

SANGPEDAGOGENS PSYKOLOGISKE KOMPETANSE

*Sangpedagogers og -studenters oppfattede behov
for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger.*

Vera Margareta With Due

Masteravhandling i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Våren 2018



**Norges
musikkhøgskole**
Norwegian Academy
of Music

Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg oppfatninger blant sangpedagoger og -studenter om behovet for psykologisk kompetanse hos de førstnevnte. Utgangspunktet for studien var en opplevelse av at denne tematikken er lite behandlet i sangpedagogisk litteratur og forskning. Masteravhandlingens mål er å si noe om *hvordan sangpedagoger og sangstudenter oppfatter behovet for en psykologisk kompetanse hos en sangpedagog*. Dette inkluderer også deres beskrivelser av en slik kompetanse, samt oppfatninger om grensene for sangpedagogens ansvar i møte med psykisk problematikk i sangundervisningen. Problemstillingen ble utforsket gjennom dybdeintervju med sangpedagoger og sangstudenter. Studien har en kunnskapsteoretisk forankring og tar utgangspunkt i Aristoteles' tre kunnskapsformer *episteme*, *techne*, og *fronesis*, og i *kompetanse*begrepet.

Sangpedagogene og sangstudentene som ble intervjuet i studien ga uttrykk for et udekket behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, begrunnet både i den praktiske læringssituasjonen og i den etiske dimensjonen av sangundervisningen. Den psykologiske kompetansen ble beskrevet som både en *handlingsberedskap* og en *praktisk handlingskunnskap* som bygger på grunnleggende pedagogisk kompetanse, men som må gå videre ut over denne for å kunne møte de særskilte utfordringene psykisk problematikk i sangundervisningen aktualiserer. Samtidig må den psykologiske kompetansen aldri likestilles med en psykologkompetanse eller ha som mål å kurere studentens psykiske plager.

Samtlige ledd i lærerens grunnlag for og utøvelse av handling i møte med psykisk problematikk i sangundervisningen kunne beskrives som komplekse og situasjonsavhengige, og *fronesis* som en konkret-praktisk, anpassende kunnskapsform var nødvendig i alle disse leddene. En særlig stor utfordring for sangpedagogen var å definere, og forholde seg til grenser for egen involvering og ansvar. *Fronesis* blir beskrevet som både en *kunnskapsform* og en *evne*, og forutsetter en etisk *holdning*, og kan dermed forstås som en gjennomgående komponent i en forståelse av psykologisk kompetanse som samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. *Fronesis* kan slik fungere som en teoretisk inngangsport til å både forstå og beskrive lærerens psykologiske kompetanse.

Forord

Sangpedagogen og sangstudentens ofte tette forhold kan være en kilde til både glede og stor faglig og personlig utvikling for begge parter, men også til misforståelser og frustrasjon. I denne masteravhandlingen har jeg fått undersøke dette forholdet nærmere, med fokus på de utfordringer av psykologisk art som aktualiseres i sangundervisningssituasjonen, og sangpedagogens kompetanse i møte med disse utfordringene. Mitt håp er å med denne rapporten kunne bidra til å kaste lys på en del av den sangpedagogiske praksis som ikke ofte er blitt teoretisk behandlet.

Selv om ansvaret for masteravhandlingen ligger på meg selv, har jeg vært så heldig å være omgitt av fantastiske mennesker hvis hjelp og støtte både har vært viktig for meg personlig, og for det endelige arbeidet. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Geir Johansen, som ikke bare har hjulpet meg med veiledning uten sidestykke, men som også har vært et levende eksempel på den praktiske klokskapen – *fronesis*.

De neste jeg vil takke, og som masteravhandlingen ikke hadde vært mulig uten, er de sangpedagogene og sangstudentene som i intervjuene har samtalt åpent med meg om sine erfaringer – gode så vel som vonde. Jeg er enormt takknemlig for deres tid, tillit, og de perspektivene de har gitt meg.

Jeg vil takke bibliotekarene ved Norges musikkhøgskole for tålmodighet og smilende behjelpelighet. Jeg vil også takke venner og familie, og særlig fire stikker seg ut: Takk til min mor og mangeårig instrumentalpedagog Anna Laila, for støtte, oppmuntring og kritiske, erfaringsbaserte spørsmål. Takk til mine utrettelige venner Kristina Elén R. Schmidt og Sunniva Thomassen for grundige gjennomlesinger, faglige diskusjoner og tilførsel av pågangsmot. Til sist sendes en hjertelig takk til min mann Pål Atle, som virkelig har støttet meg i både gode og onde dager gjennom dette prosjektet.

Juni 2018, Oslo.

Vera Margareta With Due

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA FOR OPPGAVEN	1
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMATIKK	1
1.3	PROBLEMSTILLING	1
1.4	AVGRENSINGER OG DEFINISJONER	2
1.4.1	<i>Psykologisk kompetanse</i>	2
1.4.2	<i>Sangpedagog og sangstudent</i>	5
1.4.3	<i>Psykiske problemer, plager og lidelser</i>	5
1.5	TIDLIGERE FORSKNING OG SANGPEDAGOGISK LITTERATUR	6
1.5.1	<i>Studentenes psykososiale forutsetninger</i>	7
1.5.2	<i>Psykologiske perspektiver i sangpedagogisk litteratur</i>	7
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER	11
2.1	KOMPETANSE	11
2.2	KUNNSKAP	13
2.2.1	<i>Episteme</i>	14
2.2.2	<i>Techne</i>	15
2.2.3	<i>Fronesis</i>	16
2.2.4	<i>Fronesis i lys av nyaristotelisk etikk</i>	20
3	METODE	24
3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV, OG FORFORSTÅELSE	24
3.1.1	<i>Hermeneutikk</i>	24
3.1.2	<i>Min forforståelse</i>	25
3.2	DESIGN	26
3.3	INFORMASJONSINNSAMLING	26
3.3.1	<i>Intervju</i>	27
3.3.2	<i>Utvalgsmetode</i>	29
3.3.3	<i>Utarbeiding av intervjuguide</i>	31
3.3.4	<i>Prøveintervju</i>	32
3.3.5	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	32
3.4	METODER FOR ANALYSE	34
3.4.1	<i>Transkripsjon av intervjuene</i>	34
3.4.2	<i>Meningskondensering og kategorisering</i>	36
3.5	ETIKK I INTERVJUUNDERSØKELSEN	37
3.6	VURDERING AV RELIABILITET OG VALIDITET	39
3.6.1	<i>Pålitelighet</i>	40
3.6.2	<i>Gyldighet</i>	41

4	HVORDAN BESKRIVER SANGPEDAGOGER OG STUDENTER PSYKOLOGISK KOMPETANSE HOS EN SANGPEDAGOG?	42
4.1	Å BESITTE TEORETISK KUNNSKAP, INNSIKT OG BEREDSKAP	43
4.1.1	<i>Teoretisk kunnskap</i>	44
4.1.2	<i>Sangpedagogens selvinnstilt og holdninger</i>	45
4.2	Å HÅNDBERE DEN KONKRET-PRAKTISKE SITUASJONEN.....	46
4.3	PSYKOLOGISK KOMPETANSE I ET KUNSTNERISK PERSPEKTIV.....	48
5	HVORDAN BESKRIVER SANGPEDAGOGER OG -STUDENTER SIDER VED SANGUNDERVISNINGEN SOM VISER BEHOV FOR PSYKOLOGISK KOMPETANSE HOS SANGPEDAGOGEN?	49
5.1	BEHOV FOR PSYKOLOGISK KOMPETANSE BEGRUNNET I STUDENTENS ELEVFORUTSETNINGER OG STUDIESITUASJONEN	49
5.1.1	<i>Betydningen av sang for sangstudenten</i>	49
5.1.2	<i>Prestasjonspress og prestasjonsangst</i>	51
5.1.3	<i>Undervisningssituasjonen som arena for sårbare situasjoner</i>	52
5.1.4	<i>Forhold mellom studentens personlige liv, og deres funksjon som sangstudent</i>	53
5.2	BEHOVET FOR PSYKOLOGISK KOMPETANSE I FORHOLDET MELLOM LÆRER OG STUDENT	54
5.2.1	<i>Relasjonen mellom lærer og elev</i>	54
5.2.2	<i>Tilpassing og tilrettelegging</i>	55
5.2.3	<i>Fysisk kontakt mellom lærer og elev</i>	56
5.2.4	<i>Maktforhold mellom lærer og elev</i>	57
5.3	BEHOV FOR PSYKOLOGISK KOMPETANSE I KOMMUNIKASJON MELLOM LÆRER OG ELEV.....	58
5.3.1	<i>Innholdstype 1: Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon om fag</i>	58
5.3.2	<i>Innholdstype 2: Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon om følelser og problematikk som er aktuelle på grunn av sangstudiet</i>	59
5.3.3	<i>Innholdstype 3: Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon om problematikk som hadde vært aktuell for eleven uavhengig av sangstudiet</i>	61
5.3.4	<i>Kommunikasjonstype 1: Behov for psykologisk kompetanse i møte med hint, signaler, problematisk eller endret adferd</i>	62
5.3.5	<i>Kommunikasjonstype 2: Behov for psykologisk kompetanse i direkte samtale</i>	63
5.3.6	<i>Kommunikasjonstype 3: Behov for psykologisk kompetanse i møte med følelsesutbrudd</i>	64
5.4	BEHOV FOR PSYKOLOGISK KOMPETANSE BEGRUNNET I LÆRERENS YRKESITUASJON	65
6	HVORDAN OPPFATTER SANGPEDAGOGER OG -STUDENTER OMFANGET AV OG GRENSENE FOR SANGPEDAGOGENS OPPGAVE OG ANSVAR KNYTTET TIL PSYKOLOGISKE UTFORDRINGER I UNDERVISNINGEN?	67
6.1	SANGPEDAGOGENS OPPGAVE.....	67
6.2	SANGPEDAGOGENS ANSVAR	68
6.3	GRENSER	70
7	DISKUSJON	73
7.1	PSYKOLOGISK KOMPETANSE HOS EN SANGPEDAGOG	74

7.1.1	<i>Kompetansebegrepet</i>	74
7.1.2	<i>Kunnskapsbegrepet</i>	76
7.2	BEHOV FOR PSYKOLOGISK KOMPETANSE	78
7.2.1	<i>Tre mulige syn på psykologisk kompetanse</i>	78
7.2.2	<i>Kompleksitet og fronetisk kompetanse</i>	81
7.3	OPPGAVE, ANSVAR OG GRENSER.....	83
7.3.1	<i>Ansvarsfølelse og psykologisk kompetanse som et etisk imperativ</i>	83
8	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	85
8.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	85
8.1.1	<i>Beskrivelser av psykologisk kompetanse</i>	86
8.1.2	<i>Sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse</i>	87
8.1.3	<i>Sangpedagogens ansvar, oppgave og grenser</i>	88
8.1.4	<i>Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?</i>	89
8.2	AVSLUTTENDE BEMERKNINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	90
	LITTERATUR	94
	VEDLEGG	97

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Tema for denne masteravhandlingen er sangpedagogers og -studenters oppfatninger om behov for psykologiske kompetanse hos sangpedagoger. Avhandlingen legger til grunn at studentens psykiske helse er en del av hennes studentforutsetninger, og undersøker sangpedagogens kompetanse i møte med og i håndtering av psykisk relatert problematikk hos studenten i en undervisningssituasjon som på mange måter både har større påvirkning på og påvirkes mer av studentens psykiske helse, og som i større grad involverer pedagogen i studentens psykiske helseproblematikk, enn det som er tilfelle ved tradisjonell klasseromsundervisning.

1.2 Bakgrunn for valg av tematikk

Gjennom mange års erfaring som elev i instrumental- og sangundervisning fra flere forskjellige undervisningsinstitusjoner har jeg blitt forundret og fascinert over det jeg oppfattet som vidt forskjellige måter ulike sanglærere forholdt seg til sine elever på; deres problemer og deres ambisjoner. Gjennom egne erfaringer med forskjellige sanglærere og samtaler med medstudenter fra både egne og andre utdanningsinstitusjoner, fikk jeg et lite innblikk i både de forskjellige personlige utfordringene en sangstudent kan oppleve, og de vidt forskjellige praksiser ulike sanglærere fører med hensyn til disse. Da jeg i faglærerstudiet kom ut i undervisningspraksis som sanglærer ble jeg på samme måte overveldet av mangfoldet av psykisk relaterte problemstillinger som min praksisveileder fortalte om forbindelse med de elevene jeg skulle være lærer for.

Som student i musikkpedagogikk forsøkte jeg å sette meg inn i de psykologiske aspektene i forholdet mellom sanglærer og -elev, og ble på nytt forundret over at jeg i bøker om sangundervisning fant svært lite om dette feltet. Også i litteraturen vi studerte i generell pedagogikk var fattig på emnet. Det slo meg da som en mangel ved den tilgjengelige litteraturen, spesielt ettersom den pedagogiske praksisen jeg gjennomgikk i utdanningen tydeliggjorde behovet for et teoretisk fundament og begrunnede refleksjoner, og førte til et ønske om å selv undersøke sangpedagogers håndtering av psykologiske utfordringer i sangundervisningssituasjonen.

1.3 Problemstilling

Formålet med denne masteravhandlingen er å utvikle kunnskap om den kompetansen som sangpedagogen behøver når problematikk av psykisk art blir aktuell i sangundervisningssituasjonen. Først og fremst vil jeg undersøke om sangpedagoger og studenter opplever en slik psykologisk

kompetanse som et behov, hva slags sider av sangundervisningen som kan årsake dette behovet, hva sangpedagoger og -studenter legger i et slikt kompetansebegrep, og ikke minst hvordan de oppfatter at grensene for en slik kompetanse, eller en involvering i studenten generelt, skal trekkes. Slik ønsker jeg å rette oppmerksomhet mot en del av sangpedagogens virke som etter min forforståelse er preget av mye god vilje, men som tradisjonelt er viet lite oppmerksomhet i utdanningen av sangpedagoger. Jeg håper med det å kunne bidra til å utvikle feltet rundt sangundervisning spesielt, og forhåpentligvis også instrumentalundervisning generelt.

Problemstillingen er: **Hvordan oppfatter sangpedagoger og sangstudenter behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?**

Denne overordnede problemstillingen er konkretisert i tre delproblemstillinger:

1. Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?
2. Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?
3. Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter omfanget av og grensene for sangpedagogers oppgave og ansvar knyttet til psykologiske utfordringer i undervisningen?

For å svare på problemstillingen har jeg orientert meg i tidligere forskning og sangpedagogisk litteratur og i kunnskapsteori og teori om kompetansebegrepet. Jeg har deretter dybdeintervjuet sangstudenter og sangpedagoger om hvordan de oppfatter et eventuelt behov for økt psykologisk kompetanse, og analysert og tolket den innsamlede empirien med utgangspunkt i det kunnskapsgrunnlaget som gjennomgangen av forskning og teori gjorde mulig.

1.4 Avgrensinger og definisjoner

1.4.1 Psykologisk kompetanse

Det sentrale begrepet i problemstillingen er *psykologisk kompetanse*. Jeg vil først kort redegjøre for den forståelsen av begrepet *kompetanse* som jeg legger til grunn i denne masteravhandlingen, før jeg går videre til det sammensatte begrepet.

Det finnes flere forskjellige definisjoner på kompetansebegrepet. I et forsøk på å kombinere en personfokusert dannelses- og helhetstenkning med en behovs- og oppgaverettet konkretisering, har jeg tatt utgangspunkt flere i av dem. Jeg har valgt en definisjon som henter og kombinerer formuleringer fra både Lai (Spetalen 2010:5) og Stortingsmelding nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:125): Begrepet kompetanse forstås i denne masteravhandlingen som

*de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave i tråd med definerte krav og mål.*¹

Psykologisk kompetanse

Begrepet *kompetanse* står i denne masteravhandlingen i sammenhengen *psykologisk kompetanse*. Psykologisk kompetanse i sang- eller musikkpedagogisk sammenheng er imidlertid ikke et "ferdig" begrep med et definert innhold – det er snarere et begrep jeg har tatt fram for å undersøke dets eventuelle plass i sangpedagogikken og den sangpedagogiske praksis. Informantenes syn på begrepet får derfor en sentral plass i undersøkelsen, som formulert i delproblemstilling 1.

Sanglærerens samlede undervisningskompetanse består av mange elementer – blant annet (musikk)faglig kompetanse, metodisk kompetanse, og pedagogisk grunnsyn. Mitt utgangspunkt for denne masteravhandlingen har vært å se på den psykologiske kompetansen hos sanglæreren som en slik underkategori av den praktiske undervisningskompetansen. Den står i et gjensidig forhold til for eksempel den metodiske kompetansen og de delene av lærerens kompetanse som har å gjøre med forståelsen for studentenes forutsetninger, men disse forholdene, samt avgrensningene for den psykologiske kompetansen er ikke klart definert ved studiens start – en del av undersøkelsen er å se nærmere på nettopp dette. Utgangspunktet har imidlertid også vært at det ikke er nok å bare se på den psykologiske kompetansen som en selvsagt, eller kanskje også uuttalt, del av lærerens generelle pedagogiske kompetanse. For å sikre oppmerksomhet og en faglig debatt rundt en slik kompetanse, mener jeg at man må kunne snakke om den som et eget felt og en egen type kompetanse.

"Psykologisk" kompetanse i denne sammenhengen betyr ikke den kompetansen man forventer av en psykolog, eller en terapeutisk kompetanse. "Psykologisk" henviser her til det "som gjelder psykologien eller sjelelivet" (Bokmålsordboka 2018). Begrepet er ment til å beskrive den delen av lærerkompetansen som blir utfordret i møte med elever med ulike problemer som kan være av psykologisk art. Det er viktig å understreke dette – prosjektet må på ingen måte forstås som et innlegg for at sangpedagoger skal overta en psykologs oppgaver.

Holdninger om at lærere skal ivareta slike oppgaver, finnes imidlertid. Sangpedagogen Karen Sell (2005) kritiserer dette når hun skriver:

Too easily lessons can become counselling sessions of the unburdening-of-the-soul-type. Whereas we must always present a sympathetic ear few of us are qualified counsellors. In this connection E. W. Jones surely goes too far in suggesting that teachers 'must consider accepting a responsibility combining that of the teacher with rabbi, parent, confessor, confidant, critic, analyst, fellow-artist, and a further list of required roles limited only by their empathy and imagination' (1989, p. 25). (ibid:44)

¹ En grundigere redegjørelse for min forståelse av selve kompetansebegrepet er gjort i avsnitt 2.1.

Dette underbygges av sangpedagogen Susanna Eken (2014). Hun slår fast at sammenhenger mellom psyke og stemme betyr at sangpedagogen må ha kunnskap og innsikt om psykologi, men understreker at pedagogens arbeid ikke er det samme som psykologisk behandling: Det er instrumentet, teksten og musikken, ikke psyken i seg selv, som er det felles saksforhold for elev og lærer. Målet for undervisningen er en vokalkunstnerisk utvikling, og selv om det må innebære en personlig utvikling, er det ikke den personlige utviklingen som er målet (ibid:15). Opplysninger om elevens psyke kan brukes til å forstå vokale problemer som så kan behandles av læreren. De psykiske problemene i seg selv, derimot, skal pedagogen ikke gå inn i (ibid:16). Drøftingen av psykologisk kompetanse i denne masteravhandlingen peker forsøksvis på en side ved lærerens realitet slik den kommer frem i faglitteraturen og i beskrivelser gjort av informantene. Den må ikke forstås som en utvidelse av lærerens ansvarsområde, men snarere som et forsøk på å trekke opp og diskutere grensene for lærerens ansvar.

Beskrivelsen av psykologisk kompetanse for sangpedagogen i denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i definisjonen ovenfor av kompetanse. Nettopp målet ved aktiviteten er det som klart skiller psykologisk kompetanse for sangpedagogen fra kompetansen til, eksempelvis, en psykolog. Jamfør Eken er målet ved sangundervisning ikke terapi, men at eleven skal bli en dyktigere sanger. Den psykologiske kompetansen i sangundervisningen er derfor relevant i den grad den hjelper til å nå målet med undervisningen. Man kan også argumentere for at et tilknyttet krav bør være at undervisningspraksisen ikke skal være til skade for hverken eleven – eller lærer. Også her er den psykologiske kompetansen relevant.

Med utgangspunkt i dette målet og det tilhørende kravet for sangundervisningen, kan definisjonen av psykologisk kompetanse hos sangpedagogen være å konstruktivt kunne **håndtere** at psykologisk problematikk oppstår i eller påvirker sangundervisningen, og til å **forebygge** at psykologisk problematikk oppstår som følge av den sangpedagogiske praksis (altså skader eleven). Med andre ord: I denne masteravhandlingens problemstilling forstås psykologisk kompetanse som *de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig både å håndtere at psykologisk problematikk oppstår i eller påvirker sangundervisningen – i tråd med målet at eleven skal bli en dyktigere sanger; og å forebygge at psykologisk problematikk oppstår som følge av den sangpedagogiske praksis – i tråd med kravet om at undervisningen ikke skal være til skade.*²

Ytterligere to krav kan legges til sangundervisningspraksisen: At sangpedagogen holder en yrkesetisk standard, og at sangpedagogen kjenner og kan overveie grensene for sitt ansvar for å ikke

² Å *håndtere* at psykologisk relatert problematikk oppstår i eller påvirker sangundervisningen, betyr ikke det samme som det å *behandle* den psykologiske problematikken. Den som behandler befatter seg med selve problematikken og forsøker å løse den. Å derimot *håndtere* at problematikken eksisterer, kan bety å for eksempel akseptere dens eksistens, tilpasse undervisningen etter de gjeldende forholdene, og eventuelt koble inn relevante behandlere.

selv bukke under for en overveldende ansvarsfølelse. Kravene må spesifiseres, da de ikke dekkes verken av det tidligere nevnte målet for undervisningen eller kravet om å ikke gjøre skade.³ Jeg vil hevde at fordi psykiske problemstillinger i sangundervisning er sterkt knyttet til etiske prinsipper som taushetsplikt, og fordi psykiske problemstillinger kan være spesielt nærliggende for pedagogen å belaste seg selv med utover vedkommendes ansvarsområde, bør man inkludere dem i drøftingen av psykologisk kompetanse for sangpedagogen.

Det er mulig at begrep som "medmenneskelighet", "menneskelig ansvar", "samhandlingskompetanse" eller "empati" kan dekke deler av innholdet jeg definerer som psykologisk kompetanse, men jeg har to hovedgrunner til å heller benytte begrepet psykologisk kompetanse: Den første er å benytte et begrep som presiserer at dette ikke bare er en vanlig del av to tilfeldige menneskers selvvalgte interaksjon, men en del av et profesjonelt forhold mellom en lærer og en elev i asymmetriske maktposisjoner. Den andre er et ønske om å bidra til å løfte tematikken opp på et mer teoretisk og prinsipielt nivå.

1.4.2 Sangpedagog og sangstudent

Prosjektet er utformet med tanke på forholdet mellom alle sanglærere og deres sangelever, men mer spesifikt har jeg ønsket å undersøke oppfatningene hos lærere som har formell pedagogisk utdanning og deres studenter ved institusjoner som tilbyr utøvende musikkutdanning på høyere nivå. Verken "sanglærer" eller "sangpedagog" er beskyttede titler, men jeg mener sistnevnte peker tydeligere mot en formell pedagogisk utdanning. Derfor har jeg valgt å bruke ordene "pedagog" og "student" fremfor "lærer" og "elev" i prosjektets problemstilling. I avhandlingen for øvrig benyttes også "lærer" og "elev" som synonymer.

Jeg har avgrenset studien til å omfatte sangpedagogisk virksomhet innenfor den klassiske sangtradisjonen – fordi det er denne jeg selv har best kjennskap til og forforståelse av – men jeg håper den kan være av interesse også for dem med virke innenfor for eksempel rytmisk sang.

1.4.3 Psykiske problemer, plager og lidelser

I masteravhandlingen vil jeg flere ganger komme inn på begrep som psykiske plager, problemer, strev eller lignende. For å klargjøre hva jeg mener rundt dette viser jeg til Nasjonalt folkehelseinstitutt's skille mellom psykiske *plager* og psykiske *lidelser*:

³ Det er mulig å utvikle en dyktig sanger, som man ikke skader, samtidig som man bryter etiske prinsipper eller belaster seg selv med overveldende ansvar.

Med psykiske plager mener vi tilstander som oppleves som belastende, men ikke i så stor grad at de karakteriseres som diagnoser. (...) Betegnelsen psykiske lidelser brukes bare når bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt. Psykiske lidelser omfatter alt fra enkle fobier og lettere angst og depresjonslidelser, til omfattende og alvorlige tilstander som schizofreni (Folkehelseinstituttet, 2012)

Når jeg gjennom masteravhandlingen benytter ord som psykiske problemer, psykisk strev, psykisk problematikk eller lignende, er det å forstå som språklige grep for å på ulike måter beskrive det Folkehelseinstituttet definerer som psykiske plager.

Denne undersøkelsen befatter seg med studenters og pedagogers *oppfatninger* og erfaringer med sangpedagogisk praksis. Informantene har ikke fagkompetanse til å vurdere diagnostiske kriterier eller å klassifisere psykiske plager de har hatt erfaring med hos sine studenter eller lærere. Plager som informantene omtaler i undersøkelsen kan derfor ikke betegnes som lidelser. Studien omhandler heller ikke alvorlige tilstander direkte. Selv om det er mulig at informantenes erfaringer også inkluderer slike tilstander, er studiens fokus først og fremst hva slags *uttrykk* studenters eventuelle plager eller lidelser har fått i sangundervisningssituasjonen.

1.5 Tidligere forskning og sangpedagogisk litteratur

Som nevnt ovenfor var mye av motivasjonen for å gjennomføre denne studien, at det var svært lite verken litteratur eller forskning å finne om de psykologiske aspektene mellom sangpedagog og -student, og spesielt hvilke krav det stiller til sangpedagogen. Det er imidlertid skrevet noen hovedoppgaver og masteravhandlinger om nærliggende tema. Eksempler er Haldar (1984) som beskriver "menneskelig ansvar" som én av sangpedagogens hovedoppgaver; og Lundberg (1992) som utforsker empati hos sanglæreren. Begge fremholder at psykologiske perspektiv får for liten oppmerksomhet i sangpedagogisk litteratur og utdanning.

Psykiske aspekter ved sangutøving har blitt undersøkt av blant annet Schei, ved hennes hovedoppgave om stemmeskam (1998) og doktorgradsavhandling om sangeres identitetsdannelse (2007). En relevant studie om den individuelle instrumentalundervisningen er Gaunts (2011), som undersøkte blant annet opplevelser av lærer-elevforholdet, grensesetting og maktrelasjoner. Særlig aktuelt i denne konteksten var Gaunts funn om at lærerens betydelige makt over eleven inkluderte definisjonsmakt over graden av nærhet i relasjonen, og at denne makten samtidig sjelden ble snakket åpent om.

Av spesiell interesse for dette masterprosjektet er forskning om studenters psykososiale forutsetninger. I tillegg er psykologiske perspektiver i sangpedagogisk litteratur svært relevant. Jeg vil i det følgende gjøre rede for begge deler.

1.5.1 Studentenes psykososiale forutsetninger

Studentens psykososiale forutsetninger danner et viktig bakteppe for dette masterprosjektets undersøkelsesområde. Den studien som sannsynligvis best kan belyse disse forutsetningene er Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT). SHoT-undersøkelsen tok for seg studenters fysiske og psykiske helse, trivsel, og psykososiale forhold, og ble gjennomført i 2010 (Nedregård og Olsen 2010) og 2014 (Nedregård og Olsen 2014). 19% av studentene i 2014-undersøkelsen rapporterte at de strevde med alvorlige psykiske symptomer⁴ og bare rundt en tredjedel av disse hadde søkt hjelp det siste året. Denne forekomsten av alvorlige psykiske symptomer var nesten dobbelt så høy som hos befolkningen i samme aldersgruppe for øvrig, og viste en økning siden undersøkelsen i 2010.

7-15% av studentene oppga at de strevde mye i studiesituasjonen på grunn av blant annet lav studiemestring, liten gjennomføringsevne, redusert livskvalitet, ensomhet, personlighetsmessige forhold, de tidligere nevnte alvorlige psykiske symptomer, eller en kombinasjon av disse (ibid:1). Årsakene til dette oppgis som komplekse, men Nedregård og Olsen kommenterer likevel at studietilværelsens spesielle krav og forventninger ser ut til å gjøre studentene mer sårbare for psykiske symptomer (ibid:1).

Studentene med alvorlige, psykiske symptomer, hadde høy forekomst av lav livskvalitet, dårlig selvbilde, konsentrasjonsproblemer, et svakt sosialt nettverk, og betydelig grad av nevrotisme. Disse studentene brukte også 8 timer mindre på studiene i uken, enn det studentene i uten slike alvorlige plager gjorde. Dårlig livskvalitet var både den viktigste forklaringen på lav studiemestring, og hadde klar sammenheng med dårlig studiegjennomføringsevne. 20% av studentene opplevde at arbeidspress og konsentrasjonsproblemer ofte var et problem for studiene (ibid:16), 11% rapporterte at uklare forventninger til dem som studenter ofte påvirket studiene negativt, og 40% opplevde det av og til.

1.5.2 Psykologiske perspektiver i sangpedagogisk litteratur

Med utgangspunkt i forskningsinteressen mot behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, er det naturlig å se nærmere på hva sangpedagoger selv har skrevet om dette saksforholdet. Det vil jeg belyse gjennom hvordan det er framstilt i tre bøker om sangpedagogisk virksomhet: Susanna Ekens (1998, 2014) *Den menneskelige stemme. Psyke. Soma. Funktion.*

⁴ De psykiske symptomplagene er målt med målemetoden HSCL-25 (Nedregård og Olsen 2014), og betegner registrerte generelle psykiske plager som symptom på angst og depresjon. Den måler ikke medisinske diagnoser (Folkhelseinstituttet 2015).

Formidling, Karen Sells (2005) *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach* og Nanna Kristin Arders (1996) *Sangeleven i fokus*.

Nanna-Kristin Arder: Sangeleven i fokus

Arder (1996) peker på en rekke psykologiske utfordringer for sangpedagogen. Disse er i hovedsak knyttet til problemstillinger relatert til opplevelsen av eleven og instrumentet som ett, som risikoen for at elever blander sammen sangprestasjoner og egenverd, og reaksjoner som gråt, angst og aggresjon ved puste- og muskeløvelser. Arder fremhever det tette forholdet mellom sanglærer og elev i eneundervisningen, og mener læreren må evne å se eleven, være empatisk og varsom, ha god selvinnsikt, og intuisjon.

Arder nøyter seg imidlertid med å påpeke hvor viktig psykologisk innsikt er for sangpedagogen, uten å nærmere beskrive hva slags psykologi det er snakk om, eller hvordan den skal appliseres eller avgrenses i sangundervisningssituasjonen. Hun tar heller ikke opp diskusjoner om etikk, taushetsplikt eller utfordringer som oppstår dersom lærere eller elever går utenfor sine rammer i lærer-elevrelasjonen. Arders bok fungerer dermed i denne studien hovedsakelig som en dokumentasjon av behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen. Blant sangpedagogisk litteratur som går grundigere inn på slike felt som Arder lar stå ubelyste, vil jeg trekke fram bøkene til Susanna Eken (1998, 2014) og Karen Sell (2005).

Susanna Eken: Den menneskelige stemme

Eken (1998, 2014) vektlegger sammenhengen mellom det fysiske og det psykiske aspektet i sangundervisningen og mener at "psykologiske mekanismer" (2014:5) må behandles profesjonelt av sangpedagogen, på samme måte som de fysiologiske:

Psykologiske og fysiologiske mekanismer indgår i arbeidet med et menneskes stemme som uadskillelige, og i det daglige stemmepædagogiske arbeide må vi forsøge at finde en relevant og professionel tilgang til begge områder. Vi kan ikke kun behandle "instrumentet", vi må også være i stand til at sætte det i forhold til hele mennesket. (Eken 2014:5)

Eken begrunner dette på ulike måter. Hun hevder at stemmen er "[...] uløseligt knyttet til psyken" (ibid:5) og at vi må forstå denne forbindelsen for å kunne utvikle stemmen. Videre må læreren ikke gjøre skade som sangpedagog, men vite at "ved at arbejdet fysisk med krop og åndedræt og primær lydgivning" kan man komme til å berøre "mekanismer, der kan have dyb psykisk rod" (ibid:6). Til sist opplever hun et krav fra elevene: Stadig flere har behov for hjelp og veiledning i livene sine, og kommer til sangpedagogen med åpenhet om seg selv og sine indre liv, og med

forventninger og krav om å løse indre konflikter (ibid:24). Sangpedagogen kan ifølge Eken i perioder bli den viktigste personen i elevens liv, noe som legger et stort ansvar på sangpedagogens faglige kompetanse og personlige integritet (ibid:62). Pedagogen må verken være dominerende og allvitende, overdrevent omsorgsfull, eller ettergivende uten å sette grenser overfor elevenes kontaktsøking

Sangpedagogen skal være instrumentbygger av elevens skjulte, kroppslige og personlige instrument (ibid:63), noe som reiser særlige utfordringer. Eken hevder at flere studenter har i tillegg kroppslige blokkeringer, er "psykisk sarte", får lett sammenbrudd og krever ofte terapi ved siden av sangundervisningen, og hun beskriver hvordan arbeid med dyp pust hos eleven ofte gir reaksjoner som gråt, latter, aggresjon og uro (ibid:15). Eken slår fast at sangpedagogen både kan og skal bygge opp en fagspesifikk selvtillit hos eleven gjennom undervisning basert på psykologisk forståelse, og at pedagogen dermed kan "symptombehandle både teknisk og psykologisk" (ibid:22).

Angst er ifølge Eken et spesielt stort problem for sangere, da angsten påvirker pusten og muskulaturen i halsen. Angstfremkallende situasjoner kan oppstå ofte og fra alle deler av sangundervisningen, fra enkle øvelser til komplekse formidlinger. Reaksjoner kan være svimmelhet, hetetokter, kvalme, skjelving, gråt, sammenbrudd og gjenoppleving av barndomstraumer (ibid:19). Pedagogen har derfor en langvarig sangpedagogisk oppgave i å skape trygghet i en ukontrollert situasjon, mener Eken. Empatien blir da en av pedagogens viktigste evner, og må brukes til å blant annet "lese" elevens komplekse signaler (ibid:68).

Eken knytter stemmen og personligheten tett sammen: Vi ikke bare *har* en stemme, vi *er* en stemme (ibid:8). Derfor må sangpedagogen ikke bare bygge et instrument, men også bygge en psyke i eleven, som kan klare et kunstnerisk virke. Eken nevner at nesten 80% av undervisningen kan handle om å drive "jeg-støtte" for eleven (ibid: 68). Det stiller krav til pedagogens kompetanse:

Den elevunderstøttende pædagogik kræver, at pædagogen besidder en stor faglig viden, at han kender sin egen personlighed. [sic] og at han har stor psykologisk viden og indsigt. Han skal desuden være bevidst om eneundervisningens kræfter og vide, at han pr. definition er dominerende i forholdet, og at han skal bruge denne naturlige autoritet med stor respekt og omsorg overfor den enkelte elev. (ibid:69)

Karen Sell: The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards a Holistic Approach

Sell (2005) slår fast at "kompetent sangpedagogikk" forutsetter kjennskap til blant annet psykologi (ibid:5). Hun argumenterer for at psykologi og etikk utgjør et vesentlig bidrag til vokalpedagogikken, og at sanglærere bare kan dra fordel av en sterk forankring i utviklingspsykologi, musikkpsykologi, kognitiv-, sosial-, adferds, og "affektiv psykologi" (affective psychology). Hun kritiserer dem som ikke ser nytten av slik kunnskap, eller som trivialisierer den som kun "erfaring og sunn fornuft".

Much more of this developmental psychology and diagnosis would be welcome in the teacher training situation and more links between theory and practice are desirable. From the epigram 'teachers are born not made' comes the reasoning of teachers who think that knowledge of psychology is unnecessary. No doubt there are teachers who appear to have taught successfully without having studied psychology, but there are many more who have been handicapped by a lack of psychological knowledge. Tampering with what is not well understood could result in psychological damage. Hollien says: [...] "Indeed, it is not enough to be well meaning in this regard as behavior modification is not always a positive and maturing force; it can be dangerous if mishandled. Thus, the voice teacher must have specific training in applied psychology; [...]" (Hollien, 1993:197-8) (Sell 2005: 65)

Videre fremholder Sell at etikk og psykologi ofte er nært forbundet (ibid:41), at etikk gjennomsyrrer hele den pedagogiske prosessen (ibid:6), og at lærerens fremste moralske forpliktelse er å ikke gjøre skade (ibid:42). Blant annet understreker hun at det er "[...] ethically unacceptable for a non-medically qualified teacher to diagnose a physical or psychological vocal health problem [...]" (ibid:46). Da sangundervisning tradisjonelt har vært svært subjektiv og "mystisk", er det spesielt etisk viktig å vise ansvarlighet (ibid:43).

Sell problematiserer hvordan lærer og elev bør forholde seg i tilfeller der eleven er opprørt eller har en personlig krise:

In a holistic or inter-disciplinary studio the first question of the lesson, 'How are you today, John/Mary?' [...], should be more than a polite formality. An honest answer by the student may establish their physical or emotional state (this is not a question to be posed out of curiosity, or an excuse to indulge in amateur counselling), which may determine a change in the originally planned lesson. Should students with a personal crisis be challenged to deal with their programme or do teachers need to modify the lesson? An emotionally distraught person may not be comfortable singing an emotionally intense song or aria. On the other hand, a release of emotion from singing that particular work may be a good thing. Again it could be said that students should be prepared to control any personal crisis during the lesson and get on with the job in hand. (ibid: 48f)

Det er interessant å merke seg at Sell i sitatet over presenterer flere måter å håndtere situasjonen på: Enten må eleven "ta seg sammen", eller så må undervisningen tilpasses ved å enten vike for elevens krise eller ved å forsøke å "anvende" elevens krise i undervisningen. Det eneste Sell er fraråder, er hengi seg "amatør-rådgivning".

Sell argumenterer for en medfølende (compassionate) pedagogikk som ikke bare er til fordel for eleven privat, men også for det faglige og ikke minst kunstneriske resultatet av sangtimene. Læreren må være oppmerksom på elevens kroppsspråk og ansiktsuttrykk (ibid:51), og på mulig sensitivitet og lav selvtillit hos eleven. Sell poengterer sangfagets iboende sårbarhet:

The voice is inextricably intervoven with the personality, and all students require training that is as skilful as it is compassionate. (ibid:64)

2 Teoretiske perspektiver

I kapittel 1 definerte jeg psykologisk kompetanse hos sangpedagogen slik:

Psykologisk kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig både å håndtere at psykologisk problematikk oppstår i eller påvirker sangundervisningen, i tråd med målet at eleven skal bli en dyktigere sanger, og å forebygge at psykologisk problematikk oppstår som følge av den sangpedagogiske praksis, i tråd med kravet om at undervisningen ikke skal være til skade for eleven.

Denne definisjonen plasserer psykologisk kompetanse midt i den helhetlige sangpedagogiske praksisen, og setter den i sammenheng med hele den undervisningskompetansen læreren stiller med, og med lærerens øvrige lærerforutsetninger. Det er derfor interessant å ikke bare se på hva som ligger i kompetansebegrepet, men også å låne andre teoretiske perspektiver for å belyse praksisen i undervisningssituasjonen.

Jeg vil derfor først gå grundigere gjennom hva som ligger bak min tilnærming til kompetansebegrepet. Her vil vi se at et viktig begrep i dette er *kunnskap*. Jeg går derfor videre til å se på Aristoteles' tredelte kunnskapsbegrep med episteme, techne og fronesis (Aristoteles 1999), ikke bare for å belyse bredden i en sangpedagogs psykologiske kompetanse, men også fordi Aristoteles' praktiske klokskapsbegrep, fronesis, ligger i kjernen av det jeg forstår som behovet for psykologisk kompetanse i undervisningssituasjonen. Jeg anser psykologisk kompetanse hos sangpedagoger som å ligge vel så nær en form for praktisk klokskap som systematisk, epistemisk kunnskap om psykologi, det være seg klinisk eller teoretisk. Det er to hovedgrunner til det. For det første utløses behovet for psykologisk kompetanse ofte i selve den konkrete undervisningssituasjonen og må takles der og da, og for det andre har de aller færreste sangpedagoger en formell psykologisk utdanning i dag.

Fronesis-begrepet favner både en moralsk dimensjon og en konkret vurdering av komplekse nå-situasjoner. Dette kan man anlegge på en kompleks instrumentalpedagogisk praksis der sangpedagogen i relasjon til eleven med psykiske plager eller lidelser opererer i et etisk vanskelig felt. Derfor blir det videre nødvendig å se på ulike etiske grunnlag for undervisningen og lærer-elevforholdet. Til sist belyses hvordan et nyaristotelisk perspektiv kan påvirke både forståelsen av fronesis, og den fronetiske praksisen i undervisningssituasjonen.

2.1 Kompetanse

I innledningen gjorde jeg rede for begrepet kompetanse slik jeg benytter det i denne masteravhandlingen: *De samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave i tråd med definerte krav og mål*. Jeg vil her gjøre nærmere rede for hvorfor jeg valgte denne definisjonen.

Ifølge Lauvås og Handal (2000) har begrepet "kompetanse" opprinnelse i det latinske "competentia", som omhandler skikkethet. Begrepet har tradisjonelt vært brukt i forbindelse med myndighetsområder som domstoler, offentlige oppgaver og formell kvalifisering (ibid, Sannerud 2006, Spetalen 2010). Det har imidlertid fått flere bruksområder og vært under debatt de siste tiårene. Sannerud (2006) nevner flere prosjekter som forsøker å definere et innhold i begrepet. Mest betydningsfullt er kanskje OECD-landenes prosjekt DeSeCo, *Definition and Selection of Competence*, som i sin rapport fra 2002 definerte kompetanse som: "[...] the ability to meet demands or carry out a task successfully [...]" (Rychen and Salganik 2002:8).

Lauvås og Handal (2000) eksemplifiserer denne mer moderne bruken av kompetanse med begrepet "realkompetanse", som de mener benyttes i "et forsøk på å gi et utvidet kunnskapsbegrep et innhold med en egen betegnelse" (ibid:105). Kompetanse rommer altså mer enn det et snevert kunnskapsbegrep gjør. "Det er den totale beredskapen for å løse oppgaver, håndtere situasjoner osv. det refereres til. Heri inngår hele kunnskapsområdet, dvs. både deklarativ, prosedural og taus kunnskap" (ibid). Kompetansebegrepet skiller seg også fra begrepet "kvalifikasjon" ved at det ifølge Sannerud utgår fra "en helhetstenkning hvor de konkrete kvalifikasjonene trekkes inn" samtidig som det knyttes mer til det personlige plan (Sannerud 2006:228f), og i enkelte sammenhenger mer opp mot generelle menneskelige ressurser og livslang læring (Spetalen 2010:3f). Dette gjenspeiler i stor grad mange sanglæreres yrkeshverdag, hvor ikke bare de formelle kvalifikasjonene men også den personlige kontakten og den enkelte lærerens ressurser og erfaring er av stor betydning for undervisningen.

Dette noe holistiske perspektivet ønsker jeg å ta med meg i min forståelse av begrepet kompetanse i denne masteravhandlingen, med referanse til sangpedagogens menneskenære yrkesvirkelighet og store innslag av personlighet i yrkesutøvelsen. Samtidig ser jeg det som sentralt for studiens tematikk å konkretisere kompetansebegrepet mer i retning av Ellström (ibid), som fokuserer tydeligere på yrkesoppgavene i sin beskrivelse av kompetanse som "individets förmåga att främgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra de arbetsuppgifter som ingår i et visst arbete" (ibid:5). Slik knyttes kompetansebegrepet opp til sanglærerenes konkrete arbeidsoppgaver.

Sannerud peker også på slike "nytteaspekt", men kritiserer den økonomiske og behovsdrevne dreiningen av begrepet kompetanse, hvor han legger til grunn at "Et for sterkt fokus på nytteaspektet kan bidra til en nokså ensidig og instrumentell forståelse og praktisering av begrepet, slik at det allmenne dannelsesperspektivet blir usynlig og nedprioritert" (Sannerud 2006:230). Jeg har de største sympatier med Sanneruds bekymring. Imidlertid kan man i dette prosjektets tilfelle snakke om en behovsdrevet kompetanse som ikke fokuserer på teknifisering og økonomisk vinning, men på å fremme både dannelse og en levelig arbeidssituasjon for både pedagoger og studenter.

Hvis man så skal la disse to perspektivene møtes, kan man se på at både Sannerud og Spetalen oppsummerer hvilke fire elementer som det, i debatten om begrepet, gjennomgående nevnes at kompetanse bør inneholde. Disse er sammenfallende med følgende definisjon fra Lai (Spetalen 2010), nemlig ”de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (ibid:5).

Et siste element som er spesielt relevant for kompetanse i sammenheng med sanglærere, er ”kompleksitet”. Både Sannerud og Spetalen nevner flere statlige utredninger som befatter seg med begrepet kompetanse, og aktuell her er denne formuleringen fra Stortingsmelding nr. 30: “[...] evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004:125). Sangundervisning må i høyeste grad kunne sies å være en kompleks aktivitet, der pedagogen skal benytte sine sammensatte pedagogiske, didaktiske, sangfysiologiske, akkompagnementsmessige, musikkhistoriske, lingvistiske og estetiske kunnskaper til å hjelpe et menneske med et unikt sett av elevforutsetninger, å bli en best mulig sanger.

Avslutningsvis kan det være verdt å nevne at jeg her befatter meg med en forståelse av kompetanse som noe som behøves eller ikke behøves, altså går jeg ikke inn på teorier om forskjellige grader av kompetanse fra novise til ekspertise, for eksempel etter brødrene Dreyfus (Lauvås og Handal 2000:105ff). Grader av kompetanse er selvfølgelig aktuelt også når man snakker om psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, men hvordan man kan gradere en slik kompetanse fordrer et annet perspektiv som kanskje kan være mer aktuelt etter at dette prosjektet er ferdigstilt.

Slik *kompetanse* brukes i denne rapporten, er det altså med et holistisk grunnsyn om den helhetlige kompetansen; kunnskapene, ferdighetene, evnene og holdningene, som sangpedagogen anvender den svært komplekse undervisningssituasjonen der hun skal utføre sine oppgaver i tråd med definerte krav og mål. Jeg ønsker å utforske behovet for økt kompetanse i kontinuumet mellom formell ”skikkethet” som resultat av utdanning, og ”allmenn medmenneskelighet” i møtet med sangeleven.

2.2 Kunnskap

Som vi nå har sett, er *kunnskap* et sentralt begrep innenfor kompetanse. Imidlertid er heller ikke kunnskapsbegrepet entydig, og det finnes lange kunnskapsfilosofiske tradisjoner der begrepet diskuteres på forskjellig vis. Når jeg velger å fordype meg i begrepet kunnskap framfor de andre tre elementene i det kompetansebegrepet jeg la fram ovenfor, nemlig ”ferdigheter, evner og holdninger”, er det fordi jeg her benytter meg av et bredt, aristotelisk kunnskapsbegrep som også rommer ferdigheter, evner og holdninger.

Mitt valg i denne masteravhandlingen er altså å nærme meg begrepet *kunnskap* med Aristoteles som inngangsport. Hans tredeling av kunnskapen i episteme, techne og fronesis i *Den nikomakiske etikk* (Aristoteles 1999), fungerer som grunnlag for denne undersøkelse av den delen av sanglærerkompetansen som blir utfordret når en sangelev har psykiske plager. Jeg vil i det følgende gjøre en kort presentasjon av disse tre kunnskapsformene. Det er imidlertid viktig å påpeke at selv om jeg presenterer dem hver for seg, er ikke kunnskapsformene "sterkt avgrensede"; tvert imot kan de ha glidende overganger, og av og til overlape hverandre (Gustavsson 2000: 219).

2.2.1 Episteme

Episteme kan kort beskrives som teoretisk kunnskap, eller vitenskapelig kunnskap. Det er den vitende delen av vår fornuft. Det er episteme som beskjeftiger seg med hva som er sannhet eller falskhet (Aristoteles 1999:111), et typisk trekk ved vitenskapen. Som en motsats til dette setter Aristoteles oppfatninger og antagelser (ibid: 112), og skriver:

Vitenskapelig forståelse er altså en bevisorientert holdning [...]. For det er først når man på en eller annen måte er overbevist og når man kjenner utgangspunktene for dette, at man har vitenskapelig forståelse, for hvis man ikke kjenner disse bedre enn konklusjonen, har man vitenskapelig forståelse bare tilfeldigvis (ibid: 113).

Bernt Gustavsson gjør i sin bok *Kunnskapsfilosofi* (2000) rede for flere retninger innen og syn på epistemisk kunnskap, som han omtaler som teoretisk-vitenskapelig kunnskap. Den epistemiske kunnskapen kan på den ene siden ses på som objektiv og evig (noe som er viktig i Aristoteles fremstilling av den), og på den andre siden som relativ og under stadig utvikling, og også som en sosial konstruksjon og som et utgangspunkt for og forutsetning for makt. Vi kan også se på to forskjellige måter å forholde seg til episteme: På den ene siden forskeren, som beskjeftiger seg med frambringingen av ny kunnskap og undersøkelser av om kunnskap er sann. På den andre siden praktikerer, som forholder seg til et teoretisk grunnlag i alt hun foretar seg, men som ikke nødvendigvis aktivt og systematisk søker å undersøke og videreutvikle teorien.

Epistemisk kunnskap for en sanglærer kan dreie seg om for eksempel sangteknikk, pedagogikk og kunstteori. Vokalfysiologi, språkkunnskap, og viten om akustikk og fonetikk er eksempler på det førstnevnte. Stilhistorie, kunnskap om dramaturgi og musikkformidlingsteori er eksempler på episteme på det kunstneriske området i sangundervisningen. Epistemisk kunnskap om pedagogisk og didaktisk teori, inkluderer blant annet læringspsykologiske, sosiologiske, filosofiske og metodiske emner. Herunder kommer epistemisk kunnskap om undervisningsforholdets rammer og didaktiske kategorier, som fagplaner, rammeplaner, undervisningens mål og vurdering.

Episteme i den delen av sanglærerens kompetanse som blir særlig utfordret i møte med en elev med psykiske plager, kan for eksempel være psykologi ut over ren læringspsykologi og utviklingspsykologi, som allerede ofte inkluderes i den pedagogiske utdannelsen. Man kan se for seg at en viss viten om for eksempel angst og depresjon, som ifølge Folkehelseinstituttet er de vanligste psykiske lidelsene hos både barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2018) og voksne (Folkehelseinstituttet, 2012), kan være aktuelt. Spesielt relevant er kanskje epistemisk kunnskap om hvordan psykiske plager og lidelser hos studenten kan påvirke motivasjon, læringsmuligheter, og progresjon i det fastsatte studieløpet. Dessuten kan man se for seg at kunnskap om hjelpeinstanser, retningslinjer ved problematiske situasjoner, når man må henvise en elev videre til annen hjelp, og studiestedets strategier i møte med studenter med psykiske plager og lidelser, kan være viktig. Inkludert i retningslinjer ved problematiske situasjoner, kan være en konkretisering av hva lærerens oppgave er – eller kanskje riktigere, hva lærerens oppgave *ikke* er, nemlig å drive terapi.

Sangfaget er imidlertid et utøvende fag, og all den epistemiske kunnskapen er for en utøvende sanger og sangpedagog ikke til nytte uten den aktive kunnskapen til å frembringe musikk og drive undervisning. Det bringer oss til Aristoteles neste kunnskapsbegrep, *techne*.

2.2.2 *Techne*

Det greske *techne* oversettes i den norske utgaven av Den nikomakiske etikk (Aristoteles 1999) med ordet "kunnen", mens Gustavsson (2000), fra et svensk ståsted, snakker om den som "praktisk-produktiv kunnskap". *Techne* oversettes også ifølge Gustavsson av og til med "teknisk kunnskap", men dette er ikke fullstendig dekkende for begrepet, hevder han:

Ibland översätts *techné* med 'teknisk kunskap', men den beteckningen får inte missförstås som om detta endast gäller kunskap om teknik, eller endast är förbunden med tekniska hjälpmedel i vår nutida mening (ibid:102).

Videre forklares begrepet, sier Gustavsson, som *instrumentell kunnskap*, noe som ligger nært Aristoteles mening med *techne* som middel for et mål, en produksjon eller frembringelse. Aristoteles skiller mellom å handle og å frembringe (1999:113), og knytter handling til begrepet praksis (*praxis*), og frembringelse til produktivitet (*poiesis*). Han skriver: "All kunnen har å gjøre med tilblivelse og går ut på å utøve en kunnen og ta i betraktning hvordan noe blir til" (1999:14).

Denne *techne*-delen av kunnskapen har ofte vært underordnet – eller nesten fraværende – i diskusjoner og tanker rundt kunnskap, til fordel for *episteme*. Men fra etterkrigstiden av har begrepet og konseptet fått økt oppmerksomhet, blant annet ved Gilbert Ryles distinksjon mellom "knowing that and knowing how" (Gustavsson 2000:104). Resultatet av debatter og undersøkelser siden da har

blant annet blitt en kritikk av idéen om tanken eller bevisstheten som kunnskapens "bolig" og som adskilt fra kroppen, samt at nye begrep som "taus kunnskap" og "situert kunnskap" (ibid:103) har blitt introdusert.

Den *techne* som er nødvendig for en sangpedagogs virke kan kanskje fordeles på to områder – sangpedagogen som sanger, og som lærer. Som sanger må hun selv være i stand til å bruke sitt instrument, sin kropp, på den riktige måten for å kunne frembringe de lydene og den musikken hun ønsker. Det innebærer kontroll av den enkelte muskel, men også refleksjon rundt og vurdering av egen utførelse. Som lærer må hun rent konkret kunne forholde seg til sin elev, og "frembringe" denne som en dyktig sanger selv. Lytte og se etter elevens klangdannelse og pustemuskulatur, kunne løse vokale spenninger med konkrete øvelser, trene opp muskulær styrke og finkontroll, velge et repertoar for eleven som er overkommelig men utfordrende på de riktige punktene, alt dette tilhører *techne*-delen av sangpedagogens virke.

Å snakke om en egen type *techne*-kunnskap som kommer til bruk i sangpedagogens møte med elever med psykiske plager, blir imidlertid vanskeligere. Årsaken til det er at selv om en elev med psykiske plager gir sanglæreren andre utfordringer enn en elev uten, så skal ikke pedagogen frembringe noe annerledes. Resultatet av undervisningen skal fortsatt være en dyktigere sanger, ikke en elev som er kvitt sine psykiske plager – det er terapeuters ansvar. Begynner pedagogen å sikte seg inn på å frembringe dét, er hun umiddelbart utenfor sangpedagogens arbeids- og ansvarsoppgaver – og kompetanseområde. Hun må derfor holde seg til "teknikker" som skal frembringe dyktige sangere. Likevel kan ikke sangpedagogens *techne*-kunnen nødvendigvis benyttes på en elev med psykiske plager på samme *måte* som på en elev uten disse plagene. Det "tekniske" i denne sammenhengen blir eventuelt å kunne tilrettelegge sangundervisningen for en student som kanskje ikke er i stand til å yte normalt. Imidlertid beveger vi oss da mot grensene av det vi kan kalle ren *techne*-kunnskap. Situasjonen blir mer kompleks, den får en tydeligere etisk dimensjon, og situasjonsbehovet for den praktiske klokskapen blir sterkere. Dette fører oss over til Aristoteles' siste kunnskapsform, *fronesis*.

2.2.3 **Fronesis**

Fronesis er den siste delen av Aristoteles kunnskapsbegrep, og oversettes ofte med "praktisk klokskap", eller bare "klokskap". *Fronesis* er også en handlings-kunnskap, men den skiller seg fra *techne* i at målet med handlingen er selve handlingen (*praxis*) i seg selv, handlingen er ikke et middel til noe utenfor handlingen. Aristoteles understreker at "[...] handling og frembringelse er artsforskjellige" (1999:115). Mens den frembringelsen man gjør med *techne*-kunnskapen, for eksempel å snekre eller å lage mat, er et middel for et annet mål, for eksempel å bo i et hus eller spise et måltid, er *fronesis*' handling, for eksempel å leke med barnet sitt, et mål i seg selv.

Fronesis har sammenheng med det å gjøre godt. Aristoteles (ibid) beskriver fronesis som "[...] en handlingsorientert holdning som innebærer et sant begrep om hva som er godt og dårlig for mennesket. For frembringelse har et annet mål enn seg selv, men det er ikke tilfelle med handling; det å gjøre godt er selv et mål". Hva Aristoteles mener er *godt for mennesket* kan vi finne i det greske begrepet *eudaimoneia*. Det oversettes ofte med "lykke", men må ikke assosieres med "verdslig" lyst eller nytelse. *Eudaimoneia* er i stedet både en tilstand og en streben, sier Gustavsson (2000: 164).

Eudaimoneia syftar till hur vi kan leva våra liv som mest fullödigt, både som individer och i de gemenskaper vi ingår i. Att vara 'eudaimon' innebär att äga förmågan att förverkliga de inneboende möjligheter vi bär på. [...] Det innebär att vi ska använda våra samtliga gåvor och resurser för att med hjälp av dem göra det bästa vi kan av existerande möjligheter. Denna strävan och detta tillstånd er människans 'högsta goda', för vars skull allt annat utförs: det högsta mål, för vilket allt annat är delmål" (ibid).

Fronesis må, ifølge Gustavsson, være innarbeidet i oss som en personlig egenskap, og vi må ha evne til å praktisere den, som en ferdighet eller et "kunnande" (ibid:165). Han påpeker også at fronesis må være overordnet andre ferdigheter, fordi den berører hele våre liv og de samfunn vi skaper (ibid:166). Samtidig handler fronesis om de konkrete enkelttilfeller, og er den klokskapen vi benytter for å handle i de konkrete situasjonene vi møter. Og siden ingen situasjoner er like, nytter det ikke med allmenne, epistemiske regler for å avgjøre hva som er best til enhver tid:

I frågan om lämpliga medel för mänskligt handlande finns det inte någon exakt, fast eller säker kunskap. Förhållandet mellan det allmänna och det enskilda blir här huvudfrågan (Gustavsson 2000: 166).

Fronesis dreier seg altså om aktive, gode handlinger i spesifikke livssituasjoner, med de spesifikke mulighetene og problemene hver situasjon innebærer. Det er denne praktiske klokskapen sangpedagogen anvender i sin undervisningspraksis, sammen med sin epistemiske og techne-kunnskap om sangfaget og sangundervisning. I en situasjon der en sangpedagog uten formell psykologisk kompetanse møter en elev med psykiske plager, er det også denne praktiske klokskapen hun er henvist til.

Vurderingene man gjør i konkret-praktiske situasjoner gjøres imidlertid ikke i et vakuum, men gjøres med tanke på et formål – og dette formålet bygger på etiske vurderinger: "För att kunna gripa och behärska konkreta situationer krävs ett ändamål som är moraliskt bestämt och som förutsätter en viljeinriktning, en hållning (*hexis*)" (Gustavsson 2000: 212). For å utøve *fronesis* behøver man altså en moralsk holdning (*hexis*), noe som gir fronesis en moralsk dimensjon og skiller den fra annen konkret kunnskap (ibid). Fronesis handler til stor del om hvordan vi på en moralsk grunn anvender og tilpasser den epistemiske og technebaserte kunnskapen vi har til den konkrete situasjonen. Det er

med andre ord ikke nok for en sangpedagog som benytter sin *fronesis* å komme med et forslag til handling som kun baserer seg på teknikk eller teori – handlingen må også være etisk forankret. Med utgangspunkt i Gadamer forklarer Gustavsson (ibid) at *fronesis* viser til "[...] en social kompetens och är en hjärtats dygd snarare än huvudets [...]". Den er "Uppenbarligen en social förmåga som går utöver vanlig regelklokhhet" og er en felles menneskelig egenskap (ibid). Videre skriver Gustavsson:

Att förstå en konkret situation förutsätter ett syfte och en viljeinriktning. Det gör att *fronesis* i denna mening är inriktad mot handling och är tillämplande i vidaste mening. Den som ska tillämpa konkret kunskap på konkreta och särskilda situationen behöver en hållning, ett got omdöme, för att göra det rätta i just den situationen (ibid: 215-216).

Den moralske holdningen gir seg imidlertid ikke selv, og det er nødvendig å se nærmere på moralfilosofien, etikken, for å finne ut hva slags moralsk grunn vi kan legge under våre praktiske handlinger. Deretter vil vi gå tilbake til *fronesis*, for å se hvordan det etiske utgangspunktet påvirker de praktiske overveielene.

Etikk

Gustavssons utdypning av *fronesis*' som moralsk holdning tar utgangspunkt i tre forskjellige måter å tenke om etikk på (Gustavsson 2000:172ff), som også aktualiseres når sangpedagogen står overfor en elev med psykiske plager. Den aristoteliske etikken skiller seg ifølge ham fra to andre vesentlige idétradisjoner, pliktetikken og utilitarismen. Samtlige retninger er representert ved flere sentrale tenkere og har flerfoldige interne diskusjoner, men jeg vil her gi en enkel oversikt.

Utilitarismen oppstod ifølge Gustavsson (ibid:173ff) på 1700-tallet sammen med modernitetens framvekst og var resultat av et ønske om å skape en etikk som ikke var basert på religion eller tradisjon, men på konsekvensen av en handling. Ifølge utilitarismen er den moralske og politiske riktige handlingen den som mest forminske lidelsen, eller som mest øker lykken for menneskene i samfunnet. Men utilitarismen har ikke noe godt svar på hva lykke er, om den kan måles eller hvordan den kan beskrives, ifølge Gustavsson, og derfor risikerer utilitarismen å bli saksorientert og fjern fra den menneskelige hverdag. Gustavsson forklarer at det blir vanlig å kritisere utilitaristen for at hun kanskje er "[...] mer intressert av saktillstand än av personer och människors välbefinnande?" (ibid). I en tenkt situasjon med en sangpedagog som er streng utilitarist og som møter en elev med psykiske plager, kan man se for seg at sangpedagogen vil strande på problemet å velge hvilken nytte, eller "lykke", hun skal prioritere. Hanken (2004) gjør rede for at musikkpedagogen har flere yrkesetiske forpliktelser. Skal det da være arbeidsgiverens – altså studiestedets – ønsker, studentens behov, fagets eller samfunnets behov, lærerens nå potensielt økte arbeidsbyrde, eller hensynet til medstudenter som skal veie tyngst i denne situasjonen? Og om sangpedagogen finner ut

av disse prioriteringene, hvordan kan hun forsikre seg om at de undervisningsmessige valgene hun tar fører til de ønskede konsekvenser, gitt kompleksiteten i en menneskelig situasjon?

Pliktetikken representeres ofte ved Immanuel Kant, som tidlig reagerte mot utilitarismen:

Han menade att det finns en moralisk lag inbyggd i människan som säger oss vad som är det riktiga sättet att handla och att det är vår plikt att följa den. Denna moral är förbehållen människan och den lag som gäller är universellt giltig (ibid: 174-175).

Det var Kant som formulerte det kategoriske imperativ: "Handle bare efter den maksime gjennom hvilken du samtidig kan ville at den skal bli en almann lov" (Kant 1983:40). Kant forfekter altså en slags universell etisk lov, en regel som kan sammenlignes med epistemiske naturlover (Gustavsson 2000: 175). Etikken får noe epistemisk og allmenngyldig over seg. I situasjonen der en sangpedagog som er pliktetiker møter studenten som har psykiske plager, blir utfordringen for henne å finne ut av hvilke allmenne lover, i Kants forstand, som gjelder denne spesifikke, komplekse situasjonen, og hvordan de skal anvendes i undervisningen. Gitt kompleksiteten i en slik tenkt situasjon, er det også en risiko for at én tenkt universell lov, f.eks. at man skal trøste en som gråter, vil kollidere med en annen, f.eks. at man som lærer skal ha et profesjonelt forhold til sine elever.

Aristotelisk eller eudaimonistisk etikk kan i sammenligning fremstå som mer konkret og praktisknær. Hovedpoenget ifølge Gustavsson er at:

Eftersom etik er intimt forknippad med människans handlingsmöjligheter börjar den etiska reflektionen i det som faktisk existerar omkring oss, de vanor vi människor har, hur vi faktiskt är och vilka karaktärer vi er utrustade med (ibid:164).

I arven etter Aristoteles etikk finner vi to hovedretninger. Kommunitarismen, hvor man kan finne tanker etter blant andre Hegel, og nyaristotelikerne, som jeg her vil fokusere på og beskrive med utgangspunkt i Marta C. Nussbaum.

Gustavsson hevder at Nussbaum forsøker å "[...] radikaliserer den aristoteliske traditionen. Det gjør hon genom att ställa den, inte i motsats till, utan i fruktbar dialog med opplysningens tradition" (ibid: 186). Fra opplysningstiden av har man satt et motsetningsforhold mellom fornuft og det Gustavsson kaller "de andre själsegenskaperna" (ibid). Dette stemmer ikke med den antikke tradisjonen, ifølge Nussbaum:

Den rationella och kritiska reflexionen behöver därför inte vara ett hot mot vare sig dygderna eller våra känslor. Dygd och opplysning utesluter inte varandra – utan kan rätt använda berika varandra, hävdar Nussbaum (ibid:187).

Nussbaum ønsker å føre diskusjonen vekk fra plikter og abstrakte situasjoner, og over på *eudaimoneia*. Gustavsson kommenterer: "Det innebær att etiska frågor inte kan reduceras enbart till

frågor om enskilda handlingar. Människans hela liv involveras i etiken" (ibid). Gustavsson forklarar at både utilitarismen og den aristoteliske etikken ser på handlinger som "målinriktade" (ibid: 188f), men at man ved utilitaristisk resonnering må gå helt for ét mål, og utelate andre. Dette stemmer ikke overens med livet, som ofte krever at vi har flere mål parallelt. "Det mänskliga livet tvingar oss ofta att välja flera mål som inte utesluter eller är ojämförbara med varandra" (ibid: 188). Et slikt krav om å måtte kunne prioritere flere mål samtidig kan vi også kjenne igjen i sangpedagogens situasjon, når hun møter eleven med psykiske plager.

Når den praktiske klokskapen, *fronesis*, da brukes til å vurdere den enkelte elevs situasjon, må man dermed ifølge Nussbaum også involvere menneskets hele liv, slik Gustavsson forklarar: "För det går inte att sträva efter det som kan anses klokt, utan att samtidigt sträva efter det som är gott för människan" (ibid: 164).

2.2.4 Fronesis i lys av nyaristotelisk etikk

Vi har nå sett på noen etiske hovedretninger, og antydnet *fronesis*' tilknytning til den siste av dem, den nyaristoteliske etikken. Vi skal fortsette med å ta den med videre i utforskningen av *fronesis*-begrepet. Den nyaristoteliske etikken legger grunnlag for en *fronesis* som er dialektisk, praksisnær og kompleks. Sistnevnte begrep står sentralt både i denne rapportens definisjon av "kompetanse", og ikke usannsynlig også i en sangpedagogs undervisningsvirkelighet.

Den nyaristoteliske etikken ønsker altså å favne flere mål parallelt, og vil se på kompleksiteten i menneskers mål. Denne mangfoldigheten i både mål og måten å se livet på generelt, er viktig for *fronesis* slik Nussbaum ser den.

Förmågan till *fronesis* tar, enligt Nussbaum, sin början i denna livets egen mångfald och rikedom. Därigenom finns den redan i själva förnimmelsen av tillvaron, i själva vårt sätt att varsebli verkligheten. *Fronesis* börjar i uppömandet av urskiljning, "ett slags komplex känslighet för de framträdande dragen i en konkret situation", säger Nussbaum. [...] Vi behöver måttstockar som är följsamma till det som ska bedömas, anpassade till det som frågan gäller. Sådana övervägningar kräver både lyhördhet och känslig hänsyn till enskildheternas komplexitet (ibid: 189).

Fronesis for sangpedagogen kan dreie seg om en evne til å forstå og skille ut viktige problem og hovedtrekk ved det komplekse (Gustavsson 2000:227). Nettopp kompleksitet er kjennetegnet for undervisning i sang, der fysiologiske, didaktiske og psykologiske faktorer forenes med det musikalske. I møte med den konkrete studenten, den konkrete undervisningssituasjonen, kan det være viktig at sangpedagogen ikke låser seg til å se én del av saken men evner å se kompleksiteten, samtidig som hun kan forstå og skille ut det som bør arbeides med i undervisningen (ibid: 189 og 227).

Fronesis, og den aristoteliske etikken, har som nevnt sitt utgangspunkt ikke i prinsipper og regler, som for eksempel læreplaner og retningslinjer, men i det konkrete livet.

I fronesis ligger det som vi ser en viss ydmykhet, en lydhørhet (sitatet over). For å kunne gjøre gode bedømminger kreves det at man har det Gustavsson kaller en god oppfatning om situasjonen. Derfra må man velge de best mulige handlinger (ibid: 190). Å dra forhastede konklusjoner, være ukritisk til sin egen praksis, være fordomsfull eller arrogant, er altså motsetninger til fronesis.

En god oppfatning av situasjonen er imidlertid mer enn bare en oppfatning av hvordan ting forholder seg i øyeblikket. En viktig del av fronesis er også fantasien, det Gustavsson også kaller kunnskap om muligheter: "Kunnskap är inte bara kunnskap om det faktiska, det som har varit, det som har hänt eller som omger oss. Att kunna göra kloka bedömningar innebär också att ha kunnskap om möjligheter" (ibid: 194). Hva slags muligheter har studenten? Hvordan kan denne situasjonen løses, hvordan går vi framover med denne eleven, hva slags muligheter har vi når vi fortsetter undervisningen, eller for å fortsette i det hele tatt? Slike overveielser innebærer også en evne til å regne med "det ukjente", det vi rett og slett ikke vet noe om, men som vi likevel må gjøre overveielser om:

Fantasi och känslighet för situationer innefattar också förmågan att kunna räkna med det obekanta. Denna tanke har uttryckts av flera författare i vår tid med utgångspunkt från insikten att vi genom att drunkna i det faktiska, har svårt att se de möjligheter som alltid finns omkring oss. På den punkten har den aristoteliska filosofin ett viktigt bidrag att ge vår samtid (ibid:194).

Overveier om ting som man ikke kan føre bevis for, er også i kjernen av Aristoteles beskrivelse av den kloke, den som innehar fronesis. Det er "[...] karakteristisk for den kloke at han har evnen til å overveie godt [...] med hensyn til det som bidrar til å leve vel i det hele tatt" (1999:114f). Gode overveier, veloverveidhet, er verken vitenskaplig forståelse (episteme), gjetninger, snarrådighet eller antagelser. Veloverveidhet må ifølge Aristoteles "[...] være riktighet med hensyn til hva som bidrar til målet – det mål klokskapen gir en den sanne oppfatning av" (1999:121).

Varheten for kompleksiteten og det spesielle fører oss videre til hva vi så gjør med vår epistemiske og tekniske kunnskap og våre generelle regler og prinsipper i møte med situasjonen. Hanken (2004:124) påpeker at mange av de valgene musikkpedagogen må foreta må basere seg på verdier, fordi fagkunnskapen ikke gir klare svar. Samtidig opererer pedagogen under en "handlingstvang" i undervisningssituasjonen. Fronesis handler nettopp om konkrete handlinger i slike spesifikke situasjoner, der virkeligheten kan fortone seg annerledes enn den "burde" gjøre for å passe inn i teorien:

I etiske spørsmål og menneskelige avgjørelser er det derfor en annen form av kunnskap som behøves enn den systematiske og vitenskapelige kunnskapen (*episteme*). Praktisk klokhet går ut på å befatta seg med det enskildte og ikke med generelle prinsipper. Prinsipper eger giltighet bare så lenge de ikke slår feil i forhold til enskildhetene, men kan ikke overordnes det konkrete livet (ibid).

Å anvende og tilpasse det generelle til det spesielle er altså en viktig del av fronesis, og må skje på den bestemte situasjonens premisser.

I avsnittet over om episteme nevnte jeg eksempler på epistemisk kunnskap som kan være til nytte for læreren i møte med en student med psykiske plager. Men det er nettopp i selve møtet mellom læreren med (denne) kunnskapen, og eleven med problemene, at fronesis kommer inn. Vi har sett hva Aristoteles sier om overveielsen, og Gustavsson (ibid) legger på samme måte vekt på skjønn ("*omdöme*"), anvendelse og tilpassing ("*tillämpande i vidaste mening*"), som nevnt tidligere. Hva er så fronesis i denne sammenhengen? Gustavsson svarer godt på det. "Den kunnskap vi anvender når den allmänna kunnskapen tillämpas på konkrete situationer är fronesis" (ibid:217).

Det betyr altså ikke at sangpedagogen skal være uten epistemisk kunnskap, eller at den er verdiløs i den faktiske undervisningssituasjonen. Når det kommer til forholdet mellom fronesis og episteme, er det i denne sammenhengen relevant å se på Ricæurs omskriving av Kants velkjente "Kunnskap uten empiri er tom og kunnskap uten begrep er blind" (oversatt fra Gustavsson 2000:239). Ricæurs (satiriske) omskriving går ifølge Gustavsson slik (oversatt til norsk, ibid): "Forklaring uten forståelse er tom kunnskap, og forståelse uten forklaring er blind kunnskap." Gustavsson utdyper det slik:

Ricæur uttrykker det som om at relationen utspelar seg mellom "naiv" og "mogen" forståelse. Mogen, eller en mer utvekket, forståelse av ett fenomen, innefattar ett forklarande moment. Därmed är det en kvalitativ skillnad mellan den vardagliga livsforståelsen och den vidgade forståelse vi kan få genom vetenskapen (Gustavsson 2000:239f).

Denne kvalitative forskjellen spiller en vesentlig rolle i hvordan vi betrakter sanglærerens kompetanse – som utelukkende erfaringsbasert eller i tillegg støttet av epistemisk kunnskap. Fronesis maner til å ikke bare nøye seg med "den vardaglige livsforståelsen", men at læreren også trenger vitenskapen.

Det er altså ytterligheten med sangpedagogen som kun har erfaring og ingen teori, vi har sett argumenter mot her. Den andre ytterkanten, sangpedagogen med bare teori og ingen erfaring eller følsomhet, finner vi argumenter mot hos Marta C. Nussbaum. Som tidligere nevnt var Nussbaum uenig i motsetningstegnet mellom fornuft og følelser. Ifølge henne må den teoretiske virksomheten kompletteres med intuitiv og emosjonell respons ("*gensvar*", ibid:191). Men det er ikke dermed snakk

om en irrasjonell holdning: Gustavsson forklarer at for en aristoteliker er fornuften "[...] inte fristående från känslan och fantasin. Därmed blir också själva synen på rationalitet annorlunda i förhållande till andra etiska uppfattningar" (ibid: 190). På denne måten kan følelser altså tvert i mot "[...] bidra till att öka vår rationella förmåga" (ibid). Å ta med følelsene i ens vurdering er ikke bare en fordel, men ifølge Nussbaum kan det å utelate varheten være et problem: "[...] motsatsen till den aristoteliska förnimmelsen kan i vissa fall vara okunskap, men det kan i andra fall också vara ett förnekande eller en bedräglig⁵ rationalisering..." (Nussbaum 1995 ifølge Gustavsson 2000: 191, min fotnote). For sangpedagogen handler det altså ikke om å balansere eller skille mellom "fornuft og følelser", eller rettene sagt mellom teori og intuisjon, men å la teorien bistå intuisjonen og intuisjonen bistå teorien, slik at hun får en rikere oppfatning av elevens situasjon og muligheter.

Hvordan fungerer så fronesis i praksis? Gadamer var opptatt av det tydeligste skillet mellom fronesis og techne (ibid: 227), nemlig det skillet som ligger i deres forskjellige mål, å frembringe noe eller å handle godt i seg selv. Imidlertid har de to en likhet: "Det gemensamma för techne och fronesis är att kunskapens mening ses i tillämpningen av den" (ibid). Gustavsson fortsetter: "Båda förutsätter, i och med kravet på kunskapens tillämpbarhet, att kunskapen är integrerad i personligheten, något som visar sig i själva användningen" (Gustavsson 2000:228).

Jeg nevner under avsnittet om techne, at det er vanskelig å dra et skarpt skille mellom techne og fronesis i sangundervisningen. Fronesis hos læreren kan nemlig også være til stede i helt ordinære, mer eller mindre problemfrie undervisnings-situasjoner, men det er lett å tenke seg at den blir ekstra aktuell i møte med en elev med psykiske plager. Å tilpasse undervisningen godt til den enkelte student, å bidra til motivasjon og læringsglede, å vite når man skal kritisere og når man skal rose. Dette er eksempler på handlinger som kan ha utgangspunkt i den praktisk-produktive delen, i håndverket det er å undervise, men som blir rett anvendt ved en overveielse med fronesis. Forskjellen ligger i hva lærerens målsetning for undervisningen er. Er studenten et materiale, noe som skal "frembringes" til å bli en dyktig sanger som kan gjøre ære på læreren, skolen, og bidra til vårt bruttonasjonalprodukt? Eller er studenten et menneske som selv streber etter eudaimoneia? Kan hun være begge deler, og kan to slike mål forenes? Hva om disse målene, på grunn av for eksempel psykiske plager hos studenten med behov for ekstra tid, oppfølging og undervisning, strider mot hverandre?

Gustavsson hevder at flere yrker har behov for en kunnskap som handler om å vite hva som i konkrete situasjoner er rett å gjøre:

Det gäller framför allt olika vårddyrken och överhuvudtaget sådana områden inom vilka människan behandlas som ett ändamål i sig och inte enbart som medel. Användningen av *fronesis* blir här ett alternativ, både till den ensidiga tilltron till "vetenskaplig

⁵ : Uredelig, falsk.

expertkunnskap" och till tron att mänskliga problem endast har tekniska eller ekonomiska lösningar (Gustavsson 2000:227).

Nettopp dette utsagnet er interessant, fordi det peker på de forskjellige perspektivene man kan legge på sangundervisningen og sanglærer-gjerningen. Fronesis-alternativet nekter å se på studenten som bare noe som på normert studietid skal "frembringes" til produktet "en dyktig sanger". Med fronesis er det studenten, og studentens *eudaimon*, som står i sentrum.

Denne retningen av fronesis-tenkning, som kretser rundt etikk, politikk og estetikk (ibid 160), kan vi altså bruke til å fokusere på den etiske siden av sanglærer-gjerningen, men også til å ta et skritt tilbake og med referanse til de politiske aspektene problematisere *hva slags* gjerning denne skal være – altså se på de større linjene og hele det verdigrunnet sanglærergjerningen hviler på. Drives sangundervisningen for elevens skyld, med fokus på selvrealisering og mestringsglede? Drives den for samfunnets skyld, for å fylle bestemte funksjoner i samfunnet? Eller drives den for kunstens skyld, for å muliggjøre kunstnerisk utvikling og legge til rette for kunstneriske erfaringer? Dette vil jeg komme tilbake til senere.

3 Metode

I det følgende kapittelet vil jeg beskrive de metodiske konsekvensene som masteravhandlingens problemstilling fikk for utformingen av den empiriske undersøkelsen. Jeg begynner med å gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv og min forforståelse og begrunner deretter valg av undersøkelsens design, før jeg mer konkret beskriver gjennomføringen av selve undersøkelsen med informasjonsinnsamling og analyse. Jeg avslutter med å drøfte etiske problemstillinger i intervjuundersøkelsen, samt undersøkelsens reliabilitet og validitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv, og forforståelse

3.1.1 Hermeneutikk

Hensikten med prosjektet har ikke vært å forklare og avdekke lovmessigheter, men å forstå mer av hva slags rolle psykologisk kompetanse, eller mangelen på den, spiller eller kan spille i klassisk sangundervisning. Selve utgangspunktet for masterprosjektet gjør derved en hermeneutisk innfallsvinkel (Alveson og Sköldberg, 2008) relevant.

Den hermeneutiske vekslingen mellom del og helhet, i form av en hermeneutisk spiral, har vært viktig, særlig i analysen av empirien. Det gjaldt både i objektiv og aletisk forstand (ibid.). I

objektiv forstand innebar det et vekslende fokus mellom del og helhet, og i aletisk forstand mellom forforståelse og forståelse. Spiralen mellom forforståelse og forståelse har kanskje særlig relevans i arbeidet med den overordnede tematikken – sangundervisningen – som jeg har mange års erfaring med fra elevens perspektiv. Å bevisstgjøre meg min forforståelse, å ikke la den blokkere for en ny forståelse, og å unngå å projisere min egen verdensoppfatning på mine informanter, har vært avgjørende. For å møte forskningsmetodiske idealer om gjennomsiktighet, vil jeg derfor her gjøre nærmere rede for min forforståelse, slik den kunne beskrives i starten av prosjektet. De hermeneutiske prinsippene om innlevelse, empati og intuisjon (Thurén 2009: 104ff, 194), og som gjør hermeneutikken egnet til å brukes til å forstå mennesker, deres handlinger og resultatet av handlingene (ibid: 113), har gjort seg spesielt gjeldende ved gjennomføringen av intervjuene, men også ved utviklingen av intervjuguidene, transkriberingen, og analysen av transkripsjonene.

3.1.2 Min forforståelse

Basert på de erfaringene fra mange år som sangelev som jeg beskrev i kapittel 1, hadde jeg, da jeg gikk inn i masterarbeidet, en oppfatning av at mange sangpedagoger møter elever som sliter med utfordringer av blant annet psykisk art, og at mange av disse pedagogene er usikre på hvordan de skal møte slike elever. Jeg hadde en klar oppfatning av en sterk sammenheng mellom psykisk helse og kropp der kroppen aktualiseres som sangerens instrument, og ikke minst en oppfatning av en sterk sammenheng mellom psykisk helse og prestasjoner, der ens psykiske helse påvirker ens evne til å prestere, og ens prestasjoner igjen påvirker ens psykiske helse.

I ettertid ser jeg at jeg nok, blant mine forutsetninger eller forforståelse også hadde tanker om at kunnskapen sanglærere generelt besitter om området ikke er tilstrekkelig, koblet sammen med en noe negativ oppfatning jeg hadde av sanglæreres erfaringsbaserte kunnskap som til tider abstrakt og mystifisert. Dette var kombinert med en oppfatning om at elevens psykiske velvære i stor grad var lærerens ansvar. Disse fordommene er kanskje det som mest radikalt har endret seg: Jeg ble klar over dem ettersom arbeidet med prosjektet krevde at jeg formulerte meg tydelig, og jeg fikk mulighet til å utfordre meg selv på dem.

Selv om erfaringene mine hjalp meg å organisere undersøkelsen, kunne de samtidig stå i fare for å i for stor grad påvirke både hvordan jeg gjorde undersøkelsene mine, hvordan jeg kom til å analysere funnene, og hvordan jeg konkluderer og rapporterer. På grunn av min nærhet til emnet har jeg gjennom hele prosessen forsøkt å være ekstra oppmerksom på min egen forforståelse og fordommer: De måtte ikke få blokkere for ny innsikt, nye perspektiver som kunne være fullstendig forskjellige fra mine forestillinger, og ny kunnskap. Jeg ble relativt tidlig klar over at første steg måtte være å konfrontere mine egne fordommer, forestillinger og antagelser, og at jeg ville ha et prosjekt

som ikke handlet om å bekrefte mine oppfatninger, men om å finne en utvidet forståelse gjennom flere og andre nyanser og erfaringer fra mennesker med andre erfaringer enn meg selv».

3.2 Design

I denne undersøkelsen innebærer interessen for oppfatninger om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, at informantenes fortellinger kommer i sentrum. Det gjør at enkelte metoder, som intervju og spørreskjema, blir langt mer aktuelle enn andre.

Det første metodevalget sto mellom spørreskjema eller intervju, altså mellom en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming. Denscombe (2009) beskriver dem som henholdsvis opptatt av enten siffer eller ord, av analyse eller beskrivelser, at de tenderer å foregå i henholdsvis stor og liten skala, med et spesifikt fokus fra en upartisk forsker på den ene siden, og med et holistisk grunnsyn hos en påvirkende forsker på den andre siden (ibid: 320ff). Mens jeg med en spørreskjemaundersøkelse kunne kommet nærmere et generaliserbart resultat, var det dybden og nyansene jeg var mer opptatt av. Jeg oppfatter også denne tematikken som såpass uberørt i sangpedagogisk sammenheng, at jeg mener at rike og brede skildringer først må til for å beskrive feltet, før man forsøker å kvantifisere eller forklare det.

Et alternativ som spørreskjema med avkrysningsmuligheter om informantens oppfatninger, eventuelt med åpne spørsmål og god plass til å svare, var altså muligheter jeg slo fra meg. De åpner ikke for den spontaniteten i svarene, kompleksiteten i fortellingene og fortrolighet i fremstillingen som et intervju gjør, og heller ikke for muligheten til å konstruere kunnskap sammen med informanten. Denscombe (ibid: 232) påpeker at "[...] när forskaren behöver få insikt i saker som människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter utgör intervjuer med största sannolikhet en lämpligare metod [...]".

3.3 Informasjonsinnsamling

Jeg vil i det følgende gjøre rede for intervjumetoden som ble benyttet i denne undersøkelsen, hvilke valg som ble tatt for å best mulig samsvare med undersøkelsens tematikk, og hvordan jeg ser på kunnskapen som frembringes i intervjusituasjonen, samt utfordringer ved intervju som metode. Jeg vil deretter beskrive hvordan jeg gjennomførte informasjonsinnsamlingen, fra utvalgsmetode, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og transkribering.

3.3.1 Intervju

Kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju handler om samtalen som metode for å innhente eller produsere kunnskap. Mens intervjuet skiller seg fra den hverdagslige samtalen ved blant annet et asymmetrisk maktforhold mellom deltagerne, en bestemt tematikk og/eller struktur for samtalen og ikke minst protokollføring av det som blir sagt, er det også et relativt tydelig skille mellom to ulike måter å se på kunnskap fra forskningsintervjuet. På den ene siden kan man se på kunnskapen som noe intervjueren henter fram fra informanten (Kvale og Brinkmann 2009:67f). På den andre siden, den Kvale og Brinkmann betegner som postmoderne (ibid), kan man se på kunnskapen som skapt i intervjusituasjonen og i samspillet mellom informanten og intervjueren, og videre gjennom transkripsjon og analyse (ibid). Med dette synet blir kunnskapen dermed produsert, relasjonell, og kontekstuell, i tillegg til at den er samtalebasert, språklig og narrativ (ibid: 72ff). Det er den sistnevnte forståelsen av intervjukunnskap jeg slutter meg til i denne studien der intervjuer og informant i en intersubjektiv og sosial erkjennelsesprosess skaper kunnskapen i felleskap (ibid).

Det kvalitative forskningsintervjuets potensiale utnyttes best ved utforskning av komplekse og subtile fenomen (Denscombe 2009:232f), og egner seg på områder som krever dybde, som informantens meninger, oppfatninger eller erfaringer. Disse karakteristika stemmer overens med min forskningsinteresse, og med kompleksiteten i informantenes erfaringer og oppfatninger om behovet for psykologisk kompetanse hos sanglærerne. Jeg har også vært svært bevisst på at den lydhørheten og forsiktigheten et intervju gir rom for, sammenlignet med for eksempel spørreskjema, kan være avgjørende for informantens følelse av trygghet og vilje til å dele av sine oppfatninger. Det menneskelige møtet gir mulighet til å nærme seg informanten mer lyttende og hensynsfullt. Det kan være helt nødvendig, om det er snakk om vanskelige eller følsomme emner (ibid).

Kvale og Brinkmanns (2009, bla 101ff) ideal om *håndverksmessig dyktighet* var veiledende for måten jeg forsøkte å utføre, transkribere og analysere intervjuene på. Det innebærer å tilstrebe «mestring av en produksjonsform som krever praktiske ferdigheter, og personlig innsikt ervervet gjennom utdanning og omfattende praksis» (ibid: 103). Også de trekker interessant nok inn fronesis og betydningen av skjønn og beslutninger på stedet, som avgjørende for en dyktig intervjuer (ibid: blant annet 103 ff.) De betoner imidlertid at dette ikke gjør at man kan se bort fra teknikker og kunnskap, eller "[...] utelukkende setter sin lit til personlig intuisjon eller inntar den holdning at alt er mulig" (ibid: 101).

Det finnes forskjellige typer forskningsintervju. Formen deles gjerne opp i strukturerte, semistrukturerte, eller ustrukturerte intervjuer, av én informant av gangen, eller som gruppeintervju (Denscombe 2009: 233ff). Mitt valg falt på det semistrukturerte intervjuet. Det ble forberedt med

lister over hvilke tema som skulle dekkes og kanskje også forslag til spørsmålsformuleringer, men var åpent med hensyn til rekkefølge og endelig formulering (Kvale og Brinkmann 2009: 137f), oppfølgingsspørsmål og ikke minst når det gjaldt å legge til rette for informantens idéer og synspunkter (Denscombe 2009: 234f). Ifølge Denscombe er denne fremgangsmåten god ved komplekse spørsmål når det er "oppdagelse" og ikke "kontroll" en er ute etter.

Da jeg diskuterte med informanten begrep som "psykologisk kompetanse" og behovet for dette, eller hvordan "psykiske plager" kan gjøre seg gjeldende i sangundervisningen, bar intervjuet preg av intervjuformen begrepsintervju, hvor man søker en begrepsavklaring eller å undersøke hva informanten mener er typisk eller passende (ibid: 163). Da informanten spontant fortalte en historie, eller jeg spurte etter erfaringer eller oppmuntret informanten til å fortsette sin historie, hadde intervjuet innslag av en narrativ intervjuform (ibid). Underveis i intervjuene oppmuntret jeg historiene og lot informanten utforme sin historie uavhengig av de kategoriene jeg har utarbeidet for intervjuet. Selv om jeg ikke la opp til et fullstendig narrativt intervju, er historiene «en av de naturlige kognitive og språklige formene, som mennesker forsøker å organisere og uttrykke mening og kunnskap gjennom» (ibid). Innslaget av historier kunne være et selvstendig svar eller budskap fra informanten, eller bli brukt av informanten til å gi et eksempel til det poenget hun vil fram til.

Utfordringer ved bruk av kvalitative forskningsintervju som metode

Intervjuer forutsetter grundige forberedelser og lydhørhet underveis. Transkripsjon og analyse av store mengder tekstdata er svært tidkrevende, og intervjuer gir som oftest ikke-standariserte svar (Denscombe 2009: 268). Intervjudata er ingen representasjon av "sannheten", men snarere av sannheten om hva informanten sier at hun tror eller mener om et saksforhold i intervjusituasjonen. Intervjuet er samtidig en kunstig situasjon som i tillegg gjerne inkluderer en opptager og protokollføring, og dette kan hemme informanten (ibid: 269).

Intervjuereffekten, det at informanten kan svare det hun tror forskeren forventer eller mener, kan lett gjøre seg gjeldende når det diskuteres følsomme eller relativt personlige emner (ibid: 244f). Dette ser jeg for meg kan ha vært tilfelle under intervjuene jeg gjorde, særlig under intervjuene med studentene, da det er mulig at de hadde en større lojalitetsfølelse til meg eller innstilling om å innrette seg, enn det lærerinformantene hadde. Jeg forsøkte å motvirke en slik effekt ved å ta godt imot alle typer utsagn. Samtidig måtte jeg balansere det å være nøytral slik at jeg ikke virket uengasjert og skapte en kløft mellom informanten og meg (ibid: 246). Forskerens påvirkning på et resultat er imidlertid et problem som det ikke er mulig å eliminere i kvalitativ forskning. Man bør heller se det som både en styrke og svakhet, og møte det med gjennomsiktighet og åpenhet.

En annen utfordring kan være at intervjuet ofte er et møte mellom informanten med de konkrete erfaringene, og intervjueren som vil studere fenomenet utstyrt med faguttrykk og abstrakte begreper. Det kan være avgjørende for intervjuet at intervjueren tilpasser språket og bruker uttrykk informanten er sikker på, eller som man er enig om betydningen av. Et tydelig eksempel i mine intervjuer var betydningen av ordet "psykologisk", som jeg raskt fant ut måtte klargjøres innledningsvis i intervjuene. En annen språklig utfordring var temaets følsomme natur, som krevde en gjennomtenkt språkbruk.

3.3.2 Utvalgsmetode

Ved utvelgelse av informanter kan man ta utgangspunkt i mange ulike prinsipper.-Utvalgsmetoder kan deles opp i hovedkategoriene sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Mens sannsynlighetsutvalg oftest er brukt ved kvantitative forskningsdesign, baserer man seg ved kvalitative design oftest på ikke-sannsynlighetsutvalg, det Lindlof kaller *purposeful selection* (1995: 126). Man ønsker mest mulig, og best mulig, informasjon om området av interesse (ibid), noe som innebærer at man velger spesielle enheter – de som er uvanlige, ekstreme, best eller dårligst (Denscombe 2009: 53). Intervjuforskere velger gjerne mennesker med erfaring eller kunnskap relevant for prosjektet (Lindlof 1995: 125), og det var det jeg forsøkte å gjøre i dette prosjektet.

Det finnes flere strategier for meningsfullt utvalg, og det er studiens analytiske formål som i disse tilfellene avgjør hva slags strategi man benytter seg av (ibid: 126ff). Eksempler på strategier er teoretisk utvalg, snøballsutvalg, utvalg der man plukker ut typiske enheter, eller utvalg der man plukker ut spesielle enheter (ibid: 126ff, Denscombe 2009: 36ff). En annen type utvalgstrategier kan basere seg på maksimal variasjon mellom enhetene innad i gruppen som studeres, for å få flest mulige perspektiver på et komplekst tema (Lindlof 1995: 125) eller fordi eventuelle fellestrekk på bakgrunn av stor variasjon kan bidra til å fange et felles kjerneaspekt i gruppen (ibid: 126). Min egen utvalgstrategi henter elementer både fra prinsippet om (maksimal) variasjon, om det typiske og om det spesielle. Problemstillingen peker på to forskjellige grupper, sangstudenter og sangpedagoger. Studentene valgte jeg ut fra norske sangstudenter med klassisk sang som hovedinstrument, som tok eller nylig hadde avsluttet sine studier ved høyere utøvende musikkutdanning i Norge.

Lærerne valgte jeg blant sanglærere med sangfaglig og musikkpedagogisk utdanning ved høyere, utøvende musikkutdanningsinstitusjoner i Skandinavia, fordi jeg så på den undervisningstradisjonen jeg ville undersøke som primært norsk/skandinavisk.

Jeg ønsket variasjon blant informantene, både på grunn av argumentene for en slik strategi gitt ovenfor, og med et ønske om å samle inn nye perspektiver som kunne utfordre min forforståelse. Jeg ønsket dessuten å unngå etiske gråsoner der jeg intervjuer både en elev og en lærer i samme

undervisningsforhold. Informasjon på de aktuelle lærestedenes hjemmesider pr høsten 2017 viser en overvekt av kvinnelige sanglærere på de klassiske linjene, der 13 av 19 lærere er kvinner. På studentsiden indikerer Aksdal (2008) en overvekt av så vel kvinnelige søkere som studenter i klassisk sang, og Kjøk (2008) sannsynliggjør at denne overvekten kan ha holdt seg i de påfølgende årene. Derfor valgte jeg to kvinnelige og en mannlig lærer, og tre kvinnelige og en mannlig student

Ønsket om variasjon gjorde også at jeg forsøkte å velge informanter på tvers av undervisningsinstitusjoner, og både studenter som bare hadde studert på én institusjon og studenter som hadde studert både i hjemlandet og i utlandet, med en viss spredning i alder og erfaring som sangstudenter og -elever.

Mens jeg gikk ut i bredden for å finne studentinformanter, søkte jeg meg fram til enkeltindivider jeg kunne tenke meg som lærerinformanter. I tillegg til kriteriene allerede nevnt, ønsket jeg lærerinformanter som hadde hovedvekten av sin studietid og yrkespraksis fra Skandinavia, som hadde lang og bred erfaring som sanglærere, men med en viss spredning i alder. Jeg ønsket lærere som var vant til å uttrykke seg og reflektere om faget sitt, og som gjerne hadde utgitt egne tekster om sangfaget. Dette kan knyttes til utvalgsriterier om det spesielle.

Det spesielle kan også ha gjort seg gjeldende i utvalget av studentinformanter, fordi det er nærliggende å tro at noen de studentene som svarte på min henvendelse gjorde det fordi de hadde spesielle erfaringer eller tanker om området. I valget mellom to ellers tilsynelatende like studenter valgte jeg den som i henvendelsen til meg tydeligst uttrykte at de hadde konkrete erfaringer eller tanker de ønsket å formidle.

For å rekruttere studentinformanter tok jeg kontakt med de aktuelle studiestedene i Norge på epost, samt benyttet mitt eget nettverk gjennom meldinger i det sosiale nettstedet Facebook. Begge steder sendte jeg en forespørsel med spørsmål om mottageren kunne spre den videre til aktuelle studenter. De aller fleste studieadministrasjonene var villige til å sende forespørselen videre. Ved utsendelse på Facebook sendte jeg meldingen til hver person separat, for å hindre at nettstedet koblet meldingen sammen til en gruppesamtale der mottagerne kunne se hverandres svar.

Jeg fikk svar på henvendelsene fra til sammen 22 studenter som ønsket å la seg intervju. Jeg gjorde et utvalg basert på kriteriene ovenfor, og gjorde avtaler med fire av studentene. I tilfelle det ville bli behov for å intervju flere studenter, ventet jeg til jeg var ferdig med disse intervjuene med å fortelle de resterende studentene at de ikke var plukket ut.

Rekrutteringen av lærerinformanter til undersøkelsen var basert på mer kunnskap om informantene før jeg tok kontakt med dem. På bakgrunn av de ovennevnte prinsippene valgte jeg ut de tre lærerne jeg helst ville intervju, og tok direkte kontakt med dem på deres e-postadresser. Jeg utformet egne mailer til hver av dem hvor jeg gjorde rede for prosjektet og om hvorfor jeg gjerne ønsket deres bidrag. Alle tre svarte at de ville bidra.

Endelig utvalg

Det endelige utvalget tilsvarte dermed utvalgskriteriene godt. Jeg intervjuet fire studenter; tre kvinner og en mann i alderen fra første halvdel av tyveårene til begynnelsen av tredveårene. Alle unntatt en hadde fått sangundervisning fra barneårene (den siste begynte på videregående), to av dem var, da intervjuene tok plass, i tredje året av sin bachelorgrad, en var kommet til masterstudier, mens den siste hadde fullført masterstudier og var nå i et såkalt "young artist program" under et operahus. Hver informant hadde hatt mellom fem og åtte sanglærere som de hadde gått fast til – til sammen hadde de langtidserfaring med rundt 23 sanglærere, fra kulturskolelærere til sanglærere ved et operahus. Majoriteten av disse lærerne var kvinner, med unntak av den mannlige informanten som hadde hatt overvekt av mannlige lærere. Til sammen hadde de ved intervjutidspunktet studert musikk ved seks forskjellige institusjoner i Norge, Skandinavia, og et annet europeisk land.

De tre lærerinformantene, en mann og to kvinner, er skandinaver i alderen fra rundt 50 år til midten av 60-årene. Alle tre har utdannelse i sang og pedagogikk, hovedsakelig fra Skandinavia, og to av dem har arbeidet som utøvende sangere. De er ansatt ved hver sine skandinaviske utdanningsinstitusjoner, og i tillegg til undervisningserfaring fra andre settinger som musikklinjen på videregående skole, kirkemusikkarbeid, frivillig kulturliv, masterclasses og private praksiser, har to av dem arbeidet ved flere institusjoner for høyere musikkutdanning. Alle tre underviser eller har undervist også i tilknyttede fag som for eksempel vokalfysiologi, sangdidaktikk, diksjon og musikkformidling i høyere utdanning, og samtlige har produsert skriftlige publikasjoner av forskjellig art relatert til sangfaget og/eller sangundervisning.

3.3.3 Utarbeiding av intervjuguide

Jeg utarbeidet to intervjuguider for å utforske lærerens og elevens perspektiver på de samme tema. Guidene ble utviklet med hensyn til produksjon av kunnskap, og for å fremme en god intervjuinteraksjon (Kvale og Brinkmann 2009:144). Kvale og Brinkmann legger vekt på at intervjueren må være *bevisst naiv*, lydhør og åpen for nye fenomener utenom de ferdig oppsatte kategoriene (ibid:50). Jeg valgte derfor å ordne intervjuguiden i vide kategorier som tillot meg en slik "naivitet" og lydhørhet, og utformet åtte hovedtema som jeg mente ville gi gode utgangspunkt og perspektiver til å diskutere problemstillingen. Deretter laget jeg forslag til spørsmålsformuleringer til hvert tema. Hvert av temaene hadde sin interne progresjon med innledning, utdypning og avslutning. Til slutt la jeg til en innledning med spørsmål om informantens bakgrunn, og to avsluttende spørsmål.

En utfordring var å finne en balanse mellom struktur og hvor spontant og improvisert intervjuet burde være. Struktur ville underlette analysearbeidet, men spontanitet ville kanskje hjelpe frem gode svar fra informantene (ibid). Samtidig måtte jeg kalkulere inn min egen uerfarenhet med

rollen som intervjuer, og ikke overdrive min egen evne til å improvisere. Resultatet ble en kanskje for detaljert og omfattende intervjuguide. I gjennomføringen av intervjuene viste det seg at mange av spørsmålsstillingene var for lange, for kronglete formulert og for mye preget av et teoretisk perspektiv. Dette ble forsøkt underlettet i intervjusituasjonen med muntlige omformuleringer av spørsmålene tilpasset den konkrete konteksten, spesifiseringer og omstrukturering av spørsmålene.

3.3.4 Prøveintervju

Jeg gjennomførte prøveintervjuer med to informanter, en lærer og en student, som jeg mente hadde gode forutsetninger til å gi meg saklige tilbakemeldinger på intervjuet. Disse intervjuene var de eneste der jeg også tok notater i tillegg til at intervjuene ble tatt opp og transkribert. Tilbakemeldingene førte til noen endringer i intervjuguiden. Prøveintervjuene produserte imidlertid informasjon som også var svært interessant for hovedundersøkelsen, og jeg besluttet derfor å innlemme dem i den. Beskrivelsen av disse to informantene er derfor inkludert i den generelle beskrivelsen av det endelige utvalget.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Undersøkelsen ble meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg), og gjennomføringen fikk økonomisk støtte fra Norges Musikkhøgskole. Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 28. september til 19. november 2011, på tid og sted hovedsakelig etter informantens eget valg. Ved et tilfelle ble en informant dårlig underveis, og intervjuet ble avsluttet over telefon senere samme dag.

Etter Kvale og Brinkmanns (2009) retningslinjer forsøkte jeg å gjøre situasjonen trygg for informantene. Informantene fikk utdelt og signerte informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg). Jeg svarte på informantenes spørsmål om min sangfaglige bakgrunn og motivasjon for studien før jeg startet lydopptak. Informanten fikk opplyst intervjuguiden var et utgangspunkt, og at informanten sto relativt fritt til å assosiere og styre samtalen. Jeg forklarte også at om jeg etter en assosiasjon eller utdypning forlot tema og begynte å spørre om noe nytt, var det ikke fordi informanten hadde sagt noe "galt", men fordi jeg hadde fått den informasjonen jeg trengte og måtte gå videre for å holde tidsrammen. Informanten behøvde ikke å svare på alle spørsmål eller tema, og kunne gi beskjed om noe var ukomfortabelt, eller ønsket å unnlate noe fra transkripsjonen.

Når kunnskapen i intervjuet skapes "[...] i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter" (Kvale og Brinkmann 2009: 137) blir intervjuerens synspunkter, eller forforståelse, viktige. Dette ble et vesentlig moment i gjennomføringen av intervjuene. Kvale og Brinkmann vektlegger at når intervjueren er selve forskningsredskapet (ibid: 100) må han eller hun

være kritisk overfor sine egne forutsetninger og forforståelse (ibid: 50) De kommenterer: "Forskeren bidrar ikke med sine egne holdninger til temaet som tas opp, og eleven spør heller ikke hva intervjueren mener [...]." 24 Imidlertid var det en grunnleggende forutsetning for fortroligheten i flere intervjuer, og spesielt i intervjuene med studentene, at informanten oppfattet at jeg var på samme "side" og hadde "de riktige" holdningene til å ta godt imot deres historier. Selve tematikken for studien ga også signaler om mine verdier, og noen informanter spurte spesifikt om dette. Samtaler av denne typen forutsatte også god kunnskap om temaet og kjennskap til begreper og vanlig praksis (ibid, bla. 103ff og 123), og min presentasjon av min erfaring som sangstudent var en del av det å skape fortrolighet.

Jeg brukte to digitale lydopptakere under intervjuet. Intervjuene bar preg av å være engasjerte samtaler der begge parter hadde inngående erfaring med problemstillingene som ble tatt opp, med innslag av både humor, fortrolighet og bekymring. Jeg la vekt på et åpent og interessert kroppsspråk, verbale bekreftelser, samt avveid bruk av både oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte, indirekte, strukturerende og fortolkende spørsmål, og taushet, slik Kvale og Brinkmann oppfordrer til (2009: 147f boks 7.1)

Jeg forsøkte, spesielt i studentintervjuene, å unngå konfronterende spørsmål. Utsagn som kunne møtes med konfronterende spørsmål utforsket jeg heller med andre, for eksempel spesifiserende eller fortolkende, spørsmål. For å unngå uklarheter forsøkte jeg å avklare både implisitte budskap fra informanten og konkrete uttrykk ved kontrollspørsmål, og ved å "sende tilbake" min fortolkning av informantens budskap for umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse, slik Kvale og Brinkmann anbefaler (ibid:49).

Spørsmålsformuleringene fra guiden var ment som tentative, og ble i stor grad endret på etter den muntlige konteksten som var i intervjuøyeblikket. Etter hvert som jeg gjorde flere intervjuer ble jeg dyktigere til å følge informantens assosiasjoner og hoppe mellom temaene i intervjuguiden, og til å gjøre avveininger mellom å la informanten styre rekkefølgen i tematikken og selv passe på at jeg fikk stilt alle spørsmålene jeg trengte om et tema før vi gikk videre til neste.

Intervjuene var tenkt å vare i en til en og en halv time. Imidlertid viste det seg at alle så nær som ett kom til å vare lenger enn det. Flere informanter viste stort engasjement og hadde mye å fortelle, ofte som lange, sammenhengende resonnementer og fortellinger. Noen virket som om de ble slitne underveis og som at de mente at enkelte spørsmål repeterte ting de alt hadde vært inne på, mens andre var energiske og hadde nye svar og vinklinger på alle spørsmålene. Jeg prøvde å endre mengden spørsmål og oppfølgingsspørsmål og unngå å dvele for lenge ved informantens svar, men dette viste seg å være vanskelig uten å begrense i for stor grad den overfloden av erfaringer, betraktninger og tanker svært mange av informantene hadde gjort seg og ønsket å melde.

Et av intervjuene, med en informant som kan svare til en eliteperson (Kvale og Brinkmann 2009: 158), fortonet seg noe annerledes. Vedkommende trengte mindre oppfordring til å dele, og hadde større regi over intervjuet enn de andre informantene. Jeg måtte derfor improvisere mye og nesten fullstendig gå vekk fra intervjuguiden. Jeg mener likevel at vi fikk dekket de viktigste temaene intervjuguiden tok opp, og jeg fikk inntrykk av at informanten fikk formidlet det vedkommende mente var viktig i sammenhengen.

Fremdeles i tråd med Kvale og Brinkmann (ibid) ble hvert tema innad i intervjuet, og intervjuet i sin helhet, avsluttet med et spørsmål om informanten hadde noe mer hun ville si eller spørre om. Etter det siste temaet var gjennomgått forklarte jeg nærmere hva som så ville skje med informasjonen jeg hadde fått, og svarte på ytterligere spørsmål.

3.4 Metoder for analyse

Analyse og tolkning av kvalitative intervjuer gjøres i to situasjoner, både under selve intervjuet, og i etterkant av det. Under intervjuet gjør intervjueren kontinuerlige tolkninger av intervjupersonens utsagn. Særlig tatt i betraktning mitt eget engasjement for tematikken, opplevde jeg det som viktig å i situasjonen så godt som mulig avklare hvorvidt jeg tolket informantens budskap uten å i utilbørlig stor grad påføre den min egen forforståelse. Jeg søkte derfor å undersøke direkte om jeg hadde riktig oppfattelse av hva intervjupersonen mente, slik Kvale og Brinkmann beskriver (2009: 203). Selv om det var praktisk vanskelig å få bekreftet alle utsagn underveis i intervjuet, hadde jeg inntrykk av at de avklaringene som ble gjort, og min "bevisst naive" holdning (ibid:50), åpnet for at intervjupersonene fikk mulighet til å korrigere og forme sine egne fremstillinger.

Den andre og mest grundige delen av analysen og tolkningen ble gjort i etterkant av intervjuene: Først systematisering i transkriberingsprosessen, deretter analyse ved meningsfortetting og meningskategorisering. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på disse prosessene.

3.4.1 Transkripsjon av intervjuene

Å transkribere intervjuopptak innebærer å oversette opptaket fra muntlig til skriftlig form, og derved å redusere samtalen for meningslag. Denscombe (2009:261f) lister tre hovedutfordringer ved transkribering: Å høre hva som blir sagt i opptakene, at vår muntlige språkstruktur er annerledes enn vår skriftlige, og at det er svært vanskelig å få formidlet skriftlig alle betoning og intonasjon. Kvale og Brinkmann poengterer at transkripsjonen er en begynnelse av analysen (2009:188f) da man allerede her må ta en rekke valg angående hvordan man vil oversette opptaket til skriftlig form, og da

man blir inngående kjent med empirien. Valgene man tar bør være begrunnet i studiens formål, ens syn på intervjukunnskap, og på etiske overveielser (ibid:194f).

Transkripsjon krever altså at man gjør velbegrunnede valg blant annet hva angår tegnsetting, tolkning av pauser og betoning, og ordrett nedtegnelse av fyllord. Valgene kan ifølge Kvale og Brinkmann (ibid) baseres på hva som vil være en nyttig transkripsjon for det enkelte prosjekt. I denne undersøkelsen var ikke språket i seg selv i fokus, og en svært detaljert beskrivelse av fyllord, pauser osv. ville ikke ha noen nytte. Samtidig var temaet relativt følelsesladet for noen av informantene, og implisitte budskap som kommer fram gjennom nøling, innskuddsetninger og leting etter det rette ordet, var av nytte for å forstå informantens oppfatninger. Det var derfor nødvendig å finne en metode som gjorde transkripsjonene lesbare, men der det muntlige språkets nyanser til en viss grad ble beholdt. Tematikkens relativt sensitive natur gjorde også at en god nok anonymisering var viktig.

I denne undersøkelsen ble alle intervjuene uavhengig av dialekt eller språk transkribert til norsk bokmål, hovedsakelig for å skjule informantens identitet. Ved tilpasningen til bokmål forandret jeg så lite som mulig, men endret ikke-norske ord til bokmål. Et annet grep for å skjule informantens identitet var at alle navn, steder, skoler og andre identitetsmarkører ble erstattet med for eksempel "[medstudent]", "[kulturskole]" "[lærer på videregående]" og lignende. Informanten selv fikk et alias, det samme fikk enkeltpersoner som informanten nevnte ofte.

Transkripsjonene ble i prinsippet en ordrett tolkning av opptaket, som ikke tok hensyn til logiske måter å ordlegge seg skriftlig. Innskuddsetninger, tankestreker, tre punktum og komma ble brukt for å markere at den som snakker hopper fra den ene tanken til den andre, og så godt som alle "hm", "eh", gjentakende ord og lignende ble notert. Målet var å gjengi informantens uttrykk, inklusiv usikkerhet og moderasjoner, så sannferdig som mulig i overgangen fra muntlig til skriftlig form (Kvale og Brinkmann 2009: 191f og 194f). Samtidig måtte transkripsjonen gjøres lesbar, og mine bekræftende "mm" og "ja" som intervjuer mens informanten snakket, ble ikke notert. De sitatene fra transkripsjonene som gjengis som illustrasjoner i de følgende kapitler er til dels ytterligere tilpasset med hensyn til lesbarhet, der for eksempel nøling og gjentakende ord er fjernet (unntak er der informantens usikkerhet har vært viktig). Jeg har imidlertid vært nøye med å passe på at denne tilpasningen ikke har endret sitatets innhold eller karakter.

Noen steder var det vanskelig å oppfatte fra lydopptaket hva som ble sagt. I de mest utydelige tilfellene ble det bare notert som "[utydelig]" uten noe forsøk på tolkning, andre ganger forsøkte jeg en tolkning men markerte at jeg var usikker med et spørsmålstegn i parentes. Jeg baserte ikke viktige deler av analysen på de stedene i transkripsjonen der jeg var usikker på opptaket.

Selve arbeidet med transkriberingen ble fordelt mellom meg selv og en assistent. Jeg gjennomgikk deretter alle transkripsjonene sammen med lydopptakene. Til sist ble transkripsjonene

sendt hver enkelt informant til gjennomsyn og eventuell kommentar. Ingen av informantene svarte at de ønsket endringer.

3.4.2 Meningskondensering og kategorisering

Kvale og Brinkmann (2009:199f) fremhever kunnskapsperspektivet ved analysen av intervjuene blant annet ved å kalle analysearbeidet for et *meningskonstrueringsarbeid* (ibid). Det er en passende beskrivelse for dette prosjektet, der jeg har søkt å beskrive og induktivt systematisere et aspekt ved intervjupersonenes, om ikke livsverden, så yrkes- og utdanningsverden (ibid:122). Derfor er intervjuene analysert ved en kombinasjon av de teknikkene Kvale og Brinkmann beskriver for intervjuanalyse med fokus på mening (ibid 208ff); meningsfortetting og meningskategorisering.

Meningsfortetting og meningskategorisering er begge verktøy egnet til å gi struktur og oversikt over intervjuetekster (ibid:208). Meningsfortetting kan beskrives som å sammenfatte informantens uttalelser – systematisert i meningsenheter – til kortere, kondenserte formuleringer (ibid:212). Det forutsetter rikholdige beskrivelser fra intervjupersonen, og en fordomsfrihet fra den som analyserer. Meningskategorisering kan forstås som å systematisere de forskjellige aspekter som kommer fram i intervjuene, i kategorier. Kategoriene i dette prosjektet er ikke kvantifiserte, men snarere brukt til å sammenligne, strukturere, etablere sammenhenger og kontekster i intervjueteksten, lignende det Kvale og Brinkmann kaller "åpen koding" (ibid:209).

I arbeid med intervjuanalyse er det en fare for at intervjutranskripsjonen kan ta fokus som den egentlige intervjukunnskapen. Særlig kan det gjelde i en så "oppstykket" øvelse som meningskategorisering, der den levende samtalen til en viss grad deles opp i fikserte "meningsbiter" som skal plasseres inn i kategorier – om kategoriene er aldri så induktivt utviklet. Det har derfor vært viktig å både stadig vende tilbake til lydopptakene og å stadig lese hver intervjutranskripsjon i større drag som en helhetlig fortelling, for å holde på både kontekst og nyanserikdom. Denne gjentagende lyttingen og helhetslesingen har gitt oppmerksomhet om mine egne innslag i intervjusamtalene, og hvordan mine spørsmål og forforståelse kan ha påvirket intervjupersonenes uttalelser har blitt et viktig element i tolkningen.

Intervjuene har først blitt gjennomgått fra start til slutt for å få en oversikt over variasjonen av oppfatninger, fortellinger og erfaringer. Dette dannet grunnlaget for å finne naturlige meningsenheter for kondensering, og for å videreutvikle et kategorisystem som allerede var basert på min forforståelse og gjennomgang av sangpedagogisk litteratur. Det tilsynelatende mest meningsmettede intervjuet ble deretter analysert i detalj for å på tilsvarende måte mette og raffinere kategorisystemet. Intervjuene ble deretter fortettet, og de kondenserte meningsenhetene ytterligere kategorisert. Ettersom

sammenhengene i kategoriene og problemstillingene ble tydeligere ble kategoriene endret og justert i forhold til dette.

Analysearbeidet foregikk dermed i en slags spiral, der spørsmålene – basert på hovedproblemstillingen – som ble stilt til teksten, og spørsmålene som teksten i effekt spilte til problemstillingene (Alvesson og Sköldbberg 2008:202ff), påvirket hverandre gjensidig etter hvert som både settet av kategorier og settet av problemstillinger ble utviklet og utvidet. For dette ligger det til grunn en hermeneutisk holdning heller enn en "hermeneutisk metode" (Kvale og Brinkmann (2009:218).

Hvilke spørsmål som blir stilt til teksten er også avhengig av hvilken tolkningskontekst man vurderer teksten i (ibid: 220ff). Siden tematikken for prosjektet dreier seg om informantenes *oppfatninger*, har den viktigste konteksten vært intervjupersonenes selvforståelse – å formulere det intervjupersonen selv mener med sine uttalelser, hvordan de selv opplever et tenkt behov, selv om behovet eventuelt ikke passer inn i studieplaner eller oppfatninger om hva sangundervisningen egentlig bør romme. Men prosjektet har også en kritisk dimensjon i det prosjektet undersøker et potensielt behov som ikke er møtt, og rommer derfor også en kritisk forståelseskontekst basert på sunn fornuft (ibid). Andre tolkningskontekster og andre spørsmål til teksten, stilt med andre forforståelser, kan gi andre tolkninger og resultater. Med en hermeneutisk holdning vil imidlertid ikke det måtte være et problem, men åpne for et *legitimt fortolkningsmangfold* (ibid:219) som kanskje ytterligere kan belyse temaet.

3.5 Etikk i intervjuundersøkelsen

Kvale og Brinkmann slår fast at "En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse" (ibid:79). I alle undersøkelsens faser, fra tematisering til rapportering, er etikk integrert (ibid). Selve tematikken i mitt prosjekt berørte etiske spørsmål, og jeg har gjennom alle undersøkelsens faser forsøkt å være bevisst på aktuelle etiske utfordringer (ibid:80f, boks 4.1).

Både Denscombe (ibid:195ff) og Kvale og Brinkmann (2009:86ff) nevner noen allmenne retningslinjer eller grunnleggende prinsipper for etisk forskning: At forskeren skal beskytte deltagerens interesser og vurdere hva slags konsekvenser undersøkelsen kan ha for dem, at hun skal unngå falske forespeilinger og uriktige fremstillinger, og at deltagerne i en undersøkelse skal gi informert samtykke. Kvale og Brinkmann vektlegger også fortrolighet og forskerens rolle i intervjusituasjonen (ibid). I tillegg innebærer intervjuundersøkelsen en rekke formelle og praktiske retningslinjer, som godkjenning av en etisk komité (Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, se vedlegg), som blant annet setter krav til trygg oppbevaring og behandling av innsamlet materiale.

Jeg forsøkte å etterleve prinsippet om informert samtykke ved å gi tydelig informasjon ved flere anledninger: Med en skriftlig samtykkeerklæring, ved det første skrevet jeg sendte ut for å

oppsøke informanter, ved korrespondanse forut for det avtalte møtet, ved brifing og debrifing i forbindelse med intervjuet, og ved å stille meg åpen for kontakt når som helst i ettertid av undersøkelsen. I denne anledningen var det særlig viktig for meg å understreke at informanten kunne stole på konfidensiell behandling, og at all data ble anonymisert i transkripsjonen.

Et område jeg har vært spesielt opptatt av, var at deltagelsen i undersøkelsen ikke skulle være ubehagelig for informanten, eller få et "kvasiterapeutisk" preg (ibid:91). Denscombe skriver at forskeren må "[...] se till att undvika *psykologisk skada* till följd av forskningen" (2009:195) og være oppmerksom på hvorvidt undersøkelsen er invaderende, berører følsomme spørsmål eller truer informantens overbevisninger (ibid). Kvale og Brinkmann vektlegger at et intervju åpenhet og intimitet "[...] kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt" (2009:91). Intervjuer, særlig langvarige om personlige tema, står også i fare for å føre til det Kvale og Brinkmann kaller "[...] kvasiterapeutiske relasjoner som de færreste kvalitative forskere er utdannet til" (ibid). De understreker at det er etisk tvilsomt om intervjueren "skaper kontakt og bryter gjennom en deltakers forsvarsmurer" (ibid:93), eller framprovoserer emosjonelle reaksjoner, for forskningsmessig interesse (ibid:131). En studie som min kunne da lett komme til å balansere på en knivsegg. Jeg var redd for at jeg selv skulle utvise manglende psykologisk kompetanse – noe jeg jo ikke har – og dårlig dømmekraft under intervjuene, og forberedte meg derfor på hvordan jeg kunne unngå å gjøre overtramp, og hvordan jeg kunne reagere i vanskelige situasjoner jeg så for meg kunne oppstå.

Min handlingsplan var i slike tilfeller å uttrykke sympati med informanten, og forklare at mitt ønske for undersøkelsen nettopp var å bedre slike forhold som kanskje berørte informanten; ikke "grave" videre i historien, men ta imot det som ble delt og gå videre når informanten virket som om hun var klar for det. Det fungerte godt, og mitt inntrykk er at intervjuene ikke førte til noen problematiske situasjoner. Kvale og Brinkmann oppfordrer intervjueren til å også overveie fordeler informantene kan få ved deltagelse (ibid), og jeg tror og fikk inntrykk av at flere informanter opplevde det som positivt å få snakke om sin egen situasjon så pass lenge og uhindret, og som godt at deres problematikk og tanker ble hørt og tatt på alvor.

En moralsk holdning til intervjusituasjonen strekker seg ut over en enkel overholdelse av de etiske prinsippene, og blir avhengig av hvordan intervjueren forholder seg til situasjonen etter hvert som den utvikler seg. Vi møter igjen begrepet *fronesis* i Kvale og Brinkmanns beskrivelse av moralsk oppførsel i intervjuundersøkelsen (ibid:79, 85ff), hvor de vektlegger at intervjueren bør kunne "[...] forstå de konkrete krefter og den sårbarhet som oppstår i spesielle situasjoner" (ibid:79). Dette behovet blir understreket av det ofte asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen, der intervjueren som oftest er den sterkeste part (ibid:93). Særlig kan dette ha vært tilfelle studentintervjuene, men også i lærerintervjuene der jeg som intervjuer, eller undersøkelsens tematikk,

kan ha blitt oppfattet som kritisk. Jeg forsøkte å gi intervjuet et preg av en god samtale mellom interesserte parter heller enn et forhør (ibid: 56ff), men hadde i bakhodet Kvale og Brinkmanns advarsel mot å se intervjuet som "[...] en herredømmefri sone av konsensus og empati [...]" (ibid:52) mellom "likestilte partnere" (ibid). Som nevnt over forsøkte jeg også å motvirke maktubalansen ved å sende alle informantene den ferdige transkripsjonen og la dem få kommentere eller endre innholdet.

Det er ikke bare med hensyn til informanten at forskerens etikk får konsekvenser, men den får også i høyeste grad betydning for resultatet av undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009:86). trekker fram et sitat av Nussbaums ideal for intervjuforskeren: "Den aristoteliske aktør er en person vi kan stole på vil gi en konkret, detaljert og emosjonelt nyansert beskrivelse av en kompleks situasjon, uten å overse noe som har praktisk relevans". Undersøkelsens vitenskapelige kvalitet avhenger av intervjuforskerens moralske integritet, sensitivitet og moralske engasjement, rett og slett fordi det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap er intervjueren (ibid:92).

Å være upartisk (Denscombe 2009:196), tro mot materialet og informantene, å ikke benytte løsrevne sitater eller å fjerne utsagn fra sin kontekst, å gjennomgående være kritisk til min egen forforståelse, og til sist å rapportere nøyaktig og nyansert, har vært blant målene mine. Slik har etiske problemstillinger ikke vært noe jeg tidlig søkte å gjøre meg ferdig med, men heller, i tråd med Kvale og Brinkmann (2009:87), vært å betrakte som *usikkerhetsområder* som jeg kontinuerlig har reflektert over.

3.6 Vurdering av reliabilitet og validitet

I diskusjoner om troverdigheten, styrken og overførbarheten til viten og kunnskap, benyttes ofte begrepene reliabilitet og validitet (Kvale og Brinkmann 2009: 246), som kan oversettes til dagligspråk med "pålitelighet og gyldighet" (ibid:249). Ifølge Kvale og Brinkmann må en forsker arbeide med å sikre validitet gjennom hele forskningsprosessen, der alle ledd har sine utfordringer, og ikke bare begrense valideringsarbeidet til det avsluttende produktet (ibid:246). Alle valg jeg har gjort rede for i kapittelet har derfor også blitt gjort med studiens reliabilitet og validitet i tankene. Jeg vil videre gjøre nærmere rede for de viktigste hensyn som ble tatt med sikte på å styrke studiens pålitelighet og gyldighet.

Kvale og Brinkmann påpeker at diskusjonen om reliabilitet og validitet også reiser epistemologiske spørsmål, blant annet om kunnskap produsert via intervju kan være objektiv (ibid: 254ff), og diskuterer med det ulike former for objektivitet. En av disse er refleksiv objektivitet, "[...] forstått som det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap" (ibid: 247). Det innebærer å få innsikt i det Kvale og Brinkmann beskriver som sine uunngåelige fordommer, og beskrive dem der det er relevant eller påkrevet. Nettopp dette kan være særlig viktig i en studie der

den som utfører undersøkelsen selv står nært praksisen som studeres, og der innvendinger om studiens pålitelighet kan stilles med henvisning til dette engasjementet. Derfor har det vært viktig å konsekvent både reflektere rundt, og være tydelig på min egen bakgrunn og fordommer i dette arbeidet.

En annen oppfatning av begrepet objektiv finnes i betydningen av dialogisk intersubjektiv konsensus, der kommunikativ validering (ibid: 258) kan skje både mellom intervjuer og intervjuperson, og forskere mellom (ibid: 247f). I denne studien har jeg etterstrebet begge disse formene for validering, både gjennom fremlegg av paper med respons ved kurs for masterstudenter, som fikk betydning for tematisering og problemstilling, og gjennom å forsøke å gjøre selve intervjuene til "[...] en samtale og en forhandling av mening mellom forskeren og hans eller hennes intervjupersoner" (ibid:248) både i intervjusituasjonen og ved oversendelse av transkripsjonen til hver informant for kommentar.

Kvale og Brinkmann trekker også fram at objektivitet også kan bety "[...] å gi objektet lov til å protestere ("object")" (ibid: 248), der deltagerne i en undersøkelse får være involverte, aktive, stille spørsmål og protestere. For å møte dette, og for å unngå en projisering av mine egne holdninger over på informantenes utsagn, forsøkte jeg under intervjuene å stille kontrollspørsmål ved mine tolkninger av informantenes oppfatninger. Samtlige informanter fikk også, som nevnt, oversendt sine transkripsjoner til gjennomlesning for eventuelle kommentarer.

3.6.1 Pålitelighet

Kvale og Brinkmann trekker spesielt fram ledende spørsmål i intervjusituasjonen; transkripsjoner; og kategorisering av transkripsjoner som potensielle problemområder for reliabilitet (ibid: 250). I avsnittet om utarbeiding av intervjuguide kommenterte jeg hvordan ønsket om *bevisst naivitet* var ledende for hvordan intervjuguiden ble utarbeidet. En grunn til å velge en slik tilnærming til tematikken var at både åpne kategorier og åpne spørsmål kan redusere risikoen for ledende spørsmål. Samtidig ble bevisst ledende spørsmål brukt for å avkrefte eller bekrefte min forståelse av informantens oppfatning og gi informanten mulighet til å klargjøre eller bekrefte, men i dette henseende ville disse bidra til å styrke, heller enn å svekke, reliabiliteten (ibid: 183). Jeg etterkontrollerte alle transkripsjoner med lydopptakene, spesielt ved særlig meningsmettede eller uklare utsagn. For analysen og kategoriseringen av intervjuene har jeg forsøkt å ivareta påliteligheten gjennom å gjøre grundig rede for mine framgangsmåter og prosedyrer.

Et annet spørsmål vedrørende studiens pålitelighet, er hvorvidt informantene var oppriktige i sine svar. Dette er en større problematikk som vedrører all intervjuforskningens troverdighet og aktualiserer større spørsmål som "hva er sannhet" og spørsmål om informanten selv er bevisst alle lag av sin oppfatning (Denscombe 2009: 268), noe som faller utenfor denne masteravhandlingens

rammer. Likevel kan man mer konkret forsøke å vurdere om det er sannsynlig at informantene opplevde at intervjuene hadde rom for deres opplevelser og oppfatninger, og om de hadde til intensjon å svare sannferdige. En av informantene kommenterte etter intervjuet at hun gjerne ville "framstå mestrende", et behov det er nærliggende å anta at både lærer- og studentinformanter kunne føle på, kanskje spesielt i en intervjusituasjon som lett kunne dreie inn på informantens opplevde svakheter både som elev og som lærer. Grep som å alminneliggjøre problemfeltet og innta en ikke-dømmende holdning ble gjort for å forsøke å underlette dette. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at det intervjueren får ikke er en "sannhet", men snarere informantens fortelling om hva vedkommende i intervjusituasjonen tenker om virkeligheten.

3.6.2 Gyldighet

Kvale og Brinkmann forklarer validitet som håndverksmessig kvalitet, som en prosess som går gjennom hele forskningsprosessen, og lister opp hvordan validitet aktualiseres i ulike stadier av prosessen (2009: 253). Da jeg allerede har berørt flere av de hensyn som ble tatt, vil jeg i det følgende bare svært kort gjennomgå vurderingene som ble gjort i noen av disse stadiene, før jeg til sist går inn på en annen form for validering som jeg håper kan være relevant for denne undersøkelsen.

Tematisering: Som nevnt over ble studiens tema drøftet under kurs for masterstudenter, og også gjennom diskurs med ulike fagpersoner (musikkterapeut, psykolog) som kunne belyse de forskjellige aspekter fra sitt konkrete faglige standpunkt, og kunne bidra til å validere tematikkens relevans.

Design: Studien undersøker et hittil relativt ubeskrevet aspekt ved sanglærergjerningen, og undersøkelsen måtte derfor være ganske utprøvende, noe designet måtte reflektere. En undersøkelse som sikter på å beskrive de berørte parters oppfatning – framfor et forsøk på å måle hendelser, årsaker og konsekvenser – fremsto derfor som et riktig første skritt.

Intervju: Jeg har flere ganger tidligere berørt forskjellige mulige problemer med gjennomføringen av intervjuene, som for teoretisert språk, risiko for ledende spørsmål, eller at informantene ønsker å framstå som mestrende. Imidlertid er studiens gjenstand nettopp informantenes fortalte oppfatning, og da informantene stort sett selv stilte spørsmål til begreper og til mine spørsmål, snakket, assosierte og fylte taletiden uten problemer, er det min oppfatning at eventuelle negative faktorer ikke har påvirket informantene uforsvarlig mye.

Transkribering: De hensyn som ble tatt for å trygge en hensiktsmessig og gyldig transkripsjon, er grundig beskrevet under avsnittet om transkripsjon.

Analyse: Når det gjaldt gyldigheten til spørsmålene som ble stilt til intervjuteksten, og logikken til de tolkningene som fulgte, ble den forsøkt ivaretatt ved å stadig stille kritiske spørsmål til både meningen som ble utledet av analysen, og hvordan denne meningen ble begrunnet.

Rapportering: En gyldig beskrivelse av undersøkelsens resultater krever at de tydelig knyttes sammen med problemstillingene, noe jeg har lagt vekt på særlig i resultatkapittet, men også i rapporteringen for øvrig. Jeg har også etterstrebet prinsippene kontekst og transparens, der det til en hver tid skal være mulig å forstå hvilken sammenheng resultatene har kommet fram i, og med hvilken forforståelse, teoretisk grunnlag og metode jeg har arbeidet, slik at gyldigheten skal være mulig å vurdere for leseren selv.

I sin diskusjon om validering, presenterer Kvale og Brinkmann begrepet pragmatisk validitet (ibid: 261f), og eksemplifiserer dette med Taylor (Kvale og Brinkmann, 2009: 261): "Validitet i samfunnsvitenskapene betyr derimot, sier han, at de praksisformene som betraktes, *forbedres* – noe som i like høy grad er et moralsk og politisk spørsmål som et spørsmål om epistemologi" (ibid: 261). Også her blir begrepet fronesis aktuelt, når det bringes inn av Flyvbjerg (Kvale og Brinkmann, 2009: 261) for å skape en "phronetisk samfunnsvitenskap":

[...] med det overordnede formål å produsere input "til den løpende sosiale dialog og praksis i et samfunn snarere enn å generere endelig, utvetydig verifisert kunnskap" (s.139). En gyldig kvalitativ redegjørelse ville ut fra dette pragmatiske "phronetiske" perspektiv være noe som bidro fruktbart til den offentlige diskusjon om verdier og mål i et samfunn [...]." 261

Denne undersøkelsen tematiserer konkret undervisningspraksis i levende praksismiljøer, og har således potensiale til å kunne bidra med et slikt input som Kvale og Brinkmann skisserer. En slik form for validering ligger imidlertid ikke innenfor rammene av denne masteravhandlingens design og rammer, men må i dette tilfellet betraktes som noe som kan følge selve rapporten i møte med dens eventuelle lesere. Det er de potensielle brukerne av den produserte kunnskapen som selv må evaluere om rapporten godtas som et diskusjons- eller handlingsgrunnlag (ibid: 263).

4 Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?

I de to foregående kapitlene har jeg gjort rede for det teoretiske og det metodiske grunnlaget for denne studien. I disse følgende tre kapitlene, kapittel 4, 5 og 6, vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen organisert etter hver av de tre delproblemstillingene.

I innledningen presenterte jeg den forståelsen av begrepet *psykologisk kompetanse* som fungerte som utgangspunkt i denne undersøkelsen. Imidlertid er det hvordan informantene forstår begrepet jeg retter forskningsinteressen mot, formulert i delproblemstilling 1: "Hvordan beskriver sangpedagoger

og -studenter psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?" Det vil framgå nedenfor at informantenes forståelse bare i liten grad samstemmer med definisjonen i innledningen.

Informantenes beskrivelser av psykologisk kompetanse var basert på deres erfaringer av hva de syntes fungerte, hva de savnet, og hva de opplevde behov for. Informantene uttrykte at det er et stort behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, men de problematiserte også begrepet og drøftet hva det burde inneholde. Lærerinformantene hadde på hvert sitt vis forsøkt å nærme seg det gjennom sine yrkespraksiser, men uttrykte at det var vanskelig å finne løsninger:

Det psykologiske har i og for seg vært mitt eget interesseområde. Og jeg har prøvd på i mange år å definere hva det egentlig var, som var viktig. (Sigrid)

Jeg tror det [psykologisk kompetanse] er *veldig*, veldig viktig. Ja, jeg tror det er viktig at vi har det. Eh... men hva, hva den... hva det innebærer, holdt på å si, hva slags psykologisk kompetanse man skal ha da? [...] Jeg vet ikke hva som ville vært det mest effektive. (Inger)

Den psykologiske kompetansen burde gjøre sanglæreren i stand til å gi råd til eleven, veilede og undervise med tanke på elevens hele liv. Eneundervisningskonteksten ble vektlagt framfor gruppeundervisning – for eksempel ble sangpedagogers generelle pedagogiske-psykologiske utdanning kritisert for å ikke behandle utfordringer ved individuell undervisning, og man ønsket en egen pedagogisk psykologi rettet mot de spesielle problemstillingene som sangundervisning innebærer. Den psykologiske kompetansen kom hovedsakelig til anvendelse i relasjonen mellom sangpedagog og student, men også sangpedagogens relasjon til seg selv.

Beskrivelsene av den psykologiske kompetansen dreide seg om flere elementer: Å ha teoretisk kunnskap og innsikt som grunnlag for en beredskap til å forstå studenten; å være i stand til å "lese" en elev og oppfatte signal; og å ha evne til å handle på sin kunnskap. I tillegg kom refleksjoner om det kunstneriske aspektet av sanglærerpraksisen, og hvorvidt og eventuelt hvordan en slik kompetanse kan læres.

4.1 Å besitte teoretisk kunnskap, innsikt og beredskap

Psykologisk kompetanse innebærer ifølge informantenes beskrivelser en viss innsikt i og besittelse av teoretisk kunnskap, og en beredskap for å forstå de signaler en plukker opp fra studenten. Å ha kjennskap til hvilke utfordrende situasjoner som kan oppstå i sangundervisningen, og dermed hva pedagogen bør se etter hos eleven, hva hun bør unngå å si eller gjøre overfor eleven, og hvordan hun kan håndtere vanskelige situasjoner skulle de oppstå, var sentralt. Slike situasjoner handler både om hva eleven kan ta med seg inn i undervisningen som får konsekvenser for undervisningen – betroelser,

vanskelige livssituasjoner, psykiske plager eller lidelser – og om hvordan eleven kan reagere på det å være sangstudent generelt eller på sangundervisningen spesielt.

4.1.1 Teoretisk kunnskap

Grunnleggende psykologi fremsto som spesielt viktig blant de typene teoretisk kunnskap informantene etterlyste som en del av psykologisk kompetanse. Herunder hørte kunnskap om hvordan psykiske plager – spesielt depresjoner og angst – kan påvirke eleven, deres symptomer og kjennetegn, og mulige implikasjoner for sanglæringssituasjonen, samt aktuelle begreper og eksempler på prosesser som studenter går gjennom. Også kunnskap om sammenhenger mellom psyke og kropp, ble etterlyst, med særlig vekt på hvordan arbeid med kropp og pust kan påvirke studenten psykisk. Særlig lærerinformantene beskrev psyke og kropp som tett sammenbundet:

Fordi, jeg liksom *vet* hvor vanskelig det er å slippe noen ting, og jeg *vet* hvor sterke noen mekanismer er, [...] Og dét gjorde også at jeg visste at det var noen av de mekanismene som var forutsetninger for den frie stemmen, enten i kroppen eller i svelget eller nakken eller (utydelig), at jeg visste at de mekanismene de var der av en eller annen grunn, og hvis man hadde til utgangspunkt at forsvarsmekanismer skal ikke brytes ned, de skal *smelte*, så måtte det ta den tiden det tok[...]. (Sigrid)

Temaet prestasjonsangst ble ansett å være underkommunisert i sangpedagogisk utdanning, men svært viktig for sanglæreren i undervisningen:

[Prestasjonsangst] bør behandles teoretisk så man får et vokabular som den enkelte kan bruke for å forstå hva som skjer inne i seg selv, for det er ikke noen selvfølge. (Bjørn)

Dette var tenkt å gi studenten "redskap til å bearbeide" prestasjonsangsten, men forutsatte at læreren hadde nok kunnskap til å være i stand til å undervise eleven i det.

Bjørn etterlyste også et faglig og profesjonelt språk angående andre psykiske problemstillinger i undervisningssituasjonen, og ønsket at sangpedagoger:

[...] bygger opp en beredskap og termer, for å kunne snakke om det på en vettug måte. (Bjørn)

Informantene foreslo at i mangel på lærebøker om psykologi for sangundervisningen, kan sangpedagogen trekke veksler på idrettspsykologi. Fysiske påkjenninger, psykologien i trening eller øving og prestasjon ble trukket fram som paralleller mellom musikk- og idrettsutøving. Musikkutøving ble imidlertid beskrevet som enda mer komplisert, slik at en teori om psykologi i sangundervisningen måtte favne videre enn idrettspsykologien:

Når det kommer til sangutøvere så er det jo noen grader til av individualisering som er *nødvendig*. Det er jo for eksempel forholdet både til tekstens innhold og måten det uttrykkes på, og til komponistens måte å bearbeide denne teksten på musikalsk, og minespillet, dramatik og så videre. Det er så mange vinkler som *alle* sammen kan få fobien på seg. Og, dermed så må det altså følges opp *kolossalt* individuelt. Man ønsker jo ikke at man skal ha en sanger som står og er en standardsopran, man ønsker det skal være et *menneske, et individ*. [...] Så behovet er *skrikende* stort. (Bjørn)

En annen type teoretisk kunnskap informantene etterlyste som en del av pedagogisk kompetanse var kjennskap til aktuelle retningslinjer, hjelpesystemer og ressurser, både for studenter med en psykologisk problematikk, og for deres sangpedagoger. Det gjaldt for eksempel hvem som kan involveres, hvem pedagogen kan rådføre seg med, hvilke plikter man har, taushetspliktens omfang, grenser og praksis, samt plikter og rutiner for varsling av forhold både i og utenfor utdanningsinstitusjonen.

4.1.2 Sangpedagogens selvinnsikt og holdninger

Informantene diskuterte også selvinnsikt og holdninger som et aspekt av psykologisk kompetanse. Sangpedagogen burde ha selvinnsikt i sin sangfaglige trygghet, sine mellommenneskelige behov, og sin maktposisjon. Kunnskap om at behov for å være viktig for noen – også personlig og emosjonelt – kan oppstå hos læreren, og innsikt til å kjenne igjen slike behov i seg selv, ble beskrevet som en forutsetning for å kunne være en profesjonell sangpedagog.

Innsikt i sitt eget faglige selvbilde inkluderte kjenne sin egen faglighet godt og være trygg den og på grensene for den. Pedagogen måtte være i stand til å håndtere undersøkende spørsmål uten å føle seg truet, godta mindre suksessfulle elever uten å frykte for sitt renommé, og unngå å bruke undervisningstiden på å fremheve seg selv:

Det har jo litt med psykologisk kompetanse å gjøre, det å ha tryggheten i seg *selv*. (Marte)

Maktaspektet var viktig i lærerens selvinnsikt. Mens noen av studentinformantene opplevde at mange sangpedagoger ofte ikke forstår sin makt og den effekten deres ord og handlinger kan ha for eleven, var andre informanter svært tydelige på at psykologisk kompetanse i maktsammenheng må innebære en forståelse av seg selv og sin egen rolle:

Ja det tenker jeg jo er en forutsetning for en sangpedagog å vite [...] hvordan en asymmetrisk relasjon kan påvirke både lærer og student, da. Det tenker jeg kan være veldig viktig, å være *bevisst* på sin rolle, og på de potensielle fallgruvene, tenker jeg er en forutsetning for å kunne drive profesjonell virksomhet, egentlig. Som lærer. (Hilde)

Alle disse beskrivelsene la også til grunn en implisitt etisk holdning om at læreren skulle gjøre rett, hovedsakelig overfor elevene sine, men også overfor sangkunsten, undervisningsinstitusjonen, og samfunnet for øvrig.

4.2 Å håndtere den konkret-praktiske situasjonen

Disse delene av psykologisk kompetanse, teoretisk kunnskap og selvinnsett, skulle danne grunnlaget for sangpedagogens beredskap til å håndtere konkret-praktiske undervisningssituasjoner der studenten har psykiske vansker, og der problematikk av psykisk art oppstår i eller som konsekvens av sangundervisningen:

En slikt type veilednings- eller coachingkompetanse, til å kunne håndtere det som skjer, det som oppstår i timen, enten fordi det blir provosert av det, enten fordi det blir utløst av det arbeidet man gjør, eller fordi eleven kommer inn på rommet og har det strevsomt. Ja, man skulle hatt mer av det. (Inger)

Et grunnleggende element i beskrivelsene av psykologisk kompetanse handlet om lærerens evne til å virkelig se og forstå eleven for å komme fram til en konstruktiv forståelse av den enkelte eleven, hennes styrker og svakheter, og hvordan hun best kan lære. Læreren måtte ikke bare ha en høy oppmerksomhet for eleven, men også en empatisk holdning eller vilje – det ble fremholdt at empatiske evner er en forutsetning for å kunne være pedagog. Her kunne den psykologiske kompetansen også anvendes der studenten ikke har noe som kan kalles psykiske vansker, men bare et behov for å "bli sett":

Jeg tenker at det også er en type psykologisk kompetanse å forstå et annet menneske og gi dem en respons på hvem de er eller hva de kan få til. (Inger)

Denne empatiske "informasjonsinnsamlingen" ble av noen beskrevet som en mer ubevisst "intuitiv" prosess, mens andre formaliserte den mer med begrep som "empatisk kompetanse". Kompleksitet var her viktig. De enkeltaspekter som sangpedagogen oppfatter kan dreie seg om alt fra psyke eller kropp til sangteknikk. Den psykologisk kompetente sangpedagogen må være i stand til å se all denne informasjonen i sammenheng:

Derfor så må du være veldig kompetent, for du har muligheten til å kunne se mangfoldet av, på en måte, alt det som spiller inn. Det er så veldig mange ting som spiller inn. (Inger)

[Personligheten] er et produkt av mange ting, av all påvirkning og så videre. Hvis man er i stand til å... "analysere" er feil uttrykk, for jeg mener ikke sånn teoretisere, men fange opp signaler, og tolke sammenhengen mellom ulike signaler, så tror jeg man kan nå langt. (Bjørn)

Som en del av den generelle, didaktiske virksomheten var informantene opptatt av psykologisk kompetanse som verktøy til å motivere studentene. Studentinformantene kom med eksempler på situasjoner der en lærer med det de opplevde som psykologisk kompetanse, opplevdes som motiverende, og at manglende psykologisk kompetanse opplevdes demotiverende. Psykologisk kompetanse i denne sammenhengen kunne for eksempel handle om å "se studenten" og arbeide for å frigjøre studenten fra begrensende rammer slik at hun kunne lære og utvikle seg, med mål om at studenten eier en tro på fremtidig utvikling, og til sist evner å være sin egen motor.

Et tilbakevendende tema i informantenes beretninger om psykologisk kompetanse dreide seg om å møte behov fra eleven, som strakk seg ut over det rent sangfaglige. Eksempler kunne være elever som ønsker utstrakte samtaler med læreren om personlige problemer (noe som informantene mente forekom for eksempel så ofte at man som lærer måtte forvente det), som får emosjonelle reaksjoner i sangtiden, eller som strever med psykiske problemer eller lidelser.

Å inneha psykologisk kompetanse i slike situasjoner innebar å i første omgang ikke la seg skremme eller frastøte av studentens problemer, men ha forståelse for at problemene er reelle og at de kan – men ikke nødvendigvis må – hindre eller forsinke læring og utvikling. Dernest handlet det om å forsøke å finne ut om og hvordan studentens situasjon eventuelt påvirker sang- og læringssituasjoner, eller sang- og læringssituasjonen kunne påvirke studentens situasjon, og deretter tilpasse, eller legge alternative, planer for undervisningen av den konkrete studenten. Dette ble ikke beskrevet som en engangsprosedyre, men som en kontinuerlig, lyttende tilnærming til studenten. *Hvordan* man skulle gå fram for å gjøre dette, imidlertid, samt hvordan pedagogen burde forholde seg ved mistanke om alvorlige problemer hos studenten, var gjenstand for motstridende oppfatninger og stor usikkerhet blant informantene. Ikke minst gjaldt dette *avgrensning* av lærerens engasjement og involvering i studentens problematikk med utgangspunkt i lærerens oppgave og ansvar – dette diskuteres i et senere kapittel.

Psykologisk kompetanse ble også beskrevet i forbindelse med å forebygge at sangstudiene ble en for stor belastning, både for studenter som i utgangspunktet ikke hadde psykiske plager og studenter som hadde varierende plager eller lidelser. En lærerinformant vektla at en psykologisk kompetent sangpedagog kunne redusere belastning for studenten blant annet ved å forberede studenten på å takle stressende forhold ved sangutøving.

Psykologisk kompetanse i undervisningssituasjonen ble dermed beskrevet som en praktisk kompetanse som på den ene enden av et kontinuum kunne berøre grunnleggende didaktisk virksomhet som å motivere og bygge mestringsfølelse, og på den andre enden kunne handle om å håndtere studentens utenomfaglige psykiske problematikk slik den kom til uttrykk i sangundervisningen. I mellom kunne man plassere for eksempel det å håndtere studentens eventuelle sosiale behov til

læreren, og det å forebygge at psykisk problematikk oppstår som følge av undervisningspraksisen. Mens noen informanter mente at en grunnleggende pedagogisk og didaktisk kompetanse måtte være det aller viktigste hos en sangpedagog, eventuelt også viktigere enn en psykologisk kompetanse, så andre psykologisk kompetanse som en del av den øvrige kompetansen sangpedagogen burde ha om samhandling og kommunikasjon, og dermed som en del av den totale pedagogiske kompetansen som var grunnleggende nødvendig for sangpedagogen.

4.3 Psykologisk kompetanse i et kunstnerisk perspektiv

Psykologisk kompetanse ble også omtalt i forbindelse med de kunstneriske aspektene av sangundervisningen. Dette dreide seg på den ene siden om oppfatninger om at psykologisk kompetanse hos sangpedagogen kunne bidra til å løfte og utvikle studentens kunstneriske nivå. På den andre siden handlet det om oppfatninger om at den psykologisk kompetente pedagogen kunne bruke fokus på det kunstneriske aspektet som en hjelp for eleven til å håndtere angst og fobier forbundet med sanglige prestasjonssituasjoner.

Psykologisk kompetanse som en hjelp til å utvikle studentens kunstneriske nivå, ble beskrevet på to måter. Den ene var at en viss trygghet og selvtillit var en grunnleggende forutsetning for at en sanger skulle kunne ha overskudd til å både opprette og formidle en kunstnerisk intensjon. Psykologisk kompetanse ble her pedagogens evne til å forberede studenten på prestasjonssituasjoner slik at ikke nervøsitet og angst skulle redusere det kunstneriske uttrykket. Den andre måten handlet om å benytte psykologisk kompetanse til å hjelpe studenten fram til kunstneriske interpretasjoner av et verk, og til formidling av interpretasjonen. Her ble psykologisk kompetanse omtalt som evnen til å bekrefte studenten som kunstner, å arbeide med studentens evne til å kommunisere med et publikum, samt å veilede frem til og gi rom og trygghet til personlige interpretasjoner av stykker.

Den psykologiske kompetansen innebar også en forståelse av hvordan sangundervisningens kunstneriske aspekt kunne nyttiggjøres i sangundervisningen for å håndtere engstelser hos studenten. Dette handlet om en konstruktiv refokusering av studentens kognitive krefter og fokus fra tekniske problemer og prestasjonsangst, til kunstnerisk intensjon og formidling, som i sin tur kunne gi ro og trygghet til å prestere bedre teknisk. Summen var tenkt å føre til en bedre prestasjon både kunstnerisk og sangteknisk, og en mestrende lærings situasjon for studenten.

5 Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?

Masteravhandlingens delproblemstilling 2 lyder: "Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?"

Ulike sider ved sangundervisningen viste til ulike behov for anvendelse av en sammensatt psykologisk kompetanse. Behovet stammet fra både studiesituasjonen og sangfagets egenskaper, fra relasjonen mellom lærer og elev, og også fra lærerens yrkessituasjon. Særlig ble behovet tydelig i interaksjonen mellom lærer og elev, her forstått som kommunikasjonen mellom dem. Disse sidene ved sangundervisning ble noen ganger beskrevet med klare ønsker til en konkret psykologisk kompetanse, andre ganger bare som en beskrivelse av utfordringer, men begge typene beskrivelser demonstrerte behov for psykologisk kompetanse. I det følgende gjøres det rede for disse beskrivelsene, organisert etter relasjonen de er står i, med et eget avsnitt viet til kommunikasjon mellom lærer og elev.

5.1 Behov for psykologisk kompetanse begrunnet i studentens elevforutsetninger og studiesituasjonen

En del av de sidene ved sangundervisning som viser behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen, handler om de spesifikke utfordringene som sangfaget og studiesituasjonen gir. Vi skal i det følgende se nærmere på disse.

5.1.1 Betydningen av sang for sangstudenten

Opplevelser av sangfagets egenskaper var bakgrunnen for mye av behovet for psykologisk kompetanse for sangpedagogen. Informantene beskrev sangstudiet som en svært krevende prosess, og mente at mange aspekter ved sang potensielt kan bli problematiske for sangeren. Dette var i stor grad knyttet til en opplevelse av at sangen ble oppfattet som spesielt personlig:

Det er det som er farlig med sang, det er *så* personlig. Det er på en måte *stemmen* din, og... Det er så nært, det er jo i oss, det er jo oss, på en måte. (Svein)

Oppfatninger om at både stemmeutviklingen og musiseringen henger tett sammen med den enkeltes personlighet ble beskrevet som den store utfordringen ved sangutdannelsen; at en i arbeidet med stemmen ikke kan unngå å arbeide med det personlige hos eleven:

Det som er problemet omkring sangutdannelsen, det er jo at man har et dobbeltspor. Man skal både bygge instrumentet, og man skal lære sangeren å spille på det, så å si, å utvikle det, *og* at det er så tett sammen med personligheten. Fordi det er avhengig av alle de der tingene som nå er en del av personligheten. (Sigrid)

Disse oppfatningen gjorde at det kunne føles som enda viktigere å lykkes som sanger enn å lykkes med andre, for eksempel ikke-musiske, studier. Informantene fremmet oppfatninger om at studentene har en spesielt sterk tilknytning til sangfaget; at det opplevdes som en lidenskap og som en del av dem selv. For mange studenter kunne dette bety at studenten blandet sammen verdivurderinger og kritikk av seg selv som sanger, med verdivurdering og kritikk av seg selv som menneske. Da kunne også konsekvensene av å oppleve mislykkethet bli mye større:

Akkurat det her med at, siden jeg synger helt elendig så er livet mitt en tragedie, liksom, det tror jeg man kan lett havne i en sånn tanke-felle. [...] Jeg husker at jeg etter mange opptaksprøver var så sliten, ble *kjempenede*. En hel helg hadde jeg bare lyst til å dø, husker jeg, fordi jeg bare, jeg orka ikke mer, liksom... Og det kom litt overraskende på meg. For da hadde jeg det veldig bra. Eh... men jeg var sint og, tror jeg. Jeg tror det var *sinne*, egentlig, som jeg kanskje... ikke klarte å rette mot noen andre enn meg selv, da. Men... da følte jeg meg mislykket, tror jeg... Og litt flau og litt alt mulig, liksom. (Hilde)

Det ble påpekt at sanglærere i sitt fokus på prestasjoner kanskje ubevisst bidrar til at studenter blander sin verdi som musiker og sin verdi som menneske, men at de i stedet burde hjelpe studenten til å bekrefte seg selv. Dette ble beskrevet som en type psykologisk kompetanse:

Der kommer det en kompetanse hos sangpedagogen inn, ikke sant. En sånn type utrolig... sterk, nyanserik, på en måte, empati, evnen til å, evnen til virkelig å se mennesker. Som kanskje er enda, altså, hvis det kan regnes som en sånn type psykologisk kompetanse. Å se mennesket. Som kanskje er enda viktigere enn, på en måte, å kunne reparere depresjoner eller hjelpe folk i en akutt psykisk situasjon, så tenker jeg at liksom det der med å virkelig ha *kjempeblikk* for menneskers styrke og personlighet. For jeg opplever at hvis de blir sett så blir ikke det noe *problem*. (Inger)

Samtidig kunne det klassiske sangfagets stramme rammer oppleves som en ekstra belastning for den studenten hvis "del av dem selv" ikke helt passet inn:

Hvis man har en *større* forståelse av hva et talent er, en *bredere* vifte av hva et talent er, og kanskje også en litt mindre trang forståelse av hva klassisk sang kan være – eller jazzsang for den saks skyld – men at man liksom åpner litt mer opp, at det ikke er så trange rammer for hva som er innenfor og utenfor, og at vi også åpner opp for sangere som har *bredde*kompetanse i stedet for den så veldig spisskompetansen, så tror jeg det er mange flere som vil føle seg vellykket. (Inger)

Dette ga en ekstra utfordring for læreren i å hjelpe til å forhandle fram en trygghet og tilhørighet i studiesituasjonen, og dannet en del av grunnlaget for et behov for psykologisk kompetanse.

Trygghet i studiesituasjonen handlet også om studentens identitet som sanger: Om identitet som vellykket eller mislykket, eller om mer sangspesifikke tema som identitet knyttet til spesifikke stemmefag eller repertoartyper, misforhold mellom talestemmeidentitet og sangstemmeidentitet, og utfordringer ved å forsøke og å erfare nye stemmeuttrykk:

Jeg tenker at sangarbeidet er veldig mye et identitetsarbeid. Fordi du jobber hele tiden med å prøve å finne akkurat de nyansene som er, enten sangtekniske eller musikalsk, de nyansene som er *deg*, som er *mest deg*. Som er *troverdige*, som *gir noe*, som på en måte *ringer*. Og dermed så *erfarer* du deg selv, stadig vekk, i møte med klang, i møte med, holdt på å si, et dypt strupehode, et høyt strupehode, et pianissimo, en frase og så videre. (Inger)

Også her var sangpedagogens psykologiske kompetanse avgjørende, både på vondt:

Man ser jo også at folk i forhold til det å synge da, ofte kan få problemer med sin mentale helse, rett og slett fordi de strever med sin egen vokale *identitet*, for eksempel. At de blir misforstått, mistolket av en lærer, at man bygger en annen *stemme* et annet stemmefag, en annen sjanger, en annen... musikalske preferanser enn det man *egentlig* har, så man blir påført andres meninger om en selv. (Inger)

Og på godt:

Så kan jo da en klok sangpedagog som ser deg og som ser dine sider, kan *virkelig* være en *kjempegod veileder* inn til en helt annen forståelse av hvem man er. (Inger)

5.1.2 Prestasjonspress og prestasjonsangst

Informantene fortalte om en studiesituasjon preget av mye prestasjonspress, både fra omgivelsene og fra dem selv:

Altså det er jo mye *psykisk* i det. Det er bare tull, mest sannsynlig, men, altså, vi *legger* jo masse press på oss selv. Vi føler jo veldig på det at vi må være veldig bra, det er liksom aldri bra nok det vi gjør her og nå, vi skal alltid strekke oss videre. [...] Hvis man begynner å tenke sånn så gaper man jo over alt for mye, og så går alt bare i dass, unnskyld uttrykket. (Marte)

Når det først skar seg slik for en elev, ble det en utfordring for læreren. En av lærerinformantene fortalte at hun da forsøkte å gi studentene sine rom, men opplevde å måtte kjempe mot kolleger og undervisningsinstitusjonen for skjerme studentene mot å måtte prestere mer enn de ville tåle:

Så jeg prøver jo å skjerme eleven hvis vedkommende ikke tåler, eller ikke skal, ikke *bør* prestere så mye og ikke *bør* bevise og stå til rette for sin utvikling. Men jeg har opplevd det, også *her* på skolen, at jeg har hatt studenter som rett og slett ikke har *klart* å synge på interpretasjoner, som ikke har klart, – fått utsette eksamen, og hvor *kolleger* har blitt

utålmodige og sagt at ”Nå syns jeg kanskje det er på tide” og så videre og så videre. Og hvor jeg har måttet kjempe for at vedkommende skal få slippe å prestere fordi det eneste han eller hun klarer er å lage enkle lyder, og hver gang de skal prestere så bare låser alt seg. (Inger)

Lærerinformanten Bjørn beskrev prestasjonsangst som et viktig område og til kraftig hemming for mange. Han kritiserte kolleger som enten omgikk problemet ved å dempe forventningene til elevene, eller som behandlet prestasjonsangst som et symptom på at elevene ikke var dyktige nok og som dermed begynte å snakke om sangtekniske utfordringer når eleven tok opp angsten:

Den som da står og blir plaget av denne fobien *lider*, og alle kan *se* det. Og så blir det lett til at man *demper*, liksom, forventningen om antall oppføringer og så videre, i stedet for å gå inn og gjøre noe med problemet. Jeg kjenner *veldig* få som har klart å ta det inn som en integrert del av en utdanning av sangere, og det burde det absolutt være. (Bjørn)

Bjørn understreket at prestasjonsangst er en så integrert del av det å drive med utøvende kunst at tematikken ligger klart ligger innenfor både det en lærer burde kunne arbeide med studenten med, og det læreren burde utruste studenten til å kunne arbeide med selv, slik at studenten kan tolke og forstå sine egne signaler og reaksjonsmønstre:

Bjørn: Det burde være en del av utrustningen, den faglige utrustningen som kunstner, at man kan forholde seg til det og behandle det.

Intervjuer: Burde det da også være en del av den faglige utrustningen til en *lærer* som skal utdanne kunstnere?

Bjørn: *Ja. Ja.* Og det er egentlig det som er mitt *angrep*, at det er et oversett element som *absolutt* burde være der. Og hvis man ikke kan gjøre noe med dem som er lærere på høyskole og universiteter *nå*, så burde man ta inn fagfolk som kan holde kurs.

5.1.3 Undervisningssituasjonen som arena for sårbare situasjoner

Undervisningstimen ble i egenskap av arena for læring også beskrevet som en arena for sårbare situasjoner som fordret psykologisk kompetanse. Informantene forklarte hvordan utprøving av lyd, testing, prøving og feiling er grunnleggende for å utvikle seg til en teknisk og musikalsk dyktig sanger. Men testingen ble også beskrevet som sårbar og utleverende og måtte behandles svært varsomt:

I den der, hva skal man si, helt enkle lydgevingen, kommer man veldig tett på en personlighet. Og det skal selvfølgelig behandles med "tender care", ikke sant. Det er der ens intuitive, empatiske apparat skal være følsomt. (Sigrid)

Et eksempel på manglende "tender care" kom fra en studentinformant som i en periode hadde slitt med motivasjon. Han oppsøkte derfor en ny lærer, forklarte situasjonen sin og sang for læreren, selv om han var klar over at han for tiden ikke sang særlig godt. Læreren hadde svart på denne blottstillingen med å bemerke: "Da burde du egentlig bare slutte å synge."

5.1.4 Forhold mellom studentens personlige liv, og deres funksjon som sangstudent.

Informantene hadde mange oppfatninger om hvordan psykisk helse kan påvirke studentens evne til å møte de spesifikke behovene og kravene som sangutdanning stiller. Flere var også her av den oppfatning at sang står i en særstilling:

Sammenheng mellom elevens mentale helse og yteevne, på en måte, eller prestasjonen...
Altså jeg opplever det som veldig, altså som *veldig* sammenvevet. Kanskje enda mer sammenvevet enn den erfaringen jeg har som instrumentalist, tror jeg. (Inger)

Mye av begrunnelsen handlet om at sangutøving stiller spesifikke krav til kroppen, og oppfatningen om at psykisk problematikk lett kunne forårsake fysiske blokkeringer, særlig i tilknytning til pust, svelg og kjeve. Det ble oppfattet som vanskelig å arbeide sangteknisk med slike blokkeringer uten å trigge den underliggende problematikken. Dette understreket behovet for en psykologisk kompetanse – både for å ha kunnskap om slike psykisk forårsakede blokkeringer, og for å kunne håndtere en situasjon der eleven likevel blir trigget.

Det er viktig å påpeke at informantene ikke la automatikk i at sangstudenter som strever personlig nødvendigvis må yte dårligere på sangtimen. Sangundervisningen kunne også beskrives som et fristed, en flukt, eller en arena for mestring i en for øvrig vanskelig livssituasjon. Her kunne den kompetente læreren hjelpe eleven til å i timen gå over fra en for eksempel lidende tilstand, til en lærende tilstand.

Når det gjaldt kunstnerisk formidling, framholdt informantene at dårlig psykisk helse og lavt mentalt overskudd kunne føre til framføringer uten personlighet eller kunstnerisk intensjon. Psykiske belastninger kunne altså ikke bare begrense den tekniske sangprestasjonen, men også den kunstneriske formidlingen:

Kreativitet, ikke sant, den krever jo overskudd. Hvis du er på det *ytterste* for å overleve i det hele tatt, den psykiske belastningen, så er du ikke kreativ. Det er jo ikke noe merkelig.
(Bjørn) 8

Informantene beskrev også hvordan overfokus på for eksempel teknikk, stemme, eller frykt for nederlag, kunne gå på bekostning av formidling og kontakt med publikum. Læreren Bjørn beskrev hvordan han mente psykologisk kompetanse hos læreren kunne hjelpe en elev i en slik situasjon:

At man kan spare en masse vonde opplevelser. At man kan få overskudd som kan brukes på en fornuftig måte, på å gi glede til andre mennesker som er publikum, men *også* at man kan bli kreativ og *løfte* musikken. [...] Hvis eleven får en forebyggende opplæring som hindrer at de der stressforholdene ødelegger. (Bjørn)

5.2 Behovet for psykologisk kompetanse i forholdet mellom lærer og student

Selv om studiesituasjonen og studentens personlige liv danner grunnlaget for behovet for psykologisk kompetanse hos læreren, er det i selve interaksjonen mellom studenten og læreren at behovet virkelig gir seg til kjenne.

5.2.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Studentinformantene beskrev forholdet mellom sanglærer og elev som svært spesielt, tett, og personlig. De brukte reise- og medvandrermetaforer, og vektla samarbeidsaspektet. Samtidig problematiserte de grenser i forholdet. Det ble påpekt at eleven svært ofte har behov for bekreftelser fra og for å bli likt av læreren sin, og at eleven gjerne har blandede følelser for læreren. Læreren bør være klar over dette for å kunne holde forholdet profesjonelt. Sangundervisningens mesterlæretradisjon kunne gjøre det lett å glemme at elev-lærer-relasjonen er profesjonell, men de fleste begrunnet behovet for grenser med at relasjonen måtte være nettopp profesjonell:

Mine elever er ikke mine venner. Jeg kan allikevel ha en tett relasjon til mine elever, men det er og blir en profesjonell relasjon. Altså, mitt dype engasjement er egentlig profesjonelt. (Sigrid)

Andre informanter fortalte om det de opplevde som usunt tette relasjoner mellom elev og lærer, for eksempel der eleven ble forventet å vise omsorg for og lytte til lærernes problemer. Det ble påpekt at læreren bør være oppmerksom på at forholdet til eleven ikke blir for nært eller vennskapelig, og vurderinger rundt dette ble beskrevet som noe læreren måtte gjøre med bakgrunn i sin psykologiske kompetanse med en forståelse for den profesjonelle relasjonen.

Enkelte studentinformanter var svært opptatt av at det måtte være respekt mellom lærer og elev for at eleven skal kunne utvikle seg, våge å synge, håndtere å synge feil, prøve ting hun ikke helt mestrer og oppleve trygghet i en konkurransepreget studiesituasjon. De fortalte til dels graverende historier om lærere som ikke respekterte dem som studenter, og beskrev hvordan det forårsaket utrygghet og virket hemmende både sangfaglig og privat. Disse beskrivelsene fremhevet ytterligere behovet for psykologisk kompetanse hos læreren. Eksempler var lærere som ikke aksepterte spørsmål fra eleven, domfellelser av ikke bare elevens sang men også av hennes person, opplevelser av

"kjefting", videre bruk av hersketeknikker, spydighet og arroganse, dominerende lærertyper, lærere som tok definisjonsmakt over elevens opplevelser, eller som la alt for mye personlig inn i relasjonen.

Informantene uttrykte at en negativ relasjon til sanglæreren både kunne være slitsomt for elevens psyke, kunne forsterke eventuelle psykiske plager hos eleven, og kunne hindre læring, og at slike relasjoner ble sett på som et produkt av manglende psykologisk kompetanse hos læreren. Lærerinformanten Inger brukte begrepet "vokal mental helse", og forklarte hvordan et dårlig forhold mellom lærer og elev, der læreren mistolket, ignorerte eller overkjørte elevens "vokale identitet", kunne forårsake eller bidra til å forårsake relativt store problemer for elevens "vokale mentale helse". Å bygge en respektfull og tillitsfull relasjon mellom student og lærer, ble på den måten beskrevet som et viktig anvendelsesområde for lærerens psykologiske kompetanse.

5.2.2 Tilpassing og tilrettelegging

Informantene vektla også viktigheten av tilpasset undervisning både på strukturelt nivå og på timene. Tilrettelagt undervisning, både med tanke på sangtekniske aspekt, og pedagogisk-psykologiske aspekt som studentens robusthet i møte med nederlag eller behov for å bygge mestringstro og oppleve suksess, ble beskrevet som en essensiell del av lærergjerningen til enhver tid. Dette kunne beskrives som psykologisk kompetanse:

Psykologisk kompetanse er jo viktig for man må jo kjenne denne eleven og vite akkurat hva den skal ha. For det er jo ulikt. Du kan ikke støtte og pushe like mye med alle. Noen er selvdrevne og andre trenger mer oppfølging. Så det er jo den psykologiske delen av det, ikke sant, å forstå det mennesket og vite hva de trenger, og vite hva som er riktig for dem på et hvert tidspunkt. Til å i hvert fall, ikke vite det, men i hvert fall ha så pass mye kompetanse at du *antar*, og gjør de riktige valgene for dem, eller bidrar til det. (Inger)

Informantene fortalte imidlertid om til dels alvorlig mangel på tilrettelegging, enten ved at alle studentene i en gruppe ble beskyttet like mye for krav og kritikk, eller at alle ble presset til de samme standardene. For noen av studentinformantene hadde dette ført til tanker om å slutte på studiet. En annen studentinformant fortalte om god tilrettelegging ved sin undervisningsinstitusjon, der det jevnlig ble satt opp møter mellom hver enkelt student og studielederen:

Rett og slett har en samtale. "Hvordan går det? Hva skjer? Hvordan føler du deg?" Altså, få tid til å snakke litt om hvordan det er på skolen og hvordan det går med *deg* i forhold til det å være her. Som egentlig er utrolig bra, og også det at de har oversikt over hvordan vi har det. Er det ting som kan tilrettelegges, trenger du eventuelt ... ja, altså trenger du å snakke med psykolog eller hva det skal være, så kan de være med å forme studiet rundt *oss*. Og *det* er noe fantastisk. For det er også det med at vi føler at vi kan, når som helst, gå og banke på døra og si at "Okey, jeg har det ikke så veldig godt for tiden, det er tungt på skolen, det er mye å gjøre, kan vi finne en løsning?" (Svein)

Selv om tilpasning og tilrettelegging ble beskrevet som en vanlig del av sangpedagogisk praksis, ble den ekstra viktig i møte med elever med problematikk av psykisk art, både fordi studenten da kunne være spesielt følsom for (fraværet av) god didaktisk-metodisk tilrettelegging, og fordi det da kunne være flere og mer komplekse hensyn hos studenten å tilrettelegge for enn hos en student uten en psykisk problematikk. Her måtte læreren ha aksept for elevens situasjon og for at enkelte problemer kanskje måtte løses før sanglig utvikling kunne skje, eller at eleven kanskje ikke ville være i stand til å jobbe like hardt i perioder. Noen lærerinformanter mente også at det innebar å hjelpe eleven til å definere egne sanglige mål basert på hvem de er og hvilke ambisjoner og muligheter de har, og sette disse målene først, for deretter å takle krav fra institusjonen. Særlig evnen til omfattende tilrettelegging for studenter med psykisk problematikk, ble slik beskrevet som en del av psykologisk kompetanse.

5.2.3 Fysisk kontakt mellom lærer og elev

Informantene fortalte at sangundervisningen ofte innebærer fysisk kontakt mellom lærer og elev for eksempel ved forklaringer av teknikk og muskelbruk, og at klemming mellom lærere og elever var "ekstremt utbredt". Læreren burde være klar over at kroppskontakt kan føre til at eleven lett kan knytte seg veldig til læreren, og bli "heftet" på nærheten:

Jeg synes ikke det er problematisk å bli tatt på, egentlig, men jeg kan ha opplevd at *det* kunne utløse at jeg ble lei meg, for eksempel. Eller at det var sånn lengsel som ble vekket, eller, ja, at det følte så godt, eller så varm hånden var, eller, ja. Så det er jo viktig å være klar over som lærer, tenker jeg, at det er ikke u... -altså uproblematisk kan det jo være, men det er ikke så nøytralt, det er ikke så profesjonelt *alltid*.⁶

Tydelig kommunikasjon var da viktig, samtidig som informantene påpekte at det kan være vanskelig for eleven å svare nei på et spørsmål om berøring er greit. Studentenes erfaringer med hvordan lærere har introdusert fysisk kontakt varierte også:

Altså jeg har opplevd at læreren bare har røsket hånda mi til seg og dyttet den i [sin] solar plexus. Da tenker jeg altså, "Okey, hallo, jeg trenger den hånda!" (Marte)

Her står måten lærerinformanten Inger tilnærmer seg temaet på, i kontrast. Hennes beskrivelse er en god illustrasjon på hvordan psykologisk kompetanse kunne anvendes i en sangundervisningssituasjon der fysisk kontakt var aktuelt

Jeg er jo forsiktig da. Tilnærmer meg det på en... altså på en lyttende måte, ikke sant. Jeg må jo se og følge med og legge merke til. Så hvis jeg ser en elev som har grenser, sterke

⁶ På grunn av sitatets karakter er informantens alias utelatt.

grenser rundt seg eller som er ukomfortabel i sin egen kropp, så vil jeg antakelig ikke ta på vedkommende. Så det er liksom noe med den der nyanserike empatien igjen, og evnen til å kunne lese folk og se hva de, hva de bør og hva de tåler. Og også om man i det hele tatt skal nevne kropp hvis man ser at det er en ukomfortabel kropp, for eksempel, så ville jeg jo vente, ikke sant. (Inger)

5.2.4 Maktforhold mellom lærer og elev

Flere av problemstillingene som ble drøftet i intervjuene dreide seg om det skjeve maktforholdet mellom elev og lærer. Lærerens maktposisjon kan være vanskelig å balansere, blant annet fordi faget krever en stor grad av varhet og følsomhet. En lærer beskrev en dualistisk rolle:

Det er en merkelig blanding av en stor autoritet man påtar seg, og som man *skal* ha fordi det skal gå raskt, samtidig med at man skal ha en mer omstillingsparat-, en stor åpenhet overfor de nyansene som man får inn. [...] Det er en knivsegg jeg følte jeg hele tiden skulle vandre på. (Sigrid)

Målet var at studenten skal bli en selvstendig sanger, men maktposisjonen til læreren kunne komme i veien for det. Et eksempel er studentinformanten som hadde vurdert å slutte på studiet fordi hun opplevde at læreren krevde for lite av henne, men som likevel ikke torde å ta opp situasjonen med den for snille læreren på grunn av en forestilling om at læreren var "suveren". Et annet eksempel er studentinformanten som ikke våget å gi tilbakemelding på undervisningen eller stå imot dårlig behandling, av frykt for represalier som å bli strøket ved eksamener.

I forbindelse med psykologisk kompetanse ble maktaspektet spesielt viktig i undervisningssituasjoner der læreren fungerer som en samtalepartner om ikke-sangfaglige problemstillinger. En informant konstaterte at læreren må forstå at hun har en maktposisjon i slike samtaler som hun sannsynligvis ikke har i tilsvarende samtale med venner. I tillegg sitter læreren også med makten til å bestemme hvor tett relasjonen med eleven skal være, både mellommenneskelig og fysisk:

[Læreren] opplever [eleven] som seg selv og sitt eget og så videre. Det er også en type makt over elevene som gjør at det blir *fryktelig* vanskelig for eleven å bryte det fordi det er en sånn lojalitet og sånn nærhet, og en sånn tetthet og et vennskap, og et nesten sånn foreldreforhold eller vennskap. Som er *veldig* uheldig, og det kjenner jeg jo noen som driver på med. (Inger)

Det å forstå hvordan en asymmetrisk relasjon kan påvirke både lærer og student, ble beskrevet som en forutsetning for å kunne drive profesjonell virksomhet som sangpedagog. Dette var også forstått som en del av psykologisk kompetanse:

Jeg tror i *den* sammenheng her så det jo veldig viktig at psykologisk kompetanse er å forstå seg *selv* og skjønne seg selv og sin egen rolle. [...] Hva som er etisk riktig i forhold til relasjonen. (Inger)

5.3 Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon mellom lærer og elev

Informantenes oppfatninger om et behov for psykologisk kompetanse handlet i svært stor grad om den siden av sangundervisningen som dreide seg om kommunikasjon. Derfor er temaet kommunikasjon mellom lærer og elev gitt særlig stor plass i resultatfremstillingen. Psykologisk kompetanse ble aktualisert på ulike måter avhengig av *hva* lærer og elev kommuniserte om, og av *hvordan* de kommuniserte. De følgende avsnittene er derfor organisert inn i tre typer kommunikasjonsinnhold, og tre måter å kommunisere innholdet på.

5.3.1 Innholdstype 1: Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon om fag

I kommunikasjon om fag var det i hovedsak didaktiske overveielser som var sentrale, men også i disse sammenhengene opplevde særlig studentinformantene et behov for psykologisk kompetanse. Informantene mente at elevens selvfølelse og motivasjon også påvirkes av en god didaktisk og metodisk kompetanse – noe man kunne se psykologisk kompetanse som en del av. Det gjaldt spesielt i tilfeller der læreren hadde gjort sangmetodiske valg uten å forklare sin intensjon eller reflektere over mulige følelsesmessige konsekvenser for eleven. Informantene mente at ikke alle lærere er oppmerksomme på at eleven gjerne tolker seg frem til egne oppfatninger om hva læreren *egentlig* mener om eleven eller elevens prestasjoner:

Det er jo noe med at det er utrolig... faktisk *farlig* den måten tilbakemeldingen kan så spirer i tankene som blir veldig vanskelige å ta bort igjen. (Marte)

En lærerinformant var gjennomgående opptatt av kunstaspektet og menneskeligheten i sangfaget, og mente dette var underkommunisert og nedprioritert i sangundervisning til fordel for arbeid med teknikk. Han opplevde at det førte til sangere som bare kunne briljere teknisk, men ikke kunstnerisk, og at det kunne unngås dersom læreren hadde innsikt i psykologi:

Det finnes jo noen eksempler på *skrekkelig* gode, teknisk gode, personer som ikke griper publikum for fem flate øre, men de er veldig dyktige. Men, altså dyktige til hva da? Til å synge treklanger opp og ned, og synge på en vokal og, ja... Men så snart det *handler* om noe, så snart det er snakk om et menneskelig vesen i det, så kan de ikke. Det er *langt* mer utbredt enn det burde være, og det tror jeg *kunne* ha vært forebygget hvis man hadde rustet opp evnen til å bruke psykisk forståelse i kommunikasjonen med elevene. (Bjørn)

Psykologisk kompetanse i kommunikasjon om sangfaget var altså tenkt å ikke bare kunne hjelpe læreren til å reflektere over sine metodiske valg med hensyn til psykiske konsekvenser for eleven, men også bidra til en faglig kommunikasjon som var mer sensitiv for den kunstneriske kjernen ved sangaktiviteten.

5.3.2 Innholdstype 2: Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon om følelser og problematikk som er aktuelle på grunn av sangstudiet

Også aspekter ved det å være eller ønske å bli en sanger, blir diskutert på sangtimen. Læreren i egenskap av å være en erfaren sanger forventes å bidra med innsikt om det å leve med faget, og informantene var klare på at slike samtaler var en viktig del av virket som sangpedagog. En lærer mente at det er kanskje nettopp det å samtale rundt "det som foregår" som bør være sangpedagogens sterkeste side:

Kanskje det er der vi kan bli veldig gode, som sangpedagoger, for der har vi hele faget vårt med oss i forståelsen av egen stemme [...] i en diskusjon om det mennesket som bruker den stemmen og hvilke muligheter de har og hvordan de skal jobbe, i møtet med repertoaret og de mulighetene man har, også musikalske, tekstlige... Så jeg tenker; kanskje er... ja, *dialogen*, i det hele tatt, rundt det som foregår, noe av det som bør være vår sterkeste side. I motsetning til da den som tar imot den som faller og hjelper den å stå på beina igjen. For det er jo lett å tenke at det er det som er den psykologiske kompetansen. (Inger)

Læreren Bjørn mente det måtte være mulig å bygge opp en beredskap for hvordan lærerne kan kommunisere med elevene. Han kom ofte tilbake til at lærere kan bruke samtalen som redskap til å bemyndige elevene, hjelpe dem til å forstå sine styrker, og forstå at hindringer kan fjernes:

Jeg tror jo at det er avgjørende å, gjennom samtaler, og råd og veiledning og kommentarer på det de gjør, prøve å skape en tro på at det går an å fjerne hindringer. For det er jo snakk om hindringer, uansett om det er sceneskredd eller stress eller eventuelt manglende teknisk ferdigheter eller hukommelse, så er det ulike typer hindringer som gjør at de ikke presterer maks. Og det har jeg nesten bare hatt gode erfaringer med, at man gjennom samtale kan nå inn til en forståelse hos den enkelte av at det går an å gjøre noe med det. (Bjørn)

Samtalene om å leve med faget kunne handle om flere tema, som nederlag, usikkerhet på eget talent, dårlig mestringsfølelse, tilbakeholdenhet, eller prestasjonsangst, som tidligere er gjort rede for. Alle disse kunne begrense utviklingen av sangeren. Derfor var det viktig at læreren kunne diskutere også det som var vanskelig:

Altså *lysten* til møte publikum blir jo mindre og mindre for hver gang man mislykkes, det er jo klart. Så derfor er det *forferdelig* viktig at det er noen som kan *drøfte* det, *hvis* de virkelig mislykkes en gang i mellom, og det kan jo skje de største. Men hvis man kan få snakket *ut* om det, så er det ikke så farlig. Og spesielt hvis man kan følge det opp med en *ny* konsert og forberede seg, under hjelp, til å takle det som gjorde det vanskelig. Selvfølgelig kan man jo ikke fjerne, hvis du har andre problemer som angår deg, men du kan kanskje få hjelp til å velge akkurat på hvilket tidspunkt det er riktig å prøve igjen. (Bjørn)

Men ikke alle lærere er komfortable med slike samtaler. Lærerinformaten Inger fortalte at hun hadde blitt oppsøkt av mange elever som hadde hatt behov for det Inger kalte "å repareres" før de kunne synge nevneverdig. Hun beskrev det som at de behøvde "en ganske lang rehabilitering, kanskje på egenverd, sårhet og så videre", eller at de har hatt problemer med identitet i relasjon til tidligere lærere eller tidligere ideal:

Så det er noe med det samspillet mellom lærer og elev som er utrolig viktig i forhold til å bygge en sunn, på en måte, *vokal* mental helse, hvis vi kunne snakke om det. [...] Det er utrolig mange elever som har kommet til meg med *stor* sorg, [...] etter å ha blitt på en måte *fratatt* sin egen stemme og ikke vet lenger, som på en måte har mistet sin vokale identitet. Og hvor man rett og slett har måttet reparere veldig mye ting som handler om identitet, forståelse av *seg selv* før man rett og slett kan fortsette å synge. (Inger)

Et særlig godt eksempel på at elevene tar opp sangrelaterte følelsesmessige problemer kom fra studenten Anne. Anne fremsto som en svært selvstendig høyprestasjonsstudent, som hadde klare prinsipper om å ikke fremstå svak, ikke snakke om private tema og aldri gråte på timen. Men på én sangtime hadde det bristet for henne.

Jeg hadde jo ikke tenkt å gå inn og fortelle noe... Jeg begynte jo på timen, også merket jeg at jeg fikk ikke lyd omtrent, det var bare ett eller annet som stoppet. Så sa jeg at jeg, jeg begynte bare å fortelle litt... og så endte det jo med at vi bare snakket hele timen. (Anne)

Anne fortalte at hun da over langt tid hadde båret på vanskelige tanker om egne og andres forventninger til henne, tanker om prestasjoner, identitet, frykt for å feile, og lignende. Hun omtalte timen som et "skille", og forklarte at hun trass i sine prinsipper gråt mye på denne timen, men at det var godt å åpne seg for læreren. Anne forklarte at læreren var "som en psykolog" for henne den timen, og at samtalen motiverte, løsnet opp i ting, og var til stor hjelp for henne til å komme videre. Hun beskrev tiden etter den timen som at samtalen ga utgangspunkt til nye refleksjoner og vekst, både hos henne som person og i hennes forhold til det å være en sanger.

Samtaler rundt faget kunne også dreie seg om elevens fremtid og karriere. Informantene uttrykte at karriereråd av typen der læreren foreslår at studenten finner noe annet å gjøre, ikke burde gis med mindre eleven selv har gitt uttrykk for frustrasjon, og i ryddige former som på et eget møte.

5.3.3 Innholdstype 3: Behov for psykologisk kompetanse i kommunikasjon om problematikk som hadde vært aktuell for eleven uavhengig av sangstudiet

Den siste typen innhold som blir tatt opp på sangtimen, var problematikk som i utgangspunktet ikke har noe med sangfaget å gjøre, eller som ikke har sitt utgangspunkt i sangfaget, selv om det kan påvirke hvordan eleven presterer. Læreren Inger var den informanten som gikk mest i detalj om slike erfaringer. Hun syntes mange elever sliter med en psykisk problematikk og forklarte at hun hadde ofte både blitt gitt, og selv tatt en mentorrolle som gikk utover det rent sangfaglige, og at elevene ofte begynte å fortelle om ting på sangtimen:

Jeg syns jo at det veldig ofte, altså at ting kommer *fram* da, i sangtimen, ikke sant, at folk begynner å *fortelle*. Om det er fordi det er en en-til-en-situasjon, hvor de har en som de treffer en gang i uken over lenger tid og at de får *tillit* på den måten, eller om det er noe ved *sangen*, noe ved berøring til emosjoner og kropp og sånt noe som gjør at det fort utløses, jeg syns det er vanskelig å vite hva som er hva. (Inger)

Lærerinformantene fortalte at elevenes problemer ofte handlet om nedstemthet, plager ved å være ung og bo alene, depresjon og angst i forskjellige former, i tillegg til fagrelaterte følelser som beskrevet ovenfor. Enkelte problemer ble beskrevet som voldsomme, store og uforløste, og noen kunne være alvorlige:

Jeg hadde en elev som var litt nær å være suicidal. Jeg visste ingenting om det, og fikk ikke vite på forhånd at hun hadde så store psykiske problemer. Da hun fortalte meg det, og jeg tenkte på hvordan vi hadde prøvd å jobbe med å frigjøre, slappe av, spenne av i kropp og alle sånne ting, på biinstrumentundervisning, så ble jeg veldig fortvilet over at det mente jeg var *veldig* relevant informasjon som jeg skulle ha hatt som sangpedagog, nettopp fordi jeg så da at, det kan godt hende at jeg bidro til å sette i gang en del prosesser hos henne som ikke *jeg* var i stand til å ta vare på, ivareta eller å *følge opp* når det først kom. Ikke sant når hun begynte å gråte, at hun begynte å snakke om at hun ikke visste om hun ville leve lenger, og så videre. (Inger)

Informantene fortalte om betroelser, også av den svært alvorlige typen, som et relativt utbredt problem både blant sangpedagoger og i deres praksisfelleskap med andre instrumentalpedagoger. Et eksempel var fra en kollegas praksis som instrumentalpedagog:

Et eksempel er jo mannen min, han er [instrumentalist], og hadde en elev som da på en time fortalte at hun ble seksuelt misbrukt av stefaren sin. Og han klarte ikke å håndtere

det. Han *klarte* ikke å håndtere den, det, på noen måte. Han visste ikke hva han skulle gjøre med det og på en måte... ja, han fortalte det til meg når han kom hjem, og... og visste ikke hva han skulle gå videre med den saken, ikke sant? *Fryktelig* vanskelig. (Inger)

Slike betrouelser stilte store krav til lærerens psykologiske kompetanse. Samtidig aktualiserte de viktige spørsmål om lærerens oppgave, ansvar, og grenser.

5.3.4 Kommunikasjonstype 1: Behov for psykologisk kompetanse i møte med hint, signaler, problematisk eller endret adferd

De forskjellige typene av tema kan formidles på forskjellige måter i sangtimen. Informantene fortalte om at læreren kunne oppfatte nonverbale eller vagere signaler om at eleven hadde det vanskelig, og at det kunne være lettere for sangpedagogen enn for en lærer i tradisjonell klasseundervisning å fange opp slike signaler. Læreren Inger beskrev det slik:

Det er jo ofte at man *ser* ting. Enten veldig tydelig eller litt sånn, ikke sant, du skjønner at her er det noen ting. (Inger)

Studentenes kunne oppleve det som godt at lærerne viste at de fulgte med:

Det hender jo at de spør "Hvordan går det med deg for tiden?"... og da skjønner du at de har skjønt ett eller annet. Det synes jeg er veldig fint, at de kan. (Anne)

At læreren var i stand til å kommunisere på flere måter, og både kunne oppfatte og uttrykke budskap nonverbalt, ble beskrevet som viktig for elevens mulighet til læring:

For at det [elevens utvikling og læring] skal gå raskt og smertefritt, er det nok et stort behov for å forstå ulike kommunikasjonsmåter i tillegg til verbale. Altså, til og med bruk av kroppsspråk kan jo utforskes. (Bjørn)

Oppfatninger om hvorvidt lærerne hadde et ansvar for å oppfatte slike signaler vil bli redegjort for i kapittel 6. En informant påpekte imidlertid at én ting var å oppdage slike signaler, men at:

[...] spørsmålet er "Hva gjør man med det?" eller "Hvordan reagerer man på det?" (Svein)

Informantene mente at en bekymring på grunnlag av slike signaler etter hvert måtte tas opp med eleven, men var opptatte av at læreren måtte gjennomføre en slik samtale med varsomhet og respekt, med en begrunnelse for bekymringen, med aksept for de svarene hun fikk, og uten å overdrive egne tolkninger. En student vektla at det ikke måtte ligge noen bedømmelse av eleven i spørsmålene, men

at læreren godtok situasjonen, og viste at hun spurte for å vite hva hun som lærer hadde å forholde seg til.

I tråd med dette fortalte en lærerinformant om hvordan hun, når hun vurderte hvorvidt hun skulle ta en bekymring opp med eleven eller ikke, gjerne så på om det var mulig å komme videre med studenten, og tok så utgangspunkt i eventuelle problemer med progresjon:

Jeg tror det blir veldig tydelig i prosessen, fordi at i det øyeblikket en elev ikke er bearbeidelig, la oss si enten med kroppen eller med stemmen eller med nervøsitet eller med innlæring eller altså... hvor man liksom har gått og trødd rundt i den samme problematikken lenge, så blir det egentlig ofte tydelig at her er det en motstand eller her er det et eller annet. Jeg har sagt til en elev en gang ”Hva er det som gjør at du ikke vil gjøre det jeg sier?” Hva er det, altså ikke som et angrep, men som ”Prøv å forklare meg hva det er som skjer her? Fordi nå har jeg prøvd det, nå har jeg prøvd det, og nå har jeg prøvd det, og min oppfatning er at for at du skal nå fra dit til dit, så må vi ha løst denne problematikken først. *Hva er det, hvor sitter motstanden?*” Og den diskusjonen kan deretter være fruktbar og kanskje avsløre [...] ”whatever”, som så gjør at en problematikk kan få en eller annen form for løsning. (Sigrid)

Alle disse måtene å møte nonverbale tegn eller signaler fra eleven, innebærer imidlertid å ta steget over i samtale, som vi diskuterer i neste avsnitt.

5.3.5 Kommunikasjonstype 2: Behov for psykologisk kompetanse i direkte samtale

Informantene omtalte utstrakt samtalevirksomhet som en ekstremt vanlig del av interaksjonen mellom lærer og elev. Samtalen ble skildret som det naturligste verktøy læreren har. Imidlertid ble den ikke bare brukt til å forklare sangtekniske eller formidlingsmessige konsepter (Innholdstype 1), men også til å behandle tema som følelser knyttet til det å studere sang (Innholdstype 2), eller problemstillinger som i utgangspunktet ikke var sangrelaterte (Innholdstype 3).

Det var en utbredt oppfatning blant informantene at det er så vanlig at studenter bruker lærerne sine som samtalepartnere, også om ikke-faglige tema, at enhver lærer må risikere å være det. Det ble fundert over om lærerne selv ga rom for den type samtaler, eller i for stor grad fulgte opp elevens innledning i stedet for å forsøke å styre fokuset tilbake på selve sangen:

Jeg tror mange hiver seg litt på den kroken med at ”Å, fortell meg, fortell meg alt, fortell meg alt sammen, jeg er vennen din” og det er jo bare... det blir jo *bare* rot. (Hilde)

På tross av den antatte utbredelsen, rettet de fleste informantene kritikk mot en for stor, eller for ikke-faglig samtalevirksomhet mellom lærer og elev. Læreren burde holde en mer profesjonell avstand til studenten. Ikke bare er læreren ikke en profesjonell terapeut, men en informant påpekte

også at læreren, i motsetning til en psykolog, ikke var en nøytral og upartisk part, men snarere en del av det livet som studenten hadde behov for å snakke åpent og ærlig om.

Spesielt ble samtalene omtalt som problem når tematikken ble for alvorlig, eller når omfanget ble for stort. Både studenter og lærere fortalte om lærer-elev-forhold der samtaler skjedde så ofte og var så omfattende at de hadde potensiale til å dominere undervisningstiden, med eksempler på elever som brukte læreren tilnærmet som psykolog, og der sangtimene ble svært private. En lærerinformant beskrev over hvordan flere studenter insisterte på å bruke henne som hjelper for overveldende problemer, og hvor utmattende dette var for henne. I disse tidkrevende samtalene var det som regel enten følelsesmessig problematikk rundt sangfaget (Innholdstype 2) eller utenomfaglig problematikk (Innholdstype 3) som ble diskutert, og ikke strengt teknisk-faglige tema (Innholdstype 1). En av informantene ordla seg slik:

Det går jo på bekostning av læringsmål, vil jeg tro. Og dessuten så sitter vel ikke læreren med denne kompetansen, egentlig. Så det synes jeg er en styggedom. (Hilde)

5.3.6 Kommunikasjonstype 3: Behov for psykologisk kompetanse i møte med følelsesutbrudd

En siste kategori av måter lærerne kunne bli oppmerksomme vansker hos elevene, er gjennom kraftigere følelsesutbrudd. Informantene fortalte hovedsakelig om gråt, men også om andre typer følelsesutbrudd av sinne eller fortvilelse. De mente at slike utbrudd kunne komme av problematikk eleven hadde med seg inn på timen, men også at det er mye ved sangtimen som kan utløse emosjonelle reaksjoner; for eksempel et ønske om å prestere og være flink, det at en kanskje ikke får til noe som oppleves som svært personlig, og mange provokasjoner mot muskulatur og en pust som skal være fri når eleven kanskje er anspent. Dette fysiologiske aspektet var særlig viktig:

Jeg tenker jo det at å jobbe med *pust* kan jo, ikke sant, det å skulle frigjøre og ... Altså, går du og *holder* på pusten din fordi du *må holde*, fordi det er noe som er veldig veldig problematisk, så kan det jo være fryktelig, eh... Man kan *starte* et *ras* av både følelser og sånne ting hvis man da jobber med å skulle frigjøre *de* låsningene som sitter der. Og *det* tenker jeg er noe av det mest krevende som pedagog, er jo det at vi ikke alltid vet konsekvensen av hva vi setter i gang når vi bare gjør masse øvelser, og det har jeg jo sett en del eksempler på, at det får mye større konsekvenser enn det jeg har vært klar over. (Inger)

Å få informasjon på forhånd om studentens eventuelle problemer var derfor svært viktig for læreren, for å unngå å gjøre skaden større, eller "trigge noe som ikke er å behagelig å trigge" og dermed ende opp i situasjoner som hun ikke hadde kompetanse til å håndtere.

At elevene begynner å gråte på timen ble omtalt som svært vanlig, noe som skjer de fleste studenter av og til – også høyprestasjons elever som informantene Anne, som egentlig hadde klare

prinsipper mot det. En annen student påpekte at det ikke nødvendigvis må ligge noe tungt og vanskelig bak elevens gråt, men at livet er litt sånn at en av og til trenger å gråte:

Det har vært sånn, i hvert fall, at jeg har følt meg helt fin, og så kommer jeg på en sangtime, og så må jeg, når jeg begynner å synge og sånt, så kjenner jeg at jeg egentlig må gråte. Ikke så mye, liksom, men bare, akkurat som for å få det ut, for ellers kan jeg ikke synge videre. (Hilde)

Andre følelsesutbrudd kunne også forekomme, gjerne sammen med gråt. Blant eksemplene var en elev som hadde ropt "Fy faen, jeg orker ikke mer, faen ta deg!" til læreren sin og sprunget ut av timen, og en elev som på gjentagende timer gråt og fortalte læreren at hun kanskje ikke ville leve lenger.

Det var ingen konsensus blant informantene for hvordan læreren burde reagere på følelsesutbrudd, annet enn å opptre som en trygg og profesjonell person. Noen mente at læreren ikke måtte være redd for å snakke med eleven. Andre påpekte at det ikke nødvendigvis er så farlig om eleven bare gråter litt og at det beste for eleven kanskje ville være å være nøytral og ikke gjøre en stor sak av det, men vise eleven at det er greit, og at en så kan fortsette timen. En student bemerket at gråt kan være vanskelig å kontrollere, og at det ikke behøver å bety at eleven ønsker å snakke om noe. Hun mente at så vanlig som det er at elever gråter på timen, er det viktig at lærerne har psykologisk kompetanse til å skjønne at det ikke trenger å være alvorlig, men heller overlater valget mellom å synge videre eller avslutte timen, til eleven.

Læreren Sigrid mente imidlertid at læreren burde gripe inn hvis slike følelsesutbrudd, for eksempel gråt, var noe som gjentok seg ofte, men hun var veldig klar på hvordan et slikt engasjement fra læreren burde komme til uttrykk:

Sigrid: Hvis en elev hele tiden ble på gråten, altså hele tiden begynner å gråte, av den ene eller den andre eller den tredje grunn, som noen elever har gjort i tidens løp, så må man jo etter hvert finne ut av... Altså man kan jo ikke fortsette, så må på en måte eleven finne ut av "Hvorfor, hva skjer her?" Men, det er ikke min jobb å finne ut av.

Intervjuer: Nei, nei. Men, er det din jobb å be eleven om å finne ut av det?

Sigrid: *Ja.* Ja.

5.4 Behov for psykologisk kompetanse begrunnet i lærerens yrkessituasjon

Som nevnt innledningsvis i kapittelet ble behovet for psykologisk kompetanse også begrunnet med sider av lærerens yrkessituasjon. Psykologisk kompetanse i dette henseende var tenkt å gagne både lærer og student.

Ved spørsmål om sangpedagogens bakgrunn formidlet særlig studentinformantene kritikk av sanglærere uten pedagogisk utdanning, men i drøfting av psykologisk kompetanse ble heller ikke pedagogisk utdanning nødvendigvis betraktet som tilstrekkelig: Generell pedagogisk psykologi ble oppfattet å verken dekke den individuelle undervisningens særpreg, eller ytelses- og prestasjonsfokuserede fags spesielle problematikk – begge beskrevet som viktige for psykologisk kompetanse. En av lærerinformantene konstaterte også at selv om hun hadde lest mye pedagogikk og psykologi, opplevde hun som en stor mangel at hun ikke hadde skoling i det hun kalte "veiledningskompetanse i forhold til mentale problemer".

Informantene påpekte at det derfor kan oppleves vanskelig å være lærer for en student som strever psykisk. Lærerinformanten Inger fortalte utførlig om dette:

Så har jeg *forsøkt* meg, eh... og *butta* veldig i mot der hvor ting er veldig strevsomt. Og det gikk så langt at jeg ble utbrent til slutt, av det, fordi jeg klarte-, altså til slutt så ble jeg, jeg var sykemeldt et år fordi det ble så voldsomt *press* på meg som sangpedagog. [...] Så jeg ble sittende med problemet, med en *forventning* fra elevene om at jeg skulle hjelpe dem, og løse det. Og da kom jeg veldig til *kort*, på det. Ehm... samtidig så er det noe med at hvis du ser et menneske som har det vanskelig, så, så, ville jeg personlig ikke ønske å late som om det ikke *eksisterer*. (Inger)

Informantene opplevde altså et behov for psykologisk kompetanse som evne å avgrense sitt ansvarsområde, ikke bare for elevens og læringens skyld, men også for lærerens egen skyld: Læreren skulle slippe å oppleve å komme til kort i møte med elevens strev, og bli bedre i stand til å avgrense sitt eget engasjement og den belastningen som det kunne medføre. Å dra disse grensene opp, forholde seg til dem og praktisere dem, ble imidlertid beskrevet som en utfordring og krevde at man hadde tenkt igjennom og reflektert over problematikken på forhånd.

Imidlertid var det ikke bare eleven som initierte en slik nær kontakt med læreren – det kunne også være læreren som ønsket å være viktig for eleven, og som utgir seg for å være eller ønsker å være venn for eleven:

Av og til så tenker jeg at mange sanglærere virkelig har et stort behov for å bli trengt av noen. (Hilde)

Dette handlet om lærerens egen forståelse av og forhold til sin rolle og sine egne problemer, et tema informantene selv tok opp. Som gjort rede for tidligere ble en del av psykologisk kompetanse forstått som sangpedagogens selvinnsikt og holdninger. Informantene fortalte om lærere som ønsket å bli beundret, og særlig studentene savnet at lærerne hadde selvinnsikt i hvordan deres egen psyke, motivasjon og behov fungerte. Både undervisningen og eleven kunne lide under mangel på en slik selvinnsikt:

Problemet der var jo ikke at jeg var deprimert, eller noe. Problemet var jo at han [læreren] var helt ute, og at jeg ble lei meg, på en måte, men det hadde jeg jo blitt med hvem som helst. Hvis hvem som helst hadde vært sånn. (Hilde)

Behovet for psykologisk kompetanse for sangpedagogen med utgangspunkt i pedagogens yrkessituasjon, kunne på denne måten forstås ikke bare som hjelp til at læreren kunne begrense sine belastninger, men også som et bidrag til en mer profesjonell rolleforståelse for læreren som ville gagne eleven.

6 Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter omfanget av og grensene for sangpedagogers oppgave og ansvar knyttet til psykologiske utfordringer i undervisningen?

Delproblemstilling 3 lyder: "Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter omfanget av og grensene for sangpedagogers oppgave og ansvar knyttet til psykologiske utfordringer i undervisningen?"

Sangpedagogens oppgave og ansvar, samt behovet for grenser, ble diskutert i forskjellige former i alle intervjuene, både uttrykt spesifikt og som en implisitt del av andre resonnementer – spørsmålet om sangpedagogens oppgave, ansvar og grenser lå alltid i bakgrunnen: Grenser mellom lærer og elev, hva som ligger i sangpedagogens oppgave, grenser for ansvar, for eksisterende kompetanse og for eventuell ønsket fremtidig psykologisk kompetanse, for hva som skal skje på timen, og for hva og hvor mye læreren skal bry seg med. Informantene problematiserte også hvordan forholde seg, til og praktisere grenser. I det følgende beskrives noen sider ved oppfatninger om sangpedagogens behov for psykologisk kompetanse, som tydeligere berører sangpedagogens oppgave, ansvar og grenser enn det som trekkes fram i de øvrige resultatavsnittene.

6.1 Sangpedagogens oppgave

Informantene beskrev virksomheten som sangpedagog som svært kompleks, men var samtidig tydelige på at målet med sangundervisningen er at studenten skal bli en bedre sanger. Noen var opptatt av formaliserte læringsmål og eksamen mens andre fokuserte på det kunstneriske aspektet eller på å finne sangfaglige mål som passet den enkelte elev, men sanglig utvikling sto i sentrum for alle:

Fellesområdet er teksten, musikken og stemmen. Altså, *min* jobb er å utvikle den kunstneriske vokale personligheten. (Sigrid)

Jeg er for at det skal være et profesjonelt forhold hvor man skal drive med sang, *primært*. Og *hvis* man er deprimert, så er det veldig *synd*, og da skal vi prøve å legge til rette for at du skal kunne ha sangtimer fremdeles, for det er *det* som er målet. (Hilde)

Både selve instrumentbyggingen og utviklingen av sangeren som en kreativ kunstner krevde imidlertid en bred tilnærming fra læreren i undervisningen. For å nå målene om sanglig utvikling understreket informantene at det er helt avgjørende å skape en tro hos eleven på at hun har mulighet til utvikling og er i kontroll. En av sanglærerens oppgaver ble dermed beskrevet som å bygge opp under elevens evne til å være sin egen støtte slik at hun til slutt blir selvstendig. En annen forutsetning for sanglig utvikling var å bygge opp det en informant beskrev ovenfor som en "sunn vokal mental helse". Det innebar beskrivelser av at læreren ofte må "reparere" elementer hos eleven, eller frigjøre dem fra hindringer, før sanglig utvikling kan fortsette. Å jobbe med slike "reparasjoner" og "frigjøringer" ble dermed beskrevet som en sentral oppgave for sangpedagogen.

Samtidig var informantene klare på at sangundervisningen ikke må være en form for samtalerapi eller sjelesorg, og at for utstrakte samtaler i undervisningstiden kan gå på bekostning av sanglæringen:

Jeg kan gå til [den gamle sanglæreren min] ennå hvis jeg har det kjipt, det vet jeg... Men, jeg er jo ikke her for å ha en som skal trøste meg fordi at forloveden min har gått, liksom. Jeg er her for å studere. Så jeg tenker litt mer sånn. (Anne)

Likevel forklarte informantene at de opplevde det som vanskelig å skissere grensene for hvor langt læreren skulle involvere seg. Hva er "sanglige reparasjoner" og hva er elevens personlige problemer, og hva er det riktig eller hensiktsmessig at læreren involverer seg i – kort sagt, hva er lærerens ansvar?

6.2 Sangpedagogens ansvar

Informantene uttrykte at læreren hadde ansvar for å oppfylle sin oppgave – å hjelpe eleven å bli en bedre sanger, og å opptre profesjonelt. Manglende profesjonalitet hadde potensiale til å påvirke elevens psykiske helse negativt. Det var også forskjell på det formelle ansvar i kraft av lærerens institusjonelle posisjon, og det moralske ansvar læreren kunne oppleve i møte med en lidende ungdom og medmenneske. Usikkerheten oppsto når informantene forsøkte å definere hvilket ansvar læreren eventuelt har overfor en elev som sliter med problemer av psykisk art.

Meningene var delte angående lærerens ansvar for å *oppdage* at en elev hadde problemer. Noen uttrykte at alle som jobber med ungdommer, eller mennesker generelt, burde ha en skolering i å oppdage tegn på plager hos andre. Informantene kunne oppfatte et slikt ansvar som knyttet til

forventinger fra både institusjonens side så vel som fra studenten, eller som en side ved sin egen læreridentitet. Andre påpekte at man da kunne risikere å legge for mye ansvar på sangpedagogen, og problematiserte hvor formelt et slikt ansvar skulle være:

Hvor fastsatt skal det være? Hvor mye ansvar skal man ha for det? Altså, et ekstremtilfelle, hvis han går og henger seg dagen etter, altså, hvor mye ansvar hadde du? Det er vanskelig å si, altså, vanskelig å på en måte... "Det burde du sett, det burde du gjort noe med." Altså, det går jo heller ikke. Men, ja det der er en balansegang. (Svein)

Om læreren imidlertid visste, eller i noen tilfeller mistenkte, at elevene hadde psykiske plager, framholdt de fleste informantene at læreren ville ha et ansvar for å "gjøre noe". Hva dette "noe" var, var imidlertid informantene mer uklare på. En informant skisserte en grense ved det punktet hvor det blir snakk om at læreren skal være den som skal *løse* elevens problemer. En annen sa det slik:

Altså selvfølgelig så skal man kunne romme elevens historie, hvis du forstår hva jeg mener. Men, det å romme et annet menneskes *lidelse* er jo ikke ensbetydende med at man kan *frelse* det. [...] Pedagogen skal kunne romme det *uten* å bli forstyrret i sin kommunikasjon. (Sigrid)

Imidlertid beskrev informantene også her en utfordring i å finne skillet mellom hvilke problemer som er rent private, og hvilke som også har sangfaglige konsekvenser, siden de opplevde at personlige og sangfaglige problemer gjerne påvirker hverandre gjensidig, og at sangfaglige problemer kan ha en mer personlig årsak. Dermed ble det vanskelig å skille ut hvilke problemer som faller inn under sanglærerens ansvar å involvere seg i. I andre tilfeller kunne det moralske ansvaret oppleves tydelig:

Hvis et menneske ber om hjelp, hvis et menneske kommer til deg og forteller om noe som er fryktelig vanskelig og de kanskje aldri har fortalt om det eller noen ting, så, så tenker jeg at det... det ville være veldig veldig, ikke bare *galt*, men også helt, altså man *må* faktisk bidra på en eller annen måte. (Inger)

Inger opplevde det som vanskelig å skulle fortelle eleven at vedkommende måtte oppsøke noen andre for problemet, at i undervisningstimen skulle de synge. Hun forklarte at det har opplevdes som nødvendig å hjelpe eleven, fordi det ikke fantes noen annen løsning:

Jeg har vel opplevd det enkelte ganger, at det er ikke noen andre som er der, ikke sant. Det er det som er problemet, det er ikke hjelpere nok til de som trenger hjelp, når de trenger hjelp. (Inger)

Et annet spørsmål var hva slags ansvar læreren har for undervisningens påvirkning elevens psykiske helse og øvrige liv. Flere av informantene uttrykte at læreren har et visst ansvar for

undervisningens virkning på eleven, for eksempel om undervisningen skulle forsterke eventuelle psykiske plager hos eleven, fordi læreren som den profesjonelle part burde kunne se konsekvensene av sine metodiske valg. En av informantene var imidlertid bekymret for at man, ved å åpne for et ansvar for å ikke forverre elevens situasjon, indirekte også kunne komme til å åpne for et ansvar for å gjøre elevens situasjon bedre:

Jeg syns sanglæreren har et ansvar for å drive sangundervisning, på et profesjonelt nivå, [...] og] å være profesjonell. Men det er viktig å ikke, på en måte hvis man sier at sanglæreren har et ansvar for at det ikke skal bli forsterkende, så kan det lett liksom brikke over i at sanglæreren dermed har et ansvar for å gjøre det *bedre*. Det tenker jeg. At det er litt sånn vanskelig, en knivsegg. (Hilde)

Informantene fremholdt også at læreren i tillegg har et ansvar for å avgrense seg og sitt ansvarsområde. Dette fører oss over til neste punkt, nemlig lærerens overveielser av grenser.

6.3 Grenser

Grensene for sanglærerrollen var utydelige for informantene. Mange av dem problematiserte hvordan man skal definere lærerrollen, og hva det er hensiktsmessig at hører hjemme i sangundervisningen, samt grenser for lærer-elev-forholdet, for ens egen kompetanse, og for ens ansvar. Grensene ble beskrevet som både vanskelig å trekke, og vanskelig å forholde seg til om de først var trukket.

Som nevnt mente informantene at læreren har et ansvar for å avgrense seg selv og sitt ansvarsområde. Dette var ikke bare for lærerens egen del, for å avgrense en arbeidsbyrde som lett kan bli for stor som nevnt tidligere, men også som en del av lærerens ansvar ovenfor eleven. Det var to grunner til det: Den ene var at eleven har rett på undervisning i undervisningstiden. Hvis læreren utvider ansvarsområdet for mye og bruker undervisningstiden til å hjelpe eleven med problemer som ikke er sangrelaterte, så risikerer det å hemme sanglæringen heller enn å fremme den. Ideelt sett burde altså eleven få hjelp til psykisk problematikk i andre fora, og få sangundervisning, tilrettelagt til elevens eventuelle problemsituasjon, på timen.

Den andre grunnen var at hvis eleven sliter med ikke-sangfaglig problematikk, trenger vedkommende hjelp av kvalifiserte hjelpere. Læreren som kjenner ansvar for å hjelpe eleven med sine problemer, måtte også innse at hun nok ikke er kvalifisert til å gå inn i problematikken på en måte som virkelig kan hjelpe, når hjelpen er poenget

Hvis man får vite sånne ting, for eksempel. Hvis jeg hadde fått vite det, så kunne man som sanglærer [...] foreslå at det er greit at jeg kan vite det, men jeg har ikke noe kompetanse til å gå noe mer inn i det, jeg vet ikke hvordan jeg skal snakke med deg om det på en måte som kan hjelpe deg. For det er jo det som er poenget. (Hilde)

Flere av informantenes beretninger handlet imidlertid om lærere som ikke var oppmerksomme på grensene for sin egen kompetanse. Som gjennomgått tidligere framsto som en utbredt praksis at lærere forsøkte å være den som skulle hjelpe eleven ut av sine problemer og bega seg ut på terapi-lignende forløp med eleven. I noen tilfeller satte læreren også diagnoser på eleven. Informantene påpekt at sangpedagogen i slike tilfeller påtok seg et ansvar hun sannsynligvis ikke var kvalifisert til å håndtere, og risikerte å ende opp i situasjoner hun ikke hadde kompetanse til å følge opp:

[...] ikke drive terapi, for eksempel. Ikke snakke for mye om det, kanskje, fordi går man inn i noe, altså, trøster man så må man også bære. Og det er ikke sikkert at man har rygg til. Eller, kompetanse. (Hilde)

Likheter og grenser mellom sangpedagogisk praksis og terapi kom samtidig flere ganger opp i samtale. Enkelte informanter sammenlignet forholdet mellom terapeut og pasient med forholdet mellom lærer og elev, og flere snakket om sangens og sangundervisningens "terapeutiske potensiale". Mens noen var tydelige på at sangpedagogen ikke måtte forsøke seg på samtaleterapi, og at selv om sang kan ha en terapeutisk funksjon er det lærerens ansvar at undervisningen ikke glir over i musikkterapi, var det andre som relativt åpent snakket om "elementer av terapi" som en naturlig, eller også nødvendig del av sangundervisningen, med det mål at eleven skal bli en dyktigere sanger:

Bjørn: Jeg synes at man skal prøve å bidra til at eleven blir i stand til å frigjøre seg sånn at de kan prestere, og da må man være beredt til å snakke om *alle* momenter som gjør det vanskelig. Om det er et eller annet i livssituasjonen så må man kunne snakke om det. Men, eh... det er klart, du er jo ikke allmektig (litt latter). [...]

Intervjuer: Hvor går grensen mellom å snakke om ting og å begynne å havne i terapiland?

Bjørn: Nei, det er et godt spørsmål. Eh... altså elementer av terapi tror jeg jo er nødvendig. Altså blant annet dette å forstå signaler fra sin... sitt individ. [...] det finnes *ingen* problemer som er somatiske *eller* psykiske, de er alltid både og. Ja. Det betyr at du må være *åpen* for signaler og du må hjelpe elevene til å *ta imot* signaler og tolke sammenhenger. Men, det er klart det kan være ting som du ikke kan...

En av dem som snakket om terapeutiske effekter av sang problematiserte også at en slik aktivitet forpliktet læreren til å kunne følge opp:

[Du må vite] hvor grensen går mellom læring og *terapi*. For det er klart, jeg tror jo at *sang*, og stemmebruk i seg selv kan være innmari flott *terapiform* for å utforske, for å jobbe med spenning-avspenning eh... forløse ting. Og da må man jo også kunne håndtere det som kommer, da. (Inger)

Informantene gjorde forsøk på å skissere opp grenser for involvering i studentens psykisk relaterte problematikk: Det ble for eksempel foreslått at grensene kunne vurderes etter problemenes alvorlighetsgrad, eller om uttrykket for dem er engangshendelser eller stadig tilbakevendende. En

annen tilnærming var å forsøke å holde seg til det faktum *at* eleven slet med et psykologisk relatert problem ved å tilpasse undervisningens metodikk, men å unngå å engasjere seg *i* selve problematikken. Man kunne da forsøke å ta imot og snakke med eleven om problematikken innhold med sangundervisningen som kontekst: Hva slags implikasjoner har problematikken for sangundervisningen og elevens progresjon som sangstudent? Ønsker eleven på grunn av dette å endre eller få tilpasninger i undervisningsopplegget? Formålet var å anerkjenne det eleven fortalte, samtidig som man overlot ansvaret til studenten og minnet på at dette var en arena for sangundervisning.

Lærerens balansegang mellom å være empatisk og å være undervisningsfokuset kunne oppleves som vanskelig. På den ene siden kunne lærere som ikke anerkjente elevens problem, risikere å skade relasjonen mellom lærer og elev:

Så må også læreren respektere det når eleven kommer og snakker med en. At det ikke bare er sånn derre; jaja, og så kaster vi det bak oss, og så går vi videre som om ingenting har skjedd. For det er jo slike ting tillit bygges på. Både lærer og elev burde se på det som en tillitserklæring. Det å kunne snakke med hverandre. Når det ikke blir resultatet så blir det utrolig vanskelig å bygge opp tillit igjen. I hvert fall i etterkant. (Marte)

På den andre siden kunne læreren engasjere seg mer enn det også eleven ønsket:

Og så sier jeg "Hvordan står det til?" "Ja, nei." Så sier hun "Jeg vil ikke at vi... vi tar ikke det fordi da begynner jeg å gråte", ikke sant. Og da tenker jeg at da er det best at jeg unngår den... Så hun kommer hit for å synge, og for henne så er det faktisk viktig å få sunget og ikke snakket, fordi hun har andre hun kan snakke med om dette her og da er det viktig at vi unngår å komme borti det. Så man kan også fort liksom bli sånn hjelper som helst har lyst til å hjelpe mer enn det som er nødvendig. (Inger)

Inger problematiserte også grensene for hvor mye informasjon hun burde ha om elevene og deres forutsetninger – "nok informasjon" versus "for mye informasjon". På den ene siden forklarte hun hvordan fysiske blokkeringer i sanginstrumentet kunne ha både fysiske og psykiske årsaker, og at det var vanskelig å finne mulige løsninger for dem uten nok informasjon. På den andre siden fortalte hun om elever som overvældet henne med informasjon om sine personlige problemer. Hun opplevde usikkerhet om både hva hun som lærer kunne spørre eleven om, og også hva hun *skulle* spørre eleven om for å oppfylle sitt oppdrag om best mulig undervisning.

Om så læreren ble konfrontert med en elevs psykiske problematikk og ikke selv skulle gå inn i den, skulle hun da henvise til noen som kunne det? Hvor gikk grensen for å henvise en elev slik, og hvordan skulle det i så fall gjøres? En lærerinformant mente at hun ofte greide å hjelpe eleven til selv å komme til erkjennelsen av at vedkommende burde oppsøke hjelp, ved å "holde opp et speil" for eleven. Tilgjengelighet til spesialistkompetanse ble da viktig, og flere informanter ønsket seg en fast ansatt psykolog ved lærestedet, slik en av informantenes læresteder hadde. Lærerinformanten Bjørn

mente en slik ordning kunne "forebygge en *masse* slitasje", og hadde selv etablert kontakt med en psykolog:

Jeg har sagt at "Du har noen problemer som jeg kjenner igjen, delvis fra meg selv og delvis fra andre studenter, og jeg har en bekjent som er psykolog og som har hjulpet flere studenter opp i gjennom årene." (Bjørn)

Ifølge Bjørn reagerte de fleste studentene med interesse, stilte spørsmål om hva besøk hos psykolog innebar og hvordan det foregikk. Flere oppsøkte psykologen.

Likevel var det ikke uten videre uproblematisk å skulle få en henvisning eller oppfordring fra læreren sin, og en student påpekte at fordommer mot å oppsøke psykolog kunne gjøre det vanskelig for eleven å få beskjed om at man kanskje trengte det. En slik oppfordring fra læreren kunne også oppleves som en ubehagelig vurdering av elevens psykiske helse:

[Læreren] kan jo ta det skikkelig feil, [eleven] kan jo virkelig få problemer ut av sånne kommentarer. Hvis man begynner å overanalysere og sånne ting. (Marte)

Det er heller ikke alle elever som ønsker eller er i stand til å oppsøke hjelp fra andre enn læreren. En lærerinformant hadde svært blandede erfaringer, blant annet med elever med dårlige opplevelser fra hjelpeapparatet, som nektet å involvere andre men insisterte på å involvere sanglæreren. Læreren betegnet slike situasjoner som "*forferdelig* vanskelig." Det understreket ytterligere en annen informants poeng. Hun påpekte at det ikke finnes klare grenser i sosiale relasjoner, men at læreren må bruke skjønn i sin interaksjon med elevene:

Det er jo ingen absolutte grenser, vi er jo mennesker i en relasjon alltid, på en måte. (Hilde)

7 Diskusjon

I de foregående tre kapitlene har jeg presentert resultatene av intervjuundersøkelsen, og jeg vil nå utdype dem ved å diskutere resultatene i lys av undersøkelsens grunnlagsteori om kompetansebegrepet og om Aristoteles' kunnskapsformer. Drøftingen er organisert etter de tre delproblemstillingene som ble presentert i kapittel 1. De tre spørsmålsformuleringene fungerer som ulike innganger til materialet, ikke som adskilte kategorier, og vil tjene til å belyse undersøkelsen hovedproblemstilling.

7.1 Psykologisk kompetanse hos en sangpedagog

I dette avsnittet tar jeg for meg masteravhandlingens først delproblemstilling: "Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?" Det vil jeg først gjøre med utgangspunkt i kompetansebegrepet, og deretter med utgangspunkt i Aristoteles' tredelte kunnskapsbegrep.

7.1.1 Kompetansebegrepet

Både lærer- og studentinformantenes beskrivelser av psykologisk kompetanse var først og fremst praksisnære beretninger om praktiske behov – en problemsentrert kompetanse. Dette samsvarer godt med den definisjonen av kompetansebegrepet som det gjøres rede for i kapittel 2: *De samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave i tråd med definerte krav og mål.*

Hvis man tar utgangspunkt i denne definisjonen av kompetansebegrepet i forståelsen av psykologisk kompetanse, ser man at hele kompetansens innhold er rettet inn på å oppfylle "definerte krav og mål". Her åpner det seg noen interessante perspektiver da forskjellige sangpedagoger og -studenter legger forskjellige mål til grunn for den sangpedagogiske praksisen – også på høyere nivå som ved såkalte konservatorier. Fra intervjuene i denne undersøkelsen kan man skille ut tre ulike typer målsetninger som dels kan overlappe hverandre, men som også har forskjellige implikasjoner for den psykologiske kompetansen og anvendelsen av den.

For noen av informantene virket det som at den psykologiske kompetansen skulle bidra til å fremme et mål som i ytterste konsekvens syntes å være en slags sangfaglig *eudaimoneia* for eleven. Som forklart med Gustavsson (2000:164) i kapittel 2, innebærer *eudaimoneia* å leve fullkomment ved å virkeliggjøre sine muligheter gjennom å bruke alle sine ressurser til å gjøre det beste ut av eksisterende muligheter. Med en slik holdning til grunn kunne elevens *eudaimoneia* gjennom sangfaget bli vektet tyngre enn sangfaget som prestasjon eller som streng tradisjon: Hvis studentens "lykke" ble hindret av undervisningsfaget, måtte man åpne for å kunne tilpasse faget. Et eksempel var Ingers ønske om å kunne utvide forståelsen av hva klassisk sang kunne være, for at flere studenter skulle kunne føle seg vellykket. En psykologisk kompetanse som skulle kunne anvendes til å nå dette målet måtte innebære å gjøre læreren i stand til å bekrefte studentens ressurser – uavhengig av eventuelle psykiske problemer hos studenten – og bidra til å forhandle fram en overensstemmelse mellom elevens muligheter på den ene siden, og faget og studiets krav på den andre siden.

For andre var elevenes "lykke", eller snarere deres funksjonsfriskhet, forstått ikke som et mål men som en forutsetning for å kunne mestre faget, i dets krevende tradisjon og med de krav til prestasjon som man oppfattet at realiteten innebar. Målet for undervisningen og for den psykologiske

kompetansen, var da å "frembringe" sangere som kunne mestre den klassiske sangtradisjonens krav til dyktige utøvere. Elevens generelle lykke eller mentale helsesituasjon var ikke lærerens angående med mindre den påvirket sangundervisningen direkte. I denne sammenhengen ble psykologisk kompetanse oppfattet mer i retning av evnen til å, med Sigrids ord, "romme" studentens plager og problemer uten å bli forstyrret i det egentlige oppdraget, som forstås som å frembringe en dyktig sanger i eleven. Dette må ikke forstås som å avvise eller være ufølsom for elevens vanskelige situasjon, men å med empati og fintfølelse opprettholde et mer teknisk-rasjonelt syn på sangundervisningen som noe som må foregå på tross av – men med hensyn til – disse plagene.

En tredje målsetning som ikke var forventet i forkant av undersøkelsen men som kom fram i intervjuene, var målet om at sangundervisningen først og fremst burde gjøre eleven i stand til å gjøre interessante tolkninger og formidle disse på en meningsfull måte – sangeren som utøvende kunstner. Dette kan ligne på målsetningen i avsnittet over, men bærer i seg en noe annen forståelse av det å lykkes som sanger og ikke minst av den psykologiske kompetansen. Her ble psykologisk selvinnsikt hos eleven ansett som en forutsetning for at vedkommende skulle kunne skape interessant kunst. Læreren måtte derfor bidra til å utvikle denne kunstneriske, refleksive selvinnsikten hos eleven. Kompetansen til å gjøre det, var tenkt som en del av den psykologiske kompetansen. Den psykologiske kompetansen ble her altså noe som også inneholdt et kunstnerisk refleksivt aspekt som måtte kunne læres videre til eleven og anvendes av henne.

Hos hver av disse forskjellige målsetningene – uttalte eller uuttalte av informantene selv – har altså anvendelsen av den psykologiske kompetansen forskjellige formål, selv om ingen av formålene sannsynligvis beveger seg utenfor en "akseptabel" holdning om at sangundervisningen skal gjøre eleven til en dyktigere sanger. De forskjellige målsetningene påvirker hvilke kunnskaper, *ferdigheter, evner og holdninger* kompetansen bør inneholde og hvilke *komplekse aktiviteter* den skal anvendes på. Dette sier noe om at ulik forståelse av sanglærergjerningen gir behov for ulike typer av psykologisk kompetanse – eller i det minste ulik anvendelse av den psykologiske kompetansen.

Samtidig har disse ulike målsetningene for undervisningen hverken vanntette skott mellom seg eller er gjensidig utelukkende. Heller enn å se det som at en eller flere av disse forskjellige holdningene har rett eller tar feil, kan de tilnærmes som komplementerende perspektiver på den komplekse sanglærergjerningen. Det er sannsynlig at det både finnes flere ulike holdninger til hva den psykologiske kompetansen behøves for og skal brukes til, og at flere av disse synene eksisterer i samme sangpedagog eller -student samtidig, og gir seg uttrykk enten simultant eller i forskjellige institusjoner eller læringssituasjoner, forskjellige lærer-elev-forhold, eller forskjellige faser i det samme lærer-elev-forholdet. For læreren kan det da være en utfordring å utvikle en sammensatt psykologisk kompetanse som kan oppfylle eller møte alle disse forskjellige behovene og anvendelsene, og som er kompleks nok til å passe denne komplekse praksisen.

Uavhengig av hvilke av de tre ovennevnte behovene for eller anvendelsene av psykologisk kompetanse informantene tok utgangspunkt i, beskrev de alle psykologisk kompetanse på to forskjellige måter: Psykologisk kompetanse som en beredskap læreren bærer med seg, en lærerforutsetning, og psykologisk kompetanse som aktive handlinger i en konkret situasjon, gjort mulig av denne handlingsberedskapen. Vi skal bruke det neste avsnittet til å se nærmere på disse.

7.1.2 Kunnskapsbegrepet

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på psykologisk kompetanse som lærerforutsetning og som praktisk handlingskunnskap, med særlig bruk av Aristoteles' tredelte kunnskapsbegrep.

Informantene beskrev en rekke tema som en sangpedagog med psykologisk kompetanse burde ha innsikt i. Det kan beskrives som epistemisk kunnskap, og omfattet for eksempel teoretisk kjennskap til studentgruppens mest utbredte psykiske plager inkludert deres kjennetegn og mulige implikasjoner for sangundervisningen. Andre tema var forskning om sammenhenger mellom psyke og kropp (og særlig pust), teorier om prestasjon og prestasjonsangst, og dessuten kjennskap til de aktuelle reglement og retningslinjer samt hjelpesystemer og ressurser, som er relevante både for studenten og for læreren. Dette kan passe godt inn under *kunnskaper* i en definisjon av kompetanse. Omfanget av disse tema var imidlertid noe avgrenset – informantene mente ikke at de trengte like mye av, eller den samme, epistemiske kunnskapen om dette som for eksempel en psykolog trenger. Snarere var poenget at kunnskapen måtte være tilpasset sangpedagogens behov, bakgrunnskunnskap og situasjon, og ha sanglæringen som mål.

Andre aspekter av denne psykologiske kompetansen dreide seg mer i retning av det som i definisjonen av kompetanse kalles *ferdigheter, evner og holdninger*, med særlig vekt på de to siste (selv om det også innebar *kunnskap*, både i en epistemisk forstand og med et bredere kunnskapsbegrep). En viktig avgrensning i denne sammenhengen var at disse ferdighetene *ikke* inkluderte techne-kunnen om behandling av de psykiske plagene med formål å "kurere" plager – det var ikke sangpedagogens oppgave, men en terapeuts. I den grad techne som kunnskapsform er aktuell i en psykologisk kompetanse, er det som de didaktisk-metodiske ferdighetene som skal hjelpe eleven til å bli en dyktigere sanger, psykiske plager til tross. Det er altså *sangeren* som læreren skal beskjeftige seg med å frembringe – og bare indirekte elevens psykiske helse. I tillegg er vurderingene rundt hva slags techne-aktiviteter man skal benytte i en situasjon der eleven sliter med psykisk problematikk, såpass komplekse og knyttet til etikk at avgjørelsen rundt dem må sies å basere seg mer på fronesis, enn på techne.

Disse andre aspektene av psykologisk kompetanse i retning *evner og holdninger*, var for eksempel sangpedagogens selvinnsett i og trygghet i sin egen faglighet, innsikt i sine egne behov

inkludert kunnskap om at man kan få behov for å være viktig for eleven samt evne til å oppdage slike behov i seg selv, og innsikt i maktforholdet mellom lærer og elev og denne maktens implikasjoner. Ethiske holdninger ble her uttrykt som en implisitt, men viktig del av disse ferdighetene, evnene og holdningene; for eksempel var hele begrunnelsen for at læreren måtte kjenne til maktfunksjoner, eller kjenne risikoen for å ville knytte seg for sterkt til eleven, nettopp av moralsk karakter.

Både disse mer epistemiske beskrivelsene, beskrivelsene av ferdigheter, og de mer holdningsbaserte beskrivelsene av den psykologiske kompetansen nevnt over, hadde imidlertid det til felles at de ble beskrevet som noe som ligger *i* læreren, som et utgangspunkt eller forutsetning for riktige handlinger, men likevel adskilt fra handlingen selv. De kan beskrives som lærerforutsetninger som bringes inn i undervisningssituasjonen – en beskrivelse som er viktig og som i seg selv ikke motstrider definisjonen av kompetanse slik den brukes i denne masteravhandlingen, men som likevel kan bli snever sammenholdt med de andre brede, mer handlingsorienterte beskrivelsene fra informantene. Her kan delen om "kunnskap" i kompetanse-definisjonen bli en inngang til å benytte seg av et bredere, aristotelisk kunnskapsbegrep som ikke bare betrakter kunnskapen – og dermed kompetansen – som en lærerforutsetning, men som også ser den som en praktisk kunnskap som eksisterer i selve handlingen.

Handling er nettopp kjernen av kunnskapsbegrepet *fronesis* (Aristoteles 1999:118). Med *fronesis* er det i anvendelsen – handlingen – at kunnskapens mening ses, ifølge Gustavsson (2000:228). Den mer allmenne kunnskapen som læreren har med seg som sin lærerforutsetning blir tilpasset og anvendt i situasjonen, og det å gjøre denne tilpassingen er kunnskapsformen *fronesis*. (ibid: 217). Det er dette perspektivet vi kan anlegge når informantene snakket om psykologisk kompetanse som det å håndtere den konkret-praktiske undervisningssituasjonen. Hoveddelen av informantenes beskrivelse av psykologisk kompetanse var nettopp handlings-fokusert. Den dreide seg om verb som å se, lytte, oppfatte og forstå, intuitivt analysere, frigjøre, motivere, kommunisere, håndtere, tilrettelegge, altså om handling, med det formål å gjøre noe "godt og riktig". Når "kunnskap" da er en del av vår definisjon av kompetanse, kan vi på den måten si at den psykologiske kompetansen ikke bare består som en forutsetning i forkant av undervisningstimen, men også som praktisk handlingskunnskap i selve undervisningen.

Det er imidlertid viktig at psykologisk kompetanse innebærer begge deler – både lærerforutsetninger og handlinger – bare én av dem vil være ufullstendig. Argumenter for det finner vi to steder: I informantenes fortellinger, særlig fra lærerne, om at de opplever et savn i sine lærerforutsetninger etter epistemisk kunnskap om for eksempel psykologi eller hjelpesystemer, og i teorien som hos Ricæurs tanker om "naiv" versus "moden" forståelse eller Nussbaums intuitive og emosjonelle rasjonalitet (ibid:239ff, 190f).

7.2 Behov for psykologisk kompetanse

Dette avsnittet fokuserer på masteravhandlingens andre delproblemstilling: "Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?" Jeg vil her diskutere hva slags implikasjoner informantenes beskrivelser kan ha for synet på og behovet for psykologisk kompetanse. Først vil jeg presentere tre forskjellige måter man kan se på begrepet eller konseptet psykologisk kompetanse, og undersøke dem i samband med informantenes oppfatninger og denne masteravhandlingens definisjon på kompetanse, *de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave i tråd med definerte krav og mål*. Deretter vil jeg se på hvordan den psykologiske kompetansen basert på informantenes beskrivelser kan forholde seg til *fronesis*-begrepet, som en måte å møte kompleksiteten i beskrivelsene og kompetansens krav om *kunnskap, evner og holdninger*.

7.2.1 Tre mulige syn på psykologisk kompetanse

Den ene måten å se på psykologisk kompetanse på, som vi her kan kalle posisjon 1, er som noe som allerede inngår i tilstrekkelig grad i pedagogisk utdanning og generell pedagogikk, som "det skulle bare mangle" at ikke enhver pedagog hadde. Denne holdningen innebærer en antagelse om at de problemene som studentinformantene forteller om hadde vært unngått dersom alle sanglærere bare hadde skikkelig pedagogisk utdanning, og at det "reelle" problemet i sang- og instrumentalundervisning generelt er mangelen på pedagogisk utdanning blant sang- og instrumentallærere. En sanglærer med pedagogisk kompetanse vil etter dette synet allerede besitte *de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å undervise i sang etter gjeldende krav og mål, også* når psykologisk problematikk blir en del av undervisningssituasjonen.

Et svar på dette kan være at det for det første ikke nødvendigvis er slik at de lærerne som studentinformantene fortalte at de savnet psykologisk kompetanse hos, ikke hadde pedagogisk utdanning og kompetanse. For det andre stemmer denne posisjonen dårlig over ens med det lærerinformantene fortalte, og med den her gjennomgåtte sanglærerlitteraturen. Alle tre lærerinformantene hadde pedagogisk utdanning og kompetanse, noen underviste også kommende sangpedagoger, men alle tre etterlyste økt, eventuelt bedre eller utvidet, psykologisk kompetanse, enten hos seg selv eller i kollegiet generelt. De opplevde altså at de selv, og/eller sangpedagoger generelt, ofte ikke hadde alle *de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger* som de behøvde for å utføre sine *aktiviteter eller oppgaver* i møte med elever med psykiske plager eller lidelser.

Noen av dem hadde forsøkt å på egen hånd tilegne seg psykologisk kompetanse ved å lese blant annet psykologi, men etterlyste mer kompetanse. De ønsket epistemisk kunnskap tilpasset undervisningssituasjonen om psykologi, prestasjonsteori, og kunnskap om psykens påvirkning på kroppen, men også kunnskaper om institusjonens rammer når det kom til psykiske problemstillinger, hva slags tilrettelegginger som kunne gjøres, hvilke krav som ble stilt til læreren (for eksempel om taushetsplikt eller om tilrettelegging), og hva slags hjelpesystem som fantes tilgjengelig for både elev og lærer.

Sist men ikke minst ble det uttrykt en usikkerhet om det man kan kalle den fronetiske delen av sangundervisningen i relasjon til psykiske vansker – skjønn og det å fatte gode avgjørelser i situasjonen: Hvor skulle grensene gå, når skulle man trøste og når skulle man gå videre, når skulle man ta opp en bekymring og når skulle man la den være.

Den andre måten å se psykologisk kompetanse på, posisjon 2, er psykologisk kompetanse som noe helt eksternt fra sanglærergjerningen, noe som ikke har noe med sanglærerens mandat eller *oppgave* å gjøre, og som sanglæreren derfor ikke bør inkludere i sin *aktivitet*, men som hører til hos andre, hos psykologer, helsepersonell og samtaleterapeuter. Man er kanskje bekymret for "psykologiseringen" av stadig nye områder i samfunnet, eller man mener at sanglæreren allerede har mer enn nok fag å skulle beherske og mer enn nok å bekymre seg for.

Det er lett å sympatisere med slike bekymringer, og det er ikke vanskelig å være enige i at yrkesgrupper må ha klare roller og avgrensninger. Sangpedagogen skal ikke være terapeut. Imidlertid forteller informantenes beretninger oss at å trekke grensen så strengt mellom sangundervisning og psykologi ikke bare er potensielt urealistisk, men også stemmer dårlig med fagets særegenhet. Urealistisk kan det være både fordi informantene beretter at det er en utbredt praksis at elever tar med seg personlig problematikk inn i sangundervisningssituasjonen (enten ved at de betror seg til læreren eller ved at problematikken viser seg ved redusert læring og utvikling); fordi både de to SHoT-undersøkelsene (Nedregård og Olsen 2010, 2014) viser til at psykiske plager i studentgruppen er utbredt og har økt de siste årene; og fordi både sangfaget som fag og utdannelsens prestasjonskrav legger stort press på studentene og åpner opp og aktualiserer sårbarhet hos studenten, ifølge informantene.

At en slik grensedragnings stemmer dårlig overens med sangfagets og sangundervisningens særegenhet kan begrunnes i både informantenes og den gjennomgåtte sanglærerlitteraturen uttrykte oppfatninger om at det eksisterer tette koblinger mellom psyke, pust, kropp, kunst og prestasjon. En av utfordringene for sangpedagogen i undervisningssituasjonen, var nettopp opplevelsen av at det var en glidende overgang fra generelle didaktiske utfordringer til mer spesielle psykiske utfordringer hos studenter. En annen var opplevelsen av glidende overganger mellom om forskjellige studenters

forskjellige psykiske utfordringer burde betraktes som relevante for den sanglige læringen, eller som rent personlige.

Informantenes oppfatninger om utfordringer i sangundervisningen relatert til psykisk problematikk viser derfor at det å "*utføre en kompleks aktivitet eller oppgave i tråd med definerte krav og mål*" i denne sammenhengen må inkludere å på noe vis befatte seg med psykisk tematikk i sangundervisningen. Hvis problematikken viser seg i sangundervisningsrelasjonen på en måte som er til hinder for elevens læring eller muligens vekker bekymring hos læreren med hensyn til elevens liv eller helse, beskrev informantene det som lærerens faglige og etiske ansvar å profesjonelt håndtere situasjonen. Den kompetansen læreren da bruker i en slik håndtering, kan beskrives som psykologisk kompetanse.

Så er det en tredje måte, posisjon 3, å se på psykologisk kompetanse hos sanglæreren på, nemlig som en kompetanse som helt riktig har sammenheng med den eksisterende pedagogiske og didaktiske kompetansen som sanglæreren allerede har (eller, kan det argumenteres, bør ha) som nevnt i posisjon 1, og som er avhengig av denne, men som også bygger ut over denne. Psykologisk kompetanse som begrep kan ses på som et verktøy til å identifisere de særskilte utfordringene sangpedagogen møter med relasjon til psykologisk tematikk i sangundervisningen, og den kompetansen som må til for å håndtere disse utfordringene og som ikke allerede er fullstendig eller tilfredsstillende inkludert i den eksisterende pedagogiske kompetansen. *Hvilke* sider av en slik psykologisk kompetanse som allerede kunne være helt eller delvis ivarettatt av en generell pedagogisk kompetanse, var ikke noe informantene tok opp i sine forklaringer. I stedet var de mer opptatt av hvilke sider de opplevde at de manglet.

Med andre ord kan noen deler av en slik psykologisk kompetanse allerede være dekket av den eksisterende pedagogisk-didaktiske kompetansen, mens andre deler er ennå ikke det. For eksempel er prinsippet om tilrettelagt undervisning en viktig komponent i de fleste sangpedagogers pedagogiske kompetanse. Med den psykologiske kompetansen kan prinsippet forsterkes ved at læreren kan få et bedre grunnlag for hvordan hun ikke bare skal tilrettelegge for studenten som skifter stemmefag eller sliter med tysk diksjon, men også hvordan hun skal tilrettelegge for studenten med en psykisk problematikk. Det å tilrettelegge er altså ikke noe nytt, men det å ha *kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger* til å tilrettelegge godt og riktig for en elev med for eksempel psykiske problemsymptomer, er en del av den psykologiske kompetansen. Det samme kan gjelde kommunikasjon, som mye av kapittel 5 handler om: Det å kommunisere hensiktsmessig og respektfullt med eleven om fag – både teknikk-dimensjonen og kunstdimensjonen – bør ikke være noe nytt for sangpedagogen. Men en psykologisk kompetanse kan bidra med de kunnskapene, ferdighetene, evnene og holdningene som behøves for å på en hensiktsmessig og profesjonell måte både kunne håndtere samtaler eller elevens initiativ til samtaler om personlige tema eller følelser

relatert til faget (Innholdstype 2 og 3 i kapittel 5), og å samtale om faget (Innholdstype 1) på en måte som ikke unødvendig trigger en sårbar elev med psykiske plager.

I denne tredje måten å se psykologisk kompetanse på, skal den heller ikke være noe som fjerner seg fra eller benyttes uten relasjon til sangundervisningen, slik bekymringen kan være ved posisjon 2 nevnt over. Hensikten med kompetansen er fortsatt å utføre den komplekse aktiviteten eller oppgaven det er å hjelpe studenten til å bli en bedre sanger, i tråd med definerte krav og mål. Forskjellen ligger kanskje i en bredere vurdering av hvordan disse aktivitetene går for seg – eller eventuelt blir hindret – i en situasjon der studenten strever med psykisk problematikk. Nettopp relasjonen til sangundervisningen er hele argumentet for at en psykologisk kompetanse kan behøves, som illustrert ved motsvaret til posisjon 2. Det gjelder enten relasjonen mellom det psykiske og sangundervisningssituasjonen springer ut fra faget selv (forhold mellom psyke, kropp, pust, kunst og prestasjon), eller fra rammebetingelsene faget undervises i, med de tette forhold som kan oppstå mellom lærer og elev.

Fronesis' etiske bakgrunn, den eudaimonistiske etikken, gir et viktig utgangspunkt for å anvende psykologisk kompetanse til å håndtere dette opplevde moralske ansvaret. Elevens personlige problemer har prinsipielt ikke mye i sangundervisningen å gjøre – i alle fall ikke problemer som ikke direkte angår forutsetningene for å utvikle seg som sanger. Likevel fortalte informantene at de finnes der. Den eudaimonistiske etikken tar utgangspunkt i menneskets faktiske liv – i dette tilfellet elevens virkelighet, og at sanglærere må ta stilling til komplekse personlige problemer som også strekker seg ut over en rimelig sammenheng med sanglig utvikling.

Et viktig argument her er imidlertid at en grunnleggende del av den psykologiske kompetansen må være å kunne avgrense sin egen aktivitet overfor eleven med problemene, og eventuelt på riktig måte henvise eleven videre til nettopp eksternt, kvalifisert helsepersonell. På den måten kan man sikte på at sangpedagogen tar ansvar for de sidene ved sin sangundervisningspraksis – både sangfaglige og relasjonelle – som fordrer et psykologisk perspektiv, uten at hun samtidig går ut over sin rolle og beveger seg inn i helsepersonells felt.

7.2.2 Kompleksitet og fronetisk kompetanse

Felles for informantenes beskrivelser av psykiske aspekter av sangundervisningen, var *kompleksitet*. For eksempel var de oppfattede sammenhengene mellom sang, psyke, pust, kropp og kunst svært komplekse, det samme gjaldt forholdene mellom psykisk helse, mestring, motivasjon og tilrettelegging, og mekanismene i og mellom lærer-elev-forholdet, kommunikasjon, makt og fysisk berøring. Kompleksiteten var gjennomgående for alle lærerens utgangspunkt for handling: Den var iboende i selve undervisningssituasjonen, videre med i de forskjellige mulige måtene å oppfatte denne

situasjonen på, den umiddelbare analysen av den, valgene som tas på bakgrunn av analysen, og handlingene som disse valgene fører til. Lærerens psykologiske kompetanse som *kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger* må altså både være egnet til å tilpasses en svært kompleks situasjon, og viktigst av alt også inkludere selve *evnen* til å gjøre denne tilpasningen.

Samtlige ledd av disse beskrivelsene av kompleksitet – oppfattelse av situasjonen, analyse, valg og handling – kan med det forstås i sammenheng med *fronesis*-begrepet. Fronesis er både den kunnskapen vi benytter *på* våre andre mer allmenne kunnskaper, for å anpasse dem til riktig bruk i enkelttilfellet i undervisningssituasjonen (Gustavsson 2000:217), og den kunnskapen som anvendes *i* den komplekse og konkrete situasjonen gjennom alle de ledd som beskrevet: Fronesis som lærerens lydhørhet og oppmerksomhet om enkeltsituasjonen; som skjønn i utskillingen og analysen av situasjonskompleksets viktigste aspekt; som fantasi om situasjonens muligheter; som veloverveidhet i valg av handling; og på ny som lydhørhet og oppmerksomhet i handlingen. Fronesis beskrives av Gustavsson (2000) både som en *kunnskapsform* og som en *evne*, og den forutsetter en *holdning* om hva som er godt for mennesket (Aristoteles 1999). Med andre ord kan fronesis være gjennomgående til stede i en beskrivelse av psykologisk kompetanse som *kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger*, og, når vi går ut fra informantenes beretninger, være nødvendig for at det skal være *mulig å gjennomføre en kompleks aktivitet* slik sangundervisning som innebærer en psykologisk problematikk beskrives som.

Hele denne fronetiske handlingsrekken som beskrevet ovenfor starter med lærerens oppfattelse av den konkrete enkeltsituasjonen. Flere av informantenes beskrivelser av hvordan læreren forsøkte å møte (eller burde møte) komplekse undervisningssituasjoner der psykiske faktorer var viktige, innebar bruk av ord som "følsomhet", "fintfølelse", "empatisk" og "varhet". I Nussbaums (Gustavsson 2000:190f) beskrivelse av mennesket med fronesis er det nettopp en slik intuitiv og følelsesbasert tilnærming som gjør en fullt i stand til å erkjenne den konkrete situasjonen og den "etiske virkeligheten". Nussbaums poeng er at man bør oppnå en så rik forståelse av den konkrete situasjonen som mulig. Samtidig forklarer Gustavsson med Ricœur (ibid:239f) at en "moden" forståelse av et fenomen også må bestå av et forklarende element, en utvidet forståelse som kan fås gjennom vitenskapen. Det er i disse tankene man kan finne gjenklang når informantene også forklarer at de har behov for epistemisk kunnskap – for eksempel når en lærerinformant ønsker at sangpedagoger bygger en terminologi for psykologiske problemstillinger i undervisningssituasjonen, slik at man i fagmiljøet og med studenter skal kunne snakke "vettugt" om tematikken. Med *fronesis* som en gjennomgående del av den psykologiske kompetansen som forstått i avsnittet over, og med Nussbaums forståelse av den emosjonelt kompletterte rasjonaliteten gjennom fronesis, gjøres det da både plass til og skapes argumenter for at den psykologiske kompetansen bør innebære en symbiose mellom det emotive og det kognitive.

7.3 Oppgave, ansvar og grenser

I dette avsnittet behandles masteravhandlingens tredje og siste delproblemstilling: "Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter omfanget av og grensene for sangpedagogers oppgave og ansvar knyttet til psykologiske utfordringer i sangundervisningen?" Jeg vil først kort ta for meg sangpedagogens oppgave, før vi ser på betydningen av om sangpedagogen opplever et bredere ansvar enn hennes formelle oppgave tilsier.

I resultatfremstillingen så vi at informantene var enige om at sangpedagogens primære oppgave var å hjelpe eleven til å bli en bedre sanger. Det ble beskrevet som en kompleks oppgave, der flere av aspektene ved den kunne fordre et psykologisk perspektiv. Informantene var på samme måte enige om at lærerens oppgave *ikke* var å drive sjelesorg eller samtaleterapi. Mye av utfordringen for læreren lå da i å bedømme hvilken problematikk som kunne regnes som sangfaglig – og som det dermed skulle brukes tid på i undervisningen – og hvilken som ikke var det. Betydningen av de fronetiske *skjønn* og *gode vurderinger* ble her viktig, ikke bare for å vurdere *hva* man skal gjøre med et problemkompleks, men også for å vurdere *om* man skal involvere seg i problemet. Denne sistnevnte utfordringen kan vi undersøke videre ved å forsøke å snakke om psykologisk kompetanse som et etisk imperativ.

7.3.1 Ansvarsfølelse og psykologisk kompetanse som et etisk imperativ

Informantenes behov for psykologisk kompetanse var ofte begrunnet i en følelse av at læreren hadde et ansvar hun måtte fylle, eller ikke helt klarte å fylle. Ansvarsfølelsen kom fra tre forskjellige kilder. Den første var et hovedsakelig formelt ansvar for å hjelpe studenten til å bli en dyktigere sanger – uavhengig av om målet for det var karriere, "sangfaglig eudaimoneia", eller kunstnerisk uttrykk. Behovet for psykologisk kompetanse kom da fra en opplevelse av at psykisk problematikk hindret elevens utvikling, og at det formelle ansvaret derfor ikke kunne fylles hvis ikke læreren visste hvordan hun skulle tilrettelegge undervisningen for denne problematikken.

De to andre kildene kom fra et opplevd moralsk ansvar for at eleven skulle ha det bra, enten som sanger, eller som menneske i det hele tatt. Den ene av disse kildene var lærerens egen moralske holdning, i møte med en elev som hun oppfattet ikke hadde det godt. Den andre var elevene som aktivt kom til lærerne sine med sine personlige problemer og en forventning om å få hjelp. Selv om lærerens *oppgave* var relativt klar, kunne altså *ansvaret* overfor eleven oppleves som bredere. Det var uklart om informantene opplevde dette utvidede ansvaret som spesifikt knyttet til sanglæreren eller ganske enkelt som et medmenneskelig ansvar (kanskje som et ansvar hos en voksen overfor et ungt menneske). Likevel opererer læreren i relasjonen som en sanglærer i et asymmetrisk maktforhold, ikke "bare" som et medmenneske.

Mye av problematikken rundt opplevelsen av det moralske ansvaret dreide seg om usikkerhet om nøyaktig hva ansvarsfølelsen skulle bety, og hvordan man skulle håndtere ansvarsfølelsen i rollen som sanglærer. Behovet hos læreren i denne situasjonen ble da i første rekke et behov for å vite *hva* man skal gjøre med sitt opplevde eller pålagte ansvar. Det å håndtere dette opplevde moralske ansvaret på en profesjonell måte ble derfor en *aktivitet* som ikke egentlig inngikk i den egentlige *oppgaven*, men som ble beskrevet som noe man likevel måtte forvente i virket som sangpedagog. Håndteringen var også så varierende kompleks og situasjonsavhengig at det var vanskelig å slå fast universelle regler for den – pliktetikk var til liten nytte. Man behøvde å kunne gjøre gode bedømminger for den konkrete situasjonen, basert på en moralsk grunn – en beskrivelse som samstemmer med fronesis, her forstått som en del av og en anvendelse av den psykologiske kompetansen. Behovet for psykologisk kompetanse kom da fra en opplevelse av et moralsk ansvar som man trengte kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger for å håndtere i den konkrete situasjonen den oppsto.

Det opplevde moralske ansvaret angikk først og fremst situasjoner der psykisk problematikk er tema i undervisningstimen for problematikken og studentens egen skyld – for eksempel når en student forteller om vanskelige familieforhold –, i motsetning til problematikk som blir diskutert primært for sin tilknytning til sangfaget og som derfor i større grad blir berørt av det formelle ansvaret. Om læreren ikke mestrer å på en god måte håndtere at slike problemstillinger som de førstnevnte kommer fram i timen, kan resultatet imidlertid være ikke bare negative konsekvenser for elevens velbefinnende – som kanskje var det moralske ansvarets viktigste angående – men også læringen, det formelle ansvarets område, kan ta skade: Resultatet av en dårlig håndtering fra læreren kan på den ene side kan bli at eleven opplever seg avvist og at tilliten mellom lærer og elev brytes, med potensielle negative konsekvenser for videre læring. På den andre side kan det resultere i at store mengder undervisningstid forsvinner på å diskutere disse personlige problemene, med den mulige konsekvens at eleven verken får den sangundervisningen hun har krav på eller den hjelpen fra kvalifisert personell som hun trenger, og at læreren blir utbrent. Ingen av disse scenariene er *i tråd med definerte krav og mål* da begge har potensiale til å torpedere den egentlige oppgaven som er sanglæring, og ingen av dem er akseptable verken sett med pliktetikk, utilitarisme eller eudaimonistisk etikk.

Både lærerens formelle ansvar og eventuelt opplevde moralske ansvar innebærer altså et behov for en psykologisk kompetanse som gjør læreren i stand til å hjelpe eleven til å bli en dyktigere sanger. Behovet for en psykologisk kompetanse kan her både begrunnes med utilitarisme, pliktetikk, og eudaimonistisk etikk. Hvis man da skal trekke resonnementet til sin ytterste konsekvens, kan man argumentere for at det å inneha i alle fall en viss grad av psykologisk kompetanse bør være et etisk imperativ for sangpedagogen.

Å anse psykologisk kompetanse som en slik absolutt etisk nødvendighet kan imidlertid være et risikabelt standpunkt å ta, da det åpner opp for egne problemstillinger: Hvor omfattende bør den psykologiske kompetansen være for å oppfylle dette imperativet? Kan man risikere at konsekvensen av en bredere kompetanse bli at lærerens ansvar – formelt eller opplevd – for studentens situasjon blir enda bredere? Disse bekymringene er imidlertid ikke nye, og er ikke forårsaket av ideen om den psykologiske kompetansen, men eksisterer som vi har sett allerede i en lærervirkelighet der studentenes problemer slett ikke holder seg innenfor rammer og avgrensninger. Snarere er tanken om en psykologisk kompetanse et begynnende forsøk på å møte disse allerede eksisterende utfordringene rundt lærerens ansvar. Det at den psykologiske kompetansen skal hjelpe til å gjøre det mulig for læreren å avgrense sitt ansvarsområde er selve premisset for at kompetansen kan anses som en slik etisk nødvendighet. Man kan derfor se på en bred, fronetisk psykologisk kompetanse ikke bare som et etisk imperativ, men også som et etisk *alternativ* til å møte disse utfordringene uforberedt, eller eventuelt med et stramt regelverk som er vanskelig å omsette til praksis. En psykologisk kompetanse med et fronetisk innhold kan favne flere målsettinger i en grenseoverskridende situasjon, og hjelpe læreren til å makte å se kompleksiteten i de mange hensyn og mål som kommer i spill når grenser for ansvar og involvering skal overveies.

8 Konklusjon og avslutning

I kapitlene 4 til 7 har jeg presentert og diskutert resultatene fra denne undersøkelsen av behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger. Jeg vil nå kort oppsummere disse resultatene og konkludere om dem, deretter komme med noen avsluttende betraktninger inkludert forslag til videre forskning om tematikken.

8.1 Oppsummering og *konklusjon*

I denne masteravhandlingen har jeg søkt å svare på problemstillingen "Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?". Dette overordnede spørsmålet har blitt belyst gjennom tre delproblemstillinger:

1. Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?
2. Hvordan beskriver sangpedagoger og -studenter sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?
3. Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter omfanget av og grensene for sangpedagogers oppgave og ansvar knyttet til psykologiske utfordringer i undervisningen?

Problemstillingene har blitt utforsket gjennom intervjuer av sangstudenter og sangpedagoger, og ved å ta utgangspunkt i kompetansebegrepet og i kunnskapsteori med vekt på Aristoteles' tredelte kunnskapsbegrep. Det har gjort det mulig å dokumentere for det første en stor bredde av oppfatninger om hva denne kompetansen kan innebære, og for det andre ulike sider ved sangundervisningen som kan utløse behov for psykologisk kompetanse hos læreren, sider som i flere tilfeller kan sies å være belastende både for lærere og elever. For det tredje ble det mulig å dokumentere ulike syn på hva sangpedagogens fulle oppgave kan være i møte med psykisk problematikk i sangundervisningen, hva slags aktiviteter som kan og bør inkluderes i sangundervisningen relatert til dette, og hva slags ansvar sangpedagogen har eller ikke har i møte med psykisk relatert problematikk i sangundervisningen.

8.1.1 Beskrivelser av psykologisk kompetanse

Den psykologiske kompetansen ble forstått som både en handlingsberedskap bestående av teoretisk *epistemisk* viten (tilpasset til sanglærersituasjonen), selvinnsikt og holdninger; og som praktisk handling som bygget på handlingsberedskapen. Denne praktiske handlingskunnskapen må ikke forstås som den *techne*-kunnen som for eksempel en terapeut besitter og anvender med mål om å "kurere" plager. Den praktiske handlingskunnskapen viste seg i stedet i håndteringen av psykisk problematikk i sangundervisningen blant annet når pedagogen anla et psykologisk perspektiv på ordinær didaktisk virksomhet, håndterte studentens utenomfaglige behov og emosjonelle reaksjoner, og forsøkte å avgrense sitt ansvarsområde. I denne handlingskunnskapen fantes evnen til å tilpasse og anvende den mer allmenne kunnskapen fra handlingsberedskapen, til den konkret-praktiske situasjonen. Den praktiske handlingskunnskapen var vesentlig i informantenes beskrivelser, og kan i denne undersøkelsens kontekst best både beskrives og forstås med det aristoteliske *fronesis*-begrepet. Den psykologiske kompetansen forstått slik består altså både som en forutsetning hos læreren, og som en praktisk handlingskunnskap i selve undervisningen.

Beskrivelsene ble knyttet til et stort behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen, samtidig som informantene drøftet innholdet i et slikt begrep. Den psykologiske kompetansen skulle anvendes til å nå målet med undervisningen – at eleven skulle bli en dyktigere sanger – men informantene hadde varierende oppfatninger av om det innebar å oppfylle karriere- og læreplanskrav, eller en slags sangfaglig *eudaimoneia* for studenten, eller å fokusere hovedsaklig på kunstnerisk uttrykk. Disse forskjellige fortolkningene av sangpedagogens oppgave kunne ha forskjellige implikasjoner på de *kunnskaper*, *ferdigheter*, *evner* og *holdninger* den psykologiske kompetansen måtte innebære, og gjenspeilet kompleksiteten i både den nødvendige kompetansen og det feltet den skal anvendes på.

Psykologisk kompetanse ble til slutt også forstått i et kunstnerisk perspektiv, både som en forutsetning for å kunne utvikle et høyt kunstnerisk nivå hos eleven, og ved å anlegge et kunstnerisk fokus som hjelp til å håndtere psykiske vansker i sangtimen.

8.1.2 Sider ved sangundervisningen som viser behov for psykologisk kompetanse

Behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen ble begrunnet med utgangspunkt i tre forhold. Det ene var studentens elevforutsetninger: Både faget og studiet ble oppfattet som krevende og prestasjonsfokusert. Sangfaget ble i tillegg beskrevet som noe spesielt personlig som åpnet opp for en særlig sårbarhet, og informantene hadde oppfatninger om at sammenhenger mellom mental helse, fysisk funksjonsnivå og sang som både teknisk lydskaping og kunstuttrykk, var svært komplekse og av stor betydning for utviklingen av en sanger. Disse elevforutsetningene ble beskrevet som et grunnlag for at studenten har eller kan få behov som læreren trenger psykologisk kompetanse til å håndtere.

Det andre forholdet var det mellom lærer og student, med vekt på denne relasjonens nærhet, dynamikk, makt, og spesielt kommunikasjon. Informantenes beretninger lot seg kategorisere i tre typer av kommunikasjon: Kommunikasjonstype 1 var *hint, signaler, problematisk eller endret adferd*; type 2 var *direkte samtale*; type 3 var *følelsesutbrudd*. Innholdet i kommunikasjonen ble på samme måte kategorisert i tre innholdstyper: Innholdstype 1 var *fag*; type 2 var *følelser og problematikk relatert til sangstudiet*; og type 3 var *problematikk som hadde vært aktuell for studenten uavhengig av studiet*. Disse kategoriene åpnet for å undersøke hvilke praksiser som ble ansett som vanlige i sangundervisningssituasjonen, og hvordan disse praksisene viste behov for psykologisk kompetanse hos lærerne.

Det tredje forholdet som begrunnet psykologisk kompetanse var sangpedagogens relasjon til seg selv og sin egen yrkessituasjon. Dette aspektet kom fram noe overraskende fordi forskningsinteressen i utgangspunktet var rettet mot konsekvenser for elevens studiesituasjon. Imidlertid snakket både lærer- og studentinformanter om den psykiske belastningen på lærere som kunne oppstå når hun hadde elevens komplekse psykisk relaterte problemstillinger å forholde seg til, opplevde et stort ansvar for eleven, og opplevde at hun manglet kompetansen til å håndtere det. Informantenes beretninger ga grunnlag for å diskutere tre mulige syn man kan anlegge på psykologisk kompetanse: Enten som noe som allerede er tilfredsstillende dekket av grunnleggende pedagogisk kompetanse; eller som noe som ikke angår sangundervisningen; eller som noe som baserer seg på, men bygger ut over grunnleggende pedagogisk kompetanse. Informantenes oppfatninger ga argumenter for det siste synet, da de både opplevde at de i møte med psykisk relatert problematikk i undervisningen hadde behov for mer kompetanse enn den grunnleggende pedagogiske kompetansen,

og at både fagets særegenheter og undervisningsformens sosiale realiteter ikke gjorde det mulig å skille psykisk problematikk helt ut fra sangundervisningen.

Videre ble *fronesis*-begrepet anlagt på informantenes beretninger om *kompleksitet*, der samtlige ledd i lærerens grunnlag for og utøvelse av handling i relasjon til psykisk problematikk i sangundervisningen kunne beskrives som komplekse, og der *fronesis* ble en nødvendig kunnskapsform og handlingskunnskap i samtlige ledd. *Fronesis* blir beskrevet som både en *kunnskapsform* og en *evne* (Gustavsson 2000) og forutsetter en *holdning* (Aristoteles 1999), og kan dermed forstås som en gjennomgående komponent i psykologisk kompetanse som samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Slik framstår en ønsket psykologisk kompetanse som en symbiose mellom det emotive og det kognitive.

8.1.3 Sangpedagogens ansvar, oppgave og grenser

Informantene var enige om at sangpedagogens fremste oppgave var å hjelpe studenten til å bli en bedre sanger, innenfor de variasjonene som fulgte med forskjellige fortolkninger av dette målet. De opplevde imidlertid at oppfyllelsen av dette formelle ansvaret kunne vanskeliggjøres av studentens eventuelle psykiske problemkompleks, og at psykologisk kompetanse derfor ble nødvendig for å kunne tilpasse best mulig for læring. Flere hadde også en oppfatning av at sangpedagogens moralske ansvar strakk seg ut over det formelle ansvaret, men det var uklart hvor ansvaret stoppet. Særlig i møte med en elev som slet med problemer av psykisk art var det utfordrende å definere sangpedagogens ansvar.

Forsøk ble gjort på å trekke en grense mellom å forholde seg til *at* eleven har personlige problemer – for eksempel ved å konsentrere seg om de mulige sangfaglige implikasjonene av disse problemene – og det å forsøke å *løse* problemene. Imidlertid møtte også denne grensesettingen utfordringer i det å definere hvilke problemer som er strengt personlige, og hvilke som har sangfaglige konsekvenser som læreren derfor bør ta tak i. En annen utfordring var å avgjøre hvilke av elevens problem som læreren også burde henvise studenten til å søke videre hjelp for, og hvorvidt man skulle forstå det å både oppdage og henvise slike problemer videre som en del av lærerens ansvar. Slike vurderinger og avgjørelser ble beskrevet som komplekse og situasjonsavhengige, og behøvde en fronetisk tilnærming.

Overveielser rundt grenser for både ansvar, sangpedagogens rolle og for hvilke praksiser som hører hjemme i sangundervisningen ble derfor beskrevet som både en begrunnelse for, og en anvendelse av, psykologisk kompetanse. Lærerens evne til å håndtere sin involvering i studenten med problemer av psykisk art ble beskrevet som viktig, både fordi læreren måtte vokte seg for å brenne

seg ut, fordi eleven har rett til å få bruke tiden i sangtiden til faktisk sangundervisning, og fordi at eleven som trenger hjelp også behøver at den hjelpen er kvalifisert.

Disse begrunnelsene kan betegnes som både eudaimonistiske, pliktetiske og utilitaristiske argumenter for at sangpedagogen bør ha en psykologisk kompetanse som gjør det mulig å håndtere disse grensene – en argumentasjon som i sin ytterste utledning kan konkludere med at å ha en viss grad av psykologisk kompetanse bør være et etisk imperativ. Imidlertid kan psykologisk kompetanse med et fronetisk innhold også ses på som et etisk *alternativ*, som en inngangsport til å se og håndtere kompleksiteten og mangfoldet i målsettinger som må hensyn tas i navigeringen av ansvar og involvering.

8.1.4 Hvordan oppfatter sangpedagoger og -studenter behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger?

Jeg vil nå returnere til studiens hovedproblemstilling, og se på hvordan svarene på delproblemstillingene sammen kan belyse denne.

Sangpedagogene og sangstudentene som ble intervjuet i denne studien ga uttrykk for et behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, med både praktiske og etiske begrunnelser, og både med tanke på sangutdanningens krav til effektiv læring og med tanke på studenters og pedagogers velbefinnende. Informantene ga uttrykk for at selv om sangpedagoger gjerne har *holdninger* om å gjøre det beste overfor studenter som strever med psykisk problematikk, mangler de ofte de *kunnskapene, ferdighetene og evnene* som situasjonene krever, og som igjen kan bidra til å styrke holdningene. Ikke minst var det utfordrende å vite nøyaktig hvilke *komplekse aktiviteter* som var hensiktsmessig eller ikke og hvordan lærerens *oppgave* og dermed ansvar skulle avgrenses, noe som i stor grad baserte seg på ulike *definisjoner av krav og mål*.

Den psykologiske kompetansen ble beskrevet som at den bygger på grunnleggende pedagogisk og didaktisk kompetanse – imidlertid uten å spesifisere *hvilke* sider av denne grunnleggende kompetansen den bygger på – , men går videre ut over denne for å kunne møte de særskilte utfordringene psykisk problematikk i sangundervisningen gjør aktuelle. Det var samtidig enighet om at den psykologiske kompetansen som kan forventes eller ønskes hos en sangpedagog aldri kan være en psykologkompetanse med en psykologs epistemiske kunnskap, techne-kunnen og mål om å kurere plager, men måtte være tilpasset sangpedagogens situasjon og målet om å hjelpe eleven til å bli en bedre sanger.

Studien viste at tematikken om psykologiske problemstillinger i sangundervisningen er mangefasettert og tett sammenbundet med tematikker som spørsmål om målet med sangundervisningen, akseptabelt og hensiktsmessig innhold og aktiviteter i sangundervisningen,

sangpedagogens faktiske og oppfattede ansvar, maktforhold mellom lærer og elev, oppfatninger om sammenhenger mellom psykisk helse og sangfunksjon og mellom psykisk helse og kunstnerisk kreativitet, og etikk. Ikke minst viste undersøkelsene at det var svært vanskelig å isolere psykiske problematikker i sangundervisningen eller hos eleven som rent private problem, eller som noe som kunne holdes adskilt fra sangundervisningen.

Behovene for psykologisk kompetanse handlet derfor i stor grad om tre ting: Et behov for nærmere avklaringer av de ulike grensene som blir problematisert når psykisk problematikk blir aktuell i sangundervisning. En tydeligere handlingsberedskap som utover kjennskap til avgrensningene også innebærer relevant epistemisk kunnskap. Og en reflektert oppøving av den praktiske, fronetiske handlingskunnskapen slik den kommer til bruk i konkrete undervisningssituasjoner.

Når denne kompleksiteten og disse behovene ble holdt sammen med undersøkelsens teoretiske grunnlag, ble det videre tydelig at den aristoteliske kunnskapsformen *fronesis* – praktisk klokskap – kunne fungere som en teoretisk inngangsport til å beskrive den nødvendige psykologiske kompetansen. Den fronetiske kunnskapen berører på en praktisk måte alle de tre punktene i avsnittet over: Når grenser, ansvar, krav og mål skal anpasses den konkrete situasjonen er det *fronesis* man bruker til å både forstå situasjonen så riktig som mulig, og til å forhandle mellom de allmenne reglene og det konkrete tilfellet. Når epistemisk kunnskap skal komme til praktisk nytte i undervisningssituasjonen, er det *fronesis* vi bruker til å benytte kunnskapen til å oppnå det gode for mennesket. Og den praktiske handlingskunnskapen og oppøvingen av den kan sies å være en oppøving av *fronesis*, gjennom tilgang til andres sangpedagogers erfaringer og gjennom refleksjon. Behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen kan slik primært beskrives og forstås med utgangspunkt i kunnskapsformen *fronesis*.

8.2 Avsluttende bemerkninger og forslag til videre forskning

Denne studien begynte med en antagelse om at sangpedagoger har et til dels udekket behov for en type kompetanse som kunne gjøre dem i stand til å ivareta elever som strever med en psykisk relatert problematikk, på en god måte. Studien har på mange måter styrket antagelsen samtidig som den har tilført viktige nyanser, for eksempel når det gjelder hvordan lærerne selv opplever å ikke strekke til overfor et menneske som strever; nye perspektiver, for eksempel hvordan kunstnerisk kreativitet både kan være et mål for, og et verktøy i anvendelsen av, psykologisk kompetanse; og nye problem, for eksempel hvordan man skal definere og avgrense sangpedagogens ansvar og rolle. Jeg håper også at studien er utført på en slik måte at den kan danne et troverdig utgangspunkt for å videre diskutere disse problemstillingene.

Dette feltet – relasjonen mellom sangpedagogen og eleven generelt eller konkret i møte med psykiske vansker i undervisningen – kan beskrives som et underforsket område, både som spesifikk tematikk og som en del av utdanningsforskning om høyere musikkutdanning. Behovet er stort for mer systematisk kunnskap enn den som hittil er frembragt. Denne studien er et begynnende skritt inn i feltet, noe som gjør at alle betraktninger i dette avsnittet inkluderer et ønske om eller forslag til videre handling, enten som videre forskning eller som ønske om bevisstgjøring og debatt.

Da det har manglet fyldige beskrivelser av feltet, har denne studien vært empirisk orientert, og kun tatt for seg deltagerens oppfatninger og erfaringer. Det er imidlertid behov for langt grundigere og mer vidtfavnende teoretiske analyser av feltet, og spesielt bør det utforskes med flere teoretiske tilnærminger enn det som har vært mulig i dette masterprosjektet. Særlig vil profesjonsteori kunne belyse feltet på flere verdifulle måter, for eksempel kan profesjonsteoriens behandling av utøving av *skjønn* (Grimen og Molander 2008) tilby andre perspektiv på deler av den praktiske handlingskunnskapen som i dette prosjektet er beskrevet med *fronesis*. Når det gjelder å undersøke enkelte av de utfordringene studentene står i og som dermed kan bli aktuelle i undervisningstimen, kan idrettspsykologien gi interessante bidrag. Uavhengig av teoretisk perspektiv kan det argumenteres for at det er nødvendig å utvikle en forståelsesramme som forsøker å fange opp i seg kompleksiteten av både relasjonen mellom sangpedagog og student og av studentens spesielle elevforutsetninger, i denne studiens henseende særlig med blick på utfordringer av psykisk art.

Denne studien har belyst utfordringer i å definere sangpedagogens rolle, oppgaver og ansvar med særlig hensyn til psykisk problematikk i undervisningen. I videre forskning på temaet bør det prioriteres å forsøke å komme fram til tydeligere svar på disse utfordringene, da det er disse som i størst grad setter premissene for hvordan man kan videreutvikle en forståelse av psykologisk kompetanse, av dens innhold, og av hvordan den kan forholde seg til en grunnleggende pedagogisk-didaktisk kompetanse. Dette er et av behovene for videre forskning der profesjonsteori trolig kan gi viktige bidrag, ikke minst med utgangspunkt i begrepet *profesjonsforståelse* (Angelo og Georgii-Hemming 2014). Med bakgrunn i resultatene fra denne studien kan det argumenteres for at dette spørsmålet må besvares før man kan gå videre med undersøkelser av mer nøyaktig *hva* den psykologiske kompetansen skal bestå i, og hvordan den strekker seg ut over mer tradisjonell pedagogisk kompetanse. Spørsmålet bør også behandles med en praktisk dimensjon: Gitt at man kan finne fram til en klarere forståelse av grensene for sangpedagogen og hennes mandat, hvordan skal pedagogen forberedes slik at hun kan benytte disse eventuelle allmenne prinsippene til å overveie og forholde seg til grensene sine, i møte med faktiske og komplekse undervisningssituasjoner?

Dette spørsmålet berører også innholdet i sangundervisningen og i den øvrige undervisningen som inngår i utøvende musikkutdanning. Bør tema som musikeridentitet, stresshåndtering, selvfølelse, kritikkhåndtering, mestringsfølelse og prestasjonsangst inkluderes i den

musikerutrustningen studenten får gjennom sine studier? Skal disse i så fall inngå i den "mentoringen" som sangpedagogen forventes å gi eleven; skal de skilles ut i egne fag, som for eksempel hørelære er; eller skal de dekkes av både sanglæreren og i egne timer, slik for eksempel interpretasjon av musikkverker gjerne blir. Studien kan tyde på at veiledning om disse tema forekommer i sangundervisningen, og gjerne oppfattes som en naturlig del av sanglærerpraksisen. Noen av informantene, særlig lærerne, virket å mene at dette også var nødvendig for å kunne utdanne sangere, uavhengig av om det var karriere, elevens lykke eller kunst som var målet for sangutdanningen. Det fordrer spørsmål som i hvilken grad slike læringsmål skal formaliseres, og hvilke ytterligere krav dette stiller til pedagogens psykologiske kompetanse. I tillegg kan disse spørsmålene handle om synet på hvilke ferdigheter og evner man skal undervise i (for eksempel gehør) og hvilke studenten i større grad selv må sørge for å besitte (for eksempel selvdisiplin), og med det synet på hvilket personlig grunnlag den som vil bli god musiker må ha. Videre forskning om sangpedagogens rolle, oppgave og ansvar kan dermed med fordel også inkludere tematikken om undervisningens innhold og aktiviteter.

Denne studien er siktet inn på undervisningen av såkalt klassisk sang ved høyere utøvende musikkutdanninger, og resultatene av denne kvalitative intervjuundersøkelsen kan ikke generaliseres statistisk. Om kunnskapen som er produsert her kan overføres til en annen situasjon, for eksempel instrumentalundervisning eller undervisning på et annet nivå, kan imidlertid den leseren som ønsker det selv vurdere ut fra leserbasert analytisk generalisering (Kvale 2009:167). Videre forskning kan utvide feltet som studeres til å inkludere både andre instrumenter, andre sjangre, og andre undervisningsnivåer eller -institusjoner, og samtidig beholde fokus på sang-/instrumentalundervisning. Særlig kan man tenke seg at undervisning i såkalt rytmisk sang, undervisning i blåseinstrumenter, og sangundervisning på videregående nivå kan ha flere likhetstrekk med praksisen som her er undersøkt, spesielt med tanke på aspekter rundt kropp og pust, og på student- eller elevgruppen som undervises.

Ikke desto mindre kan det være behov for å undersøke hvor utbredte de utfordringene med psykisk problematikk i sangundervisningen som denne undersøkelsen har dokumentert, kan være i høyere musikkutdanning i Norge. En kvantitativ undersøkelse som bygger på strukturen og undersøkelsesområdet til de tidligere omtalte SHoT-undersøkelsene (Nedregård og Olsen 2010, 2014) men med særlig fokus på de spesielle utfordringene til utøvende musikkutdanning, kunne være verdifull i så måte. Ikke minst kunne en tilsvarende, kvantitativ undersøkelse blant sang- og instrumentalpedagoger på samme nivå ikke bare gi kunnskap om utbredelsen av disse utfordringene, men også bidra til et kunnskapsgrunnlag for den ovennevnte utfordringen med å definere sang- (eller her også instrumental-)pedagogens rolle og ansvar.

Her er det også relevant å trekke inn et indirekte funn fra studiens resultater: En av lærerinformantene hadde på eget initiativ etablert kontakt med en psykolog, som han ved behov

foreslo at studenter kunne oppsøke. Kan dette indikere at enkelte pedagoger, og kanskje også studenter, ikke kjenner til at studentsamskipnadene som studentene er medlemmer av tilbyr rådgivningstjenester inkludert psykolog og psykiatrisk sykepleier? Det kunne altså også være av interesse å benytte en slik kvantitativ studie til å finne ut hvilke ressurser de utøvende musikkstudentene søker til for å få hjelp med psykiske problemkompleks, og hvilke av disse ressursene sang- og instrumentallærerne kjenner til.

Studiens resultater aktualiserer også utforsking av tilliggende felt innenfor sang- og instrumentalundervisning. Det gjelder spesielt temaet maktforhold mellom lærer og student. I denne konteksten er det interessant å utforske maktaspektene både i relasjon til lærerens oppmerksomhet om sin makt, bevisst eller ubevisst utøvelse av makt, og effekt av makt, særlig i spørsmål om grensesetting, fysisk berøring, og en bred mentorrolle der læreren gir utvidede råd (om for eksempel både fysisk og psykisk helse). Dette kan undersøkes i både et praktisk og etisk perspektiv – her er det fristende å anbefale å legge særlig vekt på det sistnevnte, for eksempel med utgangspunkt i de etiske problemstillingene synliggjort av Hanken (2004).

Denne studiens fokus har vært på relasjonen mellom "mester og lærling", men et videre forskningsfokus på studentens psykisk (eller også; psykososialt) relaterte utfordringer i den utøvende utdanningen kan også inkludere et bredere perspektiv. Hanken (2006) peker på et behov for forskning om høyere musikkutdanning med utgangspunkt i desentrert mesterlære. Desentrert mesterlære inkluderer det totale læringsmiljøet studenten tilbys, som læringsfellesskap med medstudenter, og et perspektiv på psykisk og psykososial problematikk kan med fordel inngå i et forskningsfokus på dette. Dette kan man blant annet finne støtte for i for eksempel SHoT-undersøkelsenes (2014) resultater om sosial ensomhet i studiene.

I påvente av videre forskning, kan man handle allerede nå på bakgrunn av resultatene fra denne studien? Det er kanskje to muligheter for bidrag til den eksisterende praksisen som stikker seg spesielt frem. Den ene er hva sangpedagogen på egen hånd kan gjøre for å utvikle sider ved sin psykologiske kompetanse, for eksempel sin fronesis. Aristoteles (1999:119) vektlegger at fronesis erverves gjennom erfaring, og sangpedagogen kan forsøke å ta utgangspunkt i sin egen undervisningserfaring for refleksjon. Nussbaum (Gustavsson 2000:193) foreslår skjønnlitteratur som inngangsport til erfaringer, noe som kan utvide pedagogens erfaringsgrunnlag, sammen med "narrativ fantasi" for å tenke seg inn i andres sted (ibid). Samtidig er fronesis også avhengig av epistemisk og praktisk-produktiv kunnskap i det feltet der en skal utøve fronesis – uten disse allmenne kunnskapsformene vil det ikke være noe å tilpasse til den konkrete situasjonen. Kanskje kan man også tenke seg at innsikt i selve teoriene om fronesis kan være til hjelp i å utvikle ens klokskap og dømmekraft? Sist men ikke minst må den som skal ha fronesis også ha en moralsk grunnholdning, for å kunne gjøre godt. Epistemisk kunnskap om etiske grunnsyn kan kanskje hjelpe en på vei, uten

at det nødvendigvis garanterer at holdningen blir innarbeidet hos noen som en personlig egenskap som kan praktiseres (ibid: 165).

Den andre muligheten for bidrag til den nåværende undervisningspraksis er kanskje en debatt i praksisfellesskapene om sangpedagogens oppgave, ansvar og grenser i situasjoner med psykisk problematikk i sangundervisningen. En slik debatt kan gjerne også ta utgangspunkt i verdier og etikk i musikkundervisningen, og kan kanskje tjene til både bevisstgjøring av problematikken, erfaringsutveksling og refleksjon, og med det til oppøving av skjønn som en del av lærerens handlingsberedskap.

Litteratur

- Aksdal, E. (2008). Kjønnfordelingen i søkning og opptak ved Institutt for musikk, NTNU – med spesielt fokus på jazzutdanningen. I A. Kvalbein & A. Lorentzen (Red.). *Musikk og kjønn - i utakt?* (s.121-136). Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforlaget. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no/documents/10157/f7b9da90-88fa-4568-b5e5-bcf9d01d590a>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.utg). Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen og L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 15.* (s. 25-47). Oslo: Norges musikkhøgskole. Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2372661/Angelo%26Georgii-Hemming_Profesjonsforstaelse_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk.* Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Bokmålsordboka. (2018). *Psykologisk.* Hentet fra: https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=psykologisk&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken.- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme. Psyke Soma Funktion Kommunikation.* København. Hans Reitzel.
- Eken, S. (2014) [Rev.utg.]. *Den menneskelige stemme. Psyke Soma Funktion Kommunikation.* (u.s.). Det kongelige danske musikkonservatorium. Hentet fra:

https://www.dkdm.dk/~media/Files/Kunst%20og%20udvikling/Udgivelser/20102014%20Susanna%20Eken_DK.ashx

- Folkehelseinstituttet. (2011). *Fakta om psykiske plager og lidelser hos voksne*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/psykiske-plager-og-lidelser-hos-vok/>
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Målemetoder for psykisk helse*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/malemetoder-for-psykisk-helse/>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#forekomst-av-psykiske-lidelser-hos-barn-og-unge>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, Volume 28, Issue 2 1-179. doi:10.1017/S0265051711000052
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red), *Profesjonsstudier* (s.179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Haldar, E. (1984). *Sangpedagogens oppgaver: med hovedvekt på fysiske og psykiske aspekter ved sang*. (Hovedoppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Hanken, I. M. (2004) Musikkundervisningens etikk. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. (s. 122 – 134). Oslo. Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M. (2006). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon* (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. Oslo.
- Kant, I. (1983). *Moral, politikk og historie: et utvalg fra Kants praktiske filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøk, O. (2008). Kjønnfordeling i norske musikk- og kulturskoler. I A. Kvalbein & A. Lorentzen (Red.), *Musikk og kjønn - i utakt?* (s.137-140). Bergen: Norsk kulturråd i kommisjon hos Fagbokforlaget. Hentet fra: <http://www.kulturradet.no/documents/10157/f7b9da90-88fa-4568-b5e5-bcf9d01d590a>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000) [Rev.utg.]. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Lundberg, N. (1992). *Empati i sangundervisningen: betydningen av selvinnsikt og empati hos sanglæreren i undervisningssituasjonen*. (Hovedoppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nedregård, T. & Olsen, R. (2010). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse. SHoT 2010*. Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus.
- Nedregård, T. & Olsen, R. (2014). *Studentenes helse og trivselsundersøkelse SHoT 2014*. Hentet fra: http://www.studentvelferd.no/dokumenter/2014/09/SHoT-2014_Rapport_.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2002). Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations (JT00132752). Hentet fra: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategydealsaedcericd20029.pdf>
- Schei T. B. (1998). *Stemmeskam: hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk*. (Mastergradsavhandling). T. B. Schei, Bergen.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal Identitet. En Diskursteoretisk Analyse Av Profesjonelle Sangeres Identitetsdannelse* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra: <https://bora.uib.no/handle/1956/2549>
- Sell, K. (2005). *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach*. England: Ashgate Publishing Limited.
- Spetalen, H. (2010). *Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning*. Småskrift nr 2/2010. Oslo: Høgskolen i Akershus. Hentet fra: https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/123456789/189/smaskrift_2_2010_spetalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004) *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003–2004) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

Vedlegg

1. Samtykkeerklæring
2. Intervjuguide sangstudenter
3. Intervjuguide sangpedagoger
4. Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Informasjon om intervju i forbindelse med masterprosjekt

Jeg heter Vera Due, og jeg studerer for tiden til master i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole (NMH). Jeg arbeider nå med mitt masterprosjekt, som tar for seg sangstudenter og sanglæreres oppfatninger om behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger.

I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med sangstudenter ved høyere utdanning (det som tidligere het konservatorier), som kan tenke seg å la seg intervju om hva de tenker rundt dette temaet. Jeg er ikke ute etter å grave i folks personlige og sanglige problemer, men ønsker å snakke med mennesker om hvordan de oppfatter behovet for kompetanse hos sanglærere til å takle problemstillinger av ulik art. Sanglærere kan måtte håndtere alt fra kjærlighetssorg, manglende motivasjon, selvtillit eller mestringsfølelse, til å slite med tunge tanker; alt som påvirker ens evne til å være sangstudent. Jeg vil stille spørsmål rundt tema som psykisk helse og mentalt overskudd, kropp, suksess og nederlag, motivasjon, press, problemhåndtering, mentorrollen og læreretikk i sangundervisningen. Jeg er heller ikke ute etter å henge ut sanglærere, hverken enkeltvis eller som yrkesgruppe, men ønsker med dette prosjektet å identifisere noen yrkesmessige utfordringer for sangpedagoger, og for utdannelsen av disse.

Jeg vil gjennomføre intervjuene som en ca. en til en og en halv times samtale, der jeg bruker lydopptager, og gjør noen notater.

Jeg legger sterk vekt på forskningsetikk og taushetsplikt i dette prosjektet. Jeg er selv underlagt taushetsplikt, og garanterer konfidensiell behandling av alt materiale. Intervjuene vil bli transkribert og aidentifisert, og jeg vil ikke la noen bli gjenkjent i det stoffet jeg presenterer i min endelige oppgave. Det er også viktig å merke seg at det er mulig å trekke sin deltagelse fra prosjektet uten å måtte begrunne det. I etterkant av prosjektet, ved utgangen av våren 2012, vil opptakene bli slettet, og alt materiale vil bli anonymisert. Prosjektet er innmeldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Hvis du har spørsmål, kan du når som helst ta kontakt med meg på e-post Vera.W.Due@student.nmh.no eller på telefon 41455461, eller med min veileder, Geir Johansen, på e-post Geir.Johansen@nmh.no eller på telefo2 23367083.

Med vennlig hilsen
Vera Due

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon, og er villig til å delta i studien.

Navn

Dato

Vedlegg 2: Intervjuguide sangstudenter.

00: Først snakke litt om bakgrunnen til informanten: Hvor lenge vedkommende har fått undervisning, hvor, på flere instrumenter? og så videre.

0. Psykisk helse og 'kognitiv kapasitet/overskudd' i sangundervisningen

0.1: Hva tenker du om en sammenheng mellom ens psykiske helse og ens mentale overskudd og evne til å yte i sangundervisningen?

0.2: (Hvordan) mener du mangel på mentalt overskudd kan ha noe å si for ens læring i sangundervisningen?

0.2.2: Kan stress eller psykiske problemer henge sammen med problemer med å lære på sangtimen, eller å øve? Har du opplevd eksempler på det?

0.3: Hvilke konsekvenser av dårlig psykisk helse og lavt mentalt overskudd mener du man kan få i den langsiktige utviklingen som sanger?

0.4: I hvilken grad mener du at sangundervisningen selv kan bidra til å skape eller utløse slike psykiske problemer?

0.5: Hva tenker du om dette som en sirkelreaksjon – psykiske problemer som kan lede til lite mentalt overskudd, som kan lede til dårligere sanglige prestasjoner, som kan lede til sterkere psykiske problemer og så videre?

0.5.1: Hva tenker du som elev om sangpedagogens muligheter og ansvar til å bryte en slik negativ spiral? Virke forsterkende?

0.6: I forhold til alt dette, hva tenker du som elev om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen?

1. Psykisk helse og kropp i sangundervisningen:

1.1: Hva tenker du om en sammenheng mellom ens psykisk helse og kroppslige blokkeringer i sangundervisningen?

1.2: Hvordan mener du at forbindelser mellom kropp og psyke kan ha noe å si for ens læring i sangundervisningen?

1.2.2: Kan spenninger eller problemer med kroppen henge sammen med problemer med å lære på sangtimen eller med å øve? Har du opplevd eksempler på det?

1.3: Hvilke konsekvenser av dårlig psykisk helse og fysiske spenninger eller blokkeringer mener du man kan få i den langsiktige utviklingen som sanger?

1.4: I hvilken grad mener du at sangundervisningen selv kan bidra til å skape eller utløse slike fysiske blokkeringer?

1.5: Hva tenker du om dette som en sirkelreaksjon – psykiske problemer som kan lede til fysiske spenninger og blokkeringer, som kan lede til dårligere sanglige prestasjoner, som kan lede til flere psykiske problemer og så videre?

1.5.1: Hvordan tenker du som elev om sangpedagogens muligheter og ansvar til å bryte en slik negativ spiral?

1.6: I forhold til alt dette, hva mener du som elev om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen?

1.7: Har du noen tanker om hvilke typer psykiske problemer det er mest vanlig å komme over hos sangelever? - og eventuelt hva slags konsekvenser dette bør ha for sangpedagogens kompetanse?

2: Psykisk helse, suksess og nederlag i sangundervisningen.

2.0: Hva legger du i å ha suksess i sangfaget?

2.1: Hva er din oppfatning av et forhold mellom suksess i sangfaget og suksess i livet generelt?

2.1.1 Kan du huske noen tilfeller der du, eller noen du kjenner til, har basert sin "evaluering av seg selv" som mer eller mindre vellykket menneske, på hvordan en lykkes som sanger, eller omvendt?

2.1.2: Hvordan opplever du at du selv eller andre sangelever rangerer sin egen grad av mestring som sangere og sin sangfaglig kompetanse, og hvilken påvirkning mener du dette har for deres psykiske helse og motivasjon i sangundervisningen?

2.1.3: Oppfatter du at det er en forskjell i hvor viktig suksess i sang er for forskjellige elever? For eksempel på forskjellig nivå? (Er det mer eller mindre viktig for deg nå, enn det var før du begynte på studiet (f.eks. på kulturskolen eller videregående).)

2.2: Tenker du at din eller andre sangstudenters sangfaglige mestringsevne kan ha noe å gjøre med deres identitetsfølelse og identitetsutvikling?

2.2.1: Har du vært borti eller kjenner til situasjoner der du eller andre har opplevd kritikk av sang eller sanglige prestasjoner, som kritikk på deg selv som menneske?

2.2.1.1: Hva tenker du, som elev, om hvordan sangpedagoger gir tilbakemeldinger ut fra dette?

2.2.1.2: Hva tenker du som elev om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger sett i lys av dette?

2.2.2: Har du opplevd at du selv eller andre har brukt repertoaret de arbeider med som et uttrykk for sin identitet?

2.2.3: Har du opplevd at du selv eller andre har følt det problematisk å gjøre store endringer i forhold til stemmetype og repertoar?

2.2.4: Har du opplevd , eller kjenner du til noen som har opplevd, et misforhold mellom hvordan man opplever seg selv, for eksempel gjennom talestemme, og den stemmen og det

uttrykket som kommer til syne gjennom sangtimer og arbeid med stemmen? (Blitt overrasket over volum, f.eks?)

2.2.5: Kan du komme på andre tilfeller av identitetsrelaterte problemstillinger i sangundervisningen, for eksempel i forhold til tekstens uttrykk, eller lignende?

2.2.6: Hvordan mener du som elev at pedagogen bør behandle disse problemstillingene?

2.2.7: Hva tenker du som elev om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger sett i lys av dette?

2.3: Hvis vi går tilbake til tanker om suksess og nederlag: Har du opplevd et behov for at sangpedagogen din tilpasser undervisningen for deg, for eksempel i vanskelighetsgrad, etter om du har et behov for å føle suksess, eller om du har hatt frykt for nederlag?

2.3.1 Kan du komme på situasjoner der en sangpedagog har, eller burde ha, tatt beslutninger i undervisningen basert på hvilke konsekvenser det kan ha for elevens hele liv?

2.4: Hva tenker du som elev om lærerens ansvar her – har læreren ikke noe ansvar i forhold til hvordan undervisningen og resultatet av denne kan påvirke elevens psykiske helse, eller har læreren et begrenset ansvar? Eller tenker du at læreren har et fullt ansvar?

2.4.2: Hva tenker du som elev om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger i forhold til dette (eventuelle) ansvaret?

3: Psykisk helse og motivasjon i sangundervisningen.

3.1: Kan du huske noen situasjoner der du, eller andre du kjenner, har slitt alvorlig med motivasjonen i sangstudiet?

3.1.1: Har du noen tanker om hva manglende motivasjon kan komme av?

3.1.2: Hvordan mener du som elev at en lærer burde tilnærme seg en slik motivasjonsproblematikk?

3.1.3: Hva tenker du om en elevs motivasjon koblet sammen med vedkommendes oppfatning av sin egen suksess eller nederlag?

3.2: Hva tenker du som elev om psykologisk kompetanse hos sangpedagoger, i forhold til det å arbeide med motivasjon hos eleven?

4: Psykisk helse og problemhåndtering i sangundervisningen:

4.1: Har du vært borti eller kjenner du til noen situasjoner der du har tenkt at en elev trenger/bør søke profesjonell psykologisk hjelp?

4.1.1: Hvordan har du opplevd slike situasjoner?

4.2: Hva tenker du som elev om psykologisk kompetanse hos sangpedagoger i forhold til å være en som bør fange opp slike signaler?

4.2.1: Hva tenker du om begrensninger av sangpedagogens ansvarsområde i slike sammenhenger?

4.2.2: Hva tenker du om begrensninger av sangpedagogens kompetanse i slike sammenhenger?

5: Psykisk helse og press i sangundervisningen.

5.1: Har du opplevd at du selv eller andre har behøvd å bli "dyttet" litt ekstra, i forhold til å våge å yte, for eksempel på konserter? Her tenker jeg ikke på den "klassiske" prestasjonsangsten i forhold til konserter ol., men mer på egen oppfattelse av nivå, mestringsevne og studiegjennomføringsevne.

5.1.1: Har du opplevd eller har du hørt om tilfeller der elever i så stor grad har undervurdert sin egen kompetanse og evner at det har gått ut over lærings- og yteevne, og studieprogresjon?

5.1.2: Hva tenker du som elev om hvordan sangpedagoger kan eller bør forholde seg til disse elevene? I forholdet mellom ansvar for egen læring versus behov for voksenpersoner som kan "pushe" og vise tillit til elevens evner?

5.2: Har du opplevd, eller har du hørt om, noen situasjoner der elever ikke har villet ta til seg råd/veiledning/undervisning fra sangpedagogen, som en slags forsvarsteknikk (at eleven vil beskytte seg selv mot det nye?)

5.2.1: I tilfelle: Hva tror du dette kan komme av?

5.3: Hva tenker du som elev om psykologisk kompetanse hos sangpedagogen i forhold til å finne den "rette" balansen mellom å støtte og pushe elevene?

6: Psykisk helse og mentorrollen i sangundervisning:

6.1: Har du opplevd at du som elev har gitt sanglæreren din en slags mentor-rolle som overskrider det rent sangfaglige? For eksempel at man betror læreren problemer eller hemmeligheter, eller ber om råd og hjelp på områder som ikke er strengt sangfaglige?

6.1.1: Hvordan tenker du som elev at læreren bør forholde seg til slike forventninger fra eleven?

6.1.2: Hva tenker du om lærerens kompetanse til å takle slike mentor-oppgaver?

6.2.: Kjenner du til tilfeller av, eller har du inntrykk av, at noen sangpedagoger selv oppfordrer til og tar på seg en mentor-rolle som overskrider det rent sangfaglige?

6.2.1: I forhold til det vi har snakket om tidligere: Hvor tenker du som elev at grensene går for en sangpedagogs oppgaver og ansvarsområde? Er det forskjell i hvor og på hvilket nivå man underviser?

6.2.1.1: Hvordan tenker du som elev at sangpedagogen kan praktisere disse grensene?

6.2.1.2: Hva tenker du som elev om psykologisk kompetanse hos sangpedagogen i forhold til et ønske om eller et behov for en slik mentor-rolle?

6.3: Har du opplevd eller kjenner til andre typer krevende situasjoner som kan oppstå i sangtimen, for eksempel at man blir fortvilet, sint eller bryter ut i gråt under en time?

6.3.1: Hva oppfatter du som grunnen til at det kan skje?

6.3.2: Hvordan mener du som elev at sangpedagogen kan/bør forholde seg til slike situasjoner?

6.3.2.1: Er det et kjønnsmessig perspektiv her? Er det mer problematisk for en elev å bli trøstet av en lærer av motsatt kjønn enn en av samme kjønn?

6.3.3: Hva tenker du som elev om psykologisk kompetanse hos sangpedagogen i forhold til slike (krevende) situasjoner?

6.4: Hva tenker du rundt det at lærerem i undervisningsøyemed tar fysisk på deg, eller at du blir bedt om å ta på læreren når han eller hun demonstrerer noe?

6.4.1: Har du opplevd å reagere på dette, mer eller mindre tydelig, eller kjenner du til noen som har det?

6.4.1.1: Er det forskjell på elever her, etter hvor erfarne de er eller på hvilket utdanningsnivå de er? (Ligger det en problematikk her i forhold til kjønn?)

6.4.2: Hva tenker du som elev om lærerens psykologisk kompetanse i forhold til å vurdere og takle slike situasjoner der fysisk nærhet blir aktuelt?

7: Psykisk helse, psykologisk kompetanse og læreretikk i sangundervisningen:

7.0: Hva tenker du som elev om maktforholdet mellom sangpedagog og elev, for eksempel i lærerens påvirkningskraft.)

7.0.1: Er det forskjell i det maktforholdet ved frivillig undervisning som kulturskole, og karaktergivende undervisning som på (konservatorium/høyere nivå)?

7.0.2: Har du opplevd noen situasjoner der maktforholdet mellom lærer og elev har blitt usunt?

7.0.3: Ut fra dette med makt, hva tenker du som elev om et behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen?

7.1: Ut fra alt det vi nå har snakket om, har du som elev noen tanker rundt behovet for psykologisk kompetanse for sangpedagoger sett i forhold til læreretikk?

7.2: Sangpedagogen har et stort press på seg for mange typer kompetanse; metodisk kompetanse, repertoarmessig kompetanse, sjangerbreddekompetanse, kompetanse som akkompagnatør og så videre. Hvordan vil du vurdere et eventuelt behov for psykologisk kompetanse i et slikt perspektiv?

7.3: Har du noen andre tanker du har lyst til å dele avslutningsvis?

I etterkant: Slå av opptager og debriefing av informanten.

Vedlegg 3: Intervjuguide sangpedagoger.

00: Først snakke litt om bakgrunnen til informanten: Hva slags utdanning, hvor lenge vedkommende har undervist hvor, og så videre.

0. Psykisk helse og 'kognitiv kapasitet/overskudd' i sangundervisningen

0.1: Hva tenker du om en sammenheng mellom elevens psykisk helse og mentale overskudd og evne til å yte i sangundervisningen?

0.2: Hvordan mener du mangel på mentalt overskudd hos eleven kan ha noe å si for elevens læring i sangundervisningen?

0.2.2: Kan stress eller psykiske problemer henge sammen med problemer med å lære på sangtimen, eller å øve? Har du opplevd eksempler på det?

0.3: Hvilke konsekvenser av dårlig psykisk helse og lavt mentalt overskudd mener du man kan få i den langsiktige utviklingen av en sangelev?

0.4: I hvilken grad mener du at sangundervisningen selv kan bidra til å skape eller utløse slike psykiske problemer? (Utforsk dette.)

0.5: Hva tenker du om dette som en sirkelreaksjon – psykiske problemer som kan lede til lite mentalt overskudd, som kan lede til dårligere sanglige prestasjoner, som kan lede til flere psykiske problemer og så videre?

0.5.1: Hva tenker du om sangpedagogens muligheter og ansvar til å bryte en slik negativ spiral?

0.6: I forhold til alt dette, hva mener du om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen?

1. Psykisk helse og kropp i sangundervisningen:

1.1: Hva tenker du om en sammenheng mellom elevens psykisk helse og kroppslige blokkeringer i sangundervisningen?

1.2: Hvordan mener du at forbindelser mellom kropp og psyke kan ha noe å si for elevens læring i sangundervisningen?

1.2.2: Kan spenninger eller problemer med kroppen henge sammen med problemer med å lære på sangtimen, eller med å øve? Har du opplevd eksempler på det?

1.3: Hvilke konsekvenser av dårlig psykisk helse og fysiske spenninger eller blokkeringer mener du man kan få i den langsiktige utviklingen av en sangelev?

1.4: I hvilken grad mener du at sangundervisningen selv kan bidra til å skape eller utløse slike fysiske blokkeringer?

1.5: Hva tenker du om dette som en sirkelreaksjon – psykiske problemer som kan lede til fysiske spenninger og blokkeringer, som kan lede til dårligere sanglige prestasjoner, som kan lede til flere psykiske problemer og så videre?

1.5.1: Hvordan tenker du om sangpedagogens muligheter og ansvar til å bryte en slik negativ spiral?

1.6: I forhold til alt dette, hva mener du om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen?

1.7: Har du noen tanker om hvilke typer psykiske problemer det er mest vanlig å komme over hos sangelever? - og eventuelt hva slags konsekvenser dette bør ha for ens kompetanse?

2: Psykisk helse, suksess og nederlag i sangundervisningen.

2.0: Hva legger du i at eleven har suksess i sangfaget? Hva tror du elevene selv legger i det?

2.1: Hva tenker du om elevens oppfatning av et forhold mellom suksess i sangfaget og suksess i livet generelt?

2.1.1 Kan du huske noen tilfeller der eleven baserer sin "evaluering av seg selv" som mer eller mindre vellykket menneske, på hvordan hun eller han lykkes som sanger, eller omvendt?

2.1.2: Hvordan opplever du at elever rangerer sin egen grad av mestring som sangere og sin sangfaglig kompetanse, og hvilken påvirkning mener du dette har / kan ha for deres psykiske helse og motivasjon i sangundervisningen?

2.1.3: Oppfatter du at det er en forskjell i hvor viktig suksess i sang er for forskjellige elever? For eksempel på forskjellig nivå?

2.2: Tenker du at elevens sangfaglige mestringsevne kan ha noe å gjøre med elevens identitetsfølelse og identitetsutvikling?

2.2.1: Har du opplevd situasjoner der elever har tatt kritikk av deres sang eller sanglige prestasjon som kritikk på dem selv som mennesker?

2.2.1.1: Har slike situasjoner påvirket hvordan du tenker om tilbakemelding til elevene?

2.2.1.2: Hva tenker du om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger sett i lys av dette?

2.2.2: Har du opplevd at elever har brukt repertoaret de arbeider med på sangtimene som et uttrykk for sin identitet?

2.2.3: Har du opplevd at elever har følt det problematisk å gjøre store endringer i forhold til deres stemmetype og repertoar?

2.2.4: Har du opplevd at det er et misforhold mellom hvordan eleven opplever seg selv, for eksempel gjennom talestemme, og den stemmen og det uttrykket som kommer til syne gjennom sangtimer og arbeid med stemmen?

2.2.5: Kan du komme på andre tilfeller der eleven har møtt identitetsrelaterte problemstillinger i sangundervisningen, for eksempel i forhold til tekstens uttrykk, eller lignende?

2.2.6: Hvordan mener du man som pedagog bør behandle disse problemstillingene?

2.2.7: Hva tenker du om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger sett i lys av dette?

2.3: Hvis vi går tilbake til tanker om suksess og nederlag: Tenker du at det er nødvendig å vurdere hvordan du legger opp undervisningen, for eksempel i vanskelighetsgrad, i forhold til elevens behov for å føle suksess ellers elevens frykt for nederlag?

2.3.1 Kan du komme på situasjoner der du har måttet ta beslutninger i undervisningen basert på hvilke konsekvenser det kan ha for elevens hele liv?

2.4: Hva tenker du om lærerens ansvar her – har læreren ikke noe ansvar i forhold til hvordan undervisningen og resultatet av denne kan påvirke elevens psykiske helse, eller har man et begrenset ansvar? Eller tenker du at læreren har et fullt ansvar?

2.4.2: Hva tenker du om behovet for psykologisk kompetanse hos sangpedagoger i forhold til dette (eventuelle) ansvaret?

3: Psykisk helse og motivasjon i sangundervisningen.

3.1: Kan du huske noen situasjoner der en elev har slitt alvorlig med sin motivasjon?

3.1.1: Har du noen tanker om hva manglende motivasjon kan komme av?

3.1.2: Hvordan vil du som lærer tilnærme deg en slik motivasjonsproblematikk?

3.1.3: Hva tenker du om en elevs motivasjon koblet sammen med vedkommendes oppfatning av sin egen suksess eller nederlag?

3.2: Hva tenker du om psykologisk kompetanse hos sangpedagoger i forhold til det å arbeide med motivasjon hos eleven?

4: Psykisk helse og problemløsing i sangundervisningen:

4.1: Har du vært borti noen situasjoner der du har tenkt at eleven trenger/bør søke profesjonell psykologisk hjelp?

4.1.1: Hvordan har du opplevd slike situasjoner?

4.2: Hva tenker du om psykologisk kompetanse hos sangpedagoger i forhold til å være en som bør fange opp slike signaler?

4.2.1: Hva tenker du om begrensninger av sangpedagogens ansvarsområde i slike sammenhenger?

4.2.2: Hva tenker du om begrensninger av sangpedagogens kompetanse i slike sammenhenger?

5: Psykisk helse og press i sangundervisningen.

5.1: Har du opplevd å ha elever som har behøvd å bli "dyttet" litt ekstra, i forhold til å våge å yte, for eksempel på konserter? Her tenker jeg ikke på den "klassiske" prestasjonsangsten i forhold til konserter ol., men mer på egen oppfattelse av nivå, mestringsevne og studiegjennomføringsevne?

5.1.1: Har du opplevd eller har du hørt om tilfeller der elever i så stor grad har undervurdert sin egen kompetanse og evner at det har gått ut over lærings- og yteevne, og studieprogresjon?

5.1.2: Hva tenker du om hvordan sangpedagoger kan eller bør forholde seg til disse elevene? I forholdet mellom ansvar for egen læring versus behov for voksenpersoner som kan "pushe" og vise tillit til elevens evner?

5.2: Kan du huske, eller har du hørt om, noen situasjoner der elever ikke har villet ta til seg råd/veiledning/undervisning fra sangpedagogen, som en slags forsvarsteknikk (at eleven vil beskytte seg selv mot det nye?)

5.2.1: I tilfelle: Hva tror du dette kan komme av?

5.3: Hva tenker du om psykologisk kompetanse hos sangpedagogen i forhold til å finne den "rette" balansen mellom å støtte og pushe elevene?

6: Psykisk helse og mentorrollen i sangundervisning:

6.1: Har du opplevd at du som sangpedagog har fått tildelt en slags mentor-rolle som overskrider det rent sangfaglige? For eksempel at eleven har betrodd problemer eller hemmeligheter, eller har bedt om råd og hjelp på områder som ikke er strengt sangfaglige?

6.1.1: Hvordan tenker du at man som lærer bør forholde seg til slike forventninger fra eleven?

6.1.2: Hva tenker du om lærerens kompetanse til å takle slike mentor-oppgaver?

6.2.: Kjenner du til tilfeller av, eller har du inntrykk av, at noen sangpedagoger selv oppfordrer til og tar på seg en mentor-rolle som overskrider det rent sangfaglige?

6.2.1: I forhold til det vi har snakket om tidligere: Hvor tenker du at grensene går for en sangpedagogs oppgaver og ansvarsområde? Er det forskjell i hvor og på hvilket nivå man underviser?

6.2.1.1: Hvordan tenker du at sangpedagogen kan praktisere disse grensene?

6.2.1.2: Hva tenker du om psykologisk kompetanse hos sangpedagogen i forhold til et ønske om eller et behov for en slik mentor-rolle?

6.3: Har du opplevd eller kjenner til andre typer krevende reaksjoner/utspill fra eleven, for eksempel at eleven blir fortvilet, sint eller bryter ut i gråt under en time??

6.3.1: Hva oppfatter du som grunnen til at det kan skje?

6.3.2: Hvordan mener du man som sangpedagog kan/bør forholde seg til slike situasjoner?

6.3.2.1: Er det et kjønnsmessig perspektiv her? Er det mer problematisk for en lærer å trøste en elev av motsatt kjønn enn en av samme kjønn?

6.3.3: Hva tenker du om psykologisk kompetanse hos sangpedagogen i forhold til slike (krevende) situasjoner?

6.4: Hva tenker du rundt det å fysisk ta på eleven, eller at du ber eleven fysisk ta på deg når du demonstrerer noe?

6.4.1: Har du opplevd at eleven har reagert på dette, mer eller mindre tydelig?

6.4.1.1: Er det forskjell på elever her, etter hvor erfarne de er eller på hvilket utdanningsnivå de er?(Ligger det en problematikk her i forhold til kjønn?)

6.4.2: Hva tenker du om psykologisk kompetanse i forhold til å vurdere og takle slike situasjoner der fysisk nærhet blir aktuelt?

7: Psykisk helse, psykologisk kompetanse og læreretikk i sangundervisningen:

7.0: Hva tenker du om maktforholdet mellom sangpedagog og elev, for eksempel i lærerens påvirkningskraft?

7.0.1: Er det er forskjell i det maktforholdet ved frivillig undervisning som kulturskole, og karaktergivende undervisning som på konservatorium/høyere nivå?

7.0.2: Har du opplevd noen situasjoner der maktforholdet mellom lærer og elev har blitt usunt?

7.0.3: Ut fra dette med makt, hva tenker du om et behov for psykologisk kompetanse hos sangpedagogen?

7.1: Ut fra alle de problemstillinger vi hittil har snakket om, har du noen tanker rundt behovet for psykologisk kompetanse for sangpedagoger sett i forhold til læreretikk?

7.2: Sangpedagogen har et stort press på seg for mange typer kompetanse; metodisk kompetanse, repertoarmessig kompetanse, sjangerbreddekompetanse, kompetanse som akkompagnatør og så videre. Hvordan vil du vurdere et eventuelt behov for psykologisk kompetanse i et slikt perspektiv?

7.3: Har du noen andre tanker du har lyst til å dele avslutningsvis?

I etterkant: Slå av opptager og debriefing av informanten.

Vedlegg 4: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geir Johansen
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 01.11.2011

Vår ref: 28335 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28335	<i>Psykologisk kompetanse hos sangpedagoger - en undersøkelse av sangstudenter og -pedagogers oppfattelse av et behov for psykologisk kompetanse hos sanglærere</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Geir Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Vera Margareta With Due</i>

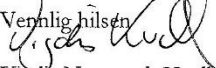
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Vera Margareta With Due, Ryghs vei 1A, 0786 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 54 43 36. martin-arne.andersen@uil.no