia behövde. Om Cecilia kunnat identifiera sig med sin lärare eller närma sig honom socialt kanske inte glappet hade blivit så stort? Den distans och laddning i relationen som Aspelin nämner (s. 18) kan mycket väl ha funnits, och denna kan ha bidragit till att stärka stolthetskänslorna hos Cecilia. Det faktum att hon vid upprepade tillfällen gått till lektionerna med en förväntan som inte infriades tyder på att ett *framträdandegap* har uppstått (s. 10). Cecilia säger att hon tror att läraren egentligen passade mer för att undervisa vuxna och att han hade svårigheter att möta hennes åldersgrupp.

När Cecilia arbetar tillsammans med lärare två känner hon sig ofta nedslagen när hon går från lektionerna. Hon tycks ha kvar känslan av att vilja prestera och känna sig duktig som vi sett i relationen till lärare 1. Detta beteende är dock något som alla människor har i varierad utsträckning då vi enligt Nilsson i mötet med andra söker tävla om status (s. 9). Läraren är sparsam med beröm, vilket driver Cecilia att kämpa ännu hårdare. En titt på Burns modell (s. 11) förklarar Cecilias beteende på ett bra sätt. Sången var en viktig del av hennes identitet och självbild och därför blev lärandet till en kamp som en naturlig reaktion på lärarens sätt att bemöta henne.

Relationen till lärare tre var varm och personlig. Detta var nytt för Cecilia eftersom det också var den första lärare som hon inte upplevde asymmetri med. Lärare och elev befann sig nu på samma plan vilket jag ser som ett tecken på en dialogpedagogik, eventuellt med inslag av aktivitetspedagogik (s. 14 - 15). Cecilia tolkar detta nya bemötande som att hon nu är vuxen och därför värdig att få känna sig jämställd med sin lärare. Cecilia njuter mycket av relationen och känner trygghet i att prova och lära sig nya saker. Genom att läraren delger eleven personlig information skapas ett förtroende som gör att även eleven vågar dela med sig av "hemlig information". Detta kan jämföras med Joharifönstret på s. 10. Genom att läraren ger nycklar till kvadrat 2 och 3 sker samspelet i kvadrat 1 på ett djupare och mer effektivt plan.

Lärare fyra tolkar jag som en förstärkt variant av lärare tre. Hon är mer av en terapeut än en sångpedagog enligt Cecilia. Om detta skett enligt Birniks tankar (s. 17) hade pedagogen genom sitt terapeutiska förhållningssätt på ett systematiskt sätt kunnat arbeta med utvecklingen av elevens personlighet. Jag tolkar det dock inte som att detta är vad som skett, när jag tittar på Cecilias upplevelser och tankar kring relationen. Lärare fyra har, enligt vad jag kan se, inte använt sig av sin terapeutiska funktion på ett professionellt sätt utan snarare har detta förhållningssätt lett till uppslukning i relationen till hennes elever. Enligt Aspelin är uppslukning en form av interpersonell alienation som tyder på att tillräcklig distans saknas i relationen (s. 17).

Cecilia sätter också ord på detta då hon säger att hon hellre hade gått hem till sin mormor och fikat om hon hade önskat den typen av relation.

Cecilia trivs bra hos lärare fyra. Hon blir väl omhändertagen och bekräftad såväl för sina prestationer som för den hon är. Detta torde vara en idealisk lärandesituation för både Birnik och Aspelin. Arbetet fokuseras kring det egna uttrycket och de egna känslorna, vilket tyder på en elevcentrerad pedagogik; aktivitetspedagogiken (s. 14). Cecilia upplever att hon lär sig enormt mycket på lektionerna, men efter att processen med lärare fyra är avslutad ser hon att kunskaperna inte betyder så mycket för henne. Det är inte heller många av kunskaperna som hon kan använda. Hon beskriver till viss del arbetssättet som ”flum”.

