



**SMI**  
STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

# Självkänsla, självinsikt och sång

En kvalitativ studie om sångpedagogers uppfattning om elevers musikaliska självkänsla och hur den kan stärkas genom sångundervisning

**Examensarbete**  
**Musikpedagogexamen**  
**Vårterminen 2017**  
**Poäng: 15 hp**  
**Författare: Sofia Norberg**  
**Handledare: Annika Falthin**

## **Sammanfattning**

Syftet med denna undersökning var att belysa hur sångpedagoger beskriver att de arbetar för att stärka sina elevers självkänsla, självinsikt och acceptans för den egna rösten. Genom kvalitativa intervjuer har resultatet tagits fram och sedan tolkats med hjälp av det kulturhistoriska perspektivet och begreppet agens. Resultatet visar på att självkänsla när det handlar om sång och den egna rösten stärks genom erfandet och etablerandet av olika verktyg och att verktygen i första hand stärker självinsikten. Således är upplevelsen av kompetens och agens avgörande för en god självkänsla. För att utrusta eleven med verktyg och insikter om sitt eget kunnande behöver pedagogen själv ha en mängd verktyg för att kunna utmana lagom och vägleda eleven till eget upptäckande.

**Nyckelord:** Sång, sångpedagog, sånglektion, självkänsla, självinsikt, agens, uttryck

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>2</b>
<b>Förord</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	7
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>8</b>
2.1 Självsikt - att känna sig själv.....	8
2.2 Självkänsla - känslan av att duga som man är.....	9
2.3 Pedagogens roll.....	11
2.4 Röstens anatomi och fysiologiska förutsättningar.....	13
2.5 Populärmusikaliska genrer.....	14
<b>3. Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>15</b>
3.1 Vygotskij och det kulturhistoriska perspektivet.....	15
3.2 Agens.....	16
<b>4. Metod</b> .....	<b>17</b>
4.1 Kvalitativ intervju som metod.....	17
4.2 Urval.....	17
4.2.1 Presentation av informanter.....	17
4.3 Genomförande.....	18
4.4 Transkription och analys.....	19
4.5 Etiska aspekter.....	19
<b>5. Resultat</b> .....	<b>21</b>
5.1 Självkänsla.....	21
5.1.1 Vad är självkänsla?.....	21
5.1.2 Egen uppfattning av självkänsla.....	22
5.1.3 Utveckla och stärka självkänslan.....	22
5.2 Uttryck – Kommunikation med lyssnaren.....	23
5.2.1 Vad är uttryck?.....	23
5.2.2 Förutsättningar för uttryck.....	23
5.2.3 Lära sig att uttrycka.....	24
5.3 Pedagogen – människan.....	25
5.3.1 Val av roll.....	25
5.3.2 Metod.....	26
5.3.2.1 ”Mitt” och andras undervisningsätt.....	27
5.3.3 Eget intresse.....	28
5.4 Verktygslådan, ryggsäcken eller lilla handväskan.....	29
5.4.1 Varför verktyg?.....	29

5.4.2 Fri fonation eller att ”hitta hemmet” .....	30
5.4.3 Känslan av kunnande genom repetition, lagom utmaningar och uppmuntran.....	31
5.4.4 Tydlighet.....	32
5.4.5 Ytterlägen, spänning och elevens eget skapande.....	32
5.4.6 Relation och rum.....	33
5.5 Syntes av resultatet.....	33
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>35</b>
6.1 Resultatdiskussion.....	35
6.1.1 Självkänsla och vikten av att stärka den.....	36
6.1.2 Stärka självinsikt och acceptans för den egna rösten.....	37
6.1.3 Stärka musikalisk självkänsla.....	39
6.1.4 Uttryck – kommunikation.....	39
6.2 Pedagogiska konsekvenser.....	39
6.3 Metoddiskussion.....	40
6.3.1 Vidare forskning.....	41
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>42</b>

## **Förord**

Jag vill rikta ett stort och varmt tack till min handledare Annika Falthin som under hela denna process bidragit med sina kunskaper och stöttat mig i både mina funderingar och i mina förvirringar. Stort tack också till de fyra informanter som ställt upp med sin tid, engagemang och intresse i denna studie.

## 1. Inledning

En av mina starkaste upplevelser av att sjunga är att det ter sig så att man vid något tillfälle, eller kanske lite då och då, når en plats där man känner sig hemma i sig själv, i sin egen röst och dessutom är bekväm med det. Jag tycker mig också märka att många av mina unga eller inte så erfarna elever har mer eller mindre svårt att nå fram till denna mystiska plats, och samtidigt att de tycks ha svårt att respektera och att acceptera sig själva och sina röster så som de är. Jag kände själv när jag var yngre att denna delen av sjungandet var någonting jobbigt, svårt och någonting som jag i princip på egen hand fick kämpade med att ta mig igenom. Upplevelsen av att sjunga och av att hålla på med musik blev kanske därför, för min del, till mångt och mycket en stor och förvirrande blandning av glädje och otillräcklighet.

Så här i efterhand tror jag, i mitt fall, att acceptansen och lyckan över min röst och mitt sätt att sjunga på mognade i och med att jag blev äldre och samlade på mig mer erfarenheter - precis så som jag mognade på andra sätt i livet och i mig själv. Jag hade levt några år till, provat fler nya saker, träffat fler spännande människor, hört nya sound, landat, ryckts upp, velat och bestämt mig så många gånger för olika saker i livet. Till slut lärde jag mig att jag kan lita på mig själv, min intuition och mitt sätt att skapa musik på – eftersom jag är jag. Således kan jag härleda min egen förmåga att acceptera rösten och att våga sjunga efter egen smak till stärkandet av självkänslan i stort. Även om utvecklandet av acceptans för den egna rösten och röstens möjligheter förstås kan tänkas gå till på olika sätt i olika fall så tror jag ändå att stärkandet av den egna självkänslan kan vara en stor bidragande faktor till detta. Därför har det väckts en nyfikenhet i mig kring vad jag och andra sångpedagoger kan göra för att hjälpa elever till att bli så trygga med sig själva, sina röster och sina sätt att sjunga på som möjligt. Jag vill jobba mot att få trygga elever. Elever som accepterar och respekterar sin egen röst så som den är och som har förmåga att se och höra sina förmågor och styrkor.

Det finns många uppsatser som behandlar begrepp som exempelvis sceniskt- eller personligt uttryck, interpretation, gestaltning och annat som har att göra med hur man som utövande sångare kan berika sitt framträdande. Alla dessa ämnen kan på sätt och vis ses som besläktade till självkänsla, men jag upplever att där ofta finns ett antagande om att alla personer som sjunger och som vill sjunga är redo och fullt kapabla till att slänga sig ut och göra föreslagna övningar eller anamma föreslagna tankesätt; Antaganden om att redan vara modig nog för att våga eller att vilja blotta sina känslor inför en pedagog eller publik. Jag anser att det saknas något däremellan, nämligen uppbyggnaden av tilltro till sig själv och sina möjligheter, och uppbyggnaden av modet att ens våga testa något nytt eller svårt inför lyssnande öron. Men hur kan en sångpedagog arbeta och förhålla sig till en elev för att stärka dennes självkänsla på bästa sätt? Hur kan en sångpedagog arbeta för att stärka en elevs tilltro till sin egen röst och kapacitet?

Jag har intervjuat fyra strategiskt utvalda sångpedagoger hur de ser på sin roll och sina metoder kopplat till stärkandet av elevers självkänslan för att undersöka om jag genom det kan hitta någon, eller några, röda trådar som kan flätas samman till en helhet.

## **1.2 Syfte och forskningsfrågor**

Denna uppsats syftar till att belysa hur fyra strategiskt utvalda sångpedagoger uppfattar och beskriver hur de arbetar för att stärka och utveckla elevers självkänsla när det gäller den egna rösten på sånglektionen.

I min undersökning har jag utgått från tre forskningsfrågor för att uppfylla syftet:

1. Hur uppfattar sångpedagoger vad självkänsla är?
2. Hur beskriver sångpedagoger att de arbetar för att stärka elevers självinsikt och acceptans för den egna rösten?
3. Hur beskriver sångpedagoger att de arbetar för att stärka elevers musikaliska självkänsla?

## 2. Bakgrund

Den här undersökningen handlar om hur sångpedagoger beskriver att de arbetar för att stärka och utveckla elevers självkänsla på sånglektionen. Därför inleds kapitlet med ett avsnitt som handlar om självinsikten och självkänslan som fenomen samt hur det kan tänkas uppstå och påverkas. Därefter följer ett stycke om pedagogens roll i lärandesituationen. Kapitlet avslutas med ett stycke om röstinstrumentets anatomi och fysiologiska förutsättningar samt ett stycke som förklarar att jag avgränsat undersökningen till området inom populärmusikaliska genrer. Jag har valt att använda mig av kursivering i de partier i texten jag vill understryka.

### 2.1 Självinsikt - att känna sig själv

Självinsikt eller självkänedom är beteckningen på den medvetenhet vi har om de processer som pågår i vårt inre. Om hur och till vilken grad vi uppmärksammar de sinnesintryck, tankar, känslor, tyckanden, önskningar och handlingsimpulser som vi har runt omkring oss hela tiden (Jordan, 2002). Ofta används ordet självinsikt också som den insikt om vad för slags person vi är. Ett exempel på det är beskrivningen ”Att ha självinsikt betyder att vara en person som är medveten om sina brister och tillgångar; att vara en person som vet hur man själv fungerar, som kan ta ansvar för det och som kan se hur ens beteende påverkar omgivningen” (Wiktionary, 2017).

Självinsikt är något som utvecklas gradvis. En del människor tycks ha en medfödd talang för självinsikt. En del växer upp i en miljö där de tidigt möter frågor som får dem att rikta uppmärksamheten mot de inre processerna. Andra har inte dessa gynnsamma utgångsbetingelser, utan är utlämnade till sitt eget initiativ (Jordan, 2002, s.2).

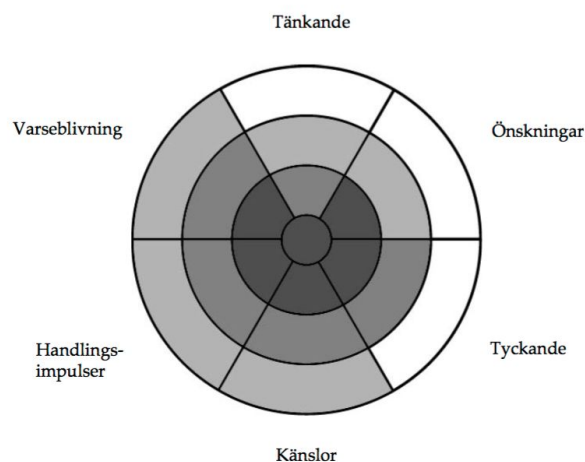
Inom utvecklingspsykologin talas det om att *människans kanske mest grundläggande motiv är att skapa ett sammanhållet själv och att detta sker i samspelet med andra människor* i form av exempelvis spegling (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009). Att ”få möjlighet att känna likhet med någon annan är något som stödjer en positiv känslomässig utveckling” skriver författarna (ibid, s.63). Psykolog Susan Harter (1989) refererad i (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009) har forskat på barns utvecklande av den egna självbilden och skriver att barn upp till sex års ålder exempelvis har lätt att beskriva sig som bäst på något vilket tyder på en generell tendens att uppfatta de egna egenskaperna på ett positivt sätt, men att de redan runt åtta års ålder visar tecken på jämförelse mellan sig själv och andra och att självbilden då börjar innehålla både positiva och negativa aspekter.

*Att jämföra sig, eller att spegla*, menar Bråten (1998) och Trevarthen (1979) (refererad i Havnesköld & Risholm Mothander, 2009) är en av fler strukturer som vi har med oss ifrån den allra första tiden i livet. Bråten och Trevarthen är överens om att barn antagligen har ett medfött ”know-how” om känslor och intentioner, och forskningen tyder på att strukturer som att spegla, imitera och synkronisera sig själv med andra blir aktiva mycket tidigt i livet. Förmågan att spegla medför också förmågan till det som på engelska kallas ”self resonating with others”, alltså att registrera en handling som någon annan gör som att man själv genomför den. Detta förklarar också vår förmåga att kunna anpassa vår rytm till andras, förmågan att uppfatta mönster av samstämning och förmågan att medvetet växla mellan



exempelvis synkroni och disynkron. Detta kan vara ett resultat av vår *drivkraft att vilja uppnå egen reglering* (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009 s. 106).

I sin forskningsrapport beskriver Jordan (2002) tre faser i utvecklingen av självinsikt när han talar om behandlingen av de inre processer som pågår i oss. Jordan menar att den första fasen i utvecklingen av självinsikten är att vi endast lägger märke till att det pågår processer i våra inre och att detta visar sig som olika känslor, tankar och önskningar. Den andra fasen innebär att vi börjar relatera aktivt till de känslor, tankar och önskningar som uppkommer. Alltså att vi både kan lägga märke till att en speciell känsla har väckts, samt har friheten att fatta beslut om vad vi vill göra med den känslan. För att uppnå nivå två krävs omsorgsfullt och tålmodigt riktad uppmärksamhet mot det som händer i fas ett. På så sätt utvecklas en mer nyanserad och säker bild av de egenskaper som de olika processerna har. Under fas två befästs den del av oss som gör att vi kan betrakta vad som pågår i vårt inre utan att vi är helt uppslukade av det. Detta kallar Jordan för Vittnesjälvet. I den tredje och sista fasen är vi stabila i denna ”vittnesposition” och kan fritt lägga märke till vilka känslor och tankegångar som skapas i vårt inre utan att vara bundna till dem. Vi kan då reflektera fritt, utvärdera och ta ställning.



(Fig. 1 - Jordan 2002, s.17)

För att förklara de tre faserna i utvecklandet av självinsikten använder sig Jordan av en modell han kallar ”Självinsiktsmandalat”. Cirkeln är indelad i sex exempel på processer som kan pågå inom oss. Den innersta cirkeln symboliserar den omedelbara upplevelsen av något. Den första ringen symboliserar fas ett som alltså består i att lägga märke till det som försiggår inom de olika inre processerna. Den andra ringen är fas två och förmågan att utvärdera de inre processerna. Den tredje ringen står för fas tre. Förmågan att kunna reflektera och värdera fritt. Cirkeln fungerar alltså som ett mätverktyg eller som en skala för hur pass utvecklade vår tankeprocess och medvetenhet är inom olika områden, likt den typen av enkäter som har en gradvis löpande skala som svar, exempelvis: Inte så bra, bra och mycket bra.

Ett annat sätt att se på självinsikt, kunskapen om vårt inre och vår kapacitet, är genom *agens-begreppet* som kan beskrivas som känslan av att vara upphov till sina egna handlingar (Stern, 2000), vilket jag går in på mer i teorikapitlet.

## 2.2 Självkänsla - känslan av att duga som man är

”Självkänsla, självförtroende och självbild handlar om hur man uppfattar sig själv, den man är och vad man tror att man klarar av” skriver Ylva Kurtén, psykolog och skribent på

Vårdguiden, där hon beskriver begreppet självkänsla som känslan att duga som man är och som en känsla av acceptans för sig själv oberoende av yttre påverkan. Redan år 1890 publicerades en av de första skrifterna som behandlar begreppet självkänsla, *The principles of psychology* av William James. I Boken finns ett kapitel om begreppet "the self"- eller självet, som bidragit till många av de begrepp och distinktioner som används inom psykologin idag. "Avgörande för en god självkänsla är upplevelsen av kompetens" skriver Hwang och Nilsson (2012) och menar att känslan av kompetens har att göra med den enskilde individens färdigheter och att dessa färdigheter stärks med hjälp av stöd och uppmuntran från omgivningen. *För att utveckla eller stärka självkänslan behöver vi utsättas för situationer där vi får göra egna upptäckter och mötas av lagom utmanande uppgifter* skriver också Kurtén (2013). Genom att våga prova och testa oss själva får vi nya erfarenheter som på olika sätt stärker självkänslan (ibid). Musikalisk självkänsla och upplevelsen av att kunna musicera är troligtvis utgångspunkten för att barn över huvud taget ska tycka att musicerande känns betydelsefullt (Falthin, 2015). Att barn ges tillträde till miljöer där de får möjlighet att känna sig accepterade och trygga, menar Kurtén (2013), är grundläggande för utvecklandet av en god självkänsla. Känner man sig som människa omtyckt och betydelsefull för andra människor så växer självkänslan och det blir lättare att känna nyfikenhet och öppenhet (ibid).

