



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Ja, men hur känns det? Spela – är det kul?”

Scenskräck hos den improviserande musikstudenten –
relevanta faktorer



Sunniva Brynnel
KPU

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LKXA1A
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2016
Handledare: Jan Eriksson
Examinator: Lars Hansen
Kod: VT16-2480-012-LKXA1G

Nyckelord: Scenskräck, musikpedagogik, improvisationsmetodik, flow

Abstract

Introduktion

Scenskräck är begränsande för den improviserande musikeleven. Studiens syfte är att presentera hur sång- och instrumentalpedagoger hanterar den improviserande musikstudentens rädsla under lektionstid; vilka insikter har improvisationspedagoger kommit till vad gäller rädsla vid improvisation i lektionssammanhang – och vilka tekniker använder de sig av för att motverka rädslan hos sina improvisationselever vid undervisning?

Metod

Studien är genomförd som en kvalitativ undersökning baserad på sex djupintervjuer med improvisationspedagoger av olika kön, huvudinstrument och nationalitet. Med grundad teori som undersökningsdesign har författaren sedan transkriberat intervjuerna samt extraherat citat från intervjuerna. En kartläggning av likheter och skillnader i informanternas pedagogiska metod har kunnat urskiljas.

Resultat

Ett antal särdrag har påvisats i informanternas metodik: användningen av beröm i undervisningen, andnings- och meditationsövningar, en tillåtande klassrumsmiljö, ökat fokus på musikalisk kommunikation samt den musikaliska upplevelsen, samt fokus på instrumentteknik och elevens säkerhet på sitt instrument.

Slutsats

Studien presenterar metoder som informanterna finner behjälpliga för att motverka rädsla hos elever vid musikalisk improvisation. Informanternas metoder bekräftar tidigare litteratur, men skänker även ny kunskap om rädsla och scenskräck i *undervisningssammanhang* och mer specifikt hos den *improviserande* musikstudenten.

Innehållsförteckning

1	Introduktion	4
1.1	Syfte.....	5
2	Metod	5
2.1	Informanter	5
2.2	Intervjumetod	6
2.3	Teoretiska överväganden.....	10
3	Resultat	12
3.1.1	Icke-verbala tecken på att eleven lider av scenskräck under improvisationslektionen.....	12
3.1.2	Elevens ålder och genus – en faktor som spelar in i uttrycket av rädsla under improvisation?.....	13
3.1.3	Vokalisten och rädslan över att inte kunna gömma sig bakom sitt instrument	15
3.1.4	Det talade språket och ordens betydelse i improvisationsundervisning	16
3.1.5	Att verbalisera rädslan lärare och elev emellan	17
3.1.6	Beröm som metod.....	18
3.1.7	<i>Flow</i> – ett tillstånd befriat från rädsla?	19
3.1.8	Andra metoder för att minska rädslan hos eleven; exempel på dessa i informanternas undervisningsmetodik.....	19
3.1.9	Det sociala sammanhangets inverkan.....	21
3.1.10	Lugnet i att behärska sitt instrument och den relativa förmågans påverkan	21
3.1.11	<i>Effortless mastery</i>	22
3.1.12	Mötet med egot och <i>Zen in the art of archery</i>	24
3.1.13	Meditation.....	25
3.1.14	Informanternas känsla inför den egna undervisningen	25
3.1.15	Informanternas egen upplevelse av scenskräck, med särskilt fokus på undervisningssammanhang	27
4	Diskussion	28
4.1	Förslag till fortsatt forskning.....	34
5	Referenser.....	35

1 Introduktion

Under min tredje och sista praktik inom lärarutbildningen på Göteborgs Universitet var jag verksam på en gymnasieskola i centrala Göteborg. Där undervisade jag bland annat inom kursen Musikimprovisation 100 poäng, och mina elever var åtta elever i årskurs tre. Dessa elever var i stort sett nybörjare i musikalisk improvisation; improviserar i liv och konversation gör vi alla, men just musikalisk improvisation hade dessa ungdomar inte testat tidigare i någon större uträkning. Vi jobbade med enklare jazzlåtar som Summertime (en enklare harmonisk form), men även poplåtar som Teardrops (med intressanta men inte alltför avancerade modala inslag) under lektionerna. Under dessa ensemblelektioner, som var cirka två timmar långa, upplevde jag rädsla från eleverna på olika sätt: sångerskorna var rädda för att närma sig micken och ännu räddare för att ta ton. En gitarrist la ner gitarren i knät efter att ha spelat ett, enligt honom självt, misslyckat solo och ville inte spela igen med argumentet att ”låten var kass”. En annan gitarrist spelade samma saker som han redan kunde när han spelade solo, utan att lyssna på mina instruktioner. Samtliga av dessa uttryck upplevde jag som rädsla hos eleverna, även om de inte alltid själva uttryckte att det var rädsla som de kände. Dessutom kände jag mig nervös, ja, ibland rädd, som ny lärare i klassrumssammanhang (jag hade endast tidigare erfarenhet av individuella lektioner i privat regi). Naturligtvis funderade jag över om min egen rädsla syntes inför eleverna och om den i så fall smittade av sig till dem. Nå, vi fick även saker gjorda under dessa lektioner och gradvis hittade vi en avslappning i ensemblen – detta gick upp och ner, även inom ett specifikt lektionstillfälle. Men en av de viktiga insikterna som kvarstod när jag slutade min praktik gällde hur begränsande rädsla är för musikeleven i ett undervisningssammanhang som innefattar improvisation.

Vilka insikter har andra improvisationspedagoger kommit till vad gäller detta? Och har de hittat tekniker som skapar större avslappning hos elever och lärare vid undervisning av improvisation? Detta bestämde jag mig för att forska vidare i och genom min efterforskning få diskutera ämnet med erfarna improvisationslärare. Jag vill med min uppsats öppna upp för diskussion lärare emellan om ämnet. Forskning inom området scenskräck finns det gott om, men forskning om scenskräck (i vidare definition) inom undervisningssammanhang, och mer specifikt – scenskräck i undervisning av musikalisk improvisation, regnar inte lika tätt. Att scenskräcken finns hos musikstudenter – såväl som hos professionella musiker – när de spelar inför åhörare är dock fastställt av bland andra Kirchner, Bloom & Skutnick-Henley (2008: 59).

1.1 Syfte

Att presentera hur sång- och instrumentalpedagoger hanterar den improviserande musikstudentens rädsla under lektionstid, med frågeställningarna: vilka insikter har improvisationspedagoger kommit till vad gäller rädsla vid improvisation i lektionssammanhang – och vilka tekniker använder de sig av för att motverka rädslan hos sina improvisationselever vid undervisning?