I relationen till lärare fem finns gott om missförstånd. Cecilia är inte säker på om läraren tycker om henne och kan därför inte släppa in läraren till fullo. (jämför teorin om kognitiv balans i relationer s. 12). Kontrasten till den tidiga lärarens undervisningssätt är stor. Under året med lärare fem förstår Cecilia aldrig vad läraren var ute efter. Så väl i den intellektuella som i den emotionella dimensionen av samklang finns brister i kommunikationen (s. 10). Cecilia tappar förtroendet för lärarens sätt att arbeta med rösten. Jag tolkar undervisningssättet som förmedlings- och faktabaserat. Läraren tycks helt ha saknat förmågan att möta elevens individuella behov och se eleven som en människa. De fyra rädslorna som Birnik nämner (s. 17) väcks till liv hos Cecilia i denna relation.

Lärare sex tillskrivs rollen som ”ankare” och ”räddning” för Cecilia. Eleven fick hos denna lärare själv bestämma vad han/hon önskade lära sig och sedan skedde detta lärande enligt väldigt konkreta och effektiva metoder. I denna relation finns en tydlighet. Cecilia berättar ingenting om huruvida hon erhållit beröm eller ej, men mellan raderna kan jag läsa att hon känt stark respekt för lärare sex samtidigt som hon upplevt sig respekterad och sedd av läraren. Här finns återigen en koppling till Heiders teori om kognitiv balans. Cecilia tror att denna lärare passat hennes personlighet bra och att det gynnat lärandet att relationen varit ”den minst känslomässiga hon har haft”. Hon upplever att hon hos denna lärare finner svaret på alla sina frågor. Det är också den sista pedagog hon möter innan hon själv går ut i arbetslivet för att undervisa och hon påstår sig ha influerats mest av honom.

Davids berättelse

Relationen till lärare ett är avspänd och fokuserad kring en dialogpedagogik. Lärare och elev resonerar sig fram till olika resultat och i detta tolkar jag in att David upplever sig bekräftad eftersom han genast får bli betraktad som kompositör. Läraren utgör en förebild, såväl medmänskligt som kompositoriskt. Om jag belyser relationen utifrån Birniks teori om elevens fyra behov respektive fyra rädslor, tycker jag mig kunna se behoven som tillfredsställda och rädslorna så gott som obefintliga. Läraren är nyfiken på Davids idéer och David känner sig därigenom sedd. Stolthet är den grundkänsla som präglar relationen (s. 17).

David har höga förväntningar på musikhögskolestudierna, något som kan spela in i mötet med lärare två. Lärare två tycks inte ha ett så starkt mellanmänskligt fokus som lärare 1 utan betoningen ligger mer på de exakta, mätbara kunskaper som skall förmedlas. Förmedlingspedagogik är den självklara metoden. David har svårt att anpassa sig till detta nya undervisningssätt och det faktum att han tappar lusten för sitt huvudämne leder omedelbart till skamrelaterade känslor. David är tveksam till om läraren värdesätter hans prestationer och jobbar därför hårdare och hårdare med uppgifter han inte önskar utföra. Ingen av parterna i mästarelärlingförhållandet tar något som helst initiativ till att undersöka den blinda respektive dolda

rektangeln i Joharifönstret (s. 10) vilket gör att de vet väldigt lite om den andres känslor, motiv och avsikter. Kanske är de inte heller så tydligt medvetna om sina egna?

I denna relation ser jag tydligt att läraren inte har förmåga att se till elevens behov och förkunskaper utan en färdig undervisningsmall tillämpas. Detta gör att David inte upplever sig vara sedd av läraren.

Vid ett tillfälle sker ett försök till kommunikation från lärarens sida. Detta försök leder inte vidare till djupare förståelse, då elev och lärare tycks missförstå varandra. Möjligen saknas såväl intellektuell som emotionell förståelse parterna emellan (s. 10). Davids upprepade försök att söka sig till en annan utbildningsinriktning kan ses som ett tecken på att han tolkar den icke-fungerande relationen som att han inte passar in på den utbildning han befinner sig. Läraren bör i detta fall ha arbetat mer medvetet med självanalys för att kunna förstå hur det egna beteendet påverkar eleven och lärare-elevrelationen. Detta är en aspekt som Birnik betonar (s. 17). Den ultimata lösningen på relationsproblemet torde ha varit att för David byta lärare på ett tidigare stadium. Detta skulle ha kunnat vara den lösning som båda parter kommit fram till om en dialog kunnat föras, antingen mellan lärare och elev eller mellan elev och utbildningsledning. När läraren så småningom, genom att innehållet och materialet på lektionerna förändrades, började visa intresse för David och hans kompositionsidéer, lättades stämningen upp.