*KBT - Kognitiv beteendeterapi*, är en av de mer omtalade metoder vars främsta syfte är att höja självkänslan. Psykolog och forskare Irena Makower (2008) skriver i en forskningsartikel, om KBT som metod för stärkande av självkänslan, att underskott av hälsosamma beteenden är ett av problemen bakom bristande självkänsla. Med hälsosamma beteenden menar Makower exempelvis att kunna släppa på kontroll, att kunna visa känslor och att kunna genomföra något trots oro eller rädsla att ens brister ska framträda. Några specifika exempel på beteenden som är vanliga hos folk med låg självkänsla menar Makower bland annat är: Tankeläsning; att tro att man vet vad andra tänker om en utan att ha belegg för det. Etikettering; att tillskriva sig själv negativa responser. Borden eller måsten; att ställa orealistiskt höga krav på sig själv. Jämförelsenoja; att jämföra sig med de man upplever som överlägsna. Och förstoring eller förminskning; att förstora upp misslyckanden, förringa framgångar och ha svårt att ge sig själv beröm. Tecken på dålig självkänsla hos barn kan bland annat innefatta bristande impulsivitet, koncentrationssvårigheter, brist på motivation, grovt underskattande eller överskattande av kompetens, svårighet att arbeta självständigt och uteblivandet av frågor (Apter, 1997).

KBT-terapi handlar om att förändra negativa tankemönster och att öva sig i att tillskriva sig positiva egenskaper. En övning i detta är att föra en så kallad "positiv dagbok" (Makower, 2008) där man börjar med att beskriva en bra sak man gjort eller som någon sagt om en idag, sedan sätter man ord på vilken positiv förmåga eller egenskap detta gäller, och sammanfattar slutligen vad det säger om en som person. Ett exempel på detta skulle kunna vara: Min kompis sa att jag sjöng bra på konserten - sjunga - jag är bra på att sjunga (Makower, 2008).

En annan metod, *SET - social och emotionell träning*, framtagen av Birgitta Kimber (2009) riktar sig till barn och unga och syftar till att öva dem i att handskas med sina egna och andras känslor samt att uttrycka åsikter och att våga stå för dem - alltså en typ av *värderingsövning*. Övningar i värdering är främst till för att väcka tankar och är således en metod för att medvetandegöra sina attityder, intressen och mål där man lär sig att lyssna, uttrycka sig och att ta ställning skriver Mary Douglas (u.å) i ett informationsblad om värderingsövningar på uppdrag av Rädda Barnen. Douglas beskriver rollen som ledare vid värderingsövningar som

extra viktig eftersom det i dessa diskussioner inte får finnas några *rätt- eller fel* och att man som ledare behöver förhålla sig neutral, ställa *öppna frågor* och lyssna utan att avbryta.

*Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?* är en litteraturstudie av Roy F. Baumeister, Jennifer D. Campbell, Joachim I. Krueger och Kathleen D. Vohs (2003) där de undersökt om hög självkänsla kan vara orsaken till bättre prestation, interpersonella framgångar, lycka eller hälsosammare livsstil. Studien behandlar ett flertal forskningsartiklar som rör begreppet självkänsla för att upptäcka orsakssamband mellan dem. Baumeister et al. (2003) menar att bedömningen av effekterna av självkänsla överlag är mycket komplicerade av fler anledningar. Bland annat eftersom flertalet personer med hög självkänsla har benägenhet att överdriva sina framgångar och goda egenskaper. Vad man tycker sig se utifrån den forskning som studien är baserad på är att hög självkänsla troligtvis inte leder till bättre resultat i skolan utan att hög självkänsla snarare är resultatet av en god skolprestation. Faktum är att försök att öka eleverns självkänsla visat sig istället vara kontraproduktiva. Vidare skriver författarna att människor med hög självkänsla oftare gör anspråk på att vara sympatiska och attraktiva, ha bättre relationer och vara bättre på att göra intryck på andra människor än personer med låg självkänsla gör. Allt tyder på att inget av detta stämmer. Graden av självkänsla kan enligt forskarna inte förutsäga kvalitén eller varaktigheten i olika relationer. Däremot tycks det vara så att hög självkänsla gör att människor är mer villiga att tala inför en grupp och även att kritisera strategier eller val av arbetsmetoder i en grupp. Dessa personer kan också ha lättare att *hålla tillbaka känslan av misslyckande* och *vara mer villiga att välja sina egna vägar* och strategier eftersom de är *bättre på att väga alternativa vägar* eller möjligheter och avgöra vilket som är mest fördelaktigt (ibid). Studien påvisar också att *självkänsla och lycka är starkt sammankopplade*. Hög självkänsla leder till större lycka och personer med låg självkänsla löper större risk att hamna i exempelvis depression. Hög *självkänsla främjar experimentlustan* vilket exempelvis motsäger att barn och ungdomar med hög självkänsla mer osannolikt ska börja röka, dricka, och testa droger. Om något så främjar den goda självkänslan lusten att testa och experimentera. Ett undantag när det gäller ungdomar är att en hög självkänsla minskar risken för bulimi och andra ätstörningar. Sammantaget skriver Baumeister et al. (2003) att fördelarna med hög självkänsla kan delas in i två olika kategorier: *förbättrad initiativförmåga och behagliga känslor*. Fynden visar på att försök att boosta självkänsla inte är en effektiv metod, utan att det mer troligt är användandet av beröm som belöning för socialt önskvärt beteende som ökar självkänslan hos individen.

## 2.3 Pedagogens roll

Sångpedagog är inte en skyddad titel, även om det finns speciella utbildningar för att bli just sångpedagog. Många arbetar under titeln utan utbildning fast kanske istället med rik egen erfarenhet av sång och musik i olika former. Detta verkar medföra en *avsaknad av roll- och ansvarsbeskrivning för yrket*. Därför har jag valt att i följande stycken lyfta fram en del av den forskning som finns om pedagogers inverkan och ansvar gentemot sina elever, för att ge en bild av några av de mest betydande punkterna av en pedagogs arbetsansvar. På hemsidan mittyrke.se beskrivs exempelvis yrket grundskolelärare så här: ”Lärarens uppgift är att ge eleverna kunskap men att *stödja* deras personliga utveckling och *motivera dem att själv söka kunskap* är också en viktig del av lärarens arbete”. En beskrivning som skulle kunna vara överförbar till rollen som sångpedagog. Uddholm (1993) beskriver musikpedagogens roll på ett liknande sätt; att denne är en *vägvisare* och bär ansvar för uppbyggnaden av en lärorik

lektion, samt att pedagogen bör förmedla olika sorters sångtraditioner och på olika sätt stimulera till musicerande.

Ett av den moderna utvecklingspsykologins och pedagogikens mer kända namn är Lev Vygotskij<sup>1</sup>, vars kulturhistoriska teori (1978) ligger till grund för denna uppsats. Flera av Vygotskijs idéer har med tiden hämtats upp av teoretiker inom det sociokulturella perspektivet där man menar att lärandet hos människan pågår hela tiden i alla sociala sammanhang - alltså att det snarare handlar om *vad* vi lär och inte *om* vi lär (Jakobsson, 2012). Även Säljö (refererad i Jakobsson, 2012) menar att lärande är något som sker i interaktion med andra människor, och då genom imitation och språk. Säljö menar att om en individ får möjlighet att pröva och förstå tillsammans med andra så är chansen större för denne att nå djupare kunskap och lärdomar. I litteratur inom utvecklingspsykologi (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009, Hwang & Nilsson, 2012) går det att urskilja fyra stycken, för denna forskning, tungt vägande faktorer som skulle kunna beskriva pedagogens roll i stora drag: *Uppmuntra, vägvisa, spegla och motivera*.

*Att uppmuntra eller bekräfta* som pedagog är något som forskningen påvisar är avgörande för känslan av att kunna (Falthin, 2015; Ferm, 2004). I Falthins och Fermes forskningar kan man följa resonemang om känslan av att kunna musik och att bekräftelse och återkopplingen från läraren gör det möjligt för en elev att på ett mer effektivt sätt kommunicera sin musik vidare till andra. Inom utvecklingspsykologin talar man ibland om konsekvensformat beteende vilket betyder att beteenden successivt kan etableras genom direkt förstärkning mot ett mål. Detta kan exempelvis innebära att en förälder eller lärare bekräftar ett barns försök att lära sig skriva när bokstaven "a" börjar likna ett "a". Man har alltså lärt sig genom uppmuntran av närmandet mot ett speciellt mål (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009).

*Att vara en vägvisare* eller en mer erfaren problemlösare är begrepp som dyker upp överallt inom både utvecklingspsykologi och olika teorier om lärande. Som precis nämnts är läraren, eller i detta fall, pedagogen en tungt vägande faktor för det framgångsrika lärandet. För att en elev ska utvecklas på bästa sätt krävs återkoppling från läraren eller pedagogen. Studier visar att elever har svårt att på egen hand utveckla sitt arbete inom musik och egen komposition, och att kvalitén på kompositionen markant fördjupas efter återkoppling med läraren (Falthin, 2015). Detta kan innebära att läraren eller pedagogen behöver finnas för att stödja arbetet genom att guida eleven som den mer erfarna problemlösaren den är. Ferm (2004) understryker speciellt vikten av pedagogens erbjudande av verktyg och symboler till eleven.

*Spegling och spegelneuroner* är det som gör att vi på neural nivå kan uppfatta intentioner och känna "som-om"-känslor för något vi försöker efterhärma (Nilzén, 2008). Det var den Italienske neurofysiologen Giacomo Rizzolatti som på åttiotalet gjorde den upptäckt som ligger till grund för det man idag inom neurobiologin kallar spegelneuroner. Spegelneuron är ett handlingsneuron inuti hjärnan som, när vi ser en annan människa utföra en handling, kan aktivera rörelseuronet som styr musklerna. Detta kan hända även utan att vi varit med om att bevittna en aktiv handling, utan också av en tanke om en handling. I varje möte med en människa så aktiveras denna neurobiologiska resonans och vi börjar i olika grad spegla den andres kroppsspråk, mimik och sätt att vara (ibid). Det gör så att vi både i förväg kan förstå en

---

<sup>1</sup> På svenska Vygotskij, på engelska Vygotsky - Jag kommer i löpande text att använda den svenska stavningen Vygotskij.

annans handlande och hjälper oss att utföra samma handlande själv (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009). Spegling tar sig alltså form både emotionellt och i handlande. Exempelvis som den som-om-känsla man kan få när man ser någon annan göra sig illa och själv känner den ilning i kroppen som smärtan eller obehaget orsakar den andre personen. Det är också spegelneuron som gör att man kan känna sig smittad av någon annans skratt eller få lust att gäspa när man ser någon annan göra det (Nilzén, 2008), varför pedagogens handlande och sätt att vara på sånglektionen spelar roll för på vilket sätt eleven utvecklas.

*Motivation* och bakomliggande aspekter till fenomenet motivation är en av de drivkrafter som det finns anledning till att som pedagog ha i åtanke i sitt undervisande. Psykolog och psykoanalytiker Joseph Lichtenberg har utvecklat en motivationsteori som utgår från ett antal grundläggande behov som han menar blir aktiva hos oss redan som barn och som fungerar som drivkrafter under hela livet (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009). Bland dessa motivationsaspekter finns: behovet av anknytning och tillhörighet - att människan som flockvarelse strävar efter grupptillhörighet. Och behovet av nyfikenhet undersökande och bemästrande - strävan att bemästra färdigheter och att uppleva kompetenser.

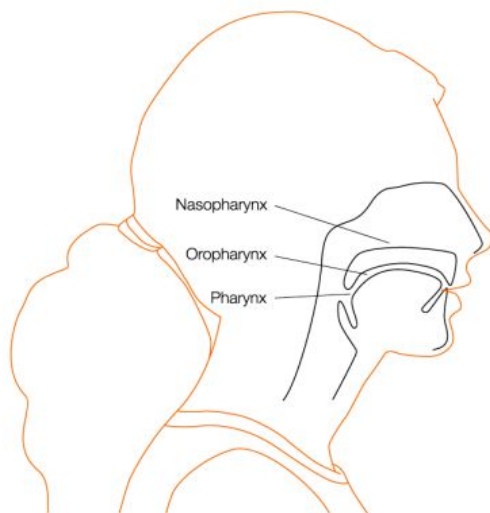
Begreppet Self-determination theory (SDT) är en motivationspsykologisk teori som används för att förklara uppkomsten av motivation. Inom SDT anses det att människan är i ständigt sökande efter sociala sammanhang där den har möjlighet att växa, och teorin belyser tre behov hos människan som är essentiella för främjandet av de positiva inre processerna hos människan som skapar motivation: Behovet av att känna självbestämmande, kompetens och släktskap (Eriksson, 2011; Ryan & Deci, 2000). Dessa tre behov anses vara kopplade och närande till dels motivation, men också välbefinnande och utveckling (ibid) och går att ses som ett sätt att beskriva en sångpedagogs roll under en lektion.

## **2.4 Röstens anatomi och fysiologiska förutsättningar**

Att skapa musik sägs vara en av de mest påfrestande processerna för det mänskliga centrala nervsystemet. ”It involves the precise execution of very fast and, in many instances, extremely complex physical movements that must be coordinated with continuous auditory feedback. Practice is required to develop these skills and carry out these complex tasks” (Altenmüller & Schneider, 2008, inledningstext). När vi talar, sjunger och uttrycker känslor på olika sätt så använder vi hela kroppen som hjälpmedel. Anledningen till att vi kan uppfatta olika känslor i tal och sång bottnar i vår förmåga att uppfatta de minimala muskelförändringar och rörelsemönster som skiftar i de olika känslouttrycken enligt Blacking (refererad i Cross, 2008; Klepic, 2010).

Hur varje individuell röst låter bestäms av ansatsrörets form. Ansatsröret är röstens resonator och består av det utrymme som finns mellan stämbanden och läpparna - det vill säga svalg, munhåla, och näshåla. Tungan, käken, mjuka gommen och larynx, som alla är rörliga delar i röstapparaten avgör formen som i sin tur bestämmer frekvenserna för ansatsrörets resonanser. Resonanserna, eller formanterna, avgörs alltså av formen på ansatsröret och är den faktor som bestämmer vokalfärg och det personliga soundet i rösten (Zangger Borch 2008; Fisher & Kayes, 2016). Precis som att en liten violin eller en piccolaflöjt har en ljusare klang än en större cello eller blockflöjt så kan det mänskliga ansatsröret förklaras på samma sätt. Ett litet rör ger en ljusare klang än ett stort (Sundberg, 2015).

Utan att vidare gå in närmare på röstorganet och hur det fungerar så har alltså den personliga fysiologin att göra med hur man som sångare kan få uppleva känslan av att kunna. Att ha en trygghet i röstproduktionen som alltid fungerar och som man vet hur den fungerar och kan lita på kan alltså vara av vikt för självkänslan när det kommer till sång.



(Figur 2 - Zangger Borch, 2008, s. 17 - [Laryngo-]pharynx, oropharynx och nasopharynx dvs. svalg, munhåla och näshåla.)

## 2.5 Populärmusikaliska genrer

Med populärmusikaliska genrer menar jag i den här uppsatsen alla genrer utom klassisk musik, visor och folkmusik - även om termen "populärmusikaliska genrer" kanske egentligen inte har den betydelsen för alla. I sin doktorsavhandling skriver Zangger Borch (2008) om svårigheten i att hitta ett övergripande namn på de genrer som han själv behandlar - det vill säga rock, pop och soul. Där nämner Zangger Borch termen "västerländska icke-klassiska genrer" som den som inkluderar dessa tre genrer och även folkmusik, jazz och musikal. Jag tycker att termen "västerländska icke-klassiska genrer" är lite problematisk då jag är av åsikten, precis som Zangger Borch också skriver, att sångsätten inom alla de icke-klassiska genrerna har utvecklats och fortfarande utvecklas väldigt snabbt; både när det gäller det konstnärliga uttrycket och de tekniska aspekterna. Även om alla genrer kan beskrivas med stiltypiska aspekter så blandar vi så ofta in så mycket annat i vårt sätt att sjunga. Därför har jag valt att i denna text ändå använda den lite mer lättsamma termen "populärmusikaliska genrer" och då mena allt utom klassisk musik, visa och folkmusik.

Anledningen till att omfattningen av denna undersökning om självkänsla när det gäller sångundervisning har begränsats till just populärmusikaliska genrer är främst för att det är där jag själv har mitt eget intresse, både sångmässigt och i mitt undervisande, men också för att största delen av den forskning som finns om sång och röst främst kretsar kring det klassiska sångsättet. Pop, rock, soul och andra populärmusikaliska sångsätt är relativt nya i sångundervisningssammanhang, om man jämför med den klassiska tonbildningen. Jag vill i denna undersökning undersöka de delar av sång och sångundervisning som jag själv hör hemma i, har intresse av och kan bidra med kunskap om.