2 Metod

Min metod är kvalitativ och består i att göra sex individuella djupintervjuer som varar mellan 40 minuter och en timme. Mina frågeställningar är indelade i sektioner, men fokus ligger på att främja djuplodande samtal med informanterna. Därefter analyserar jag materialet utefter de teman och intresseområden som framgår under intervjuerna. Både mina frågeställningar och analysen av resultaten kommer till viss mån att betraktas med utgångspunkt från min egen erfarenhet som musik- och improvisationspedagog.

2.1 Informanter

Mina informanter är sex lärare i musikalisk improvisation. Jag har gjort ett genomtänkt urval av informanter (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud: 259), och genom detta finner jag att mina sex informanter gett studien hög teoretisk mättnad. De lärare jag valt är framförallt utövande improvisationsmusiker, som även undervisar och som helt eller delvis undervisar vuxnelevor. Att jag valt att fokusera på lärare till vuxna elever är rätt och slätt för att det är vuxnelevor samt gymnasieelever som jag själv är intresserad av att undervisa och som jag personligen undervisat hittills. Jag har valt informanter med syftet att få viss geografisk spridning – om än inom en västerländsk musikkultur: jag har samtalat med en australiensisk gitarrist, en amerikansk kontrabasist, en amerikansk sångerska, en amerikansk trumpetare verksam i Sverige, en brittisk saxofonist samt en svensk saxofonist. Två av sex informanter är kvinnor. Jag har medvetet valt lärare av olika instrument, samt en sångerska. Jag tillfrågade till en början ett tiotal improvisationslärare, via Facebook *messenger*, om de kunde tänka sig av bli intervjuade. I mitt meddelande presenterade jag min uppsatsfrågeställning samt talade om hur lång tid intervjun kunde tänkas ta (högst en timme). Jag lovade redan i detta meddelande att deras identitet inte skulle framgå i uppsatsen – endast vilket instrument de spelar, i vilket land och stad de är verksamma och vilken typ av utbildningsnivå de undervisar på. Alla verkade till en början positiva till att delta, men en person svarade inte på mitt uppföljande mejl som gällde att arrangera datum och tid för

intervju. En annan fick jag helt enkelt prioritera bort eftersom jag till slut tyckte att jag hade en god spridning på instrument, härkomst och genus bland informanterna. Jag ansåg att sex djupintervjuer med människor som jag, eftersom jag känner dem mer eller mindre sedan innan, är kunniga lärare med viss analytisk förmåga.

Mina informanter är: en av mina tidigare improvisationslärare på en svensk folkhögskola, en musiker som jag i mitt arbete som musikjournalist intervjuat för någon tid sedan, tre musiker som jag spelat med ett fåtal gånger i en tillfällig konstellation, samt en musiker som jag studerade samtidigt med på musikhögskola i England. Eftersom dessa musiker har varit mig mer eller mindre bekanta hade jag alltså mycket litet bortfall och skulle antagligen inte haft något bortfall alls om jag skickat en upprepad fråga om medverkan till den informant som inte svarade på mitt andra mejl.

2.2 Intervjumetod

Jag har riktat in mig på att göra djupintervjuer med färre informanter, eftersom jag tror att det är i detaljerna jag kommer finna nya idéer, nya svar samt nya metoder som i praktiken är användbara för lärare i improvisation. Jag ville också problematisera och diskutera detta ämne *djupgående* med dessa pedagoger eftersom det – efter att ha genomfört dessa sex intervjuer – inte ter sig vara något som improvisationspedagoger pratar om sinsemellan. Varför detta är fallet ämnar jag ta upp i uppsatsens diskussionsavsnitt.

Utformningen av frågelistan är anpassad efter vad jag trodde mig ha tid att fråga/diskutera med mina informanter under den begränsade tid som vi hade – mellan 45 minuter och en timme. Vid utformningen av mina frågor hämtade jag delvis inspiration från Keith Sawyers frågor till sina informanter (verksamma jazzmusiker) i artikeln *Improvisational creativity: An analysis of jazz performance* (Sawyers 1992: 255). Frågorna nedan använde jag som riktlinjer under intervjuerna, för att försäkra mig om att jag täckt in i stort sett alla ämnesområden med samtliga informanter (naturligtvis skedde intervjun på svenska med den informant som hade svenska som modersmål):

Which ages, abilities and instrumentalists/singers do you teach improvised music?

In what circumstances do you teach (institution/privately, group/individually)?

Do you plan your improvisation lessons and if so, could you give me an example of a lesson plan?

How would you describe your own teaching style?

Could you give me some examples of what you feel when you enter a room in which you will teach?

Do you ever feel fear/anxiety yourself when teaching musical improvisation?

About my topic of fear/anxiety which music students might feel when improvising – I go between using the words “anxiety” and using the word “fear” when improvising. What word would you use yourself?

How does the anxiety/fear in your students manifest when they improvise? Do they tell you verbally, does it show in their playing, in their body language or in some other way?

If the anxiety/fear affects their playing – how, if so?

If you teach different ages – do you think that students of different ages are differently affected by performance anxiety/fear when improvising in class?

Do you experience that there is a difference between the student’s anxiety/fear when improvising in an individual lesson and in an ensemble class or workshop with other peers?

What do you do when you experience that your student, or students, are anxious/scared when improvising?

Is the students’ potential fear/anxiety when improvising in class something you speak about with other teachers of musical improvisation?

Tell me about a lesson when you thought a student or students improvised especially fearlessly.

And, what circumstances do you believe made that situation happen?

Have you felt fear/anxiety in musical improvisation classes yourself as a student in the past?

Why do you think you experienced it stronger at certain times?

Can you recall a teacher of yours who made you more tense and anxious/scared when improvising?

What was it about them that made you feel that way, do you think?

Can you recall a teacher of yours who made you feel relaxed and at ease when improvising? Tell me about them. What was it about them that made you feel that way, do you think?

Have you researched and read literature about performance anxiety for example within the curriculum of your music studies? Did you find that helpful and why?

Is there something you would recommend other teachers to read/practice to help diminish the fear/anxiety your students might feel in an improvisation class?

Is there anything else you would like to add?

Nästintill samtliga frågor/ämnesområden hann behandlas med samtliga informanter under intervjuerna, dock ej i inbördes ordning.

I mitt arbete som musikjournalist har jag kommit till insikten att det inte alltid är de frågor som är tydligast/mest direkt ställda som ger de mest intressanta svaren. Därför siktade jag inte direkt på mitt syfte/ämne i alla frågor, utan valde istället att utforma en bredare diskussion, där informanterna själva fick utrymme att tänka i vidare banor och då och då – på mer eller mindre oväntade sätt – snuddade vid ämnen som föll innanför ramarna för uppsatsen. Ett exempel på detta är frågan om hur de själva känner sig när de går in i ett klassrum som de kommer undervisa i. Min dolda undran var om de fann att deras egna känslor och uttryck inför lektionen skapade samma – eller någon annan – sinnesstämning hos eleven. Med denna fråga kunde de antingen spinna vidare på detta ämne, vilket vissa också gjorde (Carl till exempel), medan andra snabbt avverkade frågan.