Tillsammans med lärare nummer tre och fyra fick David uppleva ett liknande samspel som skett med lärare ett. Han säger att eftersom han på slutet fått den bekräftelse han behövde så väger det upp den bekräftelse han aldrig fick från lärare två. Han ser positivt på sin utbildningstid och jag tycker mig se att han lärt sig värdefulla saker av att ha befunnit sig i en icke perfekt fungerande relation. I sitt eget arbete som lärare försöker han utgå från vad varje elev vill.

Återknytning till forskningsfrågorna

Jag väljer nu att gå tillbaka och diskutera resultatet utifrån mina fem forskningsfrågor:

1. Vad berättar sång och instrumentalelever om relationen till tidigare lärare?

Denna fråga besvarar jag i kapitlet Resultat, där mina intervjuer redovisas i form av fyra stycken fristående berättelser.

2. Vilka tecken på bekräftelse/frånvaro av bekräftelse finns i deras berättelser?

De tecken som finns i de olika relationerna som beskrivs tas upp i analysdelen och jämförs där med de aspekter som förekommer i teoridelen. Jag finner det tydligt i samtliga informanternas berättelser att bekräftelse är en central del i relationen till läraren. I de relationer där bekräftelse förekommit från lärarens sida, har glädjen till musiken varit självklar för eleven. I de relationer där bekräftelsen saknats, har eleven hamnat i en negativ spiral som dels lett till att eleven satt hög press på sig själv beträffande övning och prestationer men också till att elevens självbild påverkats negativt. I vissa fall, som hos informanterna Anna och Björn, har frånvaron av bekräftelse från läraren lett till att de tappat taget om sin identitet som musiker och lusten till att musicera har avtagit. Jag upplever det dock som att både Anna och Björn har hittat ett förhållningssätt som gör att de idag trivs med sig själva i rollerna som musiker respektive pedagoger.

3. Vilken betydelse har deras pedagoger haft för deras syn på sig själva som framtida musiker?

Jag upplever att samtliga pedagoger har haft stor betydelse för informanternas syn på sitt eget musicerande idag. En pedagog tycks inte bara dyka upp i en elevs liv som en fristående varelse utan den existerar i elevernas minne i relation till övriga pedagoger och i relation till den ordning pedagogerna uppträtt i. Jag tycker att jag kan läsa i informanternas berättelser hur varje enskild pedagog har bidragit till att forma eleven till den musiker den är idag. I Kvale & Nielsens *Mästarlära* betonas också vikten av att en blivande musiker får träffa många olika mästare och i mötet med dessa formas och omformas för att slutligen finna sin egen identitet. Det är tydligt i intervjuerna att de samspel som fungerat mindre väl finns kvar i form av starka minnen. De lärare med vilka samspelet fungerat väl lyfts fram som starka förebilder.

4. Hur präglas deras sätt att undervisa av relationerna till de pedagoger de haft genom sin utbildning och hur värderar de relationen till de egna eleverna?

Det är intressant att genom informanternas berättelser söka utrona vilken typ av pedagog informanterna önskar vara och varför. Jag ser tydliga kopplingar mellan vilken pedagogik eleven själv har trivts med som elev och den pedagogik som eleven själv använder sig av när han/hon stiger ut i yrkesrollen som lärare. Det är också tydligt att informanternas sätt att värdera och arbeta med relationen till de egna eleverna påverkats starkt av hur relationer till deras egna pedagoger varit. Såväl goda som sämre erfarenheter av relationer har bidragit till att forma informanternas synsätt.

Anna verkar huvudsakligen ha stött på förmedlingspedagogik tillsammans med sina lärare. Hos lärare fyra verkar dialogpedagogiken ha legat i fokus och detta är den lärare som Anna trivts bäst med. Jag tolkar henne som att hon trivts med en auktoritär lärare som ändå visat empati och medkänsla. Idag betonar hon vikten av att läraren skall tro på eleven och att eleven skall ges möjligheter till samspel med andra.

