



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Utan ångesten kan man ju inte skapa”

- en kvalitativ studie om hur musikpedagoger hanterar elevers
prestationsångest

Magnus Melin och Mattias Simonsson

Inriktning musik LAU 370

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Utan ångesten kan man ju inte skapa" -

Författare: Mattias Simonsson & Magnus Melin

Termin och år: HT-09 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer:

Nyckelord: Musik, pedagogisk psykologi, prestationsångest, scenskräck, estetiskt program, gymnasium.

- Syfte:** Att undersöka hur musikpedagoger/instrumentalpedagoger på gymnasiet hanterar elever med prestationsångest.
- Huvudfrågor:** Vad anser musikpedagoger att en trygg och bra lärandemiljö innebär? Hur arbetar instrumentallärare med prestationsångestprevention?
- Metod och material:** Som metod för vår uppsats har vi använt oss utav kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat 6 instrumentalpedagoger som undervisar på det estetiska programmet med inriktning musik. Vårt huvudsakliga teoretiska fundament är dels pedagogisk psykologi och dels forskning i prestationsångest.
- Betydelse för läraryrket:** Undersökningen handlar om prestationsångest i gymnasiemiljö. Vi anser att den kunskap denna studie ger är till gagn för alla pedagoger och kan bidra till ett mer professionellt förhållningssätt när det gäller att arbeta med prestationsångest bland utsatta elever inom ramarna för verksamheten.
- Resultat:** Genom denna studie har vi kunnat kartlägga en del av de problem, både av psykologisk och social karaktär som inbegriper det problemområde som prestationsångest innefattar. Det handlar dels om lärarens roll men också elevernas beteenden gentemot varandra. Vi har förstått att pedagogerna har olika strategier för att möta elevernas prestationsångest men att de i liten eller ingen utsträckning tar hjälp av kolleger eller skolledning - detta trots att alla lärare ser ett behov av att arbeta mer med problemet

Innehållsförteckning

Abstract	2
Innehållsförteckning	
1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	5
2.1 Frågeställningar	5
3. Bakgrund och teoretisk anknytning	6
3.1 Estetiska programmet – syfte och uppbyggnad	6
3.2 Prestationsångest – begrepp och översikt	6
3.3 Prestationsångestens symptom	6
3.4 Behovsteorier	8
3.5 Prestationsmotivation och prestationskulturen	9
3.5.1 Genusskillnader	10
3.6 Läraren	10
3.7 Lärar- elevrelationen	12
3.8 Hur kan prestationsångest minskas	13
3.8.1. Kognitiva strategier	14
3.8.2. Beteendemässiga strategier	14
3.9 Tidigare forskning om prestationsångest	15
4. Metod	17
4.1 Val av metod	17
4.2 Urval	17
4.3 Genomförande	17
4.4 Bearbetning och analys	18
4.5 Metoddiskussion	18
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	19
4.6.1 Etiska överväganden	19
5. Resultat och analys	20
5.1 Presentation av respondenter	20
5.2 Frågor till respondenter	21
6. Diskussion	36
7. Sammanfattning	39
8. Förslag på framtida forskning	39
Litteraturlista	40
Bilaga	42

1. Inledning

Vi studerar i skrivande stund på lärarprogrammet med inriktning musik. Magnus har gitarr och Mattias har piano som huvudinstrument. I rollen som pedagoger ser vi gärna en framtid inom gymnasieskolans estetiska program.

Under åren har vi som elever och studenter inom kommunal musikskola, folkhögskola och högskola upplevt, men också observerat, fenomenet med prestationsångest inför konserter och redovisningar. Vi minns att de få konserter som arrangerades inom kommunala musikskolan var förenade med stor nervositet och prestationsångest. Samma känslor upplever vi att det finns idag bland flertalet elever som vi har mött under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Vår utgångspunkt är att prestationsångest är ett problem; ett problem som kan tyckas vara välkänt och som inte bara berör konserttillfällen utan också yttrar sig i flera sammanhang i skolan. Vi menar att det finns en rådande prestationskultur som många gånger har en negativ inverkan på lärandemiljön.

Vår tanke med musik är att ämnet ska vara stimulerande och att musicerande ska vara kul. Det bör vara ett ämne där musikern delar med sig av någonting. Vi vet att det ofta inte är så. Vi jämför oss, elever jämför sig; den egna prestationen hamnar i fokus och det tycks finnas en skräck för att misslyckas inför andra. Och det finns också en rädsla för att inte duga till. Vid lektionssammanhang har vi sett en avsaknad av moment som avser konsten att framträda. I detta menar vi faktorer som till exempel består av musikaliskt uttryck, konsertförberedelse och mental träning. Lektionen tenderar istället att bli en form av redovisning där eleven spelar upp sin läxa varpå läraren ger kommentarer med fokus på tekniska aspekter av spelsättet. Ett innehåll som ligger bortom teknikaliteter tror vi kan hjälpa till att reducera den prestationsångest som eventuellt existerar hos eleven.

I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, står det att ”skolan skall skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”. Vidare står det att ”Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro. Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande.” (Skolverket, 2007:144)

En känsla av prestationsångest rimmar inte väl med en god miljö för lärande. Vi anser att känslan är förenad med såväl yttre som inre krav; en känsla som skapar stress och press. Men att åstadkomma en miljö där det råder total frånvaro av prestationsångest är förmodligen omöjligt att uppnå. Vissa kanske menar att det inte heller är önskvärt, många presterar som bäst under en viss press. Men vi tycker att begreppet behöver diskuteras och beröras mer.

2. Syfte och frågeställningar

Vår utgångspunkt är att det finns för få strategier att bemöta och arbeta med prestationsångest bland elever. Vi tror också att det finns en koppling mellan prestationsångest och lärandemiljön.

Syftet med arbetet är att undersöka hur instrumentallärare på det estetiska programmet och skolan generellt arbetar med frågor som rör prestationsångest hos elever.

2.1. Frågeställningar

- Arbetar instrumentallärare med prestationsångestprevention och i så fall hur?
- Finns samband mellan prestationsångest och lärandemiljö och i så fall vilka?
- Anser pedagogerna att det finns anledning att arbeta mer med prestationsångestprevention?

3. Bakgrund och teoretisk anknytning

I följande avsnitt kommer vi kortfattat att redogöra för det estetiska programmets innehåll samt dess syfte. Därefter klargör vi begreppet prestationsångest och går in på olika situationer där prestationsångest kan uppstå i skolan. Nästa utgångspunkt blir behovsteorier vilka vi ser som teoretisk tolkningsgrund till varför individen handlar som den gör. Sedan följer ett avsnitt om prestationskulturen och prestationsmotivation som vi anser är intressant då det är uttalat att skolan har en inneboende kultur av prestation och värdering av elever. Därefter kommer ett kapitel om lärar- elevrelationen, som är av största vikt för förebyggandet av prestationsångest. Vi avslutar med teorier kring hur prestationsångesten kan minskas samt förebyggande åtgärder.

3.1 Estetiska programmet – syfte och uppbyggnad

Vår studie fokuserar mot gymnasieskolan och det estetiska programmet med inriktning musik, därför vill vi kortfattat redogöra för programmets syfte och uppbyggnad. Enligt programmålen (Skolverket 2007:167) avser det estetiska programmet att ge elever

... grundläggande kunskaper inom kultur och estetik samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck.

Det lyfts fram att utbildningen ska göra eleverna ”vana vid att möta, uppleva och analysera uttryck inom olika konstarter.” Eftersom det är ett 3 årigt gymnasieprogram förbereds eleverna inför både arbetslivet och fortsatta studier.

På det estetiska programmet framhålls det egna skapandet samt att ”utveckla den egna förmågan att uttrycka sig” (skolverket 2007:168). Utbildningen har en sådan form att verktyg ges åt eleverna som möjliggör ”personlig utveckling och självförverkligande”

3.2 Prestationsångest – begrepp och översikt

Prestationsångest är huvudbegreppet i uppsatsen men nervositet, scenskräck och rampfeber nämns ofta i samband med detta. Nationalencyklopedin (2010) ger följande beskrivning av begreppen:

Rampfeber och **Scenskräck**: är synonymer och beskrivs som "nervositet inför scenframträdanden."

Nervositet: är starkt förknippat med prestationer. Nationalencyklopedin (2010) beskriver nervositet som oro, ängslighet och spänning inför olika prestationer.

Ångest: Även om ordet ångest kan ses som ett starkt och sjukdomstyngt begrepp så finns det olika grader av ångest. Den beskrivs som ett

tillstånd som upplevs som rädsla eller spänning och tryck, beroende på om man betonar en psykisk eller en kroppslig aspekt. Låg grad av ångest kallas ängslan, ängslighet eller oro, medan hög grad upplevs som skräck eller panik. (Nationalencyklopedin (2010)

Prestationsångest: Nationalencyklopedin (2010) beskriver prestationsångesten enligt följande:

ångest att prestationer i arbete, sport, sexuella förhållanden etc. inte skall vara perfekta. Prestationsångest bottnar i svag självkänsla och överstark självkritik...

Det finns alltså ett samband mellan nervositet, rampfeber och ångest. Vi valde därför att uteslutande använda begreppet prestationsångest då det täcker in alla situationer där till exempel nervositet finns. Och tvärtom, när det i uppsatsen handlar om nervositet finns det alltså viss ångest involverad.

När man pratar om prestationsångest bland musiker så är det i första hand scenskräck eller rampfeber man tänker på. Det man kallar för rampfeber har ofta att göra med blyghet och osäkerhet kring sin förmåga. I boken *Psychology for Musicians* (2007) beskrivs prestationsångest utförligt av författarna Andreas Lehmann, professor i musikvetenskap, John Sloboda, professor i psykologi och Robert Woody, professor i musikpedagogik.

This anxiety (performance anxiety), commonly called "stage fright," is a serious and debilitating performance problem for many musicians (Lehmann m.fl., 2007:145).

Musiker kan känna en stark stress innan de går upp på scen vilket tar bort njutningen i att framföra musiken inför publik. Lehmann (ibid) understryker att för många musiker byggs grunden till prestationsångest upp redan under uppväxten. Alltså är det ett problem som man ska ta på största allvar hos den unga eleven - forskning visar att musicerande elever i tonåren känner lika stark ångest som vuxna musiker och att mer än hälften av alla musicerande tonåringar känner prestationsångest enligt en rapport som Lehmann (ibid) har tagit del av.

Andrew Steptoe (2001: 291-292), som arbetar på avdelningen för epidemiologi och folkhälsa vid universitetet i London skriver i sin artikel i antologin *Music and Emotion* (2001) att prestationsångest ofta beskrivs som synonymt med scenskräck. Han menar dock att scenskräck är ett begrepp som är begränsat till själva framförandet, att stå på scen inför publik. Prestationsångest är ett situationsbundet fenomen som inte bara uppstår vid ett uppträdande inför publik utan det kan även omfatta känslor som uppkommer i samband med till exempel en lektion eller audition. Han understryker här att prestationsångesten är beroende av om den sociala situationen runt omkring är värderande och inte utifall det finns en publik i närheten. Det drabbar främst de som generellt är benägna att få ångest i sociala sammanhang därför ska man, utifrån artikeln skriven av Wilson & Roland (2002:47), se prestationsångest som en typ av social fobi. Ytterligare en skillnad mellan scenskräck och prestationsångest, framförallt inom musik, är att prestationsångesten ofta får konsekvenser för hur till exempel ett musikstycke spelas och inte bara att musikern känner rädsla att stå på scen. Om man "bara" lider av scenskräck kan man med andra ord känna stark rädsla inför framträdandet men resultatet kan ändå bli bra enligt Steptoe (2001:292). Är man extrovert som person kan ofta prestationsångest fungera positivt men för en introvert person påverkas ofta prestationen negativt (Wilson 1997:229–232).

Andra faktorer som har betydelse för prestationsångest kan vara olika personlighetsläggnings som till exempel perfektionism. Detta ger realistiska krav på prestationens kvalitet. Minsta fel blir en katastrof och det finns ofta en obalanserad relation mellan vad som går bra och vad som går dåligt enligt Wilson & Roland (2002:48).

3.3 Prestationsångestens symtom

Lehmann m.fl. (2007:146) skriver att symtomen kännetecknas av både mentala och fysiska reaktioner. Han väljer att specificera prestationsångesteffekterna utifrån fyra kategorier:

1. Symtom – aktivering av kroppens alarmsystem, medicinsk term: sympatiska nervsystemet. Dessa symtom kan bli hjälpta genom kroppsträning och medicinsk insatser.
2. Personen – en av källorna till ångest finns inom musikern själv som kan vara att personen äger extra känslighet för ångesttänkande eller katastroftänkande. Mot detta kan kognitiv terapi hjälpa.
3. Situationen – en annan källa till ångest är situationen som relaterar till miljön runt omkring och andra omständigheter runt prestationen. Genom att identifiera dessa kan man bygga in strategier som möter upp dessa stressmoment.
4. Den musikaliska uppgiften – en källa till ångest är personens nivå av kontroll av det tekniskt musikaliska. Musiken som ska spelas får inte vara på en för hög teknisk nivå.

Utifrån nedanstående förklaring av prestationsångest så väljer vi att presentera ytterligare resonemang av prestationsångest vid olika sammanhang. Steptoe (2001:295) listar fyra komponenter som är viktiga när det gäller att beskriva prestationsångest:

Affekt: Känsla av ångest, spänning, oro, skräck eller panik

Kognitiva symptom: Minskad koncentrationsförmåga, ökad distraktion, minnesluckor, felläsning av noter och så vidare.

Beteendemässiga kännetecken: Darrning, skakning, svårt att bibehålla hållning och att röra sig naturligt, tekniska felspelningar.

Fysiska symptom: Störningar i andningsmönster, svettningar, torr mun, högre hjärtfrekvens, adrenalinpåslag osv.



Behovspyramid enligt Maslows rangordning av behov, (Imsen 2006).

Läkaren, terapeuten och violinpedagogen Åke Lundeberg (1991:11) skriver att kroppen aldrig reagerar utan anledning. De ovanstående yttringar och känslor som kan uppstå vid ett framträdande är biologiska och de är egentligen anpassade för att vi ska slåss, fly eller ”ligga död”. Skillnaden mellan att slåss, fly eller att ligga död (att bli paralyserad) är avgörande. Är vi inriktade på att slåss så är vi också inriktade på att klara situationen. De två andra taktikerna är inriktade på att fly respektive undkomma situationen på annat sätt. Huvudtanken är att kroppen reagerar med extra skärpning då det är dags för en pressad situation. Vad som uppfattas som fara och krav på skärpning är flytande.