Samtliga intervjuer genomfördes över Skype, med både video och audio på. Intervjuerna spelades in med en Zoom H2n och dessa ljudupptagningar finns sparade. Att göra intervjuerna via Skype var relativt behagligt, och jag upplevde att både jag och mina informanter kunde slappna av i detta. Det var dessutom ett mycket praktiskt sätt att genomföra intervjuerna – allt vi behövde var internetuppkoppling och en dator. Ibland var det tio på kvällen för mig hemma i Sverige, men dagtid för en pedagog i USA, till exempel. Jag anpassade helt och hållet intervjutiderna efter när mina informanter hade möjlighet att bli intervjuade. Detta praktiska tillvägagångssätt bidrog till att göra samtliga intervjuer möjliga. Samtliga intervjuer genomfördes mellan söndagen den 5 juni 2016 och söndagen den 12 juni.

Efter att jag genomfört de första två intervjuerna började jag transkribera dem. Det var till hjälp att börja med transkriptionerna när jag hade ett antal intervjuer kvar att göra, eftersom jag lärde mig mycket om vad som blev sagt och inte genom att grundligt transkribera. Jag påminde under intervjun återigen mina informanter om att de skulle förbli anonyma i uppsatsen. Jag har valt att ge dem nya namn, men förutom detta är genus, instrument, geografisk hemvist/verksam område samt ålder vid tidpunkten för intervjun korrekt. Mina informanter är som följer:

Rob, man 32 år – australiensisk gitarrist framförallt verksam USA. Rob har en DMA (Doctor of Musical Arts) i musik från USA och undervisar bland annat gitarrelever på universitetsnivå.

Scott, man 28 år – amerikansk basist framförallt verksam USA. Scott har en magisterexamen i musik från USA och undervisar mestadels workshops i musik.

Nicole, kvinna 29 år – amerikansk sångerska framförallt verksam i USA. Nicole har en magisterexamen i musik från USA och undervisar sångare individuellt samt i grupp, mestadels i privat regi.

Tom, man 27 år – engelsk saxofonist framförallt verksam i England. Tom studerar just nu en magisterexamen i musik i England och undervisar i musik på universitetsnivå, i privat regi, enskilda elever på grundskola samt workshops.

Carl, man 56 år – amerikansk trumpetare framförallt verksam i Sverige. Carl har en magisterexamen i musik från USA och har bland annat undervisat i musik på universitetsnivå i USA. I Sverige undervisar han på folkhögskola.

Emma, kvinna 30 år – svensk saxofonist framförallt verksam i Sverige. Emma har studerat musik på svensk folkhögskola och hon har även studerat en kortare period på musikhögskola i Sverige. Emma undervisar privat och workshops.

Att merparten av mina informanter är i sena 20-årsåldern till tidiga 30-årsåldern (förutom Carl) är en faktor som bör påpekas, och gjorde jag en ytterligare studie kunde mina informanter med fördel haft en större spridning åldersmässigt. Dock är samtliga informanter

välutbildade inom musik, har samtliga redan hunnit undervisa ett antal år, och många av dem har undervisat/undervisar dessutom improvisation på universitetsnivå.

2.3 Teoretiska överväganden

Min forskningsmetod är kvalitativ. Kvalitativ forskningsdesign kan schematiskt delas upp i *Grundad teori, Etnografi, Livshistoria, Heuristisk design, Fenomenologi, Kritisk teori samt Endogen design* (DePoy & Gitlin 1999:169).

Grundad teori – utvecklad av Barney Glaser och Anselm Strauss (Glaser & Strauss 2006) – har varit mitt vetenskapliga tillvägagångssätt, och passade denna forskningsprocess av ett flertal anledningar:

- Jag hade ingen hypotes, utan betraktade verkligheten så som den ter sig under forskningens gång – väl medveten om mina egna, subjektivt tonade, glasögon genom vilka jag betraktar världen.
- Jag har haft som avsikt att komma fram till en teori om vad det är som händer i en människa, samt mellan människor under improvisationsundervisning och hur kan eventuell rädsla hos musikeleven vid improvisation kan avhjälpas. Jag är alltså inte ute efter att enbart beskriva händelseförlopp efter observation, utan också försöka, samt till viss del, förklara och avhjälpa problem som uppstår.
- Mina fynd alltefter intervjuernas genomförande styrde i stor utsträckning både efterföljande intervjuer, samt inhämtande av referenslitteratur och dess relevans. Mina informanternas svar avgjorde litteraturens relevans och inte tvärtom – litteraturen har sedan underbyggt mina informanternas svar. Jag började med andra ord inte med att göra en vetenskaplig litteraturöversikt, eftersom detta kunde hämma mitt arbete och öppenhet i frågeställningar, samt begränsat min mottaglighet inför mina informanternas svar.
- Jag upplevde efter att jag genomfört intervjuerna en *viss* teoretisk mättnad – mina informanter lutade sig, med variation, mot liknande förhållningssätt inom området improvisation och rädsla. Jag fann ett antal *modellmönster* i informanternas svar, som jag sedan valt att skapa underrubriker utifrån inom resultatsektionen.
- Min teori har inte *enbart* ett akademiskt intresse – detta var mycket viktigt för mig, eftersom jag sökt efter praktiska svar på praktiska frågor jag ställt mig under mitt arbete som musikpedagog.

- Min diskussion mynnar ut i ett antal hypoteser baserade på argument av högre samt lägre grads sannolikhet.

De sex intervjuerna kommer ligga till grund för hela denna c-uppsats, eftersom det är det empiriska, som jag vill åt; de metoder som *används* ute i lektionssalarna. Jag kommer därefter att koppla svaren från mina informanter till litteratur som jag finner relevant och som understödjer och utvecklar det som mina informanter uttryckt i ord. Jag kommer särskilt att koppla deras direkta och indirekta citat till den litteratur som informanterna själva anser viktig i ämnet. Speciellt väsentligt är det att koppla till denna, eftersom sättet de benämner vissa företeelser ibland ter sig vara direkt hämtat från till exempel boken *Effortless mastery* av Kenny Werner (1996). I sin prominens inom musikundervisning och begreppet scenskräck – *performance anxiety* – verkar denna bok ha skapat en vokabulär för diskussioner om problemet, samt viktiga hjälpmedel för att avhjälpa detsamma.

Jag vill hänvisa till Dianna T. Kennys definition av begreppet *performance anxiety* i *Music and emotion* (Juslin & Sloboda: 433) för fortsatt läsning av begreppet i denna uppsats:

Music performance anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through specific anxiety-conditioning experiences. It is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic and behavioural symptoms and may occur in a range of performance settings, but is usually more severe in settings involving high ego investment and evaluative threat. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in particular social phobia. It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice, and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of the musical performance.