Björn visar tydligt i intervjun att han inte trivs med en auktoritär lärare. Björn har varit totalt låst de gånger han befunnit sig i ett samspel med en sådan lärare. Han har själv tilltalats av dialog- och aktivitetspedagogiken och som lärare idag ser han sig själv som medmänniska och förebild i första hand och slagverkslärare i andra hand.

Cecilia har stött på många varianter av lärartyper och pedagogiska metoder och förhållnings-sätt. Hon trivdes bra hos de lärare som lade vikt vid den personliga relationen men i slutändan rankar hon sin sista lärare högst och detta är också den vars metod hon arbetar efter idag. Hon eftersträvar tydlighet och effektivitet i sin undervisning och betonar att eleven skall få göra sitt arbete. Hon vill inte vara återhållsam med beröm.

David tyckts ha trivts bäst med sin första lärare. Detta var en lärare som utgick från Davids egna tankar och önskemål och behandlade honom som en jämlik. Detta är också den roll som David önskar ha gentemot sina egna elever.

5. Hur kan en sång/instrumentalpedagog verka för att de egna eleverna blir sedda och bekräftade?

Denna fråga borde inte vara så svår att svara på. Det intressanta är snarare hur det kan komma sig att så många lärare misslyckas med att bekräfta sina elever, när så många lärare faktiskt lyckas utmärkt. Handlar det om medfödd talang eller är det en egenskap man som lärare kan öva upp? Jag tror delvis på det sistnämnda, men även på det första. Den som inte har en naturlig fallenhet för att leva sig in i andra människors tankar och känslor kan få det svårare i läraryrket. Jag tror vidare att det är av stor betydelse att läraren arbetar med sig själv och sin egen självbild, precis som Birnik menar. Jag håller med Aspelin utifrån vad citatet på s. 18 vill

säga. Vidare finner jag det viktigt att man som lärare arbetar aktivt för att bekräfta eleven både för dennes prestationer och musikalitet och som den person han/hon är. Läraren kan vara till stor hjälp i elevens arbete med att förstå sig själv, vilket har stor betydelse för eleven oavsett om eleven ämnar satsa på en yrkeskarriär som pedagog/musiker eller ej.

Avslutande reflektion

Genom att man som elev blir sedd uppstår en tillåtande miljö i rummet som bidrar till lärande. Att bygga en relation på rädsla gynnar däremot inte lärandet. Att bygga sina studier på rädsla att inte duga och att känna skamkänslor inför läraren gynnar inte heller lärandet eller den egna personliga utvecklingen. Tyvärr är vi som lärare många gånger bättre på att mäta kunskap och prestationer än att bekräfta och se eleven för den person eleven är och för elevens egen vilja till kunskap och skapande. Mätandet och bedömandet är något vi lär oss dels genom egna erfarenheter som elever men också i själva lärarutbildningen och genom det skol- och samhällssystem som vi alla är en del av.

Denna undersökning har gett mig såväl ett bredare som ett djupare perspektiv på lärare- elevrelationen inom individuell musikundervisning. Dels genom att jag har kunnat blicka tillbaka på min egen tid som elev och förstå många händelser och beteenden bättre hos mig själv och hos lärare jag haft, men också genom att jag parallellt med genomförandet av undersökningen undervisat mycket i sång på den gymnasieskola där jag numera är anställd.

Min första tid som sångpedagog har präglats starkt av relationsarbetet, förmodligen för att det är så sångpedagogyrket naturligt blir i praxis, men också beroende på att arbetet med uppsatsen i hög grad kommit att färga min egen undervisning. I nuläget upplever jag mig ha en mycket god relation till mina elever. Jag anpassar material, övningar och låtval efter varje elevs förståelse, förkunskaper och önskemål och väljer att vid varje lektionstillfälle lägga tid på ”småprat” som jag ser hjälper till att skapa ett tryggt arbetsklimat för oss båda. Som en effekt av att jag arbetar så mycket med relationen och elevpersonen i fokus kan jag uppleva mig sakna vissa mätverktyg i min undervisning. Jag ser att mina elever utvecklas, och somliga i en rasande fart, men kan inte sätta fingret på exakt vilka kunskaper de erhållit. I framtiden hoppas jag på att kunna förena teori och praktik och därigenom forma en metod för hur jag arbetar för att mina elever skall nå kursmålen samtidigt som jag stärker deras självkänsla och ger dem bekräftelse såväl för de personer de är som för hur de presterar. Jag väljer att inte se detta som ett ouppnåeligt mål utan som en spännande utmaning.