### 3. Teoretiskt perspektiv

I följande kapitel ges en inblick i Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv samt en förklaring av begreppet agens, vilka båda ligger till grund för undersökningens teoretiska utgångspunkt. Inom den kulturhistoriska ansatsen menar man bland annat att lärande sker via sociala sammanhang, genom erfandet av verktyg och med hjälp av en handledare som uppmuntrar till eget problemlösande. På så sätt är perspektivet så som Vygotskij beskriver det passande för denna undersökning eftersom den kretsar kring pedagogers sätt att handleda elever och få dem att utvecklas på bästa sätt. Begreppet agens så som jag presenterar det nedan stämmer väl överens med hur "självet" beskrivs inom det kulturhistoriska perspektivet. Idéer från det Kulturhistoriska perspektivet och begreppet agens tar jag till hjälp för att kunna förstå resultatet av undersökningen.

#### 3.1 Vygotskij och det kulturhistoriska perspektivet

Lev Semyonovitch Vygotskij (1896-1934) är grundaren till det som inom utvecklingspsykologin kallas det kulturhistoriska perspektivet. I utvecklingspsykologi ligger fokus på att beskriva och förklara sådant som sker inuti människan som individ, och den kulturhistoriska teorin som Vygotskij utvecklade grundar sig i en tanke om att utveckling sker i beroende av kulturellt och socialt sammanhang (Hwang & Nilsson, 2011).

Inom den kulturhistoriska skolan ses lärande som något som sker i sociala och kulturella sammanhang. Detta innebär både att barns lärande är helt beroende av vilken kulturell och social situation de växer upp i, och att dessa sammanhang utgör möjligheterna och/eller begränsningarna för hur barnet kan utvecklas - således, att lärande sker när barn får vara aktiva i samspel med andra. Alltså ses lärande som ett kommunikativt samspel mellan barn och vuxen eller andra, i detta fall, pedagog och elev - där eleven kan få kompetent stöd och assistans i sitt lärande av en mer erfaren problemlösare. Hur en kunnigare person kan medverka till att möjliggöra en individers utveckling talas det om i relation till ZPD, zone of proximal development, närmaste utvecklingszonen eller proximal zonteori. ZPD innebär att varje barn eller person har en möjlig utvecklingszon. För att ta till vara vad som är möjligt för en elev att inom en när framtid lära bör alltså pedagogen sätta sig in i och förstå vad som, just för stunden, är möjligt för eleven att göra för att på så sätt använda sig av rätt verktyg för att hjälpa eleven att fortsätta utvecklas. Detta kan förstås som att individen har potential att lösa problem med hjälp av en mer erfaren handledare som den i andra fall hade haft svårt att lösa själv. Vygotskij beskriver det som att det är avståndet mellan vad studenten klarar av på egen hand och vad den klarar av med hjälp av handledning som utgör själva zonen, och det kan liknas vid elevens kompetens idag och elevens potentiella kompetens imorgon (Vygotskij, 1978). För att handleda eleven i detta brukar pedagogen liknas vid en byggnadsställning som ska stötta, hjälpa och utmana eleven lagom mycket så att den kan få chansen att komma fram till en självständig problemlösning. Pedagogens uppgift blir således att handleda och samarbeta med eleven, utgå från eleven som individ och ifrån elevens intresse och behov, för att denne ska kunna utveckla sin personliga och kreativa potential. På så sätt blir enligt det kulturhistoriska perspektivet kunskap till lärande och inte tvärtom. När man pratar om kunskap som Vygotskij såg det så brukar begreppet verktyg dyka upp. Vygotskij såg framför allt språket som det allra främsta verktyget för tänkande och att språket som tänkande är utvecklande i sig. Han ansåg att barn redan som små förbättrar sin problemlösning förmåga

genom att bli medvetna om hur de tänker när de ställs inför ett potentiellt problem. Språket kan alltså ses som ett redskap för tänkande och en av de mest centrala aspekterna för medvetandets utveckling. Verktygen eller redskapen tar i den kulturhistoriska teorin sig också form som en typ av kunskapssamlade utifrån. När ett barn imiterar en vuxens sätt att använda verktyg kan barnet själv lära sig bemästra nya aktiviteter. Allt eftersom barnet blir mer erfaret har det alltså samlat på sig mer verktyg. Erfarenheter hjälper alltså barnet att utveckla sin kunskap om världen. Ett exempel kan vara sångpedagogen som undervisar i sång och ger en mängd instruktioner till eleven som denne lär sig. Elevens kunnande att använda de nya verktygen utvecklas mer och mer över tid tills att den inte längre alls behöver tänka på instruktionerna för att kunna utföra uppgiften. Verktygen har blivit mer och mer förkroppsligade, eleven har utvecklats och dennes utvecklingszon har med det förändrats (Vygotskij, 1978). När det möjliga utvecklingsområdet ökar eller förändras menar också Vygotskij (1995) att synen på självet och den egna kapaciteten ändras med det. Alltså förändras bilden av självet i symbios med, eller på grund av, utveckling och erfarenhet (Vygotskij 1995).

Sammantaget är särdragen i den kulturhistoriska ansatsen:

- *Att Lärande sker i sociala och kulturella sammanhang* i samspel med andra.
- *ZPD - att varje individ har en möjlig utvecklingszon*, och den pedagogiska konsekvensen av ZPD är att det är pedagogens roll att förstå vad som är möjligt för eleven samt använda och möjliggöra lämpliga verktyg vartefter. Pedagogerna kan liknas vid en byggnadsställning som stöttar eleven i utforskandet och utvecklingen.
- *Lärande blir till utveckling* och inte tvärtom. Alla typer av erfarenhet och insamling av verktyg är utvecklande och blir till kunskap om hur det egna tänkandet och handlandet fungerar.
- *Synen på självet och vem man är i förhållande till andra ändras med åldern och utvecklingen.*

### 3.2 Agens

Ett sätt att tala om självet är genom begreppet agens. Stern (2000) beskriver agens som känslan att vara sina egna handlingars upphov. Uddholm (2012), som i sin avhandling refererar till Sterns sätt att se på agens, vänder på begreppet och beskriver det från ett musikaliskt synsätt - att musikalisk agens är känslan att vara sina musikaliska handlingars upphov. Falthin (2015) tolkar detta (med referens till Giddens, 1984) som att när man uppfattar sig vara agent i en situation har man förmåga att göra det som var avsikten, eller att förändra skeenden. Agens hänger enligt denna syn således ihop med självinsikt och förmågan att uppfatta den egna musikaliska kompetensen. Uddholms forskning visar exempelvis på att den viktigaste förutsättningen för att ingå i ett musikaliskt sammanhang inte är en individs musikaliska handlingskompetens, utan deras musikaliska agens - att den musikaliska agensen är starkt förbundet med upplevelsen av självet (Uddholm, 2012).

Sterns talar även angående agens om "the sense of self" och att denna upplevelse av oss själva i relation till andra är det som gör att människan utvecklas. Självet grundar sig dels i samspel med andra, dels utvecklas det parallellt med relationerna till andra människor (Stern, 2000). Alltså kan agens liknas vid självuppfattning (Hwang & Nilsson, 2012).



## 4. Metod

I det här kapitlet diskuterar jag kort valet av metod, presenterar de fyra informanterna samt redogör för urvalet av dem. Kapitlet innehåller också en förklaring till hur empirin samlats in samt hur den är bearbetad.

### 4.1 Kvalitativ intervju som metod

Den här studien har baserats på kvalitativa intervjuer som metod för insamlande av empiri (Patel & Davidson, 2014) vilket jag ansåg passande eftersom denna forskning syftar till att ta reda på hur sångpedagoger själva beskriver sitt eget arbete och förhållningssätt till nämnda forskningsfrågor. Jag ansåg det allra lämpligast att använda mig av en metod som med största möjlighet kunde hjälpa mig att komma åt respondenternas egna tankar kring hur de jobbar och kan jobba för att stärka och bygga upp självkänslan hos sina elever på sånglektionen. En lågt strukturerad kvalitativ intervju, alltså en intervju med stort utrymme för svar med egna ord, verkade då som den lämpligaste metoden för detta och för att kunna följa informanternas resonemang och tankar på bästa sätt.

Patel och Davidson (2011 s. 82) beskriver den kvalitativa intervjuens syfte som: ”att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheter hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen.”, och den kan därför leda till mer nyanserade beskrivningar av informanternas sätt att arbeta och tänka på och även belysa de eventuella undantag som gör reglerna. I exempelvis en observation eller en enkät hade jag helt gått miste om informanternas fria tankebanor och det medskapande och mer-skapande samtal som blir till i en intervju.

### 4.2 Urval

Uppsatsen baseras på resultaten från intervjuerna med fyra strategiskt utvalda sångpedagoger som alla jobbar med populärmusikaliska genrer. Varför jag valt att avgränsa spridningen av genre-representation till populärmusik förklarar jag under stycke 2.5 i bakgrunden.

Jag valde att inte lägga fokus vid att exempelvis hitta informanter av blandade kön eller representanter från olika populärmusikaliska genrer. Istället valde jag intervjupersoner efter deras intresse och funderingar kring ämnet. Avgörande i urvalet var intressenternas uttryckta intresse för att stärka självkänslan genom sång, att de hade tankar kring vad de själva gör som påverkar detta samt en vilja att delta i studien. Samtliga informanter benämns i detta kapitel med ett annat namn än sitt eget och går sedan i resultatkapitlet under respektive fiktiva namns första bokstav: A för Anders, B för Bodil, C för Clara och D för Daga.

#### 4.2.1 Presentation av informanter

För att hitta pedagoger som var intresserade av att delta i denna studie gjorde jag en annons på ett sångpedagog-forum på facebook. Där presenterade jag syftet med undersökningen och bad alla som tyckte att det lät intressant att anmäla sig själva eller någon annan de trodde kunde vara intresserad. Det utgick också ett mejl till ett antal pedagoger jag själv känner med frågan om de kunde tipsa om någon som kunde passa den beskrivning av pedagog jag eftersökte. Jag fick många svar från båda hållen. En del tipsade om sig själva och vissa om

andra pedagoger de kände. Jag valde, efter ovan nämnda strategiska urval, att kontakta fyra av dessa i frågan om de ville delta i studien. Hur varje informant kom att bli delaktig i denna studie och varför redogör jag för under följande stycken.

**Anders** - Är i femtioårsåldern och har jobbat som sångpedagog i över trettio år. Han jobbar med elever i alla åldrar och med olika grad av erfarenhet, främst som frilansande pedagog, som körledare och på gymnasium. Anders utbildade sig till sångpedagog på högskola under senare hälften av åttiotalet. Anders tog kontakt med mig öga mot öga och uttryckte intresse för studien efter att ha läst min annons på facebook där jag sökte informanter. Jag valde ut Anders eftersom jag främst ansåg det värdefullt att han anmält sitt intresse att delta i studien själv.

**Bodil** - Är i trettioårsåldern och har jobbat med röst inom tal och sång som pedagog i över tio år. Hon är utbildad och verksam musikalartist och har undervisat bland annat barngrupper, sång-och teatergrupper och privatelever. Jag tillfrågade själv Bodil efter att ha fått tips om att kontakta henne via mejl. Jag hade också sedan innan hört mycket gott om hennes metod och var nyfiken på vad hon kunde göra för bidrag till studien. Valet att ta med Bodil baserades således på att jag själv dels hade intresse av att ha med henne som informant och dels för att jag även blev tipsad av andra att vända mig till henne. Hennes stora erfarenhet av skådespeleri och teater ansåg jag kunna vara spännande faktorer att plocka in i urvalet av informanter.

**Clara** - Är i trettioårsåldern och har jobbat som sångpedagog i femton år. Hon har jobbat med både grupper, enskilt undervisning och är också verksam sångerska själv. Clara är utbildad på musikhögskolans lärarutbildning och har gått flera sångkurser inom populärmusikaliska genrer. Jag tillfrågade Clara själv då jag varit elev hos henne, tycker om hennes metod och var nyfiken på vad hon kunde ha att dela med sig av kring ämnet självkänsla och sång.

**Daga** - Är i fyrtioårsåldern och har jobbat både som klasslärare i musik, som körledare, och på kulturskola i tio år. Hon är utbildad tvåämneslärare på musikhögskola och har gått ett flertal fristående sångkurser inom populärmusikaliska genrer. Daga tog själv kontakt med mig och uttryckte intresse av att vara med i studien efter att ha läst min annons på facebook. Jag valde att ta med Daga i studien eftersom hon dels anmälde sig själv som intresserad att dela, men också för att hennes utbildning skiljer sig lite ifrån de övriga informanternas och för att hon har stor erfarenhet av arbete i kulturskola med yngre barn.

### 4.3 Genomförande

På vilket sätt jag kontaktade eller blev kontaktad av mina fyra informanter varierade alltså från person till person. Alla fyra intervjuerna genomfördes i ett avskilt rum utan störande moment eftersom jag ville minimera avbrotten i informanternas tankebanor. Min upplevelse är att ämnet och de frågor jag ställde var så pass tankekrävande och öppna för fundering så att prat och rörelse runt omkring kanske hade distraherat informanterna.

Intervjuerna tog mellan 1-1,5 timme och varierade lite i upplägg. Jag hade förberett ett frågeformulär med en speciell ordning som visade sig vara mer eller mindre till hjälp beroende på vart diskussionen styrde. I vissa fall hann jag få ta del av svar på fler av mina frågor redan innan jag hunnit ställa min första fråga, och i andra fall följde vi ordningen i en naturlig följd. Frågeformuläret innehöll väldigt blandade och många frågor, allt för att jag skulle vara så förberedd på samtalets vändningar som möjligt. Jag hade i förväg strukturerat

upp formuläret efter några få huvudrubriker med frågor under varje rubrik. Till att börja med handlade frågorna om pedagogernas bakgrund till ämnet; till exempel vad självkänsla är och vad personligt uttryck är. Detta för att minimera missförstånden mellan oss i samtalet om begreppens innebörd. Efter det fortsatte formuläret med frågor om pedagogernas metod och arbetssätt, för att sedan leda vidare till frågor om deras roll och förhållningssätt till eleverna. Alla fyra intervjuerna avslutades med några sammanfattande frågor där informanterna fick chans att åter igen, eller till slut, sätta ord på vad vi samtalat om kommit fram till.

Intervjuerna spelades in på dator och sparades på google drive. Därefter använde jag mig av googles nätbaserade skrivprogram Google documents för att transkribera, och programmet Garageband för att lyssna på filerna och sakta ner hastigheten på ljudfilerna medan jag transkriberade.

#### **4.4 Transkription och analys**

I transkriptionerna har jag valt att inte skriva ut icke betydande upprepningar och tilläggsord såsom ”liksom” och ”asså” i de fall de inte har utgjort mening i det som informanterna har sagt. Jag har också valt att inte transkribera rakt av i de lägen då vi börjar samtala om ämnen utanför uppsatsens kategorier, utan då bara antecknat kortfattat vad avbrottet handlade om eftersom det ofta varit konkreta exempel som innefattar personer eller speciella erfarenheter som jag inte kommer att referera till i mitt skrivande.

I analysen av transkriptionerna har jag tagit inspiration ifrån den fenomenografiska ansatsen där man genom att finna olika kategorier i transkriptionerna får fram olika sätt att beskriva uppfattning av fenomen. I den fenomenografiska ansatsen kan man ta sig an ett empiriskt material på det sätt jag valt att göra: Genom att använda färgkodning i transkriptionensom hjälpmedel i struktureringen av analysen och genom att leta fram övergripande skilda kategorier att diskutera. När dessa kategorier är funna jämförs de olika svaren och man kan leta efter likheter och skillnader i utsagorna. Dessa kategorisystem bör vara väl förankrade i intervjumaterialet och relativt vitt skilda (Larsson, 2011).

Min analys av empirin gick till på så sätt att jag gav varje enskild transkription en egen färg; exempelvis var Anders grön och Daga lila. Därefter skapade jag ett dokument med olika kategorisystem som jag dels baserade på mina kategorier ifrån intervjuerna, och dels olika fenomen eller ämnen jag uppfattat som viktiga under intervjuernas gång. Efter det läste jag igenom varje transkription för sig och klistrade in allt jag ansåg var intressant i det nya dokumentet med kategorisystem. Kategorierna omformades en eller två gånger under arbetets gång och blev slutligen de kategorier som utgör rubrikerna i resultatkapitlet. När de slutliga kategorierna tagit form i kategori-dokumentet hade jag under respektive kategori utsagor från de olika intervjuerna där färgen på texten hjälpte mig att hålla reda på vem som hade sagt vad. Därefter kunde jag successivt utforma och sammanfatta den text som utgör resultatet.

#### **4.5 Etiska aspekter**

Innan intervjuerna började delgavs respondenterna muntlig information om riktlinjer och regler för forskning enligt Vetenskapsrådet (2017). De fick alla information om: Syftet med forskningen, att det är jag som intervjuare som är ansvarig, att de enligt samtyckeskravet har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst, att de enligt konfidentialitetskravet kommer att vara anonyma i texten, och att insamlandet av informationen bara kommer att användas i detta

forskningsändamål om jag inte meddelar annat. Eftersom ett problem med samtal i alla dess former är att tolka en respondents mening så som avsikten var, bad jag även i slutet av varje intervju om lov att få återkomma till informanten ifall jag behövde få något förklarat eller utvecklat i efterhand.

## 5. Resultat

Denna studies resultat baseras på intervjuer med fyra sångpedagoger som beskrivit sitt arbetssätt och hur det stärker elevers självkänsla. De metoder informanterna beskriver sig ha har alltså genomgående i texten att göra med självkänsla och hur den stärks, varför jag har valt att inte ha en egen punkt för hur man jobbar med självkänsla på sånglektionen, utan strukturerat resultatet som att alla verktyg och metoder informanterna nämner fungerar som självkänslästärkande på olika sätt.

Kapitlet börjar med en sammanfattning om informanternas uppfattning om självkänsla och uttryck. Denna studie handlar i första hand inte om begreppet uttryck, men det har framgått av analysen att självkänsla och personligt uttryck är nära sammanflätade och därför är begreppet intressant att ta upp. Efter detta följer en del om informanternas syn på deras roll som pedagog, deras metoder och vad de har för tankar om skillnaden mellan deras eget sätt att undervisa gentemot vad de tror är det vanligaste sättet att undervisa. Detta för att så tydligt som möjligt urskilja mönster som kan ha med stärkande av elevers självkänsla att göra. Därefter följer ett stycke som sammanfattar de verktyg informanterna beskriver att de använder sig av i sitt arbete och som de uppfattar som stärkande för självkänslan. Kapitlet avslutas med en syntes av vad som framkommit i resultatet och en figur som förklarar detta.

### 5.1 Självkänsla

Undersökningen har genomgående genomsyrats av ett begrepp; självkänsla. Det vill säga förmågan att känna att man duger som man är. Eftersom detta är något som på individnivå händer inuti oss kan det leda till att vi också tycker och känner olika kring vad det är. Därför inleds resultatet med ett avsnitt om hur informanterna säger sig uppfatta självkänsla, vad det är och hur det uppstår. Alla fyra informanter delger att de haft funderingar kring självkänsla kopplat till sång och sitt arbete sedan en tid tillbaka, eller i vissa fall långt tillbaka i tiden, även om alla fyra inte satt ord på sina funderingar kring ämnet innan intervjun.

#### 5.1.1 Vad är självkänsla?

När vi i början av intervjuerna samtalar om självkänsla så framträder alla fyra informanter som grubblande och tänker en stund innan de börjar svara och sedan sväva ut en bit i tankarna för att nå en sammanfattning om vad självkänsla är. Beskrivningen är liknande hos dem alla och tre av informanterna delger mig att de har märkt för egen del att de i vissa områden har god självkänsla och att de i andra situationer kan känna sig osäkra och otrygga. ”Det är svårt att prata om en generell självkänsla” säger B. ”Ibland undrar jag - är det möjligt att stärka självkänslan i ett specifikt område? [...] Någonstans måste man få med den totala självkänslan för att självkänslan i ett specifikt område ska öka”. En tanke som skulle kunna innebära att det arbete som B utför på sina lektioner med elever ändå fungerar som stärkande för den totala självkänslan, då hon menar att hon märker att hennes elever stärks självkänslomässigt under lektionerna. ”Förmågan att veta vem man är och att vara trygg i det” ”vad man har i sig” ”att trivas med vad man gör oavsett vad andra tycker” och ”att man vågar prova” är andra sätt informanterna beskriver självkänsla på. C menar att om man har självkänsla kan man låta bli att bedöma sig själv och tillåta sig att vara i en process och i utveckling. D verkar fundersam kring om man som pedagog kan stärka självkänslan hos elever under sånglektion på ett riktigt effektivt sätt och menar att det antagligen är något som måste ske över lång tid av att de kommer tillbaka igen och igen. Hon jämför sig då i en så enkel vardagsituation som att välja

att gå och träffa kompisar en fredagkväll. ”Då vet jag att nu kommer jag någonstans där jag mår bra [...] jag har valt att komma dit - och *det* på något sätt bygger upp en självkänsla”.

### 5.1.2 Egen uppfattning av självkänsla

Tidigt i intervjuerna fick informanterna frågan hur deras egen självkänsla kan ha formats eller stärkts. Detta för att sätta in dem i ett för dem tydligt exempel som de kan gå tillbaka till och fundera kring. Både B och C relaterar sin egen utveckling av självkänsla till situationer när de var barn eller unga. B beskriver sig som ett barn som lät och sjöng mycket och talar utförligt om en händelse i en kör hon var med i under tidiga tonåren. Kören bestod av olika typer av tjejer som tillsammans kämpade för att få behålla kören när den skulle läggas ner. Tillsammans hittade de fler medlemmar och en ny körledare. ”Det var en fantastisk miljö att vistas i. Dels för att man kände att det var vårt. Vi hade ju skapat det [...] men också för att vår körledare hade den magnifika insikten att kören skulle vara väldigt blandad”. B beskriver alltså med detta ett stärkande av självkänsla genom att som deltagare i en kör få uppleva att man varit delaktig och medskapande, samt genom att ingå i en grupp bestående av mycket olika personer. C däremot säger att hon redan som liten hade en tydlig upplevelse av vem hon själv var, och beskriver att hon hade en trygg grund att stå på självkänslomässigt i musiken fram till att hon började studera på olika musikskolor då massor av yttre faktorer virrade bort henne från sin egen identitet. ”Men så var det en utbildning också” säger C, ”och då skulle man ju prova på saker. Det är ju det man gör på en utbildning - man breddar sig. Men för mig tog det ganska lång tid att komma tillbaka till min egen identitet”. Hon berättar vidare om att hon provade allt och kände sig osäker under en lång tid, något hon beskriver som en lång utflykt. ”Jag liksom letade efter min identitet. Men det handlade ju om en personlighetsutveckling också [...] Och sen kom jag *tillbaka* till det som jag *vet* att jag behärskar”.

### 5.1.3 Utveckla och stärka självkänslan

Tre av informanterna verkar uppfatta att självkänslan överlag är något som tar tid att utveckla men att det samtidigt är viktigt, även om det är svårt, att blanda in det i sitt arbete som sångpedagog. A säger klart och tydligt att han upplever att han själv får mer och mer självkänsla ju äldre han blir och understryker som parallell till musikutövandet att varaktig utveckling tar tid. I syfte till sina egna elever säger A ”Att få dem att förstå att den utvecklingen är någonting som tar tid, att varaktig utveckling tar tid, *det* är en av de stora uppgifterna [...] Och de som utvecklas mest som sångelever är de som inser att de måste jobba där de är här och nu och inte försöka vara i framtiden”.

Att självkänsla är något som kräver kunskap, övning och repetition är något som också C uttrycker. ”Det ingår väl i hela... som människa liksom. När man är liten så härmar man mamma, sen härmar man någon kompis, sen försöker man gå som den och klä sig som den”. Något som kan tolkas som en strävan efter att vilja finna sin egen plats och sitt sätt att vara på genom att testa och prova via härmning och observationer hela tiden i livet. ”Man får bättre självkänsla när man *kan* något!” säger A med eftertryck. Båda beskriver därmed ett sorts utforskande och prövande som leder till trygghet i vem man är. Något som kan liknas vid processen att ha genomgått olika möjligheter och alternativ för att hitta en trygghet i sitt eget centrum. B börjar med att fundera kring vad som tar bort självkänsla och nämner otrygghet av olika slag. Även B talar alltså om en sorts trygghet precis som A och C gör. När jag frågar B vilka miljöer som kan vara viktiga för utvecklandet av självkänslan i stort svarar hon metaforiskt:

Man bör ha olika miljöer [...] det är som att vara ute på ett skepp på havet. Om skeppet slutar funka så.. jahopp. Men om det finns lite andra båtar runt omkring, och kanske en liten skärgård med öar och kobbar, ja då har man ju någonstans att ta vägen.

B menar alltså att självkänsla i musik är en del av den totala självkänslan och för att bli en person som är trygg och mår bra bör det finnas en sådan trygghet i flera miljöer. Detta skulle dock kunna innebära att det går att ha god självkänsla och att stärka självkänslan inom specifika områden.

## 5.2 Uttryck – Kommunikation med lyssnaren

Uttryck är inte något som legat i fokus i denna forskning, men jag valde att under intervjuerna ändå ta upp begreppet eftersom jag själv upplever att uttryck och självkänsla är sammanlänkade. Begreppet fick utrymme i samtalen endast för att genom det, och för att från en annan vinkel, försöka nå kärnan till den musikaliska självkänslan.

### 5.2.1 Vad är uttryck?

”Det är precis så enkelt som när du och jag sitter mitt emot varandra och pratar just nu. När stämningen som uppstår inte är mer komplicerad än så” säger B och fortsätter med att beskriva sin uppfattning av personligt uttryck som att sångaren inte blivit störd av exempelvis komposition, text eller publik och att det är att man som sångare kan upprätthålla den kommunikativa stämningen som uppstår med en publik, precis som i vilket annat möte som helst. När B talar om detta nämner hon ”mötet” och säger att ett möte aldrig kan bli bättre än när man är sig själv och att det är något man reagerar på. B kopplar också sin egen upplevelse av uttryck till när hon lärde sig att sjunga med en fri och avspänd fonation. C, B och A beskriver alla personligt uttryck som förmågan att kunna låta bli att göra vissa saker. Att kunna låta bli att distraheras eller blockera sig själv från att möta lyssnaren. När vi talar om uttryck och vad det är nämner D att hon ser på personligt uttryck som att det kan vara när en sångare har speciella kännetecken i sin klang. Även från den beskrivningen kan man avläsa att också D menar att personligt uttryck har sin botten i en sorts trygghet i sig själv. Att sångaren antingen vet vem den vill vara sångligt eller att den är i sin naturliga röstproduktion och trivs med den.

### 5.2.2 Förutsättningar för uttryck

C och B beskriver att självkänsla och förmåga att nå ett personligt uttryck delvis bottnar i en friktionsfri och väl fungerande röst. Under samtalet med B talar vi om denna fria fonation och att många elever använder just ordet ”skönt” när de hittar en teknik som låter avspänd. B säger då med eftertryck att hon tror att det är steg ett i alla lägen. ”Ta bort allt som heter sång, ta bort allt som heter interpretation, ta bort allt som heter teknik. Hitta bara det självklara ljudandet där rösten låter och är friktionsfri [...] och säga att *här* kan du alltid vara”. Samtalet fortsätter att handla om elevernas upplevelse av att hitta en fri röstproduktion och B uttrycker att det verkar som att deras upplevelse alltid är att de verkar trivas där och att de tycker att det känns bra samt att uttryck antagligen handlar mycket om att man själv är nöjd med sitt sätt att arbeta och att det krävs att man kan bortse från vad andra tycker. ”Om jag börjar blanda in vad andra har för åsikter hela tiden om vad jag gör så kommer ju jag att underminera mig själv” menar B och säger att uttryck helt och hållet är baserat på teknik samt att hennes metod i mångt och mycket är ett försök att leda elever till personligt uttryck med konkreta verktyg

och metoder. C anser att sångpedagogik överlag är mycket inriktad på teknik och väldigt lite på uttryck och att uttryck ofta får bli någonting sekundärt som man bara ”ska ha”. ”Grejen är att det går att jobba med uttryck lika konkret. Du kan få papper och stencil på det. Och det tror jag skulle stärka självkänslan, och då skulle du stärka uttrycket” säger C. Både B och C verkar mena att självkänsla och personligt uttryck är sammanlänkade och att uttryck är ett resultat av teknik och metodik och inte ett fenomen som uppstår om man har talang eller tur. Båda pratar också om uttryck som att det måste vara äkta i stunden för att upplevelsen hos lyssnaren ska bli densamma som det förväntade resultatet.

A anser till att börja med att uttryck kanske inte är något man kan lära sig eller öva upp, utan att det kanske mer handlar om personlighet. ”Det finns säkert folk som är så psykiskt kontrollerade att dom inte skulle tordas att ha den här...” säger A eftertänksamt. Man kan anta att A alltså menar att det finns personer som är så pass psykiskt kontrollerade i sig själva så att de har svårt att stiga utanför sin egen bekvämlighetszon, och att det då är svårt att jobba med att bredda uttrycket och kunskapen om den egna rösten. Det A säger skulle också kunna innebära att det krävs en förståelse för vem man själv är, självinsikt, för att kunna uttrycka sig personligt. A säger också, som han uttrycker det, att en del elever får ”jobba som idioter” med att få fram ett genuint uttryck men att han aldrig varit med om att en elev inte har utvecklats alls. ”Det går alltid att få det bättre, men att få det bra, det går inte med alla” säger A. Det som A beskriver som psykisk kontroll kanske kan liknas vid något som C beskriver som att självkänsla kan vara en spärr för personligt uttryck. C menar att om man inte har så pass stark självkänsla att man vågar testa så kan det vara svårt att uttrycka sig.

### 5.2.3 Lära sig att uttrycka

Tre av informanterna säger med eftertryck att de tror eller tycker att alla har förmåga att hitta -och sjunga med ett eget uttryck. Alla påtalar också tydligt att de tror att det är lättare att laborera med uttryck om man har god självkänsla eftersom man då vågar kliva utanför sin bekvämlighetszon och testa nya saker. ”Ju tryggare du är i dig själv - ju mer kan du kliva utanför och testa att låta” säger D. ”Om man bara ser till så att miljön är så trygg som möjligt så kan de säkert våga prova successivt över tid” säger B. När jag och C talar om uttryck säger hon angående att jobba med uttryck med tydliga redskap och metoder: ”Det tror jag skulle stärka självkänslan - och då skulle du stärka uttrycket. *Jag tror att redskap för uttryck kan stärka självkänslan i sång.*”. C menar att det finns en stor poäng i att gå via olika metoder när man jobbar med uttryck. Hon är av åsikten att det är en övningssak som allt annat - och att det i sista skedet handlar om att kunna släppa sina redskap aktivt och bara vara i dem. ”Man pratar om olika steg när man jobbar med interpretation. Det sista steget är *släpp!* [...] För att kunna göra det så måste man ha gjort sitt förarbete.” säger C. ”Se det som en *verktygslåda*. En massa metoder för hur man kan jobba med en låt [...] vad, vem, hur, var, färg, känsla, sinnen. Mål, vad är din riktning?”. C berättar alltså att hon jobbar med uttryck genom olika övningar som utefter vad jag förstår är hämtade ifrån skådespelarteknik. Hon nämner konkreta övningar som har med textbearbetning att göra. Samma typ av övningar som även B berättar om för mig. I samtalet med B pågår först ett resonemang kring vem det är som avgör om ett personligt uttryck har uppstått eller inte, och att en publik alltid kommer att tycka olika. Det viktigaste är att den som sjunger trivs med vad den gör menar B och säger att en sångare blir bättre och ökar sin självkänsla, sin glädje och sitt personliga uttryck om den jobbar på ett sätt som den trivs med. B kopplar till och med detta till att det i det långa loppet kan bidra till att man mår bra i sitt liv överlag. Det går att tolka även A och det han uttrycker om att kunskap om vad man kan och övning i att tycka att man själv är bra leder till att man vågar uttrycka



sig, och att detta kanske också kan leda till en starkt självkänsla. ”Dom som det går fortast för det är dom som har minst självkritik, som har minst självanalys, som har så mycket skyddsnät, som inte är rädda att falla”. Detta kan kanske tolkas som att stärkande av det man är bra på och ett utforskande av sin kapacitet stärker både uttrycket och självkänslan.