Det svenska ordet scenskräck fungerar som adekvat översättning i ordets vidare bemärkelse – endast om vi godtar Shakespeares tankar om att livet är ett skådespel (Jacques II:7, "Ja, hela världen / En skådebana är" i Carl August Hagbergs översättning). Då blir klassrummet, ensemblen, privatlektionen – ja, till och med den enskilda övningen till en scen, där vi bedömer andra samt bedöms av oss själva och av andra människor. Jag kommer således att använda svenskans "scenskräck" för *performance anxiety*, med koppling till definitionen jag präntat ovan – och med hänvisning till definitionen av dess engelska motsvarighet i *Handbook of music and emotion*.

Då jag gjorde intervjuerna, samt vid transkription och närmre analys av desamma, utkristalliserade sig en rad väsentliga ämnesområden. Vissa teman återkom hos flera informanter, medan andra informanter knappt snuddade vid det som andra tog upp som väsentligt (tanken om *egot* som problematiserat koncept, till exempel). I presentationen av mina resultat kommer jag att diskutera och jämföra likheter och skillnader i de svar jag fick, samt finna kopplingar till relevant litteratur i vilken scenskräck diskuteras.

Efter att ha transkriberat och sammanställt samtliga intervjuer slogs jag av hur vitt skilda förhållningssätt det finns hos mina informanter kring mitt ämne – elevens eventuella rädsla under egen improvisation i lektionssammanhang. För ett mindre antal pedagoger var det knappt någonting de funderat över, medan rädslan – och hjälpmedlen mot densamma – för andra informanter tedde sig som en grundsten i undervisningen. Dock finns det samtidigt en viss likriktning i ett antal svar (detta kommer jag att diskutera närmre i resultat/analys). Samtliga lärare har dessutom någon gång funderat över relationen mellan olika typer av blockeringar och improvisation, samt hittat egna metoder för att minimera denna begränsande känsla hos sina elever.

3 Resultat

I enlighet med studiens syfte: att presentera hur sång- och instrumentalpedagoger hanterar den improviserande musikstudentens rädsla under lektionstid, redovisas detta i resultatavsnittet nedan. Vid analys av transkriptionerna har författaren funnit gemensamma nämnare mellan informanternas svar och har delat in de svar som pekar på liknande metodik i underrubriker. Dock pekar informanterna ibland på kontrasterande metodik för att avhjälpa improvisationselevens rädsla – även detta tas upp. Informanternas egen uppfattning och personliga erfarenhet av scenskräck inom improvisationsundervisning presenteras också – för att ge en djupare inblick, och eventuell förklaring, till den metodik de använder för att avhjälpa problemet.

3.1.1 Icke-verbala tecken på att eleven lider av scenskräck under improvisationslektionen

Några av mina informanter uttrycker ett musikaliskt tunnelseende, en slags överdriven inbundenhet, som en tydlig effekt av scenskräck. Scott berättar om det tunnelseende han har

iakttagit då eleverna blir nervösa under de *masterclasses* som han undervisar:

Usually if someone is tense they'll rush, that's a pretty common one. Or the way that they subdivide the beat, they'll lose control of the way the 8th notes feel for example. Like if they're swinging and they're playing "dubadubadubadubadubadubadu" they won't be able to do the "ba" in the way that they want – it'll be sort of erratic and random. Or you know, they'll stop listening to, and playing with, the rhythm section that they're with. It's kind of just like rhythmic tunnel vision, you just go in your own head and then it's hard to get out of that space.

Carl menar (under vår intervju talar han engelska med svenska ord instuckna i vissa meningar) att det märks både genom att eleven verbalt uttrycker, "nej, jag vill inte", när denne ska till att improvisera. Men han använder sig även av en mer intuitiv observation för att förstå hur eleven känner sig under improvisationen.

... I don't know how I would notice in concrete language ... I mean I definitely feel that they're *hämmad*. And I know that this is really subjective, but I'm not touched by what they're doing. And that is subjective, so maybe I could be totally off base. But what I'll usually do is ... to check, I'll talk to them and ask them what's going on ... and then I'll be honest with them. [...] So, I'll tell them ... you know, when I was listening to you, "I didn't really feel that you were touched by your music". And then I'll ask, "how do you feel about that?". And very often, if not most often, they say yeah you're right, I was thinking about doing this ... or doing some kind of concrete idea. And "yes, I wasn't really thinking about if I was enjoying my music" or something like that.

Rob menar att det märks som en typ av spändhet hos eleven:

I can tell if the student is not relaxed, that's for sure. You know, if you get them to perform a task, maybe a specific task, and they look like they're struggling, it's usually due to them not being relaxed.

3.1.2 Elevens ålder och genus – en faktor som spelar in i uttrycket av rädsla under improvisation?

Under min lärarpraktik på gymnasieskola och högstadium upplevde jag att det var vokalisterna som uttryckte störst rädsla inför att improvisera. Oftast var dessa vokalister av

kvinnligt kön, och för att undersöka om det finns en koppling mellan genus, instrument och rädsla inför improvisation blev detta en fråga att för mina informanter begrunda.

Emma:

Jag gjorde en stor improvisation på Birka [Folkhögskola] och då var det en tjej som spelar klassisk kontrabas som helt plötsligt försvann ... och så träffade jag henne på lunchen sen och bara undrade ”varför försvann du såhär, eller vad hände?” ”Ja, nej men, det var för svårt”. Medans vissa killar fick man liksom såhär, ”ja men ok, spela mindre”, för vi hade en väldigt konkret improvisationsövning ... vi var skitmånga i ett rum, vi var typ trettio pers eller mer, fyrtio, och alla hade varsitt instrument. Ja ... då var det en tjej som försvann och killar som spelade mer än vad jag instruerade.

Carl menar att det kan finnas en skillnad i hur vi kvinnor uppfostras i samhället idag, och att detta *kan* påverka deras rädsla inför improvisation.

I think that because of the way women have been [...] I guess the word is indoctrinated into *samhället* [...] I don't know if it's because of that, but I tend to see that ... women tend to be, I wouldn't say in general, just slightly more, giving energy to what's right and what's wrong. And it's in those kinds of lessons where I try to even talk less. And just, it's about an *upplevelse*. What is it you feel, but don't define it. And everything is fine, because everything *is* fine. In my opinion anyway. [...] And in terms of this gender, *jämställdhet* thing, I don't know if women play differently, but I think they grow up differently, because of culture and the male norms that we live with.

Tom upplever även han att det finns en viss skillnad mellan könen i hur mycket rädsla de uttrycker inför improvisation. ”I've definitely had a lot of girls who were very confident as well. But I've probably had more who were a bit scared actually, I've probably had more girls who fall into that category.”