Förslag till vidare forskning

Som förslag till vidare forskning på detta område skulle jag gärna se fördjupade studier i det socialpsykologiska perspektivet på relationer inom instrumentalundervisning på folkhögskola och musikhögskola. Detta eftersom de flesta undersökningar jag tagit del av utgår ifrån att läraren är vuxen och eleven barn. Jag tror att det är under sen- och postadolescensen som vår självuppfattning renodlas och skulle därför gärna vilja se hur undervisning i konstnärliga ämnen kan verka stärkande för äldre elevers självförtroende och självkänsla. Jag skulle gärna även se jämförande studier i hur utövande musikers självförtroende och självkänsla påverkas av huruvida de genomgått högre akademiska musikstudier eller ej.

Med ett avslutande citat vill jag inspirera dig som är läsare till fortsatt reflektion:

Ge en människa en fisk
Och hon är mätt för dagen.
Lär en människa att fiska
Och hon behöver aldrig svälta.
Kinesiskt ordspråk

Referenser

Litteratur:

- Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Bergem, T. (2000). *Lärare i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning, ett relationistiskt perspektiv*. Lund. Studentlitteratur.
- Buber, M. (1997). *Distans och Relation*. Ludvika: Dualis.
- Goffman, E. (1998). *Jaget och maskerna*. Kristianstad: Bokförlaget Prisma.
- Juul, J & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (1996). *Socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Parsloe, E. & Wray, M. (2000). *Coaching och mentorskap*. Jönköping: Brain Books.
- Patel, R & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Rostvall, A-L. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Skolverket (2004). *Lärarens Handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer*. Stockholm; Lärarförbundet.
- Steinsaasen, S. & Sletta, O. (2000). *Grupprocesser. Om inläring och samarbete i grupp*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.
- Törnblom, M. (2005). *Självkänsla nu!* Stockholm: Forum.

Uppsatser, avhandlingar och artiklar:

Andersson, K. & Jansson, S. (2006). *Sångpedagog ett relationsyrke. Vilken syn har sångpedagogen på relationen mellan lärare och elev?* (c-uppsats, Luleå Tekniska Universitet).

Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen, ett relationistiskt perspektiv*. Doktorsavhandling vid Göteborgs universitet. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Doktorsavhandling. Musikhögskolan i Piteå. Luleå tekniska universitet.

Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling*. Doktorsavhandling. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Stockholm: KMH Förlaget.

Trondman, M. (1999). ur *Kultursociologi i praktiken: "Schysst men knäpp"*. Lund: Studentlitteratur.

Intervjuer:

Intervju med "Anna" 2007-10-07. Utskrift i författarens ägo.

Intervju med "Björn" 2007-10-02. Utskrift i författarens ägo.

Intervju med "Cecilia" 2007-10-11. Utskrift i författarens ägo.

Intervju med "David" 2007-10-20. Utskrift i författarens ägo.

Intervjuunderlag

Berätta vilka olika instrumentalpedagoger du haft. Namn/skolform/antal år osv.

Beskriv pedagogerna en i taget utifrån...

- * ...relationen er emellan
- * ...stämning på lektionen
- * ...personkemi er emellan
- * ...vad ni arbetade med

Beskriv även:

- * känsla före lektion
- * känsla/tankar om samspelet under lektion
- * känsla efter lektion
- * hur du såg på läraren och tror att läraren i sin tur såg på dig

Frågor:

Hur ser du tillbaka på denna pedagog idag?

Hur ser du på er läroprocess tillsammans?

Finns det något du skulle vilja förändra i din pedagogs sätt att bemöta dig eller i ditt sätt att bemöta pedagogen?

Vad har du fått med dig av denna pedagog?

Finns det något du önskat få som du inte fått?

Hur påverkar det ditt yrkesutövande (musiker/pedagog) att du träffat just denna pedagog?

Hur ser du på din roll som elev i förhållande till dina olika pedagoger?

Beskriv din drömpedagog utifrån den person du är idag. Tillskriv denne olika egenskaper.