### 5.3 Pedagogen – människan

I fråga om antagandet av speciella roller och hur det påverkar eleven på olika sätt så verkar informanterna eniga om att en pedagog bör vara avslappnad i sin roll, men även att pedagogen i alla lägen bör *vara sig själv*. A beskriver sig som lugn och eftertänksam i sitt sätt att undervisa och säger att det ju är så han är som människa och inget han valt. B uttrycker att om hon är sig själv i undervisandet så får eleven automatiskt också tillåtelse till att vara det. När D talar om rollbeskrivning så berättar hon om en händelse på kulturskolan där hon jobbar. De skulle anställa en ny instrumentalpedagog och fick in ett stort antal ansökningar som alla tycktes ungefär likadana. Valet föll på på den person som i sitt brev skrivit att den gillade italiensk matlagning. ”Ja men vad ska man gå på liksom?” säger D, ”personlighet!”. ”Det är så viktigt hur man är som person och vad man utstrålar. Det är ju det som gör att eleverna orkar komma” fortsätter D och syftar till att val av roll alltså kan vara avgörande för om en elev vill komma på lektionen.

”Jag är en förebild och blir det oavsett om jag vill det eller inte, så det är ju jätteviktigt att man tänker på vad man utstrålar” säger A. ”Jag är väldigt trygg med att vara en förebild och jag tycker väldigt mycket om att vara en förebild, för jag tycker väldigt mycket om att hjälpa” uttrycker B och fortsätter med att säga att det sätt hon försöker vara på är trygg. ”Det är vad jag försöker vara, egentligen i alla mina relationer. Jag vill förmedla trygghet, enkelhet, närvaro och jämställdhet”. B ser alltså på ordet förebild som att det är något man är vare sig man vill eller inte och att för att vara en bra sådan behöver man bara tänka igenom vem man vill vara som människa. D beskriver sig också som en förebild men säger att hon ser på ordet förebild mer som att det är en person som någon annan vill vara som. ”Och så ser inte jag på min undervisning alls, utan jag tänker att det är ett möte. Jag vill mötas. Vad kan du ge mig, vad kan jag ge dig?”.

#### 5.3.1 Val av roll

Och just att mötas på olika sätt verkar vara något som ligger som grund för det mesta som informanterna har att säga om val av roll. Genom att, som informanterna beskriver det i tidigare stycke, vara avslappnade och i sig själva kan de vara en god förebild som ger tillåtelse och utrymme för eleven att i sin tur också vara sig själv och att hitta ett sätt de trivas med att vara på. Därav kan man utläsa att valet av roll spelar roll.

B och C ger båda exempel på vilka roller som, enligt dem, stjälpmer mer än hjälper. ”Läraren” säger B med eftertryck och visar med rösten och kroppen något som kan tolkas som en person i en onaturlig, uppenbar karaktär. Hon skrattar lite och säger ”Jag blir alltid väldigt obekvämt av det, för då kan inte jag bli mig själv heller. Då blir jag den där; ”heeiijj” - *den* eleven tillbaka”. B visar genom att se stel ut och med överdrivet uttryck verka glad - så att det lyser igenom att hon skådespelar. Jag tolkar B som att hon med det menar att en lärare som inte är i en bekväm roll, eller i sig själv, har svårare att få avslappnade elever. A använder sig däremot genomgående av ordet lärare när han pratar om sin roll gentemot eleverna. Jag frågar om det är just som lärare han identifierar sig själv i arbetet. ”Ja då är det lärare, med allt vad det

innebär [...] vi har ju den hjälpande, stöttande, observerande, bestämmande läraren. Men jag är alltid lärare!”. Exempel på roller som A inte tror fungerar lika bra i sångpedagogyrket är ”kompisen” och ”virtuosen”, och han ger medhåll åt att det spelar stor roll vilken attityd man som pedagog har mot eleven. ”Men i den här lärare-elev-rollen så måste jag va en vän” fortsätter A och nämner begreppet ”critical friend” som han berättar betyder att man är en vän men samtidigt en kritiker som hjälper eleven att utvecklas och komma vidare. ”Pedagog, betyder inte det *att vandra med?*” säger D och beskriver sitt arbetssätt som liknande och att hon försöker utveckla sina elever genom att gå vid sidan av dom istället för att peka och säga vad dom ska göra. A nämner också begreppet ”bollplank” och menar att en pedagog kan ses som ett kompetent bollplank. Även C börjar med att beskriva sin roll på ett sätt som liknar A:s. C använder sig först av termen ”coach” och menar att hon ser det som någon som försöker få eleven att ta ansvar för sin egen utveckling. ”Det är där du hittar din motivation och utvecklas” säger C och avslutar även hon med att landa i att hon fungerar som ett bollplank som ställer öppna frågor för att styra eleven i dennes egna motivation. C understryker också att det finns en balans i att avgöra från tillfälle till tillfälle vad en elev behöver av pedagogen, något som även B talar om. ”Jag är alltid B och jag är alltid mig själv, men jag väljer hur mycket utav olika sidor jag vrider på” säger B. Som tidigare nämnts är B av åsikten att självkänsla kommer av att man som elev får tillåtelse till att vara sig själv, och att detta hjälps av att pedagogen undervisar på ett sätt som den själv tycker om och känner sig känner sig bekväm med.

Att vara sig själv och att därigenom skapa en lärandesituation som är så ”vanlig” och naturlig som möjligt tycks vara ett övergripande tankesätt hos alla informanter. Som metod för det nämns rent allmänmänniska faktorer som att visa respekt, lyssna, att behandla någon så som man själv vill bli behandlad samt att leda eleven till egna upptäckter genom spänning, att jobba mycket med det eleven är bra på och att ge lagom svåra utmaningar.

### 5.3.2 Metod

Det framgår tydligt i samtalen med informanterna att alla har en mer eller mindre egen utarbetad metod. Alla uttrycker sig jobba på annat sätt än vad de själva tror är normen inom sångpedagogyrket. Jag uppfattar under intervjun D som en spontan och naturlig person och hon beskriver sig själv och sitt arbetssätt som att det inte är särskilt likt kollegornas. D påpekar under samtalet vikten av att ha tänkt igenom sin egen pedagogiska grundtanke och att hennes önskan är att få elever att skratta, ha kul och känna att de gjort något de tycker om. I samtalet med A framkommer det att hans uppfattning är att det är vanligt att man på sånglektion har fokus på sådant man *inte* kan. ”Och detta gjordes det undersökningar på redan på åttiotalet, vad en musiklektion går åt till. Det var kanske 80% att jobba med problem, 10% att ta fram noter samt gå in och ut, och kanske 5% - jobba med det som var bra” Säger A och fortsätter med att berätta att hans mönster är att utgå ifrån låtar och han alltid kopplar allt som görs på lektionen till en låt. Han beskriver också sitt sätt att jobba som att han lägger över mer ansvar på eleven än vad en, enligt honom, genomsnittlig sångpedagog gör. ”Ju längre jag har jobbat, desto mindre sångövningar, skalor och ”hur det ska vara” blir det” säger A i ett sätt att förklara att det är med tiden och erfarenheten den egna metoden har formats. Man kan tolka A som att han även menar att om fokuset på lektionen ligger i att eleven får sjunga och jobba med låtar så fungerar det som självkänslästärkande.

D säger också att musicerandet står i fokus på hennes lektioner. ”Jag är verkligen en musiker” säger hon när vi pratar om metod. ”Det blir i stunden vad man känner för. Olika varje gång”.

Jag tolkar D som att även hon utgår ifrån spelandet, sjungandet och låtarna mycket och anar att detta betyder att innehållet i hennes lektioner även de består till största del av att eleven får sjunga och musicera. D understryker under samtalet att hon jobbar utifrån tanken att hon vill att eleven ska ”vilja komma till lektionen”. D uttrycker att det är där fokuset bör ligga och att det är eleven som ska vinna något på att ha lektion. Som exempel på hur hon gör detta tar D upp att hon aldrig tar diskussion om glömda noter, läxor som inte gjorts ordentligt eller liknande små-slarv, utan att hon i högsta grad försöker skapa en accepterande miljö. ”De ska aldrig behöva känna sig oroliga att komma till lektionen” säger D och menar att så länge eleven vill komma och gör det så är det tillräckligt.

När C talar om att hon vill ”mötas” på lektionen verkar hon mena att hon ser samspelet och den trygga atmosfären som viktig för elevens självkänsla, men också att hon vill blanda in elevens egna tankar och känslor i sitt sätt att undervisa. Hon uttrycker sig så här:

Det är otroligt viktigt att ställa frågan, oavsett nivå, vad tycker du om med dig själv och din röst? Jag tycker att det borde vara den första frågan och utgångspunkten för hela lektionen. Vad som är ens styrka. Tänk om man hela tiden i sångundervisningen fokuserade på styrkor. Då får du en kärna och då stärks självkänslan.

B talar om fördelarna med att undervisa i grupp och att hon är av åsikten att allt fungerar bättre om man börjar att arbeta med kroppen först. Att starta lektionen men att få igång kroppen, cirkulationen och modet att röra sig ser B som en viktig del i sin metod. Hon menar att modet som uppstår när man som elev får känna att man kan ta plats i ett rum skapar trygghet, tryggheten av att rummet är ens egen arbetsplats. När B talar om detta nämner hon fysisk improvisation och att det är en teknik hon använder sig av i framförallt större grupper. ”Då glömmer de bort sig själva och börjar leka” säger B och menar att målet med improvisationen är att bryta ner hämningar i gruppen och att detta möjliggör att eleverna blir mindre blyga inför varandra redan från början. När vi talar om arbete med enskilda elever understryker B vikten av att instruera på samma sätt varje gång. Detta för att eleven ska kunna känna sig trygg genom att den vet vad som ska hända och hur den ska göra. ”Då slappnar de av mer och mer i övningarna, som syftar mycket åt att låsa upp rörelseförmågan i hela kroppen, slappna av, få cirkulation, få andning på plats och bli lite varm”. Under samtalets gång framgår det hur viktigt B tycker det är att få eleven att känna att de på sätt och vis äger sin lektion och den tid som finns till förfogande. Vid ett tillfälle säger B att hon tror att det är svårt för elever att förstå att rummet är *deras* arbetsplats och att det är de som ska jobba och att pedagogerna finns där för att assistera.

### **5.3.2.1 ”Mitt” och andras undervisningssätt**

Anledningen till att jag skapade min egen metod var för att jag reagerade på allt omkring mig och kände att det är mycket som inte stämmer. Att det är mycket jag inte gillar. Att det måste finnas andra sätt att tänka och andra sätt att göra på.

Så svarar B när hon får frågan om hur hon tror att hennes metod skiljer sig från andras. B delger mig också att hon inte tror att det sätt som hon jobbar på - att kombinera fysisk teater, tal och sång - är vanligt hos andra sångpedagoger. ”Jag lånar metodik från dessa tre discipliner och kokar ihop det. Det är det som är min idé. Det är det som är min iakttagelse! Jag tycker inte att det funkar bra att separera dem” säger hon och fortsätter att beskriva den

typiska sånglektionen som att den ”nog” är traditionell och så som man lärt sig i skolan att man ska göra.

Man tar emot eleven, pratar lite, kanske rullar lite axlar, gör lite andningsövningar, lite stödövningar. Sen börjar man sjunga upp med slingor, sen sjunger man någon låt, sen går man in på teknikaliteter... följer recept. Och jag följer ju också recept. Men jag kokar Jambalaya och gör ett eget recept!

Under samtalet med A framgår det att också han tror sig ha en metod som är olik det ”vanliga”, samt att det sätt han jobbar på nu är väldigt olik det sätt han jobbade på när han var nytexaminerad sångpedagog. När samtalet rör det som A menar är en klassisk mall för en sånglektion berättar jag att jag som ny och ganska oerfaren sångpedagog redan upplever att den mallen för lektion inte gör så att mina elever tycker att de är bra eller gillar sin röst mer. A utropa ”Nä!” som svar och fortsätter med att säga att han tror att många pedagoger fastnar i att undervisa på ett enkelt sätt, så som de blivit lärda och jag tolkar A som att han menar att modellen för en typisk sånglektion inte nödvändigtvis är dålig, utan att även han är av åsikten att val av metod och arbetssätt måste utgå från en själv som pedagog. Detta kan tolkas som att genomförande av en lektion, endast så som man blivit lärd av någon annan, är mindre inspirerande och inte leder till ett stärkande av självkänslan eller självinsikten hos eleven på samma sätt som ett egenvalt arbetssätt gör.

”Det är extremt lätt att hamna i felsökande som sångpedagog, av massa olika anledningar” säger C medan vi talar om vikten av att involvera eleven och dennes eget intresse och styrkor i undervisandet - för att på så sätt hjälpa eleven att, som C uttrycker sig, hitta en kärna och stärka självkänslan därigenom. C förmedlar att hon jobbar mycket med öppna frågor såsom: Vad tycker du om med dig själv? Vad tycker du att du är bra på? Vad är din smak? Vad i musiken tilltalar dig? Under samtalet uttrycker C att hon jobbar utifrån att bygga upp elevernas självkänsla genom att uppmärksamma dem på vad de själva tycker om och vill göra. När vi talar om det säger C ”Om du mår bra och är glad, så har du förmodligen öppnat kanalerna. Du har säkert sjungit lite bättre och släppt lite spänningar”. Detta kan tolkas som att man har som utgångspunkt att eleven ska trivas och må bra samt uppmärksammar eleven på sina egna styrkor och sin smak vilket kan det leda till både tekniska och psykiska framsteg. I samtalet med D kommer vi in på hur man kan utmana normer och hitta sitt eget sätt att undervisa på. D tar då upp ett exempel då hon av ren slump kom att tänka på att exempelvis en avslutning inte behöver vara en konsert inför föräldrar och annan publik, utan att en avslutning lika bra kan vara ett uppspel inför varandra på kulturskolan - Ett litet men tydligt exempel på hur format och ingjutna mallar kan frångås.

A, B och C nämner alltså vid fler tillfällen att val av metod måste vara hämtat från sig själv men att ens metod omöjligt kan passa alla elever. ”Alla sätt går att få bättre självkänsla från. Funkar det för dig, ja då är den ju bra!” säger A och poängterar vid detta tillfälle att även om man jobbar olika tekniskt med olika elever bör man samtidigt hålla fast vid sitt sätt att undervisa på. Detta återkommer jag till senare i kapitlet.

### **5.3.3 Eget intresse**

Att hitta ett eget intresse i sitt undervisande tycks vara något som informanterna återkommer till och landar i flera gånger under intervjuerna. B uttrycker att det kan vara en av de allra viktigaste sakerna för att stärka självkänslan hos eleven - att läraren undervisar på ett sådant

sätt som den trivs med och att den hittar sin egen glädje och kreativitet i undervisandet. ”Det som man själv gillar och tycker om, där man trivs, det är också oftast där man är bra.” säger B och betonar vikten av att vara på det sätt själv som man eftersträvar att eleven ska kunna vara på, vilket kan tolkas som att pedagogens roll som ”spegel” för eleven ligger till stor vikt för utvecklandet av självkänsla enligt B. Som tidigare nämnts så menar även D att hon inte jobbar på ett liknande sätt som sina kollegor utan har valt att, som hon själv uttrycker det, vara på sitt eget sätt. D förmedlar genom sina uttalanden under intervjun att hon alltid försöker vara sig själv, det vill säga väldigt personlig och genuint intresserad av sina elever, för att på så sätt ge tillåtelse till eleverna att själva vara det och för att deras självkänsla ska stärkas. Detta kan även tolkas som att det i undervisandet måste finnas ett stort mått eget intresse och glädje för den egna metoden, för att elever ska bli trygga och få en starkt självkänsla. ”Det blir en mycket mycket mer kreativ atmosfär när man känner sig trygg” säger C när vi pratar om att försöka få elever att våga vara kreativa. C menar att trygghet är en viktig del för att man ska kunna må bra och våga pröva och ompröva, både som elev och som pedagog. Att trygghet i den egna metoden kan leda till kreativitet och märkbart lugn utåt mot eleven. C är också av åsikten att *egen* motivation leder till en större och snabbare utveckling. När hon talar om detta handlar det om vikten av att finna elevens egna motivation istället för att som lärare driva på och bestämma för mycket. Detta kan kanske betyda att motivation även hos läraren skulle kunna speglas ut mot eleven och kanske spela roll i dennes utveckling. A beskriver sitt sätt att jobba som att det har ”förfinats” genom år av erfarenheter. Detta kan tolkas som att tid och erfarenhet också kan forma undervisningen till ett mer och mer finlipat och personligt sätt att jobba på. A beskriver utvecklingen av sitt eget arbetssätt på ett sätt som kan uppfattas som att han har gått mer och mer åt en metodik som han själv gillar och aktivt valt.