Med detta sagt, menar Tom att den största skillnaden i hur eleverna närmar sig improvisationen är ligger inte mellan könen, utan i elevernas ålder. Detta beror säkerligen delvis på att relationen till jämnåriga blir av större betydelse då människan går från barndom in i tonår (Somerville 2013: 121).

When they are a bit older ... I think they've got a fear of sounding bad because they're starting

to develop an ego [...] and they have a sense of self-worth and they are quite self-conscious. I find this especially with teenagers [...] But just on that subject of the fear, i think that's why i teach it [improvisation] to the really young kids because they don't have that fear at all. They don't give a shit you know.

Nicole uttrycker liknande tankar om elevens ålder, men finner inte att hon ser någon skillnad mellan hur elever av olika kön närmar sig improvisationen.

Not really with gender at all. I find that it has more to do with age and your level of exposure to ... for instance, like my little ones, especially under the age of about twelve, they're so fearless, they just haven't learned that kind of level of ... I don't know if it's necessarily apathy or if it's just ... through conditioning you learn how to not necessarily be quite as brave ...

Toms och Nicoles tankar står i kontrast till Kircher et al, som menar att de inte funnit något samband mellan lägre ålder och *flow*, det tillstånd som de sätter i kontrast till scenskräck. Snarare menar de att en äldre individ har lättare att finna *flow* eftersom de uppnått en viss psykologisk mognad (Kirchner, Bloom & Skutnick-Henley 2008: 62).

3.1.3 Vokalisterna och rädslan över att inte kunna gömma sig bakom sitt instrument

Som jag tidigare nämnt har jag i min egen undervisning och lärarpraktik erfarit att vokalisterna uttryckt störst/tydligast rädsla inför improvisation. Att höra sin egen röst genom micken och inte veta vad de skulle sjunga *innan* de tar ton har ofta tett sig skrämmande för vokalisterna. Jag känner även ett flertal professionella musiker som inte har några problem med att spela en konsert inför publik med sitt instrument (jazzgitarr, jazztrumpet med mera). Men de har själva svårt att *sjunga* inför en informellt samlad, mindre grupp människor – eller till och med bara för mig enskilt.

Nicole berättar om när hon leder workshops med skolbarn:

And we've been doing this with kids and like, little classroom instruments. And that also, like, versus making them sing, 'cause I think just singing is such a personal thing. It's not like, you're not playing an instrument you know – it's *you*. So starting them off with little xylophones or drums [...]

Hon berättar också om hur hennes partner, en amerikansk trumpetare, känner om att sjunga inför andra.

... We actually, we did a gig where I was like, oh yeah would you sing this song with me and I just kind of threw it out there, and I didn't think it was that big a deal. And he was like "no... I can't do that". And I didn't really realize what I was asking, he was like: "there's just something so personal about that ... part of why I play an instrument is trying to get my voice out of that instrument. But just my voice, just my actual singing voice, that's a little too much to expose"

Tom menar även han att vokalister närmar sig improvisationen på ett annat sätt än andra instrumentalister: "I mean, the challenge that they have is obviously that they can't just push a button and it'll make the note that it's supposed to make you know."

3.1.4 Det talade språket och ordens betydelse i improvisationsundervisning

I en värld som består av lika många subjektiva världar som det finns levande och kännande individer, är det nödvändigt att klargöra att det jag själv benämner som "rädsla" hos mina elever och mig själv, benämns annorlunda av andra pedagoger. Låt oss göra oss bekanta med de ord som mina informanter själva väljer, för det som jag kallar rädsla.

Robert hade själv aldrig tänkt över vilket ord han benämnde känslan med, och kallade den snarare för en avsaknad av avspändhet. Scott talade delvis om det som att eleven är spänd – *tense*. Tom däremot, benämnde känslan som rädsla och menade vidare:

I think it is fear – I think it all boils down to fear, doesn't it. What's that Buddhist thing, when they talk about that there are only seven fears or something like that, but they're all actually the fear of death! [...] when they [the students] are a bit older, I think they've got a fear of sounding bad because they're starting to develop an ego.

Även Emma väljer att kalla det rädsla. Carl pekar på *fear* eller *insecurity*. Nicole talar om det som en *blocking* när hon berättar om en särskild sängelev, som hon jobba mycket med för att försöka frigöra dennes känslomässiga/kognitiva låsningar:

It's been really interesting actually, seeing how much she, consistently has that *block* [min kursivering] depending on what's happening week to week, and ultimately I think that's kind of

coming from a place where ... I don't know if she'll do music.

3.1.5 Att verbalisera rädslan lärare och elev emellan

Rädslan verkar manifesteras sig hos eleven genom ett antal olika kanaler – vissa tar jag upp i sektionen om de musikaliska implikationerna av scenskräck. I vissa fall händer det dock att eleven själv uttrycker sin rädsla i ord. Carl berättar, med en kombination av engelska (sitt modersmål) och svenska:

... luckily, I've had students that have felt secure enough to tell me things like this. To tell me that what I did made them feel insecure ... And I'm happy for that, but at the same time it's hard too. But I think it's important to kind of cultivate that kind of *miljö*.

Scott väljer ibland att verbal rikta uppmärksamhet mot rädslan/nervositeten under sina *masterclasses*.

... in the context that we're discussing I try not to stop the performance, at least the first time through. [...] if it's really bad, something that's really affecting the performance in the way that people are playing together [...] I'll actually make them stop and take a deep breath together before they play again and sort of clear the head and clear the tunnel vision and I'll maybe encourage them to play with more space initially just as a way of staving off the sort of "panic" playing and encouraging them to listen to each other more. And that usually helps quite a bit.

Att Scott hade för avsikt att bryta elevens nervositet genom att vända fokus till resten av rummet och omvärlden, bort från det introverta tunnelseendet, verkar som en effektiv metod. Elsa Perdomo-Guevara (2014: 71) fann att musiker som *tyckte om* att uppträda – och alltså led av mindre scenskräck samt färre negativa känslor under konserter – generellt betraktade musikuppträdanden som ett sätt att *kommunicera* med omvärlden/åhörarna. Det verkar alltså vara ett bra metod mot scenskräck att få eleven att fokusera på sin omvärld – snarare än att vända sig inåt, i överdriven självupptagenhet, vid nervositet.

Rob styr hellre elevens uppmärksamhet mot en specifik uppgift än att nämna rädslan han då och då upplever hos sina elever:

... I would never say to them “you don’t look like you’re not relaxed”. [...] But yeah, I just try and sort of like change direction and isolate things further and take a small idea but really kind of get involved in it. [...] I don’t know if any student have actually verbally told me “I have anxiety when I’m doing this” [...]