Vid pressande situationer såsom ett konserttillfälle menar Lundeberg att det är vanligt att för mycket fokus läggs på det tekniska spelet. Detta kan vara vanskligt och det kan leda till låsningar i musicerandet. Han menar istället att koncentration bör läggas på det musikaliska uttrycket och på den inre visionen av spelet. (Lundeberg, 1991:15)

3.4 Behovsteorier

Gunn Imsen, som är forskare i bland annat lärande, motivation samt jämställdhet, menar att allt som människan gör, det vill säga alla våra handlingar, kan tolkas utifrån grundläggande behov (Imsen 2006:465). Dessa behov är olika starka och infinner sig i olika situationer. Till exempel så dyker behovet av att prestera upp i en konkurrenssituation – detta behov behöver dock inte vara lika starkt i andra situationer. Dessutom så varierar styrka och dominans mellan människor. Man ska se behoven som något som finns bakom våra beteenden och att behoven sedan organiserar våra handlingssätt. Människan kan påverkas både utifrån men också med utgångspunkt i sina egna behov och intressen vilket betyder att ”samspelet mellan personens inre behov och de yttre ramarna är det viktiga” som Imsen (ibid) skriver. Utifrån detta finns också inre och yttre motivation.

En av de mest inflytelserika teoretikerna inom den humanistiska psykologin, Abraham Maslow ansåg att inga behov kan avskiljas från vad som händer både i det inre och i det yttre utan att det ”typiska behovet är ett behov hos hela människan” som Imsen (ibid:467) skriver utifrån Maslows egen text. Maslow anser att det finns fem grundläggande behov som beskrivs i behovshierarkin. Han inordnar behoven hierarkiskt på grund av att vissa behov är mer fundamentala medan de mer sociala och humanistiska behoven kommer efter, alltså högre upp. Efter de mest grundläggande behoven kommer ”trygghetsbehoven”. Inom denna kategori eftersträvar individen trygghet och säkerhet menar Imsen (ibid:470). Här beskrivs behovet som fundamentalt när det gäller att, till exempel, en elev ska vara fri från ångest. Det är viktigt att se behovshierarkin som en flexibel modell där behoven kan kastas om; bara det aktuella behovets styrka är tillräckligt starkt (ibid). Behovet av erkännande och respekt är för den här uppsatsen centralt. Imsen (ibid:474) skriver att en individ har behov av att uppleva känslan av att behärska något och att detta dessutom uppskattas av andra människor.

Det handlar med andra ord om ett behov av att behärska något i sig och en känsla av styrka, frihet och självtillit, enligt Imsen (ibid).

Maslows behovshierarki beskriver alltså hur vi strävar efter självförverkligande och att det är grundläggande att bli erkänd och få en positiv självuppfattning på vägen dit.

3.5 Prestationsmotivation och prestationskulturen

Prestationsmotivation handlar om behovet att prestera något som på något vis är värderat som bra, enligt Imsen (ibid:481). Har en individ en hög prestationsmotivation så kommer denne att ge allt oavsett belöning. Detta är också kopplat till Maslows behovshierarki och behovet att vara erkänd, både i en social aspekt och genom en inre motivation (ibid). ”Om prestationsmotivet är uppbyggt med hjälp av andras erkännande och yttre belöning är det en fråga om ett socialt prestationsmotiv”, skriver Imsen (2006:486).

Om önskan att lyckas beskriver Imsen det komplexa i individens handlingar och beteenden:

När en individ hamnar i en prestationssituation bedömer han genast om det är möjligt att klara av uppgiften och hur stor utmaning den innebär. En person med starkt framgångsmotiv blir exempelvis inte särskilt motiverad av en

prestationssituation som bara rymmer rutinverksamheter. /.../ Detsamma gäller uppgifter som ter sig hopplöst svåra /.../ För att ett starkt framgångsmotiv ska ge utslag i en starkt motivation måste de uppgifter man ställs inför varken vara för lätta eller för svåra (ibid:483).

Det krävs alltså att arbetsuppgiften är lagom svår och därmed ge en ”medelstor förväntan om att lyckas” (ibid).

Imsen (ibid:490) anser att förutsättningen för att eleven ska utveckla rädsla för att misslyckas (prestationsångest) och därmed skapa motiv till att undvika misslyckanden krävs yttre värdering. I många fall handlar det om att eleven har lärt sig vad vissa situationer innebär. Till exempel är relationen till föräldrarna i barndomen en viktig faktor menar Imsen (2006:491). Men senare i livet uppstår prestationsångest lätt i situationer där ”individens skall demonstrera individuell duglighet”.

Alltså så strävar vi efter att få en positiv självuppfattning genom två strategier:

1. Att söka framgång (lusten att ge sig i kast med en uppgift)
2. Att undvika misslyckanden (rädslan att misslyckas)

I ämnet prestationsmotivation finns det två grundläggande impulser (se ovan) utifrån en prestationssituation. Kortfattat handlar det om att så länge rädslan att misslyckas finns så är man alltid på ett eller annat vis hämmad.

Det finns en tydlig och uttalad prestationskultur i västvärlden, denna finns också i skolans värld och upprätthålls av lärare, föräldrar och samhället i stort menar Imsen (2006:493–494) och tillägger att i skolan finns den ”utbredda värderingsverksamheten” (ibid). Elever värderas från olika håll både direkt och indirekt. Värderingen sker utifrån deras kamrater, egen förmåga och ämneskraven. Både värdering och prestationen hålls också vid liv av eleverna själva genom ”jämförelser och konkurrens med varandra”, där erkännande är första steget mot självförverkligande. I vår kultur ger bra prestationer ett erkännande, och erkännande är ett behov i Maslows behovshierarki.

3.5.1 Genusskillnader

I en uppsats som väver in både sociologiska och psykologiska faktorer i ämnet prestationsångest är det svårt att inte komma in på genusperspektiv och dess påverkan på hur vi agerar och ser på världen.

Lucy Green, som är professor i musikundervisning, menar att musikundervisning, i vårt fall på gymnasiet, kan ses som en mikroversion av samhället som innehåller en variation på musikutföranden där diskurser om musik och meningar reproduceras, skriver Green (1997:166). Green betonar att könsskillnader upprepas genom historien. Det finns skillnader i hur tjejer och killar väljer att prestera och agera, detta gäller också inom musikutbildning. Imsen (ibid:496) skriver att norsk forskning visar att pojkar och flickor ser olika på sin skolprestation. Flickorna tycker i högre utsträckning att skolan är svårare trots att de är lika duktiga som pojkarna, detta beror på att flickor ”bedömer chanserna att lyckas som mindre än de borde göra utifrån sina förutsättningar”, enligt Imsen (ibid). Flickor har alltså fortfarande en benägenhet att underskatta sig själva. Imsen (2006:496) menar att den tidigare forskningen kring könsskillnader och prestationsångest visar på att det är svårt att fastställa några säkra data i sammanhanget. Den forskning som finns är ”behäftade med ett mätfel som är förbundet med de traditionella könsrollerna”. Det beror bland annat på att män ogärna visar sin ängslighet i testsituationer. Men forskning har visat att kvinnor har en ”mindre aktiv” prestationsmotivation och detta beror på till stor del på att de är rädda för att deras framgång

skall bryta mot konventioner. Imsen beskriver kvinnan i västvärlden efter Matina Horners resonemang:

Kvinnor som är ambitiösa, prestationsorienterade och aktiva i sin karriär bryter mot konventionerna i västvärldens könsrollsmönster. (ibid:497)

3.6 Läraren

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 står det att:

Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. (skolverket, 2007:144)

Vidare står bl.a. följande om lärarens roll:

Läraren skall utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.
Läraren skall stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära. (skolverket, 2007:144)

Att utgå från en individanpassad undervisning är något som återkommer i de resonemang som vi har tagit del av. Detta verkar vara en viktig faktor för att reducera stress och prestationsångest.

Dessutom står det att läraren skall "organisera arbetet så att eleven successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar", (skolverket 2007:145).

Roland Persson (1996:42-51) nämner vikten av en individanpassad undervisning där en förståelse för elevens olika förutsättningar är viktig. Persson menar att det finns en risk att pedagoger glömmer bort elevernas olikheter när det handlar om hur snabbt inläringen sker. Istället tillämpas en undervisning utifrån generella mönster. Att en elev lär sig långsamt behöver inte indikera att han eller hon är mindre musikaliskt begåvad utan när det handlar om inläring har förförståelse en viktig roll. En individ med tidigare kunskaper har därför lättare att ta till sig ny kunskap. Det finns en risk att lärare inte tänker på detta och kan därför bli frustrerad när inläringen går långsamt vilket kan skapa en stressad situation för eleven. Persson (1996:43) skriver att den enskilde musikpedagogen har en nyckelroll när det gäller stressförebyggande åtgärder i samband med undervisning.

Den enskilde musikpedagogen har otvivelaktigt en nyckelroll i stressförebyggande åtgärder. Varje pedagog bör vänja sig vid tanken på att man genom sitt yrkesval också påtagit sig ansvaret för vad som med visst fog kan kallas musikaliskt föräldraskap. Det är ofta pedagogens vägran att acceptera ett sådant förhållande till sin elev som kan göra tillvaron för elever med dåligt självförtroende svårare än vad de stundom klarar av. (Rovics & Persson citerad av Persson (1996:43-44))

Den kreativa processen är dessutom beroende av elevernas känsloliv och därför bör lärare ha ett reflekterande förhållningssätt och anpassa undervisningen efter elevens aktuella situation (ibid).

Persson (1996:43) skriver vidare att elever bör uppmuntras till egna initiativ och han talar om vikten av att läraren presenterar olika möjligheter i undervisningssammanhang snarare än att ställa krav som eleven skall leva upp till. Läraren kan dock ställa krav om situationen är sådan, vilket Persson menar att den bör vara, att elev och lärare gemensamt har kommit fram till mål i elevens utveckling.

Robert Schenck (2000:31) belyser betydelsen av att läraren kan identifiera sig med sina elever:

Identifikation är konsten att sätta sig in i någon annans situation och förstå dennes attityder, handlingar, tankesätt eller känslor, även om de skulle skilja sig från våra egna. (Schenck, 2000:31)

Pianisten och pedagogen Hans Pålsson talar också om förståelse samt vikten av tid för att smälta och förstå den information som har lärts in:

Jag måste känna att det är *ett* med mig själv, och jag måste utgå från den elev jag vill hjälpa mot ett mål. Det räcker inte att veta mer än eleven, utan jag måste förstå musiken så som min elev förstår den (Pålsson, 2002:80).

Ovanstående tankegångar från Persson, Schenck och Pålsson exemplifierar ett förhållningssätt som når bortom det som sker vid undervisningssituationen. De belyser lärandet som en process ur ett bredare perspektiv; ett perspektiv som inbegriper en helhetsbild av eleven och som rimmar väl med läroplanens synsätt.

När det gäller föreberedelser inför en konsertsituation menar Lehmann m.fl. (2007:162) att elevens delaktigt vid repertoarvalet är viktig. Det är angeläget att finna balans i valet av musik, det ska vara en realistisk utmaning; varken för svårt eller för lätt. För de som lider av prestationsångest har valet betydelse för utgången av konsertsituationen. Elever låter ofta för ofta läraren stå för valet av repertoar alternativt känner sig tvingad att välja från en given lista. Om eleven däremot själv väljer repertoar blir drivkraften större att göra en bra konsert. Mer tid läggs på förberedelse och därmed ökar självförtroendet (ibid:162). Schenck (2000:158) menar att elever tar ett konserttillfälle som högst allvarligt oavsett vilken typ av konsert som avses. Själva allvaret står alltså eleven själv för, lärarens roll är istället att försöka tillföra lek i musicerandet. Schenck verkar rikta sig främst till elever före gymnasietiden och han skriver därför ”lek” men vi tror att hans resonemang är applicerbara även på gymnasienivå. Schenck anser att konserter ”ska fungera i en sund balans mellan lek och allvar” (Schenck, 2000:159).

3.7 Lärar- elevrelationen

Ett av de mest betydelsefulla sociala relationerna i musik är den mellan en lärare och elev. Jane Davidson i Hargreaves & North (1997:214) understryker att det som är unikt och som skiljer musikundervisning från vanliga undervisningsrelationer och traditioner är att i musik handlar det ofta om enskild undervisning. Davidson menar att det är av största vikt att relationen mellan lärare och elev är god om eleven ska kunna prestera med framgång. Relationen ska helst vara nära och familjär. Man har också sett ett samband mellan en lärares höga förväntningar på eleven och hur denne klarar sig i undervisningen. När det gäller lärarens förmåga att motivera sina elever så menar Lehmann m.fl. (2007:51) att forskning gör gällande att framförallt de första lärare som elever möter spelar en stor roll. Många elever minns ofta sina tidiga pedagoger som varma, uppmuntrande, vänliga och roliga att vara med. Vid högre studier spelar lärarens ämneskunskaper en större roll men även där har motivation och uppmuntran stor betydelse för elevernas inläring. (ibid.) Bra musiklärare äger en kompetens som skiljer sig från musikerns. (Lehmann m.fl., 2007:185). En mer erfaren lärare optimerar tiden för prat till förmån för elevens delaktighet. De instruktioner och förklaringar som ges består av tydlighet utan onödiga inlägg eller sidospår. Elever som är

delaktiga i undervisning har större förutsättningar att bibehålla uppmärksamhet och genom att läraren ställer många frågor till eleverna blir de delaktiga och behåller fokus (ibid).

Läraren har en mentorsroll; en roll som fyller funktionen av att vara ett stöd och som bistår med hjälp när det gäller att stärka självförtroendet hos elever. Detta gäller inte minst efter en mindre lyckad prestation. (Persson, 1996:45)

Lehmann med flera (2007:186-187) beskriver två allmänna modeller för relationen mellan lärare och elev: mästare- lärling och mästare- vän. Den förstnämnda karaktäriseras av en relation där läraren ger instruktioner och där eleven gör som han eller hon blir tillsagd. Det är underförstått att eleven vill efterlikna lärarens musikaliska egenskaper. Enligt Lehmann m.fl. (ibid.) är denna relation vanlig, inte minst inom enskild undervisning. Relationen utgörs i stort av envägskommunikation, från lärare till elev och där eleven kopierar det som läraren säger. Som kontrast finns mästare- vänrelationen där det finns ett större utbyte mellan lärare och elev. Lärarens roll ses som en underlättare som förser eleven med musikaliska idéer som han eller hon tänker över. Lehmann med flera (ibid.) nämner Reid som menar att läraren i denna relation har som uppgift att utifrån elevens musikaliska erfarenheter guida honom eller henne vidare. Eleven får större medverkan i undervisningen och en större känsla av självständighet infinner sig vilket i sin tur ökar möjligheten att eleven bygger sin inläring på inre motivation, snarare än en bestämd variant som läraren ger eleven.

Rostvall och West (1998:67-68) redogör för kritiska faser i lärande och undervisning. De menar att läraren har en viktig funktion när det gäller att läsa av eleven och utgå från dennes perspektiv. De menar att eleven bör bli tilldelade uppgifter som varken är för lätta eller för svåra; då stärks såväl motivation som självkänsla. Samma författare skriver att vid enskild undervisning har läraren makt och tolkningsföreträde vilket kan missgynna eleven när det gäller det självständiga tänkandet. De korta lektionerna gör att eleverna blir serverade instruktioner, tolkningar och rättande av fel. Eleven hinner inte tänka själv. Rostvall och West (Ibid.) efterfrågar istället fler forum där eleverna socialiseras i undervisningsmoment; exempelvis genom gruppundervisning där eleverna lär sig av varandra och de behöver då inte själva stå i centrum för lärarens instruktioner.

Lehmann m.fl. (2007:186) menar å andra sidan att forskning har visat att enskild undervisning tycks vara mer effektiv än undervisning i grupp. En enskild lärare har ofta mer specialiserad expertis än vad en klasslärare har och han eller hon kan i större utsträckning anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar. När det dock gäller de önskvärda kvaliteterna hos lärare och deras undervisningsmetoder så menar samma författare att det förmodligen finns fler likheter än skillnader mellan grupp och de som bedriver enskild undervisning.

3.8 Hur kan prestationsångest minskas?

Gunn Imsen (2006:493) skriver att ångestmotiv hos eleven går att förändra genom mer lärande. Hon är tydlig med att så länge ångesten härrör från skolmiljön så är det undervisningen som bör justeras till den ångestdisponerade elevens fördel. Lärarna är de som i första hand kan göra något åt skolsituationen och därmed dämpa press och stress (ibid:494). Den ovan nämnda behovshierarkin och Maslows tankar och idéer kan utgöra "ledtrådar" för pedagogen som ställs inför en till exempel ängslig elev, anser Imsen (ibid:477) och understryker att pedagogens främsta uppdrag blir att "tillmötesgå behoven, inte förstärka dem." Imsen går ytterligare in på åtgärder på individnivå där "gestaltning av undervisningssituationen" är ett sätt, någon utförligare beskrivning av vad detta innebär skriver inte Imsen om. Däremot klargör hon att:

Det viktigaste med själva undervisningen är att den måste varieras så att inte alla elever ställs inför samma krav /.../ För att inte underblåsa ångesten är det viktigt att ångestpräglade får börja med relativt enkla uppgifter och att progressionen är långsam så att den följer elevens tvekande men ökande tilltro till sin förmåga.

Imsen menar att detta är förenligt med många pedagogers erfarenheter. Lärandesituationen behöver innefatta för den ängslige eleven en övertygelse om att de klarar av den uppgift de har framför sig. En annan sak som också är viktig är att för lärare skapa en ”trygg atmosfär kring skolarbetet” som Imsen (ibid:494) själv uttrycker det. Till stor del handlar det om att eleven kan få effektiv hjälp och både stöd och beröm. De utsatta eleverna ska undvika omotiverad exponering framför allt inför stora grupper, helst ska de arbeta i mindre grupper där ett socialt nederlag är en mindre överhängande fara. Det finns forskning som visar att ängsliga elever får mer ångest i skolor där man tillämpar en mer självständig arbetsform och där eleverna dessutom själva tar ett stort ansvar för arbetet, skriver Imsen (ibid:495). Struktur skapar trygghet medan om eleven måste handskas med för många valmöjligheter infinner sig ångesten snabbt.

När det gäller prestationsångesten inom musik så menar Wilson och Roland (2002:55-58) att det finns ett antal kognitiva och beteendemässiga strategier som bearbetning. De kognitiva strategierna rör det mentala och tankemässiga planet medan de beteendemässiga handlar mer om det praktiska och handlingsmässiga. De beskrivs enligt följande:

3.8.1 Kognitiva strategier

Att se ångesten som positiv: Tanken är att se tidigare upplevelser av prestationsångest som normala och som en hjälp vid framtida konserter. Detta tar tid och det är vanligt att ett antal obehagliga situationer måste utstås innan en positiv bild av prestationsångesten kan skönjas. För att komma dit är rådet att upprepade gånger utsätta sig för olika typer av presterande tillfällen.

Positivt ”Self-Talk”: Här gäller det att vända katastroftänkarna till något positivt. De som lider av mycket ångest har dåligt självförtroende och de ser en överdriven rädsla för att misslyckas. Genom att fråga eleven: ”Vad är det värsta som kan hända?” så kan svarsprocessen bidra till att ge en mer realistisk bild av prestationstillfället.

Mental repetition och bildspråk: Genom att förbereda sig mentalt kan ångesten minska. Inom friidrottens elit används liknande strategier. Tanken är att föreställa sig konserttillfället så levande som möjligt vilket involverar alla sinnen. Detta bidrar till en form av programmering vilket kan ge ett mer automatiskt beteende vid prestationssituationen vilket är att föredra.

Målsättning: Ett begrepp som har blivit vanligt i sport- och arbetssammanhang men mindre vanligt inom musik. Man skiljer på kort- och långsiktiga mål. Målen kan brytas ner i process- och resultatriktade mål: processmålen handlar till exempel om att lära sig att spela en låt/ett stycke på ett visst sätt, kanske med avseende på teknik eller interpretation. Här är lärandeprocessen viktigast. Resultatmålen är mer konkreta; till exempel att få jobb i en symfoniorkester eller att lära sig en viss repertoar. Här är resultaten är viktigast. Föräldrar (och lärare) som sätter resultatriktade mål på sina barn/elever tenderar att uppmuntra till perfektionism och således prestationsångest. De som däremot sätter lärandet i centrum, de som arbetar med processorienterade mål har större möjlighet att skapa glädje i prestationer.

3.8.2 Beteendemässiga strategier

Avslappning: Avslappningsträning är en vanlig metod för att bearbeta prestationsångest. Metoden hjälper till att minska stressnivåer, förbättra minnet och koncentrationen, öka energi och produktivitet samt minska muskelspänningar. Muskelavslappning, meditation, medvetenhet kring andning, yoga, tai chi, stretchning med mera är metoder som kan användas.

Förberedelserutiner: Detta tycks vara en viktig aspekt för att nå ett optimalt framförande. Här inkluderas till exempel: uppvärmning vid instrumentet, positivt ”self-talk”, vila, ha kontroll på mat- och dryckintag. Alla artister bör experimentera sig fram för att finna sin egen rutin inför en konsert.

Ångestrangordning: Den här metoden kan vara användbar för elever som har obehagliga minnen från framföranden och som har lett till sämre självförtroende. Genom att lista konsertsituationer efter ångestnivå, där lägst nivå är 0 (ingen ångest) och där 100 är högst (extrem ångest), så kan eleven sedan börja välja situationer som upplevs som minst otäcka. När sedan dessa situationer känns bekväma kan han eller hon fortsätta uppåt på skalan.

Livsstilen: Inom detta område avses faktorer som är värdefulla för ett bra liv generellt sett och för att minska stressnivån. Här finns motion, sömn och kost. Inför konsert bör höga halter av koffein, socker och stark mat undvikas. Mat och dryck som ger en långvarig utsöndring av energi under konserten bör intas.

Flow: Flow är ett tillstånd som kan uppnås i samband med konsert. Det är ett befinnanden som alla, inte minst elever med prestationsångest, bör sträva efter. Det kan beskrivas som ett stimulerande tillstånd där allt annat än musiken är oväsentligt och där prestationen är optimal. För att uppnå flow krävs att musikern känner sig utmanad vid övning och konsert men inte mer än vad han eller hon klarar av. Det ska vara en realistisk utmaning.

3.9 Tidigare forskning om prestationsångest

Vi har bland annat ställt oss frågan varför inte mer görs åt problemet prestationsångest i skolan och det har vi gjort mot bakgrund av den litteratur och de avhandlingar som vi har läst. Det finns mycket studier som har undersökt prestationsångest i relation till framträdanden, då ofta i form av det som kallas rampfeber. Anna Jobrant (1999) har skrivit ett examensarbete om detta: ”en kartläggning av nervositet och rampfeber i årskurs 3 vid musikhögskolan i Göteborg.” Av det totala antalet tillfrågande studenter svarade drygt hälften att de hade problem med rampfeber/nervositet. Studenter tillhörande den klassiska genren hade mer problem jämfört med dem från den afroamerikanska traditionen. (ibid. 1999:14)

Erik Arvidsson (2008) har också skrivit om rampfeber i sin examensuppsats. Han kommer fram till att problemet är ett socialt fenomen samt att lärarna har en betydande roll vid projicering av krav och prestationer.

Hannes Irengård (2008) skrev om prestationsångest i samband med ensembleundervisning och hans uppsats visar att de som är utsatta för prestationsångest känner det som både positivt och negativt.

I *A foucaultian approach to academic anxiety* beskrivs prestationsångest som hämmande för inläring:

Learning can be understood as an encounter with unknown or unfamiliar material. The challenge of this encounter is to master new material. However, in a sense, at the beginning of the learning experience, everyone is in a state of failure—not knowing the new material. Consequently, when an individual experiences failure as a threatening situation that prevents that person from proceeding forward (in this case, learning new material), then anxiety becomes an obstacle that may prevent that person from successfully approaching and mastering new material. (Levine, 2008:63)

Som vi skrev tidigare kan perfektionism finnas hos elever med prestationsångest. Med tanke på ovanstående citat finns det därför risk att dessa personer undviker nya inläringssituationer.

I *A conceptual framework of understanding performance anxiety* Papageorgi m.fl. (2007:86) fastslår att ålder kan vara en viktig faktor, framför allt så är man i tonåren extra känslig för prestationsångest. De beskriver också sambanden mellan prestationsångest och kravfyllda förväntningar från till exempel föräldrar och lärare, dessa krav kan skapa känslor av otillräcklighet och nervositet. Papageorgi m.fl. (2008:90) beskriver hur motivation spelar roll i rädslan för misslyckande hos eleven. Att bli motiverad att börja med musik, att musicera, är en komplex sak som sker dels hos individen men också genom den kultur o miljö som dom befinner sig i. Man kan räkna in både det kulturella, historiska och utbildningsmiljön men det är också viktigt vad det är för ett stöd som individen får från familj och lärare, framför allt för att individen ska fortsätta att musicera över tid. Betydelsefullt här är motivationen till att söka framgång ur det man håller på med. Det konstateras att alla individer har ett inneboende motiv för att söka och närma sig lycka men samtidigt en strategi för att undvika misslyckanden. Rädslan för misslyckanden är förknippat med prestationsångest i musiksammanhang anser Papageorgi m.fl. (2008:90). Alltså behöver man alltid relatera individens framgångsmotiv (mål med musicerandet) med deras risk för prestationsångest.

Roland Persson skriver i sin bok *Psyke, stress och konstnärlig frihet* att nervositet i samband med konsert, lektion eller uppspelning är ett resultat av samma reaktion som får oss att vilja fly eller slåss Persson (1996:10). Han understryker att prestationsångest handlar om social överlevnad. Scenskräck menar Persson (1996:11) är risken för att förlora sin sociala position och sin sociala identitet, detta manifesteras som en kroppslig reaktion. Att bli bedömd har en betydande inverkan på självkänslan. Men om vi på förhand vet att vi ska få ett varmt mottagande samt att en eventuell utvärdering kommer att vara fördelaktig blir idealbilden av oss själva positivt förstärkt och vi behöver inte vara rädd om vår sociala status. Det beror förstås också på vilken personlighetstyp man är. Persson (1996:11) problematiserar begreppet kompetens och menar att en nivågradering av kompetens handlar om att det inte räcker med att vara ”något kompetent”. Han menar också att det finns anledning att omvärdera konkurrensprinciper i undervisningsmiljö. Persson (1996:43–50) understryker hur krav på snabb inläring och konstnärlig konformism ofta genererar stress hos eleven.

4. Metod

4.1 Val av metod

Vi har valt att göra intervjuer med instrumentalpedagoger som är verksamma på gymnasiets estetiska program med inriktning musik. Vi valde alltså en kvalitativ metod eftersom vi är intresserade av de tankar och åsikter som musiklärarna har kring vårt problemområde, i enlighet med Trost (1997:15-16) och vad han skriver om kvalitativ och kvantitativ undersökning. Precis som Esaiasson m.fl. (2007:259) poängterar om samtalsintervjuer finns möjligheten till att ställa följdfrågor under tiden. Trots att vi skrev ut en frågeguide med bestämda frågor så valde vi att det skulle finnas utrymme för variation under själva intervjusituationen – alltså använde vi en viss grad av standardisering. Trost (1997:19-21) anser att hög grad av strukturering, när det gäller intervjufrågor, bestäms av hur pass frågorna är kopplade till undersökningens syfte – här använde vi hög grad av struktur.

4.2 Urval

Sex gymnasielärare på tre olika musikestetiska program har intervjuats. Valet av lärare togs med hänsyn av vilka ämnen de undervisar i samt hur länge de har jobbat. Vi valde alltså bort nyutexaminerade som hade jobbat mindre än ett år på respektive skola eftersom vi ansåg att dessa lärare ännu inte jobbat tillräckligt länge för att ha fått bra och djup insyn i de olika arbetssätten som bedrivs på skolorna. Alla tre skolorna har lite olika inriktningar på sina musikestetiska program. Det finns både afro-amerikansk (populärmusik och jazz/blues) och klassisk inriktning, men endast två av de intervjuade lärarna, de som vi har valt att kalla Elisabet och Sven, uppgav att de mestadels har fått klassisk undervisning. Vi intervjuade två kvinnor och fyra män. Att det blev övervägande manliga respondenter är inget medvetet val utan blev så under de omständigheter som rådde då vi samlade in respondenter, vilket noggrannare redogörs för under genomförandet.

Tre olika skolor berörs av studien; en är ett kommunalt gymnasium och de andra två är så kallade frigymnasier.

Respondent	Ålder	Huvudämne	Arbetsplats
Petra	30-40 år	Sångpedagog	Frigymnasium, storstad
Erik	30-40 år	Gitarrpedagog	Frigymnasium, storstad
Mats	40-50 år	Gitarrpedagog	Frigymnasium, centralt storstad
Elisabet	40-50 år	Sångpedagog	Kommunalt gymnasium, centralt storstad
Dan	50-60 år	Pianopedagog	Kommunalt gymnasium, centralt storstad
Sven	50-60 år	Pianopedagog	Kommunalt gymnasium, centralt storstad

4.3 Genomförande

Vi valde att intervjua sex gymnasielärare från tre olika skolor. Då varje skola har sin egen skolkultur och sin egen diskurs om lärandemiljö var vi angelägna om att få intervjua lärare från olika skolor eftersom vi då skulle få så varierade svar som möjligt. Eftersom en av oss hade gjort praktik på en av gymnasieskolorna valde vi att den andra av oss fick göra intervjuerna med dem från denna skola. På det viset blev alla intervjuerna så neutrala som möjligt. Trost (1997:43-44) skriver att man kan välja att vara två så länge intervjuerna är

samspelta. Vi valde därför att vara två vid alla intervjutillfällena. Dels så kände vi att vi skulle kunna hjälpa varandra om det var någon fråga som man råkade missa och dels också för att den ena kunde vara teknikansvarig. Och i enlighet med Trost (1997:51) så är minnet av intervjun en viktig ingrediens vid tolkning och analys vilket i så fall också talar för att båda är med. Lärarna som vi intervjuade fick vi kontakt med på olika sätt. Under tiden vi sökte efter respondenter fick vi tidsbrist och valde att gå och besöka en närliggande skola som ingen av oss hade någon koppling till. Väl på skolan fick vi tag på tre intresserade lärare som ville ställa upp på intervju veckan därpå. De andra lärarna fick vi tag på genom att mejla eller ringa upp och boka tid för intervju. Vi ville inte avslöja för mycket av vår undersökning för att få så spontana svar som möjligt, men vi berättade kortfattat vad intervjun skulle kretsa kring dels strax innan intervjun men också under första kontakten med respondenterna. Inspelning av intervjuerna var det självklara valet för oss, så vi skulle få allt dokumenterat samt att vi kunde, som Trost (1997:50) poängterar, koncentrera oss på intervjun och slippa anteckningar. Vi spelade in med hjälp av en bärbar dator, mp3-spelare och eller en minidisc. Vid alla tillfällena använde vi samtidigt två olika inspelningskällor för att undvika eventuella problem. Intervjuerna tog mellan 30 – 70 minuter i anspråk. Vi var noga med att se till att alla intervjuerna kunde äga rum på i en så pass ostörd miljö som möjligt, men tyvärr så blev vi störda ändå vid ett par tillfällen. Samtliga intervjuer ägde rum på skolorna där lärarna jobbar. Detta är inte optimalt men det visade sig vara det enda sättet att få stressade lärare att ställa upp på kort varsel.

4.4 Bearbetning och analys

Alla frågor och svar, med andra ord allt det inspelade transkriberades så noggrant vi kunde, detta för att få en bra överblick av respondenternas svar. Vi valde i stort att använda Trosts bearbetningsmetod (1997:112–118) som består i att sammanfatta och tematisera materialet. Vi började med att markera och sammanfatta de bitar av intervjuerna som ur ett analytiskt perspektiv var intressant samt för att materialet skulle bli så lätthanterligt som möjligt, ”Vår bearbetning, vår analys och vår tolkning är avhängig den enskildes personliga tycke och smak”, menar Trost (ibid:113). Vi valde att grovt behålla intervjuguidens tema i resultatdelen dock med små ändringar, vi tyckte att många av frågorna och svaren gick in i varandra så vissa teman och följdfrågor satte vi ihop. Detta är både lättservice men också ett bra sätt att arbeta på för att få överblick av hur resultatet hänger ihop. Att inte ta ett svar för givet utan att först syna meningen kritiskt är en viktig analysteknik anser Trost (ibid:117), ett gott tips som vi tog till oss. När det gäller själva sammanfattningen och tematiseringen tog vi till oss Ejvegårds (2002:18) tankar och hans balansbegrepp. Man skall undvika att ”oväsentliga detaljer” (ibid) tar för mycket utrymme i uppsatsen på bekostnad av viktigare resonemang eller slutsatser. Under bearbetning och analysarbetet fick vi omarbota både vår problemformulering och våra frågeställningar. Vissa meningar upptäckte vi var dubbeltydiga och någon frågeställning omarbetades helt; allt tillvägagångssatt enligt den hermeneutiska spiralen för att nå en ”slutlig problemformulering”, enligt Ejvegård (ibid:21).

4.5 Metoddiskussion

Eftersom vårt syfte med den här uppsatsen var att undersöka hur olika instrumentpedagoger hanterar fenomenet prestationsångest hos sina elever så var intervjuer det självklara valet. Då vi hade en intervjuguide som var standardiserad fick vi också intervjuer som var snarlika i sin utformning, merparten av frågorna hamnade i samma ordningsföljd. Men det förekom givetvis en sorts variation som kan kopplas till hur respondenten valde att svara. Framgick ett

svar redan så hoppade vi helt enkelt över den frågan som redan var berörd. Vi var noga med att alla huvudfrågor kom med och besvarades.

4.6 Reliabilitet, Validitet och Generaliserbarhet

Kanske det största problemet och irritationsfaktorn har varit att tre av intervjuerna på något vis blev störda och i två fall helt avbrutna. När vi blev avbrutna fick vi byta rum, hur detta påverkade intervjuprocessen är oklart. Trost (1997:67-68) understryker att intervjun är en relation mellan den som intervjuar och respondenten och en ny relation existerar omvänt, alltså pågår två olika relationer samtidigt i vad han kallar subjekt-intersubjektrelation. Den relation man bygger upp riskerar då att störas om man blir avbruten. Även om vi var på det klara med och strävade efter en så ostörd miljö som möjligt så fick vi i slutändan lita på att våra respondenter kunde välja ut en lämplig plats för intervjun då vi befann oss på dennes arbetsplats. Vid två tillfällen blev tvungna att byta rum, exakt vilka konsekvenser som detta medförde är svårt att säga men det finns så klart en svaghet med att samtalet bryts och kanske ett resonemang störs. Vid båda tillfällena så fortsatte dock intervjun kort efter salsbytet och vi ser inga anledningar till att misstänka att värdefull information helt har gått oss miste. Pedagogernas olika tjänstgöringsgrad visade sig bli ett annat problem då vissa arbetade heltid medan andra tjänstgjorde betydligt mindre och på det viset hade exempelvis mindre inblick i arbetslagsmöten och andra arbetsmetoder på skolan. Lyckligtvis intervjuades flera på varje skola (förutom en) och kunde då täcka upp det som vi eventuellt kände inte blev tillräckligt svar på vissa frågor som ej hade så stark personlig grund.

Validitet handlar om undersökningens giltighet (Stukat, 2005:125). De frågor som vi ställde täcker till stor del det som vi syftade till men även en del andra frågor som inte var lika väsentliga. Exempelvis tog ibland bakgrundfrågorna för lång tid vilket eventuellt bidrog till att mindre tid och energi kunde läggas på våra huvudfrågor. Stukat (2005:128) menar att det finns en risk att den som blir intervjuad kan ge oärliga svar. Vi upplever respondenternas svar som ärliga men detta är givetvis svårtolkat. Kanske hade några respondenter gett annorlunda svar om frågorna hade lämnats i förväg. Vi anser dock att de spontana svar som vi fick gav stor validitet.

Flera av våra respondenter har liknade uppfattningar i flera frågor vilket enligt Stukat (2005:129) skulle kunna tyda på god reliabilitet. Huruvida vårt urval är representativt är diskuterbart. Av instrumentallärarna är endast två skolade utifrån en klassisk tradition. Hur detta speglar resultatet och om det går att generalisera är oklart. Vi har dessutom begränsat oss till instrumenten sång, gitarr och piano vilket gör att det kan vara vanskligt att ge några generella teorier utifrån dessa tre. Att studien dessutom är utförd i endast en stad, i en storstadsregion, gör det svårt att dra några allmänna slutsatser på ett nationellt plan. Vi dock övertygade att våra resultat kan bidra till framtida forskning på området.

4.6.1 Etiska överväganden

Vid varje intervjusituation berättade vi för respondenten att han eller hon kommer att vara anonym i uppsatsen. Vi valde därför att använda fingerade namn och åldersintervall på respondenterna, dessutom har vi valt att inte skriva ut namnen på skolorna.

5. Resultat och analys

Under resultat och analys redovisar vi de svar våra intervjuer har frambringat. Materialet nedan är alltså redan behandlat då vi har valt att inte redovisa allt – detta för att få ett bättre och en mer hophållen resultatdel. Till varje resultattema har vi dessutom en analysdel där svaren hamnar i ljuset av teorier. Vi bestämde att skriva ihop resultat och analysdelen, dels för att det blir lättare att få överblick men också för att resultatdelen är utformad enligt vad Stukat nämner om hur resultat och analysdel kan utformas. Stukat skriver att det finns många sätt men inga bestämda regler att följa.

5.1 Presentation av respondenter

Erik

Ålder: 30-40 år

Arbetat som musiklärare: I 10 år.

Nuvarande anställning: 100% på frigymnasium som tillhör storstaden.

Undervisar i: elgitarr, ensemble, komposition och estetisk orientering.

Utbildning: Tvåårig folkhögskola och fyraårig musikhögskola på den dåvarande så kallade GG-utbildningen (grund- och gymnasielärare).

Petra

Ålder: 30-40 år.

Arbetat som musiklärare: I ca 13 år.

Nuvarande anställning: ca 100% på frigymnasium.

Undervisar i: Sång, piano, kultur/idéhistoria och rytmik med dans. I hennes tjänst ingår också kör, gehörs och musikleära samt ensemble. Mest sångundervisning.

Utbildning: Musikhögskolan med inriktning grundskola och gymnasium. Hon har dessutom läst så att hon har fått sångpedagogbehörighet. Trots att hon var klassisk pianist från början anser hon sig idag vara mer afro-amerikanskt inriktad med sången.

Elisabet

Ålder: 40-50 år

Arbetat som musiklärare: I 17 år

Nuvarande anställning: 100 % på kommunalt gymnasium.

Undervisar i: Sång, sångensemble och vokal träning.

Utbildning: Grundskole- och gymnasielärare i musik (GG) med tillvalda kurser inom sång vilket ledde till en så kallad ”liten sångpedagogexamen inom musikleärexamen”

Mats

Ålder: 40-50 år.

Arbetat som musiklärare: i 21 år.

Nuvarande anställning: ca 5 år.

Undervisar i: Gitarr, elgitarr, elbas, ensemble, ljudteknik och projektarbete.

Utbildning: Musikhögskolestudier med inriktning instrumental- och ensemblelärare

Dan

Ålder: 50-60 år.

Arbetat som musklärare: i 31 år.

Nuvarande anställning: 40 % tjänst på kommunalt gymnasium

Undervisar i: Piano, ensemble och gehörs och musklära.

Utbildning: Musikhögskolan. Han gick Sämus, en tvååmnesutbildning som ledde till en pianopedagogexamen.

Sven

Ålder: 50-60 år

Arbetat som musklärare: I 29 år.

Nuvarande anställning: 85 % tjänst på kommunalt gymnasium

Undervisar i: Piano, kammarmusik, musikteori, orkester samt arbetsmiljö och säkerhet

Utbildning: Musikerutbildning och diplomutbildning med piano som huvudinstrument, musikpedagog samt privatstudier i Paris för en mycket känd pianist.

5.2 Frågor till respondenter

Varför blev du lärare?

För både Erik och Petra har valet att bli lärare varit ett naturligt val. Elisabet och Mats svarar att de i första hand ville hålla på med musik på högre nivå och därför valde musikhögskolan. Det som skiljer dem åt är att Petra är den enda av de två som ville bli musklärare från början medan Erik ville bli bildlärare. För Mats del hade han inget annat val då musikerutbildningen inte hade kommit igång då när han sökte medan Elisabet kom in på musklärarlinjen först och stannade där för att det verkade kul. Sven är den som skiljer sig mest och han hänvisar till den tuffa arbetsmarknad som rådde för musiker. Sven kände också av påtryckningar från omgivningen som tyckte att han skulle bli lärare.

Vad har du för mål med undervisningen?

Instrument och sång

Gemensamt för Elisabet, Petra och Mats är att de nämner vikten av att eleverna ska bli självgående och kunna axla eget ansvar. Elisabet uttrycker sig enligt följande:

Dom ska ju förhoppningsvis ut i livet sen och fortsätta jobba och att sjunga. Då ska dom ska kunna lära in nya låtar själv och kunna arbeta med det själv så JA, jag vill att dom ska bli självgående.

Också Erik överlåter en stor del av ansvaret till eleven:

Om du (eleven) vill bli bra på ditt instrument så är det du som sätter kraven för hur bra du vill att det ska vara och hur mycket du hinner göra denna veckan. Jag blir inte arg på elever som inte har gjort sin läxa. Det är inte för min skull, det är inte för betygets skull utan det är för att du ska vilja gör det, för att det känns viktigt för dig.

Petra säger att ”eleven ska se sin egen utveckling och resonera kring sitt eget lärande.” För att uppnå detta tycker Petra att det är viktigt att ställa frågor till eleven i samband med undervisning. Mats säger att han har som mål att utgå från elevens önskemål för att få igång undervisningen. För detta gäller att eleven tar eget ansvar och han vill att eleven ska tänka själv.

Elisabet vill att varje elev ska hitta sin egen fria röst genom att andas rätt och inte spänna sig. Mats vill att eleven ska förstå samband mellan gitarrundervisningen och ämnet musikteori. Han efterfrågar ett helhetsperspektiv:

Musikteori är inget som har bara 50 minuter på onsdag förmiddag utan det är något som man använder hela tiden när man spelar.

Dans mål med sin pianoundervisning handlar om att eleverna ska känna sig trygga och att de ska minnas pianolektionerna som roliga när de senare i livet tänker tillbaka på sin skoltid. Dan understryker att det inte spelar någon roll vilken nivå de är på utan att han är beredd att ge dem allt så länge han får något tillbaka av eleverna.

Erik talar om instrumentalundervisning som en process och där målet inte första hand handlar om att lära sig spela en låt utan snarare vilken kunskap som har inhämtats på vägen:

Genom att lära sig att spela en låt så kanske dom får med sig en massa andra saker som kan lära dom att hantera andra situationer i livet. Det kan t.ex. handla om tålmodighet; man lär sig att vara envis, ta det lugnt, lyssna...

Både Sven och Elisabet ser som mål att eleven ska kunna uttrycka sig i musiken och att kunna musicera. Sven menar att många elever är upptagna av att bli tekniskt duktig på instrumentet.

Mål i andra musikämnen

Sven upplever att han har samma mål oavsett ämne. Han tycker att gemenskapen i musiken är viktigt, såväl mellan honom och eleverna men också mellan eleverna. Detta gäller också Mats men han medger att han är något mer styrande i ensembleundervisning så att upplägget blir mer pedagogiskt. När det gäller Dan så kommer vi inte in på övriga ämnen eftersom han just nu bara undervisar i piano. Petra menar att det finns olika kunskapsmål beroende på vilket ämne hon undervisar i. Annars gör hon inga ytterligare tillägg gällande målen.

Erik beskriver sitt övergripande mål för alla ämnen enligt följande:

Mina mål är att eleverna ska få en glimt av den otroliga värld som musik är och hur man kan sjunka in i någonting annat och få fly ett tag till total musikalitet.

Erik nämner också ensembleundervisningen, vilket är det ämne som han trivs bäst att undervisa i. Inför lektionerna där vill han att eleverna ska ha övat tillräckligt mycket på de praktiska och tekniska detaljerna så att ensemblelektionerna ägnas åt att musicera.

När Elisabet undervisar i estetisk verksamhet där eleverna består av naturvetare och samhällsvetare vill även hon liksom Erik att eleverna ska få en djupare inblick i musik och inte bara att lära sig spela ett specifikt instrument.

Kommentar och analys:

Att göra sina elever till självgående individer tycks vara prioriterat hos Elisabet, Petra och Mats. Det är inte så enkelt, självständighet löser inte alla problem menar Imsen (2006:167) och skriver:

Individualismens misstag är tron om att bara skolan kan utveckla varje enskild elevs självförtroende, självständighet och autonomi blir samhället i stånd att ta vara på sig självt.

Men man missar samhällseliga värden genom att bara sträva efter att få självständiga elever som vill ha bra betyg och mycket kunskap. Imsen (ibid) tycker att läraren undslipper frågor som rör ”vilket slags samhälle som är önskvärt.” Detta resonemang tycker vi har en svaghet; den landar bäst i ljuset av klassrumsundervisning och är inte lika självklart i enskild undervisning där fostran mot gemenskap och gemensamhet saknar aktualitet. Men eftersom trenden är att flera lärare visar tendenser till att prioritera självständighet (Imsen 2006:170) bör notering göras. Sven är den enda som i sammanhanget pratar om att målet bör vara gemenskap mellan elever och lärare och nämner heller inte självständighet, vilket får ses som att Imsens resonemang stämmer in på den bild vi får fram av våra respondenter.

Det är bara Petra som uttalat söker kognitiva inlärningsmodeller i sin undervisning. Petra kräver en del metakognitiv insikt av eleven och betonar att eleven ska se sin egen utveckling och lära sig hur man lär. Varför Petra och till viss del Mats är de enda som har detta mål med sin undervisning bör noteras då ansvar för eget lärande har blivit en trend och återfinns i läroplanerna enligt Imsen (2006:390). Bara Elisabet och Mats nämner de mer ämnesspecifika kunskaperna som mål med undervisningen. Elisabet pratar om sångspecifika mål medan Mats eftersträvar en helhetssyn på musik. Erik tycker att det finns en process i sin instrumentalundervisning där eleven genom att lära sig en låt samtidigt får andra redskap för livet. Enligt Wilson och Roland (2002:55-58) är detta ett förhållningssätt som fokuserar på lärandeprocessen. Det är ett processinriktat mål som skapar förutsättningar för glädje i prestationer till skillnad från resultatnriktade mål som kan skapa prestationsångest (ibid.) Sven och Elisabet vill att eleverna hittar uttryck i musiken och enligt Karlsson (2008:9) är detta ett fokusområde inom musikpedagogik som är förbiset. Detta förhållningssätt är intressant och Åke Lundeberg (1991:15) framhåller uttryck och det "inre örat" som aspekter som försvinner i pressade situationer.

Det finns en naturlig tendens, som dessutom kraftigt förstärks under press, nämligen den att uppmärksamheten riktas mot den muskulära tekniken. /.../ I det ögonblick vi i istället koncentrerar oss på själva tekniken, kommer vår uppmärksamhet att dras till musklerna på bekostnad av den inre visionen.

Att använda uttryck, som Elisabet och Sven gör, kan vara ett framgångsrikt sätt att rikta koncentrationen från prestationsångesten.

Vad är en bra lärandemiljö och hur ser en god lärar- elevrelation ut?

Erik är den enda som delar upp lärandemiljön i en ”fysisk miljö” och en ”psykisk miljö”. Han säger att det handlar om att eleverna ska känna sig trygga. Att skapa en trygg miljö nämner också Dan och Petra som en viktig sak.

... att förmedla att jag tar dom på allvar /.../ så att dom känner att det är tryggt att komma hit och att dom inte känner ”nu ska jag till den där gubben”. (Dan)

Alla utom Erik säger att relationen man som lärare har till eleven är viktig. Till exempel så menar Petra och Dan att eleven ska känna sig sedd, bekräftad och uppmärksam. Petra tycker att det är lättare att uppnå en god relation med eleven i enskild sångundervisning.

Elisabet och Mats betonar att humorn och att ha roligt på lektionerna är viktigt. De ser också svårigheter att uppnå en god relation med vissa elever, Elisabet sammanfattar:

Då blir det svårare för man missförstår varandra, formuleringar faller inte på plats, det blir liksom bara konstigt. Så relationen är oerhört viktig, att man har roligt. Det måste finnas skratt med i varje lektion tror jag.

Mats tycker också att det ibland blir problem när hans egen personlighetstyp inte går bra ihop med en elev. Han ger eleverna mycket ansvar vilket inte alla elever kan hantera. Erik är den enda som inte direkt nämner sin egen roll i skapandet av en bra lärandemiljö. Petra tar som enda lärare upp viktiga möten med elever utanför lektionerna:

/.../ och sen det här med mittkurssamtal som är bra att ha när halva kursen har gått. Så träffar man dom en och en och påminner dom om betygskriterier och ställer också frågor, ”var tror du att du ligger nånstans? /.../ jaha du vill nå dit men vad ska vi göra då för att nå dit tror du”.

Kommentar och analys

Lärarna menar att det är viktigt att det är en trygg miljö för eleverna. De är inne på en viktig faktor när det gäller att sträva efter en ångestfri tillvaro. Gunn Imsen (2006:470) menar utifrån Maslows behovshierarki att behovet av ”struktur, lag ordning och gränser” är viktiga i påverkandet av en elevs beteendemönster. Att känna sig trygg är att vara ”någorlunda fri från ångest”. Gunn Imsen skriver också att vara fri från ångest är ett tillstånd som en individ prioriterar mer än att få socialt erkännande. Roland Persson (1996:43) menar också att den enskilde musikpedagogen har en nyckelroll när det gäller stressförebyggande åtgärder i samband med undervisning. Jane Davidson (1997:214) betonar att om eleven ska kunna prestera med framgång är grunden en god relation mellan lärare och elev. Petra och Dan pratar om att eleverna ska bli sedda och det handlar i grunden om en omsorg om eleverna. Gunn Imsen (2006:30) skriver att omsorg är en viktig förutsättning för en bra undervisning, att respektera varje elev som en egen individ. Lärarna spelar alltså en viktig roll i stress- och ångestprevention hos eleverna. Trots att lärarna verkar arbeta medvetet för en trygg lärandemiljö och en god relation så når inte alla lärarna alla elever. Elisabet och Mats påpekar att det finns svårigheter med relationen ibland och att det kommer upp missförstånd. För att en elev ska förstå lärarens intentioner så måste eleven också förstå uppgiften, ju högre grad av tvetydighet från läraren desto högre risk för att eleven ska misslyckas. Olsson (1997:298) menar att en viktig kompetens hos läraren är att han eller hon kan eliminera tvetydigheter i sin undervisning som annars gör elever frustrerade och rädda för att misslyckas. Detta resonemang är generellt skrivet och bör ses som en del i skapandet av en god lärandemiljö.

Hur förbereder du dina elever inför en konsert?

Petra, Sven och Mats nämner strategier för att stärka elevens självförtroende inför en konsert. Mats och Petra nämner vikten av att entusiasmera och peppa, Sven försöker utstråla en tro på att eleven klarar det som ska spelas. Petra använder en speciell metod för att stärka elevernas självförtroende. Det handlar om att hennes sångelever har en bok där de får skriva ner positiva saker om sig själva och framförallt positiva saker som andra har sagt om dem, till exempel efter en konsert. Hon menar att små negativa kommentarer kan sätta stora spår; eleverna får en felaktig bild av sig själv vilket lätt blir till ett hinder. Boken blir då på ett sätt en motvikt.

Petra vill också att eleverna ska kunna det som ska sjungas utantill inför en konsert. På den punkten är hon hård säger hon.

Sven och Elisabet framhåller betydelsen av att eleverna är ute i god tid samt välja repertoar som inte är för svår vilket också Dan håller med om. Dan menar att speciellt inom klassisk genre förekommer det att elever spelar alldeles för svår repertoar vilket gör att det kan bli svårt att förmedla ett uttryck.

Mats tycker att låten ska fungera och att repetitionerna är en förberedelse i sig. Han vill dessutom att de ska ha roligt under konserterna.

Erik avviker något från de andra och talar om mer praktiska saker. Han vill att eleverna ska stå upp under konserterna, många vill sitta när de spelar menar han. När det gäller sången så vill ha att den ska riktas mot något och inte hamna ner i golvet. Koncentration tycks vara en viktig aspekt i Eriks undervisning och han pratar om när låten börjar och slutar.

Låten börjar kanske två takter innan låten börjar, när det fortfarande är tyst. Och den fortsätter tills den sista tonen har dött. Då kan koncentrationen släppas. Dom har väldigt svårt med det...

Kommentar och analys

Erik Arvidsson nämner i sin uppsats om rampfeber (2008:12) att en av de största ångestutlösande faktorerna är rädslan att inte spela tillräckligt bra. Där nämns att läraren kan vara skyldig till prestationsångest hos eleven då denne kan projicera sitt behov av framgång på eleven. Utifrån vad lärarna säger verkar det finnas en positiv attityd inför en konsert och de tycks använda metoder för att stärka självförtroendet.

Schenck (2000:158) menar att eleven står för den allvarliga situationen i samband med konsert. Lärarens roll har istället uppgiften att försöka tillföra lek (eller glädje) i musicerandet. (Schenck, 2000:159). Därmed tycks Schencks teorier stämma; allvaret vid konserten kommer från eleven och lärarna försöker avdramatisera konserttillfället. Sven är inne på något viktigt, nämligen att välja repertoar som inte är för svår. Både Sven och Dan försöker dessutom utstråla en tro på att eleven klarar av det som ska spelas. Lehmann m.fl. (2007:161-162) nämner att valet av repertoar är en viktig faktor för att reducera prestationsångest. Musiken får inte vara för svår men det måste samtidigt finnas en utmaning. Hur svår repertoaren är som spelas vet vi inte men det verkar som om Sven väljer repertoaren åt sina elever. Det gäller att finna en balans mellan vad som borde spelas och vad som eleven vill spela. När eleven själv får välja repertoar ökar drivkraften och mer tid ägnas åt övning. Tilltron på den egna förmågan stärks (ibid).

Erik vill att eleverna ska rikta sången mot något. Åke Lundeberg (1991:29) menar att musiker ofta är inriktade på att:

spela eller sjunga så bra som möjligt utan särskild inriktning på publiken. Denna attityd banar vägen för den typ av nervositet som antingen försämrar ett framförande eller gör det distanserat.

Lundeberg anser att genom att fästa blicken på en yttre referenspunkt utanför vår egen kropp så kan detta ha en stabiliserande verkan och nervositet blir en positiv kraft. (ibid:29) Utifrån detta resonemang är Erik alltså inne på något viktigt när det gäller att få kontroll på nervositet i samband med konsert. Men Erik nämner även att eleverna har svårt att

koncentrera sig före och efter låten ska spelas. Med tanke på att koncentrationssvårigheter är ett symptom vid prestationsångest (Lehmann m.fl. 2007:146) så kanske Eriks notering är ett tecken på att eleverna känner viss prestationsångest. Petra pratar om sin speciella bok som används för att stärka självförtroendet och eftersom Lehmann m.fl. (2007:160) menar att många musiker är ofta upptagna av att kontrollera vad andra har att säga om dem så kan Petras bok tjäna ett gott syfte.

I vilka sammanhang tror du att prestationsångest existerar hos eleven?

Alla lärarna utom Petra säger att de tror att prestationsångest finns i de flesta sammanhang och både Erik och Elisabet menar att det existerar också i den sociala miljön hos eleverna, de pratar om hur det är att vara tonåring. Erik tycker:

Det är lätt att vi går här och tror att skolan är det enda som är viktigt när dom är i skolan. Dom är ju mitt inne i en tid där dom verkligen är i sina senare tonår, där dom snart är ute i vuxenvärlden där man antingen ska plugga eller jobba. Man ser att dom vippas fram o tillbaka mellan att vara barnsliga och vuxna.

Elisabet sammanfattar:

Hela tiden. Jag tror att det börjar från att de går in genom dörren här tills de ska ut. Det handlar både om utseende, att kunna läxan och att jag ska tycka om dom.

Mats säger att det på en lektion kan förekomma uppgifter för en elev som genererar prestationsångest inför andra elever.

Både Erik och Dan nämner också att föräldrar är med och bidrar till att prestationsångest skapas hos eleverna. Både Petra, Elisabet och Dan kopplar ihop prestationsångest under lektionerna med att eleverna inte har gjort sina läxor. Dan är övertygad att prestationsångesten gör att eleverna jämför sig med varandra hela tiden:

Jag hade en elev /.../ som frågade mig /.../ ”om du sätter mig i rangordning i piano, hur tycker du att jag är då?” /.../ det var det enda som var viktigt för honom /.../ så det finns mycket sånt på skolan.

Kommentar och analys

Det intressanta här är att lärarna ser prestationsångest som en företeelse som finns överallt och inte bara existerar inom musikens värld. Detta ger en korrekt bild och som stöds av Gunn Imsen som beskriver att det finns en uttalad prestationskultur i skolans värld. Enligt Maslows behovshierarki finns behov av trygghet, kärlek och erkännande. Trygghetsbehoven handlar som sagt om att vara någorlunda fri från ångest. Imsen skriver att i skolmiljön finns många källor till osäkerhet och ångslan (Imsen:472) och där eleverna har behov att vara trygga i såväl vän och kamratkretsen som i relationen till läraren (ibid.). När det gäller kärleksbehovet så avses ”någon att höra ihop med” (ibid.), ett behov som finns i alla åldrar. I ungdomsåren är klasskamrater och ”gänget” en viktig faktor för att känna social tillhörighet. Behovet av erkännande handlar enligt Maslow (Imsen, 2006:474) om att ”människan behöver en positiv uppfattning om sig själv.” Det handlar om en önskan att duga men också ”att vara något” i andras ögon. Dan pratar om att eleverna jämför sig och vill bli rangordnade; att det finns ett behov av att duga som musiker. Elisabet pratar också om elevernas vilja att duga och att räcka till på flera plan. Hon ser dessutom en rädsla hos eleven för att Elisabet inte ska tycka om honom eller henne. Vad detta beror på vet vi inte

men kanske uppfattas Elisabet som hård i vissa sammanhang. Eller som Imsen (ibid:477) uttrycker det:

En elev som inte fått sina fundamentala behov av trygghet tillfredsställda kommer att vara ängslig i sitt grundläggande förhållningssätt till världen /.../ rädslan ligger på lur och kommer att visa sig i situationer där han eller hon måste välja, handla och agera.

Hur stort problem tycker du att prestationsångest är i skolan?

Både Elisabet, Petra och Erik svarar rakt ut att de inte tycker att det är något problem. Erik tycker inte det är ett stort problem då han anser att klasserna på skolan är ”tighta” och att eleverna alltid har någon att prata med. Men Erik nämner också att för de elever som ska göra ett soloframträdande är det ett större problem. Dan svarar något undflyende att han inte tänkt på det så mycket, men antyder att det är ett problem hos sina musikerkolleger. Mats svarar med att redogöra för genusproblematiken så som han upplever den i ensemble, och det är i den situationen ett problem i huvudsak för tjejerna. Sven tycker att det kan vara ett problem för vissa men poängterar att ingen hittills har avbrutit en konsert för prestationsångestens skull.

Kommentar och analys:

Eftersom lärarna tidigare har nämnt att prestationsångesten är ett utbrett fenomen och som yttrar sig i flera situationer i skolan blir vi något förvånade när flera av lärarna inte ser det som ett problem. Kanske tycker de, precis som Sven, att om en prestation hanteras väl så är detta ett tecken på ångesten inte är ett stort problem. Han säger att ingen elev har avbrutit en konsert på grund av prestationsångest och att eleverna därmed inte har några bekymmer med ångest. Kanske är det så. Här skulle det givetvis vara intressant att fråga eleverna hur de upplever konserttillfällen eller andra prestationer. Även om prestationen genomförs på ett bra sätt kan ändå skräcken vara närvarande, men prestationsångesten kan även påverka spelet (Stephoe, 2001:292).

Erik tror att skolans ”tighta” klasser har betydelse för att ångesten är mindre i omfattning. Imsen menar att om en trygg atmosfär råder kan eleven få effektiv stöd och beröm (Imsen, 2006:494). Den skola där Erik och Petra arbetar består av relativt få elever vilket kan ha betydelse för skolklimatet.

Vad har du för strategier för att möta upp prestationsångest hos elever?

Erik brukar prata med eleven på ett lugnade sätt och påpeka att det inte gör något om det blir fel. Han försöker skapa en förlåtande miljö. Sven försöker sänka ambitionen när det gäller elevernas repertoar. Det ska inte vara för svår repertoar som spelas och den ska vara individuellt anpassad. Att ha en bra dialog tycker han är viktigt så att ett samtal kan hållas om detta. Att spela i mindre utsatta sammanhang tror han är viktigt och gärna samma repertoar flera gånger. Det kan stärka självförtroendet tror han. Mats är inne på samma linje men menar att det är individuellt och att man därför också behöver möta problemet individuellt.

/.../ det är mycket en fråga om man ska motverka prestationsångesten, alltså om det nu finns ett pedagogiskt knep för det, så gäller det ju att hitta rätt grejer för varje person som är en lagom utmaning. /.../ Det får vara på var och ens utmaningsnivå.

Men Mats berättar om en elev han har i sin enskilda gitarrundervisning, en elev som, enligt Mats, har problem med att han måste prestera på lektionerna. Mats tycker att det hämmar inläringen och att det finns en oro hos eleven som gör lektionerna misslyckade. Han har haft svårt att hitta bra fungerande strategier för att nå eleven, tycker Mats.

Elisabet skämtar och peppar för att avdramatisera situationen när en elev är nervös eller visar prestationsångest. Att bekräfta vad de kan och att få dem att skratta tror hon är viktigt. Nervositet påverkar andningen och därför kan skratt vara viktig ingrediens menar hon. Petra tror också att det är viktigt att peppa och säga meningar som hon själv är trött på, ”äh det gör ingenting, ingen fara” och ”det är ju första gången vi sjunger igenom det /.../ andra gången är det ju lättare”. De elever som uppger att de inte blir nervösa brukar Petra testa:

/.../ och känner dom sig inte nervösa brukar jag plocka in några från korridoren (som publik) bara och så ser vi vad som händer i rummet, ifall dom kände nåt.

Hon fortsätter med att berätta att hon vill utsätta eleverna för lite press, ”skapa en miljö” där eleven kan upptäcka sin nervositet.

Precis som Elisabet tycker Dan att det är viktigt att ha roligt på lektionerna så att prestationsångesten inte kommer. Och inför en konsert menar Dan är det viktigt att förbereda sig väl samt att man behöver någon sorts känsla av att ”våga kasta sig utför”. En annan strategi är att tänka tillbaka på en riktigt obehaglig situation som innebar prestationsångest:

/.../man fokuserar på någonting som var jättehemskt och tänker att det kan inte bli värre än så och vad spelar det för roll. Kan man komma dit, att det inte spelar någon roll /.../ man måste våga misslyckas /.../ och man ska vara ärlig mot sig själv.

Dan understryker att elever gärna fokuserar på små misstag och förstorar upp dem för att det är viktiga fel för eleven själv men kanske inte för andra. Dan möter upp de situationerna med att peppa och berätta om när han själv gjorde bort sig och att felen oftast bara finns i ens eget huvud. Men några andra strategier har han inte

Jag kan ju bara prata med eleverna, jag kan ju inte vara deras shrink liksom, det går ju inte... jag kan ju bara prata om piano, jag kan ju inte sådant.

Kommentar och analys

Alla lärarna har strategier för att både motverka och möta upp prestationsångesten som kan uppstå i samband med lektioner och konserter. Strategierna varierar dock och huvudmomentet handlar ofta om att prata med eleven och att peppa, som bland andra Erik gör. I Elisabet och Dans fall så tar de till humor förutom peppningen. Om peppning som ångestdämpning citerar Imsen (2006:471) en amerikansk pedagog John Holt:

Jag hade nog en misstanke om att barnens undfallenhet hade att göra med deras dåliga skolprestationer, men jag trodde att jag skulle kunna få bort den genom uppmuntrande tillrop som ”Kom igen, det här klarar du!” Nu förstår jag för första gången den mekanism som får rädslan att undergräva intelligensen, hur den griper in i barnets sätt att betrakta, tänka och hantera livet. Så vi har två problem, inte ett, nämligen att få barnen att sluta vara rädda och att vänja dem av med de dåliga tankevanor som deras ångslan har lett in dem i.

Imsen menar är att det inte räcker med peppning, det går inte att komma åt rädslan för att misslyckas genom enbart peppning.

Men Petra, Mats och Sven är också beredda att anpassa sin undervisning till elevens situation, möjligen ser de också mer allvarligt på situationen. Sven och Mats berättar om en strategi som handlar om att individanpassa och att hitta rätt utmaningsnivå. Imsen (2006:494) menar att de elever som lider av prestationsångest är hämmade och det är viktigt att läraren arbetar med en tydlig och långsam progression så att det stärker tilltron på elevens förmåga. Imsen (2006:433) skriver också att man ska akta sig för att bara se till elevers förkunskaper eller personlighetsdrag när man anpassar sin undervisning.

I praktiken måste man ha ett mångdimensionellt angreppssätt på anpassad undervisning, samtidigt som man måste begränsa individualiseringen i enlighet med skolans överordnade mål och sociala och materiella ramar.

Petra har ett konkret angreppssätt där hon spontant skapar en mer kravfylld miljö så eleven kan pröva sin nervositet. Detta är en strategi som är vanlig inom kognitiv beteendeterapi. Man utsätter individen för måttliga doser av den obehagliga situationen för att vänja individen skriver Wilson (1997:239). Detta passar såklart inte alla elever.

De strategier som Wilson och Roland listar (2002:55-58) nämns inte i någon större omfattning. Dan nämner något som liknar den ångestrangordning som Wilson och Roland skriver om (ibid.).

Finns det någon skillnad mellan killars och tjejers prestationsångest?

Petra och Sven ser inga skillnader i prestationsångest hos killar och tjejer. Petra tror att det mer handlar om personlighet. Erik, Elisabet och Mats däremot ser skillnader i hur killar och tjejer hanterar prestationsångest inför varandra. Erik säger:

Jag tycker att alla borde hantera sina känslor på samma sätt. Det tar sig olika uttryck. Tjejer har lättare att släppa på spänningarna och börja gråta t.ex. Killar å andra sidan blir totala pajasar istället, de flappar ur och börjar spela på ett konstigt sätt och så.

Mats har liknande erfarenheter:

Det är ju väldigt sällan som man som tjej gör på det sättet, att man liksom /.../ går in direkt i ett rum, plockar upp ett instrument och spelar starkt och snabbt...

Mats tror också att tjejerna är i ett underläge i ensemble där de ofta har mindre erfarenhet än killarna:

/.../ där (i rockband) är det ju många tjejer som säkert känner en enorm prestationsångest, känner att dom inte kan.

Mats menar att det existerar mer prestationsångest

/.../ när det är killar med faktiskt och jag kan tänka mig att det är besvärligare för tjejerna som ofta inte har den erfarenheten av ensemblespel kanske och inte har den mentaliteten att dom ska visa upp sig och så.

Mats tycker att tjejerna som får prestationsångest blir mer tillbakadragna och säger att de inte kan.

Både Dan och Mats tycker att killarna har ett behov av att visa upp sig inför andra, det är deras sätt att hantera prestationsångesten. Elisabet menar att killar kamouflerar gärna sin prestationsångest så att det inte märks hur nervösa dom är.

Kommentar och analys

Två av lärarna, Petra och Sven har överraskande få synpunkter på denna fråga. Det kan bero på att tjejer är mer hämmade och pojkar är mer utåtagerande (Imsen, 2006:181) vari skillnaden gör att pojkar syns och hörs medan tjejernas beteende kommer i skymundan. Kanske är det så att lärarna inte ser skillnaderna trots att de finns? Då fyra av sex lärare svarar att det finns skillnader med tydliga exempel bör man ställa frågan varför lärarna inte har samma uppfattning. De flesta pedagoger säger att de inte särbehandlar men Imsen(ibid) menar ändå att människor är påverkade av sociala normer vars innebörd blir att vi inte alltid ser skillnader och godtar olika beteenden.

Mats och Erik undervisar båda i gitarr och ensemble och har båda liknande erfarenheter av killar som agerar ut sin prestationsångest genom att, som lärarna själva uttrycker det, spela högt och starkt eller konstigt. Lucy Green (1997:184) skriver att "Boys in schools are under a great deal of pressure to be 'macho'..." och i det här sammanhanget torde agerandet bero på att killarna inte vill förlora ansiktet eller sin machoidentitet genom att spela dåligt. Detta bottnar i prestationsångestens sociala aspekt; att man inte vill misslyckas och förlora sin sociala position och identitet menar Persson (1996:11). Mats tar vidare upp en aktuell genusproblematik i ensemblesituationer mer specifikt i rock och popensembler. En historiskt sett manlig typ av musikensemble som i hög utsträckning fortfarande lever kvar och ses som norm enligt Green (1997:79-80). Mats har märkt den prestationsångest som tjejerna får när de ska spela instrument i pop eller rockensemble, de jämför sig med killarna och känner att de inte har samma erfarenhet. I detta sammanhang menar Mats att tjejerna agerar passivt och säger att de inte kan. Green (1997:184) skriver att tjejer ofta undviker att ta en aktiv roll i populärmusik därför att de då slipper ett ifrågasättande av deras kvinnlighet.

This appearance of passive female is, furthermore, an explicit part of the delineations of many popular sub-styles, which are dependent on a pervasive image of the sexed female Other as desirable, elusive and definitely not an instrumentalist in the band.

Imsen (2006:181) är inne på samma linje och skriver att det ses som normalt för tjejer att vara "tysta och tillbakadragna".

Det är framför allt Mats som uttalat ser en tydlig koppling mellan genus och prestationskulturen i musikundervisningen.

Anser du att det behövs arbetas mer med frågor som rör prestationsångest?

Alla lärare som vi intervjuade tycker att det finns ett behov av att arbeta med frågor som rör prestationsångest. Erik säger:

Ja det tror jag. Jag tror att vi kanske är lite dåliga på det eftersom vi inte tycker att det är ett problem, eller att vi kanske inte har sett problemet. Jag tror definitivt att det skulle behövas för det är ju någonting allmängiltigt.

Både Erik och Elisabet menar att det också handlar om att duga som man är, att det finns något allmängiltigt över prestationsångest. Elisabet berättar:

Jag anser att jag inte kan integrera det mer i min undervisning, däremot tror jag att alla elever idag, i detta samhälle vi lever, skulle må bra av att prata om att duga som man är, att inte bedöma sig efter prestation. /.../ Så jag tror att dom absolut behöver jobba med det, i alla sammanhang.

Petra är övertygad:

Ja absolut, absolut. Det tror jag hämmar jättemånga, väldigt många /.../ när man vet själv vad musiken betyder i att kunna utöva musik, vad det gör för min själ...

Själv så har hon pratat med sina sångpedagogkolleger om det och det är viktigt, menar Petra. Att tankar och förhållningssätt kring prestationsångest

får genomsyra varje undervisningstillfälle, att det finns med som pedagogisk tanke att förmedla detta och hjälpa eleven.

Sven menar att eftersom prestationsångest är så utbredd så måste man börja arbeta med det tidigt:

/.../ ju tidigare desto bättre. Men främst kanske det handlar om en medvetenhet hos oss som undervisar så att inte vi bidrar till att skapa prestationsångest.

Elisabet tror att anledningen till att ämnet inte behandlas ytterligare handlar om tid, det finns ingen plats och inga pengar. Hon pratar utifrån ett klassperspektiv och säger att det finns 34 elever i varje klass vilket hon anser vara för mycket. Det blir svårare för eleverna att bli sedda. Därför förespråkar hon klasser som är hälften så stora vilket skulle resultera i att läraren får större möjlighet att se och bekräfta eleverna.

Björn tror att medvetenheten kring ämnet inte har funnits så länge. Detta är en anledning till att frågan inte berörs menar han.

Kommentar och analys

Lärarna är här överens om att ämnet behöver beröras mer. Imsen beskriver prestationskulturen och nämner att i skolan finns den ”utbredda värderingsverksamheten.” Hon menar (2006:493) att skolan är full av situationer som väcker ångest vilket är den bilden som lärarna i vår studie uppger. Erik och Elisabet är inne på områdets allmängiltighet; ett ämne som berör fler ämnen än musik. Erik säger också att de (lärarna) har svårt att definiera problemet eller att dom inte ser problemet ännu. Prestationskulturen är så pass etablerad att det kan vara svårt att urskilja effekterna av den (Imsen 2006:493-495), för Eriks del verkar det som att han plötsligt inser det.

Sven och Petra begränsar sig till musikens område. Sven nämner vikten av att börja tidigt med detta. Han säger också att det finns risk att lärarna bidrar med ångest. För att förhindra att läraren skapar ångest anser Imsen (2006:494) att en varierad undervisning är bra så att inte alla elever har samma krav på sig. Att individualisera lektioner, som flera lärare nämner i mål med undervisningen, tyder på att lärarna är inne på rätt spår, om än omedvetet.

Har du själv erfarenhet av prestationsångest?

Generellt så har alla lärarna någon gång lidit av prestationsångest, för vissa har det varit ett större problem.

Petra och Erik led mycket av prestationsångest under tiden på musikhögskolan. För Petras del gick det så långt att hon till slut tvivlade på sin musikaliska förmåga. Båda pratar om en

frekvent känsla av otillräcklighet som var påtaglig under denna tid. Mats är mer inne på nervositet i samband med scenframträdanden, själv kallar han det för scenskräck. Han menar att det aldrig har varit ett stort problem för honom men att det ibland kan vara svårt för honom att slappna av och njuta av musicerandet. Dan uppger att hans prestationsångest är mild, men han drar sig till minnes ett par tillfällen då han har lidit av sin situation. Även Dan associerar sin prestationsångest med scenskräck. Elisabet ser problemet ur ett större perspektiv och uttrycker att hon känner prestationsångest som mamma, som lärare och som sångare själv. Hon är rädd för att bli bedömd efter prestation och inte utifrån den hon är. Sven tycks ha mycket erfarenhet av prestationsångest och han upplever att han försämras av det i vissa sammanhang.

För att må bra övade Petra tre timmar om dagen. Det var först efter musikhögskolan som hon blev trygg, menar hon.

Både Mats och Erik pratar om att dom har ”gett sig ut i olika sammanhang och utmanat sig själv” och på det viset vunnit sitt självförtroende. Han har inte gjort något för att bli kvitt detta.

Dan använder specifikt en av sina mer obehagliga minnen av prestationsångest till att hantera situationer som dyker upp både på skolan och i andra musikersammanhang. Sven har inte gjort något för att bli kvitt sina problem. Elisabet brukar prata med kompisar som ger henne bekräftelse och då lugnar hon ner sig lite. Petras knep var tidigare att öva mycket för att känna sig mer trygg. Men efter musikhögskoletiden kände hon sig tryggare.

Kommentar och analys

Vi valde att ställa frågan med syftet att undersöka huruvida det finns samband mellan lärarnas egna erfarenheter av prestationsångest och hur de väljer att möta elevernas prestationsångest. Det är svårt att dra några generella slutsatser om det finns samband mellan lärarnas egna erfarenheter av prestationsångest och hur de undervisar inom detta område. Mats verkar själv inte ha haft så stora problem med ångest och han svarade tidigare att han inte har några tydliga strategier för att möta elevers prestationsångest. Om detta är ett mönster är svårt att avgöra. Dan tycks inte heller ha några större problem själv, däremot ger han förslag på hur elevers prestationsångest kan mötas. De övriga lärarna har mer erfarenhet av problemet och de nämner också strategier för bemötande av detta hos sina elever. Petra och Erik upplevde mycket ångest under tiden på musikhögskolan. Detta är något som vi själva känner igen och som även bekräftas i Anna Jobrants (1999:14) studie.

Finns det fördelar med prestationsångest?

Alla lärare utom en ser både fördelar och nackdelar med prestationsångest. De flesta refererar till det som något som behövs för att prestationen ska bli bättre, Erik säger:

Ja, definitivt! Eller positiv stress. Utan ångesten kan man ju inte skapa (skratt).
Nej, men stress och prestationsångest triggas ju igång adrenalin, det är ju det som får en att vakna till och toppa det man har gjort innan.

Men Erik poängterar också att det måste vara en rimlig prestation. Elisabet menar samma sak:

Om det leder till att du gör ditt bästa så är det ju inte negativt men när ångesten kommer till och du mår dåligt av att du vill prestera någonting, då blir det ett problem.

Mats och Petra är inne på samma spår, det behövs för att det ska hända något i prestationen men däremot om man blir för nervös blir det ett problem, Mats säger:

Men det är ju en hårfin skillnad, /.../ att man är lite för nervös och då blir det ju sämre. Så det är ju ett ganska litet spann där som är idealiskt.

Dan tycker också att det behövs för att det ska hända något men betonar att det finns prestationsångest som är dålig och menar att de elever som har krav på sig hemifrån och som går omkring med detta jämt är inte bra.

Sven ser inga fördelar med prestationsångest, han tycker inte ångest ska vara med i sammanhanget.

Kommentar och analys

Hannes Irengård (2008:26) har skrivit en uppsats om prestationsångest inom ensembleundervisning. Han valde att ställa frågor om prestationsångest till en psykolog och ställde frågan: "Är prestationsångest, med allt vad det innebär, uteslutande negativt? Kan man använda den till sin fördel eller vända den till något positivt?" Psykologen svarade:

Ångest är i grunden en varningsklocka som signalerar att något är fel. Utan den hade vi inte överlevt som människor. Den är alltså en slags vägvisare och lyssnar vi till den kan den alltså båda rädda oss ur farofyllda situationer och utveckla oss som människor. Om den kommer att hjälpa eller stjälpa beror mycket på om vi vill "samarbeta med den" och lära oss något om oss själva genom den eller om vi bara ser den hindrande och störande.

Åke Lundeberg (1991:7) hävdar att det är naturligt att vara nervös inför ett framträdande. Han menar att nervositeten blir en positiv resurs om den kanaliseras på rätt sätt och då spelar det ingen roll om man ser sig själv som *för* nervös. Wilson och Roland (2002:55-58) ser en poäng i att försöka använda prestationsångest till något positivt. Alla lärare utom Sven verkar vilja dra nytta av energin som finns i ångesten. Erik tror att prestationen måste vara en rimlig utmaning vilket är en förutsättning för att "flow" ska kunna uppnås (Wilson och Roland, 2002:55-58). Rostvall och West (1998:67-68) belyser också betydelsen av att eleven arbetar med uppgifter som varken är för svåra eller för lätta; då stärks såväl motivation som självkänsla.

Men precis som Mats menar kan det vara en hårfin skillnad mellan vad som uppfattas som negativ och positiv ångest. Det finns därför anledning att som lärare reflektera kring sin undervisning och att skapa en förståelse för elevernas olika förutsättningar, skriver Persson (1996:42-51). Läroplanen, Lpf 94 menar samma sak: "läraren skall utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande." (skolverket, 2007:144).

Behandlas frågor som rör prestationsångest i arbetslag, bland kollegor och skolan generellt sätt?

Ingen av lärarna menar att prestationsångest behandlas specifikt. Däremot nämner alla att det finns elevvårdskonferenser där det allmänna läget i klasserna diskuteras och där enskilda elevers hälsa behandlas om det behövs. Petra nämner att hon pratar en hel del med sina sångpedagogkollegor om hur de ska hjälpa eleven.

Dan säger att han inte är så involverad i arbetslagen eftersom hans tjänst är ganska liten. Därför har han begränsad inblick i hur mycket ämnet diskuteras. Han säger dock att han borde bli mer insatt i hur de andra lärarna arbetar.

Kommentar och analys:

Alla lärarna känner till att man på sina respektive skolor pratar om specifika problem som eleverna har under elevvårdskonferenser men det är bara Petra som med sina sångpedagogkolleger har diskuterat ämnet mer specifikt. Vad diskussionerna gav berättade dock Petra aldrig.

En orsak till varför det inte diskuteras kan vara att prestationsångest gärna tar sig olika uttryck hos killar och tjejer (se analys ovan) eller att de elever som har riktigt mycket problem inte visar det. Imsen (2006:491) menar att många söker sig till situationer och ”väljer sådana handlingsmönster att de kan vinna socialt erkännande...”, samtidigt så undviker de flesta med prestationsångest situationer som kan betyda förlust i socialt status. Därför är det inte alltid lätt för lärarna att se problemet, eller få en överblick på det.

Hur upplever du den generella lärandemiljön på skolan, hur är toleransnivån och är det ok att spela fel?

Erik, Elisabet och Petra delar samma syn på toleransnivå på sina respektive skolor. De menar att alla lärarna är positiva och har en tolerant attityd mot att man som elev spelar fel. Lärarna är trygga i sig själva och förmedlar det till eleverna men det hjälper inte. Erik menar att eleverna gärna vill jämföra sig med varandra. Elisabet säger:

Jag tror att dom ställer enorma krav på varandra. Dom är jättepositiva till varandra och peppar osv. men det finns någonstans en outtalad agenda att det ska vara perfekt.

Hon menar vidare att lärarna kan bidra till detta när det t.ex. handlar om att sätta ihop program till en konsert:

Då tar vi inte med någonting som vi inte har hört. Om en grupp elever vill anmäla sig och som inte har en lärare som kan gå i god för dom, kommer inte med. /.../ Det är ju inte så kul att ställa sig upp och göra bort sig.

Petra är inne på samma linje, hon säger att lärarna förmedlar till eleverna att det är ok att göra fel och att man på skolan inte förknippar ”sin egen identitet till sitt musicerande”. Det är en tillåtande miljö som förmedlas från lärarna, men understryker Petra, eleverna kanske ser det annorlunda.

/.../ sen kan eleverna ha en annan uppfattning givetvis, för dom är i en känslig ålder
/.../ dom är precis på väg att bli vuxna... mycket hormoner, mycket identitetsfrågor.

Skolan som Dan arbetar på är väldigt tudelad, menar han.

Vi har ju naturligtvis elever som är väldigt utåtagerande /.../ och så har vi riktiga A-barn. Det är en väldig blandning så det är en grym skillnad på vad dom kan. /.../ elever som är trygga och elever som bara vill tjafsa och ska testa sig och ska spela och jämföra sig.

Mats är den som skiljer sig mest och tycker att det generellt på skolan finns en tolerant stämning men den största bidragande orsaken är nog att det finns en uttalad speciell skolanda, tycker Mats. ”En mjukare stämning”, som speglar av sig på andra saker. Men det finns inget

organiserat arbete på skolan som handlar om tolerans och en utveckling av lärandemiljön, tycker Mats. Lärarna ”försöker lyssna på eleverna, visa empati och vara en bra förebild”.

Kommentar och analys

Lärarna tycker att de har en tolerant attityd gentemot sina elever men mellan eleverna tror lärarna att det råder en hårdare stämning. Elisabet menar att eleverna ställer krav på varandra men medger även att lärarna kan bidra till en viss perfektionism när det exempelvis gäller att sätta upp ett konsertprogram. Enligt Wilson och Roland (2002:55-58) är detta ett resultatriktat synsätt som kan bidra till ett perfektionistiskt förhållningssätt vilket kan skapa prestationsångest hos eleven. Även Papageorgi (2007:86) beskriver också att krav från lärare och föräldrar kan skapa känslor av otillräcklighet och nervositet.

När det handlar om elevernas jämförelser så skriver Imsen (2006:566) att det är vanligt att skolelever jämför sina prestationer med varandra, direkt eller indirekt. Hon menar också att prestation och värdering hålls vid liv av eleverna själva genom ”jämförelser och konkurrens med varandra” (ibid. 493-494). Petra säger att eleverna är inne i känslig ålder med identitetsfrågor och hormoner. Enligt Roland Persson (1996:42-51) är den kreativa processen beroende av elevernas känsloliv och därför är det viktigt att läraren har ett reflekterande förhållningssätt och möter eleven i den aktuella situation där han eller hon befinner sig.

6. Diskussion

Problemformulering

Vår utgångspunkt är att det finns för få strategier att bemöta och arbeta med prestationsångest bland elever. Vi menar också att det finns en koppling mellan prestationsångest och lärandemiljön.

Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka hur instrumentallärare på det estetiska programmet arbetar med frågor som rör prestationsångest hos elever.

Frågeställningar

- Arbetar instrumentallärare med prestationsångestprevention och i så fall hur?
- Finns samband mellan prestationsångest och lärandemiljö och i så fall vilka?
- Anser pedagogerna att det finns anledning att arbeta mer med prestationsångestprevention?

Vi anser att alla av våra huvudsakliga frågor har blivit besvarade.

Vår utgångspunkt i inledningsfasen av arbetet var att prestationsångest är ett problem som inte lärarna arbetar aktivt med i någon större utsträckning. Vi har också sett att lärarna till viss del inte heller ser så allvarligt på problemet. Däremot använder lärarna strategier för att möta elever och deras prestationsångest. Strategierna som tillämpas varierar mellan olika lärare och de tycks delvis utgå från deras egna erfarenheter.

Lärandemiljö och relationen mellan lärare och elev

Anledningen till att vi tar upp den här frågan i samband med prestationsångest är att vi har haft som tes att lärandemiljön och relationen mellan individerna i skolmiljön har betydelse. Hur lärarna är mot eleverna ser vi som en bidragande faktor till huruvida eleven mår bra och känner trygghet. Detta befästs både från lärarna men även från litteratur som vi tagit del av. Hur eleverna är mot varandra är också en viktig faktor där vi, i den här undersökningen, bara får ett lärarperspektiv.

Alla lärarna svarar att en trygg lärandemiljö är prioriterat i undervisningen, de har fokus på elevens välmående och att de ska bli sedda. Som vi konstaterar i analysen, utifrån Imsens resonemang, så är detta grundläggande för en ångestfri miljö hos eleven. Men frågan är då om lärarna lyckas uppnå en trygg lärandemiljö samt huruvida den avspeglar en relativt ångestfri situation hos eleven. Detta kan kopplas till vilka mål lärarna har med sin undervisning. Vi tycker oss se en tendens att lärarna överför mycket ansvar till eleverna med avsikt på kunskapsinhämtning. Exempelvis vill både Elisabet, Petra och Erik att eleverna ska bli självgående och ta ansvar för sin egen utveckling. Imsen menar dock att de mest ångestdisponerade eleverna inte mår bra av alltför fria ramar och att de behöver struktur i skolmiljön (Imsen, 2006:494). Men det finns också prestationsteorier som stödjer ett förhållningssätt där eleven får ta stort ansvar i undervisningen. Detta kan, som vi beskrivit, handla om valet av repertoar (Lehmann, 2007: 161-162). Återigen finns det här alltså anledning att betona elevernas olikheter och att en individanpassad undervisning krävs för

största möjliga lärande. Lärarens roll är otvivelaktigt viktig och ett reflekterande synsätt är av stor betydelse när det gäller att bemöta prestationsångest.

När det handlar om att bemöta de mest ångestdisponerande eleverna anser Imsen att de helst ska arbeta i mindre grupper (Imsen, 2006:495). Med tanke på mindre grupper kan det diskuteras i vilken grad skolornas storlek har betydelse för lärandemiljön. De skolor som Mats, Erik och Petra arbetar på är betydligt mindre än Elisabets, Svens och Dans. Enligt Imsen (2006:494) är det viktigt att lärarna skapar en ”trygg atmosfär kring skolarbetet”. Förmodligen är detta lättare om skolan består av ett mindre antal elever. På den skola där Mats arbetar består klasserna till stor del av tjejer. Dessutom har skolan en kristen profil vilket kan vara en orsak till den speciella ”skolanda” som han beskriver.

Lärarnas tankar kring prestationsångest

Vi bör först tillägga att vår fråga formulerades utifrån om lärarna tycker att prestationsångest är ett ”stort” problem. Detta kan ha påverkat svaren. Vi vill också påpeka att vi inte ställde frågan: ”Hur skulle du beskriva begreppet prestationsångest?” Svaren på frågan skulle kunna ha gett oss en utförligare bild av lärarnas förförståelse av ämnet. Men de svar som lärarna ger leder oss till att dra följande slutsatser: prestationsångest existerar inte bara inom musikämnet utan även inom skolan generellt sett. Erik, Sven, Elisabet och Mats ser prestationsångest som en del av den etablerade prestationskulturen i hela skolmiljön. De menar att det finns ett behov av att arbeta mer med den typen av prestationsångest.

En intressant del av vårt resultat är att flera lärare berättar om sina tidigare problem med prestationsångest, och samtidigt så vittnar de om elever som får prestationsångest på lektioner, vid konserter och överallt i skolmiljön. Trots detta så säger de flesta lärarna att prestationsångest inte är ett stort problem. Här ska man också tillägga att prestationsångest är ett fenomen som tar sig olika uttryck hos eleverna beroende på sammanhang och kön till exempel. Vissa elever blir utåtagerande andra blir tillbakadragna. I detta sammanhang kan vi då ställa oss frågan huruvida lärarna har tillräckliga kunskaper för att se och analysera dessa avvikande beteenden hos eleverna samt, om de får möjlighet att vidta åtgärder på ett tidigt stadium?

4 av 6 lärare vittnar om skillnader i genus. Lärarna fokuserade främst på ensemblelektioner och de skillnader i beteende som killar och tjejer uppvisar där. I den litteratur vi har läst angående genus, musik och prestationsmotivation, Imsen (2006) och Green (1997), så stämmer bilden av vad lärarna berättar mot den forskning som finns. Detta är ju ett forskningsområde för sig men vi vill ändå notera detta som ett fenomen som är allt annat än bra. Att prestationsångest hämmar tjejer samtidigt som killarna får mer utrymme måste beaktas. Det går emot demokratiska principer samtidigt som det står i lpf94 under *grundläggande värden* att skolan skall gestalta och förmedla ”/.../ alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män...”. Därmed får problemet med prestationsångest en ytterligare dimension som vi pedagoger i skolan måste förhålla oss till och aktivt arbeta mot.

Anledning till att lärarna inte arbetar mer med det inom skolan skulle kunna bero på bristande förståelse och inblick av prestationsångest samt hur man bemöter det på ett korrekt och vetenskapligt sätt. Men det handlar också om tid och ramar, sådant som inte alltid pedagogerna själva har kontroll över. Mönster som går att uttyda trots lärarnas bakgrund, ålder, kön, arbetsplats och utbildning är att deras syn på prestationsångest som problem ändå är relativt homogen. Vi anser att detta mönster är viktigt och indikerar allvaret.

Förebyggande åtgärder

I grund och botten handlar det här om elevens välbefinnande både som grupp och som individ, deras välmående och känsla av trygghet i skol- och lärandemiljö får man inte förbise. Att vänta tills elevens problem dyker upp på elevvårdsmöten, som två av våra lärare vittnar om, och därefter vidta åtgärder är en för sent påkommen insats. Vi hävdar att åtgärder mot prestationsångest ska förekomma problemen. En av våra respondenter sa att vi som lärare måste visa att vi tar eleven på allvar och är inte det en rimlig utgångspunkt? Petra tyckte att den här typen av problem ska ha ett förhållningssätt som genomsyrar alla ämnen och lektioner.

Lärarna tycks ha vissa idéer för att möta prestationsångesten. När det gäller prestationskulturen så tror Elisabet att de stora klasserna är en orsak till dess omfattning. En halvering av elevantalet menar hon skulle betyda mycket för en tryggare miljö och att det blir lättare för läraren att se eleven. Vår teoretiska bakgrund menar att prestationsångest är ett socialt problem där eleverna tenderar att jämföra sig med varandra, tendenser som bygger på prestationskulturen och som är svår att ändra på och som inbegriper hela samhället och dess syn på prestation (Imsen 2006:493). Lärarna har olika syn när det gäller att arbeta med förebyggande åtgärder gällande prestationsångest. De strategier som tillämpas tror vi är viktiga; ett resonemang som vi bygger utifrån den litteratur som har presenterats i bakgrund och teoretisk anknytning. Däremot kan det diskuteras huruvida metoderna är optimala tillvägagångssätt när det handlar om bemötandet av en elev som upplever prestationsångesten som mycket hämmande. Imsen (2006:493) skriver att undervisningen bör justeras till den ångestdisponerande elevens fördel. De lärare som vi har intervjuat uppger att de använder metoder som att peppa, skapa en förlåtande miljö, välja repertoar som inte är för svår med syftet att bemöta prestationsångest. Detta är viktiga faktorer och kanske mer generella principer än specifika. Vi anser, precis som Imsen (2006:493), att det ibland kan finnas anledning att gå utanför generella ramar, att istället för att anpassa eleverna till att klara lektioner, konserter och redovisningar, så kanske borde arbetet göras tvärtom. Pianisten och pedagogen Hans Pålsson (2002:80) menar att i rollen som pedagog måste han ”förstå musiken så som min elev förstår den.” När det gäller prestationsångesten kan det finnas anledning att tillämpa samma resonemang; läraren måste förstå den så som eleven uppfattar den och så som den påverkar eleven. Då kan det säkerligen finnas större möjlighet att skapa ett mer individanpassat bemötande.

Sven har en poäng när det gäller konsertverksamhet i relation till prestationsångest. Han ser en anledning till att låta eleverna spela i mindre utsatta sammanhang för att kunna hantera sin ångest. En viktig tanke som vi tror bör kombineras med de strategier som Wilson och Roland nämner (2002:55-58). Vi anser att ett lektionsinnehåll som berör exempelvis mental träning, målsättning, avslappningsstrategier och så vidare skulle kunna ha stor effekt när det gäller att hantera prestationsångest.

7. Sammanfattning

Musik ska byggas utav glädje. Men musik byggs också utav ångest, åtminstone om man får tro vissa av de lärare vi har intervjuat. Det är i gråzonen mellan glädje och ångest som det kanske känns allra bäst. Det är en komplex verklighet för både lärare och elever på gymnasieskolan idag och prestationsångest är en del av den och det är en del av varje elevs sociala liv. Det finns krav från föräldrar, lärare och elever emellan och därför måste det finnas ramar och struktur som ger den trygghet som elever behöver i en komplex verklighet. Samtidigt är det vi lärare och vuxna som måste i första hand axla det ansvar som är att coacha gymnasieungdomar. Att ta det ansvaret och se till att ingen elev ska behöva känna prestationsångest i musik borde vara en prioritering hos alla musikpedagoger. Men det är svårt att ändra på den prestationskultur som råder i skolorna idag. Betygen menar vi kan ha betydelse för prestationskulturen. Den bygger på en resultatnriktad inställning som tyvärr alltför ofta leder till stress. Detta skapar prestationsångest. Ett system som är uppbyggt på ett mer processinriktat förhållningssätt där lärandet och inte betygen är i centrum vore önskvärt. Det verkar som att skolan har misslyckas med att se lärandet ur ett längre perspektiv; ett lärande som sträcker sig utanför skolans ramar och som har betydelse för livet. Därför, anser vi, att det finns anledning att börja införa strategier mot prestationsångest på gymnasieutbildningar. Det finns metoder och väl belagd forskning kring detta problem som ingen verkar använda sig utav och vi menar att det är skolorna som behöver utvecklas på detta område.

8. Förslag på framtida forskning

Först och främst skulle vi vilja se forskning som rör elevernas perspektiv. Hur ser de på prestationsångest och vilken hjälp, om någon behövs, känner de till? Vad har eleverna för syn på en trygg lärandemiljö och hur viktig tycker eleverna att relationen till lärarna är? Det finns många frågeställningar som skulle kunna komplettera våra egna i denna uppsats och som skulle ge oss en helhetsbild av ämnesområdet. Vi tror också, precis som Sven, att eventuell prestationsångest behöver behandlas tidigt, kanske redan på nybörjarnivå. Forskning inriktad på lägre åldrar kan därför vara aktuell. Det kan även finnas anledning att forska mer kring de positiva aspekter som ångesten frambringar. Åke Lundeborg menar till exempel att det handlar om att kanalisera energin på rätt sätt. Många musiker klarar detta bra och upplever ofta "flow" i samband med konserter. Forskning som belyser dessa erfarenheter kan ha betydelse för nya teorier kring prestationsångest. Detta tror vi kan ha minst lika stor betydelse som att åskådliggöra de negativa perspektiven.

Vi efterfrågar även mer forskning kring effekterna av prestationsångest hos musikstudenter. Det är klart att ångesten hämmar inlärning men också beteenden. I vilken utsträckning detta sker tycker vi behöver studeras ytterligare.

Litteraturlista

- Arvidsson, Erik (2008). *Rampfeber – en studie av dess orsaker, symtom och följder*. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Davidson, Jane W. (1997). "Performance Anxiety" i Hargreaves, David J. & North, Adrian C. (ed.). *The Social Psychology of Music*. (s. 209-226). New York: Oxford University press
- Ejvegård, Rolf (2001). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2004). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts
- Green, Lucy (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge : Cambridge University Press
- Hargreaves, David J. & North, Adrian C. (1997). *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University press
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur
- Irengård, Hannes (2008). *Kör så det ryker! – en studie om prestationsångest i samband med ensembleundervisning*. Lund: Lunds Universitet
- Jobrant, Anna (1999) *Rampfeber- En kartläggning av nervositet och rampfeber i årskurs 3 vid Musikhögskolan i Göteborg*. Examensarbete 7p. Musikhögskolans bibliotek, Göteborgs universitet
- Karlsson, Jessika (2008). *A Novel Approach to Teaching Emotional Expression in Music Performance*. Uppsala :Uppsala Universitet
- Lehmann, Andreas C. & Sloboda, John A. & Woody, Robert H. (2007). *Psychology for musicians*. New York: Oxford University Press
- Levine, Gavrielle (2008). "A Foucaultian Approach to Academic Anxiety" *Educational Studies*, 44: 1, 62-76.
- Lundeberg, Åke (1991). *Rampfeber – konsten att framträda under press*. Stockholm: Gehrmans
- Olsson, Bengt (1997). "The social psychology of music education" i Hargreaves, David J. & North, Adrian C. (ed.). *The Social Psychology of Music*. (s. 290-303). New York: Oxford University press
- Parncutt, Richard & McPherson, Gary (2002). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University press
- Papagiorgi, Ioulia & Hallam, Susan & Welch, Graham F. (2007). "A conceptual framework for understanding musical performance anxiety". *Research Studies in Music Education*, 28, 83.

Persson, Roland S. (1996). *Psyke, stress och konstnärlig frihet*. Stockholm: KMH Förlag

Pålsson, Hans (2002). *Tankar om musik*. Stockholm: Prisma

Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (1998). *Handlingsutrymme – om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlag

Schenck, Robert (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Ejeby

Skolverket (2007). *Gymnasieskolans regelbok - bestämmelser om gymnasial utbildning*. Stockholm: Norstedts Juridik

Stephoe, Andrew (2001). "Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety" i Juslin, Patrik N. & Sloboda, John A. (ed.). *Music and Emotion – theory and research* (s. 291-308). New York: Oxford University press

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wilson, Glenn D. & Roland, David (2002). "Performance Anxiety" i Parncutt, Richard & McPherson, Gary E. (ed.). *The Science and Psychology of Music Performance – creative strategies for teaching and learning* (s. 47-62). New York: Oxford University press

Internet

Nationalencyklopedin (2010). Hämtat 21 januari 2010, från <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se>

Bilaga - Intervjufrågor

Bakgrund/Inledning

Hur länge har du jobbat som musiklärare?

- Hur länge har du varit anställd här?

Vilka ämnen undervisar du i?

Vad har du för utbildning?

Kan du berätta lite om din musikaliska bakgrund (innan högre utbildning)?

- Berätta en om en musiklärare som du har betytt mycket för dig?
- Varför blev du lärare?
- Har du arbetat mycket som musiker?
- Internationell erfarenhet?

Den pedagogiska rollen

Vad anser du vara den största utmaningen som lärare?

- Vad är din drivkraft?

Vad har du som mål med din undervisning?

- Känner du att du når dina mål?
- Finns det skillnader i olika ämnen, in/så, gemu osv...

Hur vill du att eleverna ska öva?

Vad tycker du är en bra lärandemiljö för eleverna?

- Varför är detta viktigt?
- Berättar elever öppet om sina ev. problem som uppstår i samband med undervisning?

Hur förbereder du dina elever inför en konsert?

Hur förbereder du dig inför en konsert?

Prestationsångest

I vilka sammanhang tror du att prestationsångest finns hos eleven?

- Konserter och terminsredovisningar...?
- Hur stort problem anser du att det är?
- Hur har du märkt det?
- Vilka strategier som lärare använder du dig av för att möta problemet?
- Anser du att det finns skillnader beroende på om man spelar klassiskt eller afro/pop?
- Finns det skillnader mellan tjejer och killar?
- Tycker du att det finns någon fördel med prestationsångest?

Hur tycker du att eleverna upplever lektioner?

- Är det vanligt att eleverna uppvisar prestationsångest?

Har du själv erfarenhet av prestationsångest?

- Hur har du upplevt detta?
- Hur har du bearbetat dina problem?
- När du kom du först i kontakt med begreppet? (Historisk perspektiv)

Anser du att det finns ett behov att jobba mer med frågor som rör prestationsångest?

(t.ex. mental träning, avslappningsövningar osv.)

- Varför jobbar ni inte mer med detta?
- På vilka sätt?

Arbetslaget/Skolan

Hur upplever du lärandemiljön generellt på skolan?

- Hög toleransnivå/acceptans när det gäller att spela fel, att framträda?
- På vilka sätt arbetar ni med lärandemiljön?

Hur jobbar ni i arbetslaget med frågor som rör prestationsångest?

- Är eleverna involverade i denna process?
- I så fall hur?

Har du något du skulle vilja tillägga?