## **5.4 Verktyglådan, ryggsäcken eller lilla handväskan**

Några uttryck som under intervjuernas gång återkom vid flera tillfällen var ”stor verktyglåda”, ”mycket i ryggsäcken” och ”titta ner i handväskan”. När informanterna pratar om detta syftar de både på sin egen bank av metodik och erfarenhet, och de metoder och verktyg de kan lära ut till en elev för att denne ska kunna bli så trygg som möjligt. De pratar om att på olika sätt genom metod och arbetssätt fylla på och bygga upp elevens ”verktyglåda”. I följande avsnitt tar jag upp faktorer som av utsagorna visar sig vara betydande i pedagogernas arbete. Som tidigare nämnts menar samtliga informanter att självkänslan kan stärkas hos en elev på sånglektionen och något som genomsyrar intervjuerna, dock på olika sätt uttryckt, är vikten av att lära elever att hitta ett ”fritt” eller avspänt fonationssätt, och att utgå ifrån det eleven kan. Jag tar också upp hur tydlighet i metod och förmedlandet av konkreta verktyg skapar säkerhet hos eleven, poängen med att skapa en spännande lärandemiljö där eleven själv får upptäcka, samt vikten av att alltid utgå från eleven och dennes egna tankevärld i arbetsprocessen. Vidare följer ett kort stycke om relationen mellan pedagog och elev och ett om rummet som arbetsplats.

### **5.4.1 Varför verktyg?**

När det handlar om elevernas mod och förmåga att uttrycka sig personligt i sång säger A ”De som det går fortast för, det är dom som har minst självkritik, som har minst självanalys, som har så mycket skyddsnät, som inte är rädda att falla” vilket kan tydas som så att de som enligt A har lättare att våga uttrycka sig personligt som sångare är de som har stark självkänsla och självinsikt. Detta och mycket mer av det informanterna säger pekar mot att *självkänsla får man genom självinsikt - alltså kunskap om vad man kan och inte kan samt vad man har för*

*valmöjligheter*. Av detta kan man anta att det kan vara så att både självkänsla och uttrycksförmåga stärks av, i första hand, verktyg av olika slag. B påtalar att det finns mängder av metodik för arbete med just uttryck och att arbete med uttryck stärker självkänslan. Hon menar att det alltså inte är en slump när man som publik tycker att någon har ett fint eller ärligt uttryck. ”När man utrustar sina elever med att kunna använda sina verktyg på ett lustfyllt sätt - att dom begriper, äger och förstår sina verktyg - då kommer självkänslan på köpet” säger B och talar vidare om metoder som får eleven att märka att den kan och vad den kan. B är då inne på att verktyg skapar trygghet och valmöjligheter i sång och hon fortsätter med att säga:

Men så märker jag också när vissa människor arbetar väldigt hårt med sina verktyg, och då ser jag arbetet. Och så ser jag när människor bara är. Då kopplar jag. Då kopplar mitt hjärta, mina känslor och mina tankar. För jag märker att det sker naturligt.

B tycks mena att det behövs en mängd verktyg för att bli trygg och modig men att de måste övas in över en lång tid så att de blir till automatiska redskap för sång och uttryck. C talar också om faktumet att det existerar mycket metodik för arbete med uttryck och att detta stärker självinsikten och självkänslan. I och med detta säger C:

Man vill som elev känna att man har lite kött på benen. Det ger självkänsla [...] Uttryck får ofta bli någonting sekundärt som man bara ska ha, men grejen är att det går att jobba med lika konkret som teknik. Och det tror jag skulle stärka självkänslan.

De talar alltså genomgående om verktyg kopplat till sång och att verktyg fungerar som självkänsestärkande eftersom de ger insikt om självet.

#### **5.4.2 Fri fonation eller att ”hitta hemmet”**

Både B och C berättar om en egen röst-resa där de utforskat olika sound, klanger och genrer och att de till slut hittat tillbaka och landat i det som dom kallar sitt ”hemma”. Med det menar de den fria och avspända fonationen som är hämtad från de personliga fysiologiska förutsättningar som det egna röstorganet har. Båda uttrycker att deras egen upplevelse av att hitta tillbaka till sin naturliga röstproduktion var tätt sammankopplad med stärkandet av den egna självkänslan och att de också nu jobbar mycket utifrån att hjälpa elever att hitta ett avspänt sätt att sjunga på eftersom det enligt dem bildar trygghet och känsla av kunnande. D kommer under intervjuens gång inte in på ämnet fri fonation, vilket kan bero på att den åldersgrupp hon jobbar med inte hör till den där den sortens arbete förekommer. A säger till en början att fri fonation är en förutsättning för att rösten ska hålla men att den inte har något att göra med självkänslan, men ändrar sig senare under samtalet och säger det ändå måste vara så att om en elev är komfortabel med sin röst och kan lita på den så blir självkänslan bättre. A nämner också under ett skede i intervjun att hans upplevelse är att det förr var så att många sångare blev sämre av att gå till sångpedagog. När han säger det syftar han på den tid då det fortfarande bara fanns pedagoger med klassisk bakgrund som undervisade ifrån ett klassiskt sångideal. Detta är intressant eftersom det skulle kunna vittna om att en, för elevens egen smak, opassande teknik alltså kan stjälpas mer än hjälpa, och att kanske också ett avspänt fonationssätt och att lära ut det behöver ligga i elevens eget intresse för att fungera effektivt och få ett positivt resultat. B är under samtalet tydlig med att hon anser att en avspänd fonation är steg ett i alla lägen i sångundervisningen. Eftersom det enligt henne är en röst som

är enkel, lätt att jobba med, friktionsfri och som jag tolkar B skapar en känsla av trygghet hos eleven för vad den kan. När B talar om att sjunga avspänt säger hon ”Det är någonting som är väldigt skönt för elever att höra, att *här* kan du alltid vara. Du kan sjunga vad som helst ifrån den här grunden och det spelar ingen roll om det är en poplåt, visa, jazz eller musikal”.

När C talar om sin utflykt i genre och känslan av att hitta tillbaka till sig själv röstmässigt säger hon på tal om att om hon skulle ha gjort något annorlunda i efterskott så skulle det vara att hålla fast lite mer vid ”den egna kärnan” under resan. ”Då skulle jag haft någonting att hålla fast i som min trygghet - Det jag kan. Det jag vet att jag är bra på. Det som är jag” säger C och avslutar med att tillägga att hon eventuellt tycker att hon också borde ha blivit mer uppmuntrad av sina sångpedagoger till att hålla fast vid detta. Det framgår av C:s uttalanden att hon står mycket för att jobba med styrkor och att utgå mycket från vad eleven kan, och jag tolkar C som att hon menar att den fria fonationen är en bra bas eftersom det är ett för individen avspänt och naturligt sätt att sjunga på som alla kan. C avslutar med att säga:

Alltså; om du inte har en fri fonation så kommer det att skapa hinder, vilket gör att tankar som ”jag kan inte”, ”jag duger inte” kommer att komma in i rummet. Om du ska ta en hög ton och är alldeles spänd och inte har något flöde så är det klart att du kommer stöta på mer problem.

#### **5.4.3 Känslan av kunnande genom repetition, lagom utmaningar och uppmuntran**

Det är viktigt att eleven trivs med vad den gör [...] en sångare kommer att bli bättre och öka sin självkänsla, sin glädje och sitt personliga uttryck om den jobbar på ett sätt som den trivs med.

Så säger B om att utgå ifrån vad eleven själv vill och kan, och just ”kan” är ett ord som under alla intervjuer dyker upp gång på gång. Informanterna påtalar att det ligger stor vikt i att både *jobba mycket med det eleven kan*, och att *självkänslan kommer ifrån att man lär sig om vad man kan*. A uttrycker sig just så; att han tror att man får bättre självkänsla när man kan någonting. B menar att om man utrustar sina elever med att kunna använda sina olika verktyg på ett lustfyllt sätt så stärks självkänslan. Man kan tolka B här som att hon menar att själva känslan av kunnande i ”ägandet” av sina verktyg leder till ökad självkänsla. C och D uttrycker sig liknande, men C menar även att det tillhör studerandet att utforska och att inte vara i det som man är mest trygg med jämt. Trots denna kluvenhet så uttrycker C ändå att hon anser att sångundervisning bör ha fokus på styrkor och att det är i det självkänsla kan utvecklas, eftersom man som elev då har en trygg grund att stå på i sitt utforskande. Hon menar också att teknikaliteter ofta faller på plats när man jobbar med inställningen till den egna rösten. ”När du börjar *tycka att du själv är bra* och utgår från det - då plötsligt kanske den där tonen sitter. Det har jag i alla fall upplevt” säger hon och menar att man i detta arbete kan fokusera på en enda sak, eller en enda ton som eleven tycker om eller känner att den gillar. Jag berättar då att jag själv upplevt en sådan förändring i mitt sätt att sjunga. Att jag har märkt att inställningen till min egen röst spelar roll för vad jag är kapabel till att göra med den.

Upplevelsen av kunnande tycks florera i många av de olika samtal vi har under intervjuerna. I fråga om hur man lär sig om vad man kan tas *repetition* upp som ett hjälpmedel. Att få upprepa något så pass många gånger så att det skapas en känsla av att man kan och vad man kan. *Lagom stora utmaningar* är en annan sak som påtalas. Speciellt B och C beskriver det som att utmaningarna på lektionen ska vara så pass stora så att eleven får jobba, men bara så

stora så att eleven klarar av uppgiften, och menar att det gör att man växer som sångare. C nämner också vikten att som pedagog hela tiden reflektera kring utmaningarnas nivå och att vara beredd att ändra uppgifternas omfattning från lektion till lektion för att hitta en lagom balans för eleven som individ. *Uppmuntran* eller ”boosting” är en tredje sak som tas upp. ”Alla har så mycket Jante i sig så de negligerar sina framsteg” säger A på tal om detta och berättar att han är nogga med att påminna sina elever om att de utvecklas, lär sig mer eller kommer närmare sina mål för varje gång. D är den informant som talar om att ”boosta” och i det sammanhanget nämner hon sina unga elever som kommer kutryggiga och blyga in i sångsalen, men som efter att ha fått positiv feedback och en rolig upplevelse går därifrån lite mer rakryggade.

#### 5.4.4 Tydlighet

Det går att tolka informanterna som att de alla menar att *tydlighet* är en del i att lyckas med att stärka elevens självkänsla på sånglektionen. B och D påtalar vikten av att berätta för elever att tanken med lektionen inte är att de ska lära sig rätt och fel, utan att de ska få lära sig om olika alternativ. Båda uttrycker också att det finns en poäng i att verkligen påminna elever om att de kan det de kan fortfarande även om de blir visade nya och andra sätt att göra något på. A sätter ord på fenomenet tydlighet genom att nämna något han hört om sångaren Jussi Björling:

De jobbigaste föreställningarna, de var när han visste att hans sånglärare satt i publiken. För då var han tvungen att sjunga som han hade blivit lärd och inte som han ville själv.

”Det ska inte kännas som att man tror att man ska göra massa saker” säger D angående ämnet tydlighet och B uttrycker sig liknande genom att exemplifiera hur det kan kännas för en elev om pedagogen är otydlig med vad som ska göras eller angående hur omfattande en uppgift är:

Vad är den maximala mängden kunskap man kan ha i ett ämnet? [...] Alltså, det måste ju finnas en bestämd mängd. Det kan inte vara oändligt. Men man kan ibland inte se kanten! Man vet inte hur mycket man kan eller hur mycket man har kvar att lära. Det är någonting som kan vara väldigt skrämmande och väldigt jobbigt för självkänslan. Då tror jag att det är viktigt att man som pedagog presenterar en tydlig metod, och i den metoden talar man om; har du gjort allt *det här*, *då* har du gjort det du har kunnat.

#### 5.4.5 Ytterlägen, spänning och elevens eget skapande

Förutom den fria fonationen som informanterna nämner som kanske den viktigaste utgångspunkten för att utveckla en elevs självkänsla, så nämns också arbete med röstens *ytterlägen*. Som exempel tas starkt/svagt, högt/lågt, och olika sound och känslor upp. Detta kan tolkas som att om man får lära sig vart sin rösts ”hem” är samt vilka möjligheter som finns utöver det så ökar dels kunskapen om det egna instrumentet och agensen, men också självkänslan i och med det. Även termen *spänning* tas upp lite som en kontrast mot det tidigare nämnda tydlighet. B anser sig jobba mycket medvetet med att genom spänning skapa en nyfiken lärandesituation. A menar att en effektiv metod är att i smyg blanda in exempelvis teknik i arbete med uttryck, och C beskriver att hon jobbar med öppna frågor för att leda eleven själv till egna uppenbarelser och musikaliska val. När C talar om detta nämner hon också motivation och säger; ”en coach ser jag som någon som försöker få *dig* att ta ansvar för hur *du* vill. Du ska ta ansvar för din egen utveckling som elev, och *det är där du hittar din*



*motivation och utvecklas*". Alla dessa sätt att beskriva en sorts spänning på går att tolka som att informanterna lägger vikt vid att låta sina elever själva få upptäcka både vad de vill och vad de kan. De pratar om att involvera elevens egen vilja och känslvärld i processen under lektionen och att det alltid är viktigt att koppla allt man gör till eleven själv. Speciellt B pratar om sitt arbetssätt som att det mått spänning hon lägger in i undervisandet skapar en god lärandemiljö där eleven blir nyfiken och själv får känna att den varit med och skapat och upptäckt. På tal om detta säger B; "för hela tiden in elevens eget sätt att tänka i det som ni gör. Då får den utveckla sina kreativa verktyg själv", vilket betyder att B här understryker vikten av att både få lära sig om sina verktyg, och att få upptäcka dem själv.

#### **5.4.6 Relation och rum**

När det gäller vilken roll *relationen* mellan pedagogen och eleven har framgår det att alla fyra informanter anser att det krävs ett visst mått av personkemi för att ett innerligt arbete och mod att våga och vilja uttrycka sig ska kunna uppstå. "Självkänsla - det uppstår om vi båda har roligt i undervisningssituationen" säger B och beskriver sin relation till sina elever som nära men inte privat. C menar att det är viktigt att mötet gör så att eleven känner sig trygg. D nämner det, från engelska lånade begreppet, "bonda" och menar vad jag förstår att det är viktigt att lärare och elev får en nära relation som kan bidra till öppenhet och trygghet i rummet. Tre av informanterna menar på samma gång också att en viktig sak att ha i åtanke är att alla elever inte trivs med alla arbetssätt, och att det kan finnas en poäng i att våga bryta upp och guida eleven vidare till en annan pedagog. B säger:

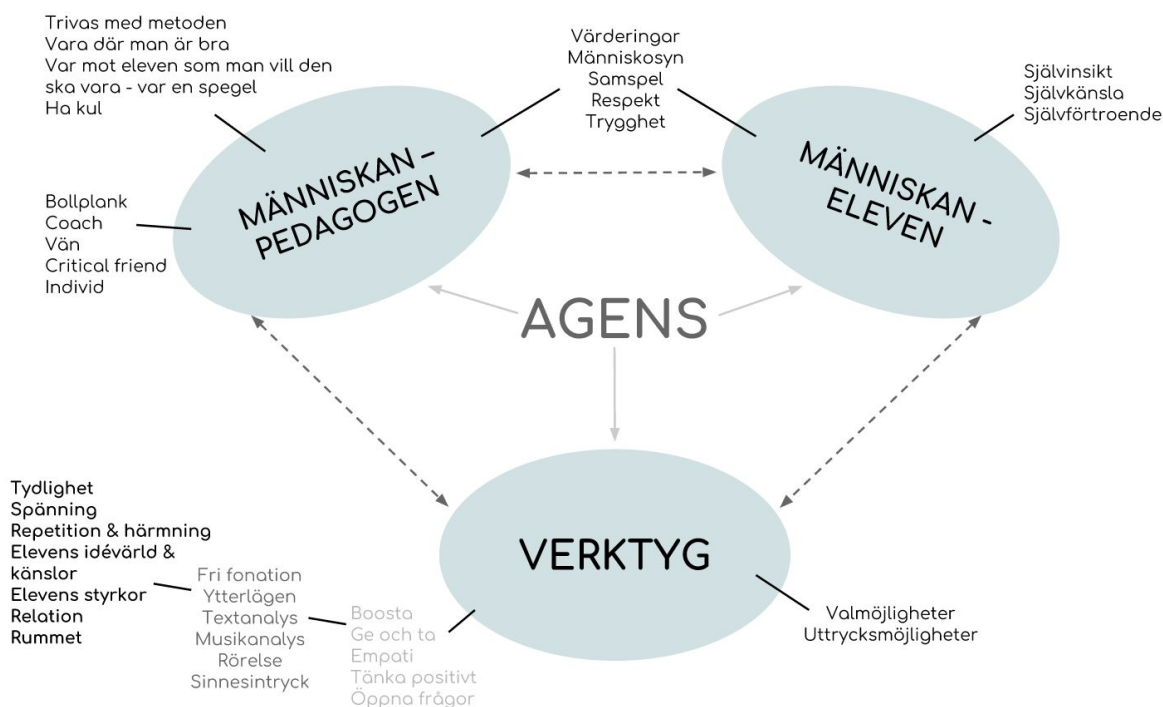
Ibland behöver vi bara acceptera att vi är för olika - att vi inte passar ihop. Det handlar inte om att man är en dålig lärare eller en dålig elev, utan så är det i alla relationer i livet.

B och D talar också om *rummet* eller arbetsplatsen som ett sorts verktyg. D beskriver sig arbeta på ett sätt som gör att eleverna känner sig hemma i rummet och som gör att de förs ta plats och låta och testa. Jag tolkar D som att hon genom sitt personliga och neutrala, men energifyllda sätt, gör så att eleverna uppfattar stämningen i arbetsrummet som "vanlig". B pratar också om att skapa mod hos eleven att röra sig i rummet och att göra rummet till elevens arbetsplats men beskriver sitt sätt att åstadkomma det mer genom att eleven i olika övningar eller i arbetet får röra sig och ta plats i rummet och på så sätt få en känsla av att det är dennes arbetsplats.

#### **5.5 Syntes av resultatet**

Som en sammanfattning, eller syntes, av vad som framkommit i resultatet har jag skapat en modell av det informanterna uttryckt är betydande för att innehållet i en lektion, och samspelet pedagogen och eleven emellan, ska fungera som självkänslstärkande. Modellen syftar till att visa att det under en sånglektion pågår en ständig balans mellan pedagogens verktyg och metoder och de verktyg och metoder denne delger eleven. Samtidigt behöver pedagogen ha en tydlig bild av hur denne vill undervisa samt vad den har för roll och ansvar inför eleven. De verktyg som nämns som användbara för pedagogen under lektionen är till för att skapa verktyg hos eleven så att denne lär sig om vad den kan och vad den har för valmöjligheter.

# LEKTIONSINNEHÅLL



(Fig. 3 - Lektionsinnehåll)

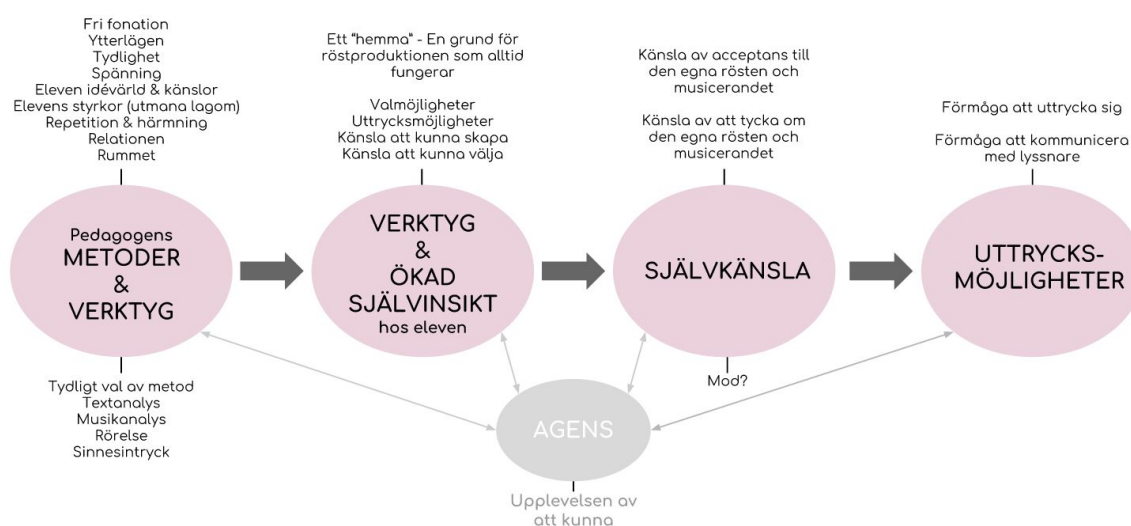
Samtidigt visar resultatet också på att det kan vara så att självkänsla stärks genom erfandet och bemästrandet av dessa verktyg. När en elev får kunskaper om sin rösts funktioner, kapacitet och lär sig att bemästra olika verktyg mer och mer så stärks och etableras självinsikten och den musikaliska agensen. Detta ger frihet till att medvetet välja vilka verktyg man vill använda sig av i sitt musicerande och därmed en känsla av kontroll och ägande av den egna rösten. Användandet, etablerandet och ägandet av verktygen leder i sin tur till möjligheter för uttryck, alltså kommunikation, med lyssnare. Pedagogens roll blir i detta att skapa en så trygg lärandemiljö som möjligt samt att rusta eleven med dessa verktyg genom tydlighet, metoder, öppna frågor och utforskande. Självkänslan uppstår när man känner att man *äger* sina verktyg. När man vet att man behärskar något.

## 6. Diskussion

Denna studies syfte var att genom intervjuer med fyra sångpedagoger undersöka hur de uppfattar sig arbeta för att stärka sina elevers självkänsla när det gäller den egna rösten. Undersökningen har haft som fokus att ta reda på hur pedagogerna dels uppfattar självkänsla som fenomen, men också hur de beskriver sig arbeta för att stärka sina elevers självinsikt och deras självkänsla. I detta kapitel diskuterar jag det resultat som framkommit i studien i förhållande till teori och tidigare forskning, samt tar upp vad detta kan ha för pedagogiska konsekvenser. Jag diskuterar också mitt val av metod och ger förslag på vidare forskning inom ämnet.

### 6.1 Resultatdiskussion

Resultatet visar på att det kan vara så att självkänslan hos sångelever stärks när de får lära sig att använda olika verktyg och att lärandet av verktyg i första hand skapar självinsikt. Således kan stärkandet av självkänsla i denna forskning beskrivas enligt ordningsföljden: *Verktyg* (självinsikt) - *Agens* (upplevelsen att kunna/äga verktygen) - *Självkänsla* - *Uttryck/kommunikation* (Se figur 5). Förloppet för hur självkänsla stärks, när det kommer till sång, kan förstås tänkas ske på andra sätt än vad denna forskning visar. Från resultatet kan man avläsa att det kan vara så att sångundervisning har påverkan på självkänslan hos elever, men också att elevens självkänsla kan ha påverkan på sångundervisningen. Detta är av vikt att påpeka då orsakssambandet kan te sig olika i olika situationer. Den linjära figuren (fig. 5) är en sammanställning av vad som framkommit av undersökningen.



(Figur 5 - Följden av stärkandet av självkänsla kopplat till agens)

Delar av resultatet visar också att pedagogen i samspel med eleven har ansvar för att utmana lagom och leda eleven till egna upptäckter. Detta kan jämföras med den kulturhistoriska ansatsen (Vygotskij, 1978) där det anses att lärande sker i sociala sammanhang tillsammans med andra, eller tillsammans med en mer erfaren problemlösare samt att denne problemlösande ledare fungerar som en byggnadsställning som kan stötta eleven på en för den lagom nivå. Att det är erfandet av verktyg och ägandet av dem som leder till självkänsla kan förklaras med det som Vygotskij menade om att lärande blir till utveckling och inte tvärtom. Informanternas beskrivningar av uppkomsten av självkänsla hos elever tyder på just detta - att kunskap utvecklar, och detta kan förklaras så som informanterna uttrycker sig: att *man får bra*

*självkänsla när man kan något*. Vygotskij ansåg att detta lärande och utvecklande bidrog till att synen på det egna jaget ändrades vilket också det stämmer in på informanternas uttryck om att det är kunnande som utvecklar och/eller stärker självkänslan (ibid).

Att ha agens innebär att ha en känsla av att vara sina egna handlingars upphov (Stern, 2000), eller i detta fall, en känsla av att vara sina musikaliska handlingars upphov (Uddholm, 2012). Vad denna studie påvisar är att man kan anta att graden, eller området, av en individs agens ändras med synen på självet och att synen på självet ändras parallellt med utvecklingen av nya verktyg och erfarenheter. Ju mer verktyg man lär sig att använda och välja emellan, desto högre grad av upplevelse av kunnande. Är upplevelsen av kunnande stort kan självkänslan bli stärkt med det.

### **6.1.1 Självkänsla och vikten av att stärka den**

Medan jag skrivit denna uppsats har jag märkt vid en del tillfällen att självkänsla, självförtroende och självinsikt är begrepp som är svåra att hålla isär och att inte förväxla med varandra. Även den forskning som tas upp i bakgrunden kan tyckas beskriva begreppen självkänsla och självinsikt på lite olika sätt - exempelvis att betydelsen av begreppet självkänsla kan ses som något som man bara har, något som kan utvecklas eller att det är kopplat till olika specifika situationer (Baumeister et al., 2003 ; Falthin, 2015 ; Harter, 1989 ; Havnesköld & Risholm Mothander, 2009 ; Hwang och Nilsson, 2012 ; Jordan, 2002 ; Makower, 2008 ; Stern, 2000). Jag märkte också under intervjuerna med informanterna att det hos dem fanns tendens att blanda ihop framför allt begreppen självförtroende och självkänsla, men ofta tyckte jag att jag kunde tolka att de menade det ena eller det andra beroende på vad samtalen handlade om eller vad jag hade ställt för fråga. Även om självkänsla som begrepp kan tolkas på olika sätt, och att folk har olika uppfattning om vad det är i olika situationer, så tycker jag mig ändå förstå ett sammanhang i på vilket sätt alla fyra informanter beskriver begreppet. Deras liknade sätt att beskriva vad självkänsla är tyder på att betydelsen inte blandats ihop i någon större utsträckning, även om ordvalen ibland gjorde det.

Informanterna beskriver självkänsla som när man vet vem man är och är trygg och trivs med det oavsett vad andra tycker, ett resultat som stämmer överens med vad som framgår i Kurtén (2013). Att som elev få uppleva delaktighet i skapande och i en grupp tas också upp som en faktor som kan stärka självkänslan, vilket stämmer in på den forskning som finns på självkänsla och varför det uppstår. *Avgörande för en god självkänsla är upplevelsen av kompetens* och betydelsefullhet menar Kurtén (2013) och Hwang & Nilsson (2012). Den övergripande syntesen av vad som framkommit av den här undersökningen är just detta - att självkänsla kommer av att man vet vad man kan. Precis som Hwang och Nilsson (2012) beskriver att kompetens och färdigheter blir till självkänsla, så uttrycker sig informanterna i denna studie liknande angående kunnande, och att känslan av att kunna spelar roll för självkänslan. Pedagogerna nämner i och med detta en mängd verktyg som de själva använder för att på olika sätt bredda kunnandet hos eleverna och stärka deras känsla av kunnande - samt använder också ordet verktyg för den kunskap eleven samlar på sig i och med erfandet och utforskandet av metoderna som pedagogen använder sig av. Detta återkommer jag till senare i kapitlet.

De tecken på bristande självkänsla som finns inom KBT stämmer delvis in på de sätt som informanterna beskriver sina elever, det vill säga hur de beskriver att de beter sig under lektionen och hur deras förmåga att uttrycka sig fritt i sång ter sig. De beteenden som

Makower (2008) tar upp i sin forskning om KBT känner jag själv igen både från min egen musikaliska utveckling och från mina elever. Dessa innefattar brist på förmåga att släppa på kontroll och brist på att kunna visa känslor eller att genomföra något på grund av rädsla att ens brister ska framträda. Fler beteenden som har att göra med bristande självkänsla menar Makower är att man tror att man vet vad andra tänker om en utan att ha belägg för det, att man tillskriver sig själv negativa responser, att man ställer orealistiskt höga krav på sig själv, att man jämför sig med de man upplever som överlägsna, samt att man förstorar upp misslyckanden eller förringar framgångar och har svårt att ge sig självberöm. Jag upplever informanternas sätt att beskriva sina elever och deras självkänsla som liknande det sätt man inom KBT beskriver bristande självkänsla. *Detta kan innebära att metoder för att stärka självkänslan överlag kan vara överförbara på arbete med sång*, då bristande självkänsla tycks visa sig på samma sätt oavsett situation. Att föra positiv dagbok (Makower, 2008) kan överföras till det arbetssätt informanterna beskriver som *att öva sina elever i att sätta ord på eller beskriva sina styrkor för att på så sätt förändra negativa tankar om sin förmåga när det gäller sång*. Likaså kan en typ av värderingsövande plockas in på sånglektionerna i och med att övning i värdering medvetandegör intressen och mål samt att man lär sig att lyssna, uttrycka sig och att ta ställning (Douglas, u.å) - alltså *att man lär sig om sig själv och vad man tycker, vill och kan*. Kunskap om självet och om vad man kan har genom denna undersökning gång på gång visat sig vara allra högst avgörande för välbefinnandet och för självkänslan, och upplevelsen av att kunna är också en sak som kan vara avgörande för att man överhuvudtaget kan uppfatta musicerande som betydelsefullt (Falthin, 2015). Om forskningen bekräftar att god självkänsla leder till en förbättrad initiativförmåga, experimentlust och känslor av välmående (Baumeister, et.al, 2003), och att detta troligtvis *främjas bäst genom uppmuntran och vägledning* av en mer erfaren pedagog (ibid; Vygotskij, 1978) ser jag detta som en mycket viktig del av sångundervisningen och ett väsentligt verktyg som leder till både välmående och uttrycksfulla elever - något jag hoppas att alla pedagoger strävar efter, åtminstone till viss del.

### 6.1.2 Stärka självinsikt och acceptans för den egna rösten

Sammantaget visar resultatet i denna undersökning att självinsikt uppstår genom insamlande av verktyg, alltså när man får uppleva vad man kan och inte samt lär sig om sin rösts kapacitet. Detta kommer informanterna in på både i sammanhanget om självkänsla och att stärka den, men också medan vi talar om uttryck. En av informanterna, C, säger klart och tydligt att hon tror att *redskap* för uttryck kan stärka självkänslan. Detta kan tyda på att redskap ligger till grund för självkänslan och att självkänslan och redskapen ligger till grund för uttryck.

Det som visat sig av resultatet att självkänslan stärks genom att få större självinsikt stämmer in på den forskning om självinsikt som finns idag inom exempelvis utvecklingspsykologi. Forskningen menar att självinsikt är något som utvecklas gradvis (Jordan, 2002) och att synen på självet tenderar att vara till största del positiv i tidig ålder men att denna bild förändras till att innehålla både positiva och negativa aspekter i och med att vi som barn börjar jämföra oss med andra (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009) - något som informanten C bekräftar angående sin egen upplevelse av självkänsla då hon berättar att hon kände att hon visste vem hon var fram tills att hon började studera musik, testa och jämföra sig med andra och att det därifrån krävdes en "utflykt" för att hitta tillbaka till den hon visste att hon var. Kan detta alltså betyda att vi i grund och botten vet vilka vi är - att självet är något stabilt, men att synen på självet ändras med utvecklingen - och att det är vi själva som måste utforska och ta reda på

vad som passar in på bilden av oss själva, samt att pedagogens roll då blir att erbjuda och visa på alternativ att välja ifrån? - Att duka upp ett "smörgåsbord" och överlämna valen och tolkandet åt eleven. Detta kan liknas vid Vygotskijs sätt att beskriva pedagogen som en byggnadsställning som stöttar, hjälper och utmanar eleven lagom mycket så att denne får chans att utveckla ett självständigt problemlösande (Vygotskij, 1978).

Om stärkandet av självkänslan sker via utvecklandet av självinsikten, och att detta handlar om att lära sig att se och tolka vad som händer inuti oss, likt Jordans (2002) "självinsiktsmandala", så tyder allt i denna undersökning på att pedagogens roll ändå är av största vikt för utvecklandet av denna och således stärkandet av självkänslan. Inom utvecklingspsykologin menar man att människans kanske mest grundläggande motiv är att skapa ett sammanhållet själv och att detta sker i samspel med andra människor (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009) Betyder ett "sammanhållet själv" att vi är medvetna om de processer som pågår inuti oss? Att vi har självinsikt och att denna alltså stärks i samspel med andra? Det Sociokulturella perspektivet (Jakobsson, 2012) uttrycker också att lärande pågår hela tiden i just sociala sammanhang, och att möjligheten att få pröva och förstå tillsammans med andra ger chans till djupare kunskap och lärdom. Detta bekräftar ett av de verktyg jag tyckt mig kunna plocka ut ifrån pedagogernas utsagor - att självkänsla tar lång *tid* att utveckla och att det är viktigt att ge eleven tid, låta den pröva, ompröva och jobba med det den kan under en lång tid för att befästa känslan av kunnande.

Resultatet visar på att för att kunna erbjuda eleven verktyg för att stärka självinsikt och självkänsla behöver pedagogen ha en mängd verktyg att jobba med själv. Precis som Havnesköld och Risholm Mothander (2009) samt Hwang och Nilsson (2012) säger att pedagogens viktigaste uppgift eller roll kan innefatta *uppmuntran, vägvisning, spegling och motivering*, så kan de verktyg pedagogerna nämner som effektiva i arbetet att stärka elevers självkänsla falla väl in i dessa fyra kategorier. De talar om vikten av att vara en förebild eller ledare som eleven kan *spegla* sig mot och, som jag tolkar det, kan vandra med, *vägvisa* och möta eleven där den är för tillfället. De talar också om vikten av att jobba med styrkor, alltså att bekräfta och *uppmuntra* elevens kunnande för att stärka dennes *motivation*. I fråga om motivation tar informanterna upp ett antal verktyg som de beskriver sig jobba med eller genom på olika sätt. Bland dessa finns:

- *Tydlighet* - att eleven måste få veta vad den kan och vad som finns att kunna samt att det inte bör finnas dolda agendor som får eleven att tro att det finns speciella rätt eller fel.
- *Spänning* -att leda eleven till egna upptäckter genom att inte avslöja allt på en gång eller genom att låta eleven tolka eller välja.
- *Ytterlägen* - att ge en stor palett av valmöjligheter när det kommer till sound och stil vilket skapar en större bredd av upplevelsen av kunnande hos eleven.

(Eriksson, 2011; Falthin, 2015; Havnesköld & Risholm Mothander, 2009; Nilzén, 2008; Ryan & Deci 2000)

*Fri fonation*, eller som informanterna också uttrycker sig; "hitta hemmet" eller att "ha en bas", är en del av det resultat som framkommit i denna studie. Jag hade inte för avsikt att intervjua om fri fonation men någonstans misstänkte jag att ämnet kunde frigöra en del intressanta tankar om självkänsla, vilket det också gjorde. Fler av informanterna nämner att fri och avspänd fonation är av största vikt för ett stärkande av självkänslan då detta är ett sätt att individuellt producera ljud som utgår ifrån de egna fysiologiska förutsättningarna och att det

kan liknas vid en sorts bas som alla har tillgång till och kan. Speciellt informanterna B och C verkar mena att den fria fonationen spelar roll för självkänslan då alla kan sjunga avspänt och anpassat till sin egen fysiologiska förutsättning, och att det betyder att fri fonation är något man starkt kan få uppleva att man kan. Formen på röstapparaten och på vilket sätt vi använder den spelar roll för hur en röst låter rent naturligt (Zangger Borch, 2008; Fisher & Kayes, 2016). Precis som att en piccoloflöjt som är mindre än en tvärflöjt låter med en ljusare klang, så finner sig ett mindre röstorgan i en ljusare klangbildning och ofta i ett högre läge än ett större instrument (Sundberg, 2015). Detta kan betyda att fonation med klangbildning som röstinstrumentet inte har naturlig förutsättning för kan skapa spänning och instabilitet, och att vikten av att lära sig att använda en fri fonation är viktig för upplevelsen av kunnande. Informanten A tar däremot upp faktumet att en del elever är ovilliga att ta till sig denna teknik och till att använda sin röst på ett avspänt sätt, kanske på grund av egna preferenser och ideal som inte samstämmer med det sätt den egna rösten låter på i ett för den avspänt läge. A menar i detta läge att fri fonation då bara är bra om eleven väljer att anamma det, återigen tillbaka till vikten av att se till elevens egna val. Detta är intressant eftersom det skulle kunna vittna om att en, efter elevens egen smak, opassande teknik kan stjäla mer än hjälpa samt att även om ett avspänt fonationssätt är främjande för en hälsosam röstproduktion och upplevelsen av kunnande, så måste utlärandet av det alltid ändå grundas i elevens eget intresse av att vara där. Åter igen en parallell till att lektionsinnehåll måste formas efter vad eleven själv är intresserad av och vill göra, även om det samtidigt som pedagog är viktigt att göra elever medvetna om sina valmöjligheter.

### **6.1.3 Stärka musikalisk självkänsla**

Både resultat och tidigare forskning tyder på att självkänsla stärks med känslan av kunnande och insamlade av verktyg - alltså genom självinsikt och agens. Detta kan liknas vid det sätt man ser på lärande inom det kulturhistoriska perspektivet; att synen på självet ändras med ålder och utveckling (Vygotskij, 1978). Detta skulle kunna betyda att pedagogen alltså behöver ha god agens och en mängd verktyg för att kunna hjälpa eleven att få en god agens och en mängd verktyg, då agens innebär att man har förmåga att uppfatta den egna musikaliska kompetensen (Uddholm, 2012), vilket både innebär styrkor och svagheter. Det är i detta sammanhang informanternas och den tidigare forskningens beskrivning av användandet av verktyg kommer tillrätta. Alla verktyg man kan använda sig av som pedagog för att som vägvisare stödja på rätt sätt, och alla verktyg man som pedagog kan använda för att locka eleven till upptäckter, intresse och motivation fungerar tillsammans som stärkande för självinsikten och självkänslan.

### **6.1.4 Uttryck – kommunikation**

Denna undersökning har inte haft som fokus att ta reda på hur uttryck i sång kan utvecklas. Däremot valde jag att under intervjuerna ta upp begreppet uttryck då jag personligen upplever uttryck som starkt sammanlänkat med självkänsla. Resultatet visade på att uttryck i allra högsta grad har att göra med självkänsla och därför kom det att bli ett centralt begrepp i denna uppsats ändå. Begreppet uttryck fick en del utrymme i samtalen med pedagogerna, och detta för att komma åt kärnan till musikalisk självkänsla från olika håll.

## **6.2 Pedagogiska konsekvenser**

Resultatet av denna studie visar tydligt på vikten av användandet av verktyg och hur de lärs ut. Verktyg behövs hos pedagogen för att denne ska kunna leda eleven på ett sätt som är

fördelaktigt för att både utveckla elevens självinsikt och agens om den egen rösten och musicerandet, men också för att stärka elevens självkänsla. Detta kan innebära att det är väsentligt att som pedagog ha god utbildning i metodik och didaktik samt att pedagogen har utvecklat en stor egen verktygslåda för att kunna anpassa sig till varje elevs individuella intressen och sätt att lära.

Alla informanter uttrycker vikten av att vara sig själva och att inte gå in i någon sorts roll i sitt undervisande. Det kan ses som ett tecken på att exempelvis den typiska pedagog-elevsituationen ”mästare och lärling” inte är ett förhållningssätt som främjar stärkandet av en elevs självinsikt eller självkänsla. Pedagogen är en förebild och en ledare oavsett om den vill det eller inte och denne är i princip alltid en mer erfaren problemlösare än eleven. Att hitta en balans i detta och att leda och utmana lagom tycks vara en av de saker som är viktigast för ett framgångsrikt undervisande i sång, och arbete i- och kring elevens närmaste utvecklingszon skulle i så fall kunna vara det mest effektiva sättet att stärka elevens självkänsla.

Tydligt är också att fokuset i det arbetssätt informanterna beskriver sig ha inte ligger i att jobba med problem utan att stärka eleven från insidan genom att arbeta utifrån vad eleven kan just för stunden - alltså deras närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 1978). Det har visat sig viktigt att eleven får uppleva att den kan och vad den kan och att det är detta som är utvecklande. Undervisning i sång med fokus på problemlösning, som informanterna uttryckt att de tror är vanligt förekommande, skulle alltså snarare kunna fungera som ineffektivt för utvecklingen av självkänslan hos elever.

Samtidigt som jag kan se tecken på att utbildning i sångpedagogik hjälper pedagogen att utforma verktyg och arbetssätt som främjar stärkandet av självkänslan hos elever så kan jag på samma gång tänka att en sådan utbildning med så mycket information kan skapa känslan av att det finns rätt och fel i sång. Det ligger ett mycket stort ansvar hos varje pedagog att kunna sälla bland all information som når elever/studenter under en utbildning, känna själv var man står och kunna utforma ett sätt att arbeta på som passar en själv. En utbildning i sångpedagogik erbjuder en sorts bas för utlärande av sång, men denna bas passar enligt resultatet varken alla pedagoger eller alla elever.

Att låta eleven få upptäcka i sin egen takt med lagom stora utmaningar och lagom mycket stöd verkar vara en av nycklarna till att en elev ska kunna lära sig om sig själv och känna att den tycker om sin röst och sitt sätt att använda den. Den fria eller avspända fonationen kan fungera som en bas varifrån röstproduktionen kan hämtas och alltid fungera på ett tryggt sätt eftersom den utgår ifrån individens fysiologiska förutsättningar. Det kan alltså finnas en vits med att lära elever att sjunga på ett avspänt och för dem fysiskt anpassat sätt samt att presentera alla andra röstalternativ och sound som olika utflykter och valmöjligheter som kan färga grundrösten.

### **6.3 Metoddiskussion**

Avsikten var till en början att ha den Fenomenografiska ansatsen som teoretiskt perspektiv i denna undersökning, men efter analysen av empirin och sammanställningen av resultat visade det sig mer passande att använda Vygotskij's kulturhistoriska perspektiv och begreppet agens som teoretisk utgångspunkt för undersökning. Fenomenografien blev därav endast en hjälp för att strukturera och analysera empirin.



Vid många tillfällen under intervjuernas gång uttryckte sig informanterna på ett sätt för att sedan fundera ett tag eller prata vidare och landa i ett annat sätt att beskriva samma sak. Den intervjuform jag använde mig av verkar alltså ha bidragit till att informanterna utvecklat sin egen kunskap, att de satt ord på sina kunskaper. Detta ser jag som något positivt och roligt att vara en del av. Frågan är om ett annat sätt att samla in empiri på hade verkat på samma sätt, exempelvis en enkät eller en mer strukturerad intervjuform. Känslan jag har är att det var just det utrymme jag gav dem att fundera och formulera sig som gjorde att jag fick det resultat jag fick.

Vid det första intervjutillfället prövade jag att skicka intervjuguiden i textformat till informanten innan intervjun ägde rum. Jag upplevde att detta störde mer än hjälpte, då informanten visste innan vad jag skulle ställa för frågor. Jag tror att jag i och med det gick miste om en del av de spontana reaktioner och nya funderingar jag kunde ha fått om jag inte hade skickat ut frågorna i förväg. För resterande intervjuer valde jag således att inte skicka ut intervjutranskriptionen i förväg och då tyckte jag mig märka ett mer spontant och övervägt tänkande hos informanterna.

Mitt förhållande till de olika informanterna har, precis som anledningen till att de tackat ja till att delta i studien, varit av varierande art. En av respondenterna hade jag själv tidigare haft som sånglärare, och en av dem kände jag inte alls till sedan innan. Jag upplever inte att samtalet påverkades av att jag hade olika förhållanden till de olika informanterna. Min upplevelse var att alla var väldigt öppna och faktiskt berättade vad de själva ansåg, kände och trodde. Jag kan inte se någon märkbar skillnad i samtalets utgång mellan exempelvis den person som varit min egen lärare och den person som jag inte kände sedan innan. Jag kanske hade fått ett annat resultat om jag bara hade använt mig av informanter som för mig var okända, och samtidigt så ser jag tydliga gemensamma kategorier som de alla kommer in på, så mitt förhållande till respondenterna tror jag i detta fall inte spelade så stor roll. Det viktigaste var att de alla ansåg att de hade något att säga och ville prata om ämnet.

### **6.3.1 Vidare forskning**

Som fortsatt studie skulle vara intressant att genomföra fler intervjuer och/eller observationer för att ytterligare eventuellt bekräfta och utveckla syntesen av vad som framkommit i resultatet, och genom det få fram mer material och exempel på verktyg som stärker självinsikten, agens och självkänsla. Informanterna nämner bland annat övningar kopplade till drama, textinnehåll och musikaliskt förlopp som de upplever stärkande för den egna verktygslådan och därmed för självkänslan, vilket skulle vara intressant att fördjupa sig mer i.

En annan vinkling skulle också kunna vara att intervjua sångare som anser sig ha god självkänsla när det kommer till sång och försöka utröna varifrån den kommer. Vad deras sångpedagoger eller coacher gör eller har gjort som de upplevt har betytt någonting och vad mer som har format dem till starka sångare. Där kan det också jämföras med hur starka och agenta de känner sig eller anser sig vara inom andra områden för att se om musikalisk självkänsla är något som byggs upp tillsammans med en allmänt god självkänsla eller om självkänslan när det kommer till musik kan finnas trots att man känner osäker inom andra områden.

## Litteraturförteckning

Altenmüller E, Schneider S. *Planning and performance*. The Oxford Handbook of Music Psychology. DOI:

Apter, T. (1997). *Det trygga barnet*. Stockholm: Cordia.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest* 4 (1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431

Blacking J (1995). *Music, culture and experience*. University of Chicago Press, Chicago, IL.)

*Codex: regler och riktlinjer för forskning*, Vetenskapsrådet. Hämtad 17-04-22 från: <http://www.codex.uu.se>

Cross, I. (2008). *The nature of music and its evolution*. *The Oxford handbook of music psychology* 2008

Douglas, M. (u.å). *Alla barn har rätt! - att veta om sina rättigheter: Ett inspirationsmaterial för att arbeta med barnets rättigheter. Övningar och inspiration för årskurs 6 och uppåt*. Stockholm: Rädda barnen

Eriksson, L-T. (2011) *Inre- och yttre motivation med SDT som förklaringsmodell*. (Magisteruppsats). Gävle: Avdelningen för ekonomi, högskolan i Gävle. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:438464/FULLTEXT01.pdf>

Falthin, A. (2015). *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Diss. Lund: Lunds universitet. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.

Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå : Luleå tekniska univ., 2004. Luleå.

Fisher, J. & Kayes, G. (2016). *This is a voice: 99 exercises to train, project and harness the power of your voice*. England: profile Books.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Oxford: Blackwell Publishers.

Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (2009). *Utvecklingspsykologi*. (3., [helt omarb., och uppdaterade] uppl.) Stockholm: Liber.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. (3., rev. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4), 152-170. issn: 1401-6788

James, W. (1952). *The principles of psychology*. Chicago: Encyclopædia Britannica.

Jordan, T. (2002). *Brist på självinsikt: En viktig orsak till elakartade konflikter (? , ?)*. Göteborg: Institutionen för arbetsvetenskap, Göteborgs universitet.

Kimber, B. (2009). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*: [SET: teori och praktisk tillämpning för pedagoger]. (2. uppl.) Malmö: Epago.

Klepik, J. (2010). *Sång som verktyg: för personlig utveckling*. (Kandidatuppsats). Luleå: Institutionen för Arbetsvetenskap, avdelningen för teknisk psykologi, Luleå tekniska universitet. Tillgänglig: <http://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1031108/FULLTEXT01.pdf>

Larsson, S. (2011) *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Linköping: Studentlitteratur.

- Makower, I. (2008) *Att bygga upp självkänslan med hjälp av KBT. Psykisk hälsa*, nr 2, 22-34. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsovård (Sfph). Från: <http://www.makowerpsykologi.se/wp-content/uploads/Psykisk-Hälsa.-Att-bygga-upp-självkänslan-med-hjäl-p-av-KBT..pdf>
- Nilzén, R. (2008). *Teorin om spegelneuron förklarar förmågan till empati. Läkartidningen* nr 32-33 2008 volym 105.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Rochester: University of Rochester.
- Självsikt. (15, 7 april). I Wiktionary, den fria ordboken. Hämtad 17-01-03, från <https://sv.wiktionary.org/wiki/självsikt>
- Stern, D.N. (2000). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. (1. ppk ed.) [New York]: Basic Books.
- Sundberg, J. (2015) *Kursen Röstakustik*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan.
- Uddholm, M. (1993). *Pedagogen och den musikaliska människan: en bok om musik i vardagsarbetet*. Mölndal: Lutfisken.
- Uddholm, M. (2012). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitions-makt: en kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitions-makt*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..
- Vårdguiden (2013). *Vad är självkänsla, självförtroende och självbild?*. Hämtad 17-04-06, från <https://www.1177.se/Stockholm/Tema/Psykisk-halsa/Diagnoser-och-besvar/Kriser-och-svarigheter/Sjalvkansla/>
- Zanger Borch, D. (2008). *Sång inom populärmusikgenrer: konstnärliga, fysiologiska och pedagogiska aspekter*. Diss. Luleå: Luleå Univ. Tillgänglig: <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:991686/FULLTEXT01.pdf>