3.1.6 Beröm som metod

Både Tom, Carl och Emma talar om beröm som en viktig del i att få eleven att känna sig trygg och orädd under lektionen. Emma menar att uppmuntrande samtal är en viktig del av hennes möten med musiker som velat möta henne som pedagog:

De som tar kontakt med mig är ofta kanske ... folk som är nyfikna på improvisation och vill spela. Så då är det det vi har gjort liksom. Bara spelat ihop och kanske pratat och... Ja, men hur känns det? Och spela – är det kul? [...] mer peppsnack än liksom att gå in på specifika tekniker eller sånt där.

Tom:

The praise thing is really important, because in a way you’re like massaging people’s egos a bit, you’re trying to put them at ease and be like “it sounds really good, so come out of your comfort zone and try this thing” and it’s the same with the kids. I find that I have to be really encouraging with them [...] trying to use it [the ego] to your advantage when it’s helpful, and forget it when it’s not helpful. And then, sometimes in teaching you have to build people up don’t you ...

Carl:

I think praise can be used to a positive [...] but after praise, to cultivate an environment where it is not necessary. Or, perhaps you cultivate an environment where you just are encouraging people to just be aware of the *upplevelse* that they’re in. Then, quality isn’t an issue anymore. Because when one is present into their experience, good or bad doesn’t matter anymore, it just is. [...] But, sometimes you have to use praise to get there. Because you know, people are insecure, and praise is a method that you can use to diffuse insecurity. But if you use it too much people get addicted.

3.1.7 *Flow* – ett tillstånd befriat från rädsla?

Carls ord om att befinna sig i den rena musikaliska *upplevelsen* (se citat ovan) – utan destruktiva tankar som stör ett musikaliskt *flow* – harmoniserar med Kirchner och Skutnick-Henley (2008: 59). Författarna skriver att det är eftersträvansvärt att spela i ett tillstånd av *flow*, och att tillståndet är ett harmoniskt möte mellan medvetande, sinne och kropp där oro inte är närvarande.

3.1.8 Andra metoder för att minska rädslan hos eleven; exempel på dessa i informanternas undervisningsmetodik

Mina informanter har alla olika lösningar för hur man bäst får sin elev att slappna av under improvisationsundervisning. Scotts citat i stycket om verbal kommunikation på s 15 pekar på en metod – att stanna upp, att andas, att komma tillbaka till nu, för att få eleven att försöka gå från de inre tankarna till vad som händer i rummet just nu. Även Carl uttrycker liknande tankar och kallar det för att vara i upplevelsen.

Nicole, liksom Scott, arbetar med andning för att få eleven att komma till avspänning:

If I notice that there's any tension, I actually talk through breathing exercises, I use a lot of meditation exercises that I use in my own practice. So I do an exercise for instance, where you breathe in for four counts, hold for seven counts and then exhale for eight. [...] And I talk about different ways, you know, making sure your shoulders don't lift up when you're taking a deep breath in, so you keep the whole mechanism relaxed. And then I'll just say breathe out a note. Whatever happens to come out. And just let it be, don't necessarily try to fix that note because when you try it again it's already gonna be better ... Your body has already figured out what is not necessarily working if you try and eliminate any body tension [...] And then I start, I'll improvise with them.

Även Roland (1994: 30) nämner medveten (mer eller mindre systematiskt praktiserad) andning som en av de metoder hans informanter tillämpade för att hantera scenskräck.

Att dessutom lära känna eleven väl är en viktig komponent i Nicoles undervisning. Då kan hon lättare förstå vad deras osäkerhet beror på när den visar sig hos eleven:

... I think it's been important for me to develop that rapport with the student, where I can tell what their insecurities may be, or what it is they're trying to get out of that half hour. 'Cause it varies, you know.

När eleven sedan ska börja improvisera låter Nicole gärna sina sångelever improvisera simultant i grupp till en början, för att göra improvisationen mindre skrämmande.

... starting to do it with more people [...] trying to get soloists to sing together, that helps with that process, or I think it alleviates a little bit of that fear. Or it alleviates some of the worries, or the inhibitions that you have.

Hon börjar även mycket grundligt, och undviker att prata om teknik med de elever som hon känner skulle bli avskräckta av detta.

So what I've had them do it just we start singing on one note or I'll play one tonality, an open tonality on the piano. And I never start with jazz vocabulary ever. It's really just familiar sounds, major scales, you know, one or two pitches. And then starting rhythmically with whatever happens to work for that particular voice. You know, so if they're very just beginning, we'll just do quarternotes, or just sing whole notes, and then start kind of branching away from that. So I ask them to think of it more like a painting, versus "ok, now sing me a major scale", because I find that talking to them in musical terms tends to be a little scarier for some reason.

Rob understryker däremot – till skillnad från Nicole som till en början *undviker* att prata om teknik och musikterminologi – *instrumentteknik* som ett viktigt verktyg även för att komma åt mentala blockeringar och scenskräck i undervisningssituationen. Han menar att övning och en kritisk blick mot sin egen instrumentteknik är i sin ordning, bara detta vänds till något positivt. Han försöker också att med egna ord få eleven att känna sig bekväm, utan att för den sakens skull påpeka att han ser elevens nervositet:

So I just try to provide that in my demeanour and conversational flow. It's not the end of the world what we're doing, it's not life or death what we're doing, it's just music. And just trying to encourage the thought process of that, you know, this is practice, you're not supposed to sound amazing, so be happy to make mistakes and self-criticize and just gradually get better.

Tom nämner att väl valda citat från jazzmusiker ibland kan användas för att inspirera eleven och lätta upp rädslan.

I reference like, interviews with jazz musicians and what jazz musicians say about some of this stuff sometimes ... Sonny Rollins is quite thoughtful about improvisation, and there's a few good Miles things you can whip out.

Nicole nämner ett citat som hon ibland ger till sina elever för att ta udden av rädslan:

"You know, there's that saying, that the only difference between a master and a beginner is that the master has messed up *way* more times."

3.1.9 Det sociala sammanhangets inverkan

Hur scenskräck upplevs är ett resultat inte bara av den enskilda individens personlighet, utan kan även påverkas av det sociala kontext hen befinner sig i (Perdomo-Guevara 2014: 66).

Nicole påpekar hur viktigt det sociala sammanhanget är för hur det känns att improvisera tillsammans med andra: "It's so important. I mean, it was for me, in a lot of ways. For someone to... it had to be allowing, to feel like you could be a little more confident."

Nicole menar att en tillåtande attityd från medmusiker är viktigt inom improvisationsundervisning. En annan social faktor som är av betydelse i sammanhanget är musikerns fokus på god kommunikation med sin *publik*. Elsa Perdomo-Guevara (2014: 71) menar att de musiker som i större grad fokuserade på musikens kommunikativa/sociala aspekter generellt led av mindre scenskräck. Perdomo-Guevara (2014: 73) menar vidare att ett fokus på musikens kommunikativa egenskaper och musikerns upplevelse av samhörighet med medmänniskan, *connectedness*, kan bidra till att minska scenskräck:

The study suggests that approaches to performance that include a concern for connectedness with others or the larger world promote more rewarding performance experiences than approaches that focus only on personal achievement.

3.1.10 Lugnet i att behärska sitt instrument och den relativa förmågens påverkan

En annan faktor som kan skapa rädsla och spänningar hos den improviserande musikstudenten är att känna sig otillräcklig *i jämförelse* med de musiker man spelar

tillsammans med. Den relativa musikaliska förmågan i förhållande till sammanhanget är av vikt och detta menar bland annat Roland (1994: 27), samt Kircher, Bloom & Skutnick-Henley (2008: 62).

Scott drar sig till minnes några tillfällen när han kände att han spelade musik som överträffade hans dåvarande musikaliska kapacitet när han själv studerade sin kandidatexamen:

... maybe a couple of times in my freshman year, where I was put in performance context with way older, more experienced musicians [...] And I was super nervous and I was also super inexperienced at the time, and made a lot of mistakes and did some weird things, because i didn't know the songs we were playing really [...] I think the combination of knowing how referred the person i was playing with was, and also knowing how little I knew of the music we were playing. That combination made me super nervous.

Emma nämner liknande rädslor:

... eftersom när jag började på folkhögskola, det var då jag började spela tillsammans med andra och utsattes för lektioner i ensemblesituation. Jag hade så mycket mindre kunskaper än alla andra, såna här grundläggande kunskaper, så jag var alltid nervös att jag inte skulle kunna vara med.

3.1.11 Effortless mastery

Ett flertal av mina informanter nämner – oberoende av varandra – jazzpianisten Kenny Werners bok *Effortless mastery* (1996) som viktig vägledning för hur man som musiker når avspänning under improvisationsutövande.

Emma:

... det var en period där jag hade spelat sönder mig. [...] Så jag kunde inte spela under ett halvår när jag gick på skola, på folkhögskola. För att jag var för spänd och övade för mycket ... Jag kände att jag hade en press på mig. Så jag övade massa, massa, massa. Så då när jag inte kunde öva ... så läste jag den här boken och så var det någon som var och föreläste om boken på Birka [Folkhögskola], och så passade det för mig just då, att läsa den och att göra övningarna och sånt där.

Rob:

I think Effortless mastery, that came at a time when I was certainly always in that state of like, whenever I performed and would be like “ah, that wasn’t good enough” and then I’d get to practising and transcribing and I’d be like, “yeah, this is great I love it” and getting better and better. And then getting back to performing and you’re like “uuh”, you sort of get knocked down all the time and then reason up. So that was a way of making me aware of ... you don’t have to think in those extremes, it’s not the ... like the end of the world let’s say, it’s just music.

Carl:

So we go to the conference in ’98, and Kenny Werner is doing ... he’s just written his book, Effortless mastery, and he was talking about the book. And it was really really interesting, ‘cause it was stuff that I’d been pondering for a long time. But more inspiring was that the hall was packed. It was like three hundred people in the hall. And then there was another three hundred or so trying to listen by the door. And for me that was inspiring because up until that point, every time I tried to introduce these kind of thoughts in a conversation with people it’d be like talking to a wall. And all of a sudden I realized, wow, people are interested.

Tom:

That Effortless mastery thing’s good, and there been a few students who I’ve recommended that to. I remember I had a degree student who was really struggling with performance anxiety. And I got him to read that book and the book really like turned his music making around. [...] that book really made a difference to me studying I think [...] it just goes through all the situations, and it de-mystifies it for you and it shows you why you’re being nervous in that situation. And it just tells you where your fear is coming from ...

Scott on *Effortless mastery*:

Actually it's sitting on my desk right now ... I actually just got it out intending to re-read it recently and I haven't. [...] I think it was recommended by a friend or friends. Just as a thing that seemed like standard reading for a musician.

3.1.12 Mötet med egot och *Zen in the art of archery*

Tom och Carl menar att människans ego är en blockering för obehindrad improvisation utan rädsla. Om egot skriver även Kenny Werner om i *Effortless mastery*, och jag misstänker att boken till och med hjälpt till att skapa en vokabulär för vissa musiker att prata om ego i samband med rädsla och blockeringar.

Enslaved by ego, we are encased in fear. What are the consequences of playing poorly? Nothing really, compared with the consequences of, say, jumping off a cliff. Yet if you ask some classical musicians to improvise, they might behave as if you were pushing them off a cliff! (Werner 1996: 51)

På sidan 54 i *Effortless mastery* citerar Werner boken *Zen in the art of archery* av Eugen Herrigel (1953): "As soon as we reflect, deliberate, and conceptualize, the original unconscious is lost and a thought interferes. I detta citat finns kopplingar till vad Carl uttrycker om rädsla i relation till den oförställda *upplevelsen*. *Zen in the art of archery* är även en bok som Tom nämner som viktig i hans eget sätt att närma sig egot och inställningen till improvisation bortom detsamma:

Other things I've read – *Zen in the art of archery*. I do talk about that Zen stuff with the students actually. They think it's quite funny [...] I think it's kind of cool to talk about it, because they won't hear about that stuff anywhere else, a lot of them.

Även i Roland (1994: 29) nämner musiker "loss of self" och strävan från "egoistic concern" som en viktig metod mot scenskräck.

Elsa Perdomo-Guevara (2014: 71) understryker detsamma:

Approaching performance as an opportunity for connectedness and *self-transcendence* [min kursivering] seemed to help performers feel confident, motivated, and highly joyful when performing.

3.1.13 Meditation

Att Carl och Tom strävar efter ett – i så stor utsträckning som möjligt – egobefriat tillstånd i sig själva och sina improvisationselever för att kunna improvisera utan rädsla, var inte oväntat. För att med klarare blick kunna betrakta sitt ego kan meditation vara ett redskap och det finns forskning som visar på att meditation hjälper till att minska scenskräck (Chang, Midlarsky, Lin 2003: 129-130):

The results of this study suggest that meditation has promise as a means for musicians to achieve reductions in performance anxiety. The quantitative data indicate that music students using meditation achieved reductions in anxiety, whereas control group members did not. In addition, the participants' qualitative reports noted that the constructive changes in their bodies and thought processes through meditation were considered to be of value in nonperformance settings and in their musical performances.

Meditation tycks även ha goda effekter på musikstudenter av olika åldrar (Chang, Midlarsky & Lin 2003: 126) och Kircher, Bloom & Skutnick-Henley (2008: 63-64) nämner meditationsliknande övningar som musikern kan använda i sin övning.

Tom om meditation och Zen:

... you can't stop those emotions, that's the whole things about the Zen thing. It's not that you're trying to make your mind think nothing, is it, it's that you're just trying to have an acceptance and understanding of your thoughts, and just step back from your thoughts and your feelings [...] And focusing back on the music, that's always the thing. [...] And kind of focus the attention back in on the music. There's no room then, for all the thoughts.

3.1.14 Informanternas känsla inför den egna undervisningen

Eftersom jag själv upplevt en viss rädsla inför och under de lektioner då jag undervisat större grupper – rädsla som handlade om att hålla fokus och viss ordning i klassrummet – ville jag undersöka hur mina informanter kände inför sin undervisning och vad som påverkade deras egen rädsla inför densamma. Frågan löd – *How do you feel when you enter a room in which you will teach?*

Scott:

I try not to be nervous, because I feel like that's a feeling that can spread, if the teacher is kind of on edge. [...] I guess for me I'm trying to make sure that I'm going in really making it about them, so I can see what in particular can be helpful to talk about with them.

Tom:

[...] To be honest I'm pretty chilled about it. If it's a big group I might be a little bit nervous, because then it's like, there's elements of crowd control, you're thinking of like, oh man, are these kids gonna behave themselves and stuff like that. But with one on one lessons I don't really feel anything. I quite look forward to it, I'm quite ... I like doing it, especially in the school I'm in at the moment. [...] it's kind of no real fear or anything like that with one on one teaching. I get it a bit with the bigger groups yeah.

Rob:

It depends on the context. For example, I guess, I taught at a summer camp one summer here in Miami a few years ago now. And that was one of the first experiences I've had with teaching. I guess there were ... like fourteen, fifteen year-olds as an average ... all guitar players. And there was about twenty of them in one room. And so walking into that, I was a little bit nervous I guess as to how to kind of control them [...] And at college level I'd say it's not as nerve wrecking because the students are a little bit more responsible for their own behaviour, so you expect a level of courtesy and respect [...] Yeah, it's been the sort of larger ensemble or larger group contexts I'd say.

Samtliga informanter ovan menar, i enlighet med det jag själv upplevt, att det är gruppundervisning som kan vara skrämmande för dem som pedagoger.

Emma är motvillig till att verka som pedagog i *formell* mening, inte enbart nervös inför undervisning i grupp som ett antal av de övriga informanterna. Emmas kompromiss bygger på att istället möta eleven som en vän, att skapa *informella* möten – jam och samtal, de gånger hon själv intar rollen som pedagog.

Vissa har ju velat träffa mig. Men då har jag sagt att jag inte vill ge en lektion, utan att man mer träffas och bara spelar i stället. Kanske för att få bort någon slags hierarki, eller liksom att jag är lärare och den är eleven [...] För jag har också kunnat vara avslappnad i den rollen. Att jag vet att jag är inte lärare. Jag har inte tagit betalt för den här tiden. Jag måste inte ... Jag har ingen press på mig att leverera heller, som lärare.

3.1.15 Informanternas egen upplevelse av scenskräck, med särskilt fokus på undervisningssammanhang

I citatet ovan uttrycker Emma att hon inte känner sig bekväm i en konventionell lärarroll. Detta speglas i hennes egen upplevelse av att vara elev i konventionella lektionssammanhang.

Jag tror nog att jag har aldrig själv varit avslappnad i undervisningssammanhang. Alltså, när jag har tagit lektioner har jag alltid varit på helspänn och tyckt att det var jättejobbigt [...] Så jag har alltid varit lite nervös inför hela grejen, att ha lektion, dels privatlektion och ensemblelektion. Och det som jag har upplevt har varit bäst, för mig, rent utvecklingsmässigt är ju när jag har tagit kontakt med personer som jag ser upp till och som jag vill spela med och har fått spela tillsammans med dem [...] jag kan inte komma på att jag så här i skolan har haft ensembleundervisning eller privatlektioner då jag inte har känt mig spänd. Och liksom helt avslappnad och mottaglig. Utan mer såhär – jag försöker förstå vad läraren säger till mig och sen vill jag gärna gå därifrån fort som fan så att jag kan försöka göra det, eller liksom testa ut det som jag *tror* att de menade. Fast jag vill gärna vara helt själv liksom. Isolerad.

Jag har tidigare nämnt Scotts uppfattning av sina elevers tunnelseende när de blir nervösa. På samma sätt beskrev han sin egen scenskräck de gånger han spelade i ensemble med musiker som han uppfattade var på en högre nivå än honom själv:

I remember the tunnel vision kind of thing ... That's the most vivid thing. I was probably ... had the jittery thing going on, but I mostly remember tunnel vision in a very serious way.

Carl berättar hur han själv kämpat med scenskräck av olika slag hela sitt liv och under en tid tog betablockerare för att minska symptomen av scenskräcken när han skulle genomföra en konsert. Som pedagog är han numera mycket mottaglig och öppen för den rädsla som hans elever uttrycker, verbalt och kroppsligt/musikaliskt. Han öppnar, som tidigare nämnt, också upp för samtal om scenskräcken och rädslan. Rob har däremot inte brottats med scenskräck

något nämnvärt och menar att detta inte är heller är något som han själv lägger stor fokus på i sin egen undervisning. Samtidigt menar han att eleven *bör* vara avslappnad för att musikaliska idéer ska kunna översättas väl i praktiken.

I don't know, cause if I've mentioned some student not being relaxed it's usually like a one off situation that's not a common trait let's say. Let me think ... yeah, there's one particular student I can think of who ... it was quite a common thing for them to tense up when they were playing. [...] the musical ideas that he was playing were all sound and working, but they just weren't being translated, like it just came out sounding tense and out of time, and all those other sorts of things that could be more easily fixed if there was just a sense of relaxation.

Tom om sin egenupplevda scenskräck:

Well, I used to get really dry mouth, that was always my thing. I don't really get it anymore, I think getting older I get less nervous generally, but yeah, I used to have a really dry mouth all the time if I was nervous, and that's obviously a total pain in the ass for playing the saxophone.

Jämför vi mina informanternas fysiska och kognitiva upplevelse av scenskräck med Roland (1994: 29) finner vi många likheter:

The most frequently mentioned symptoms included general tension, trembling of various parts of the body, increased cardiovascular activity, negative thoughts, sweating and clamminess, hot or cold flushes, nausea, dry mouth and "butterflies". The instances of dry mouth were restricted to mostly woodwind players and to one singer. Other symptoms were increased breathing rate, severe apprehension, distracted thoughts, isolating behaviour, memory blanks, increased visits to the toilet, adrenalin rush and dullness.

4 Diskussion

Studiens syfte är att presentera hur sång- och instrumentalpedagoger hanterar den improviserande musikstudentens rädsla under lektionstid. I diskussionen kommer dessa resultat att diskuteras analytiskt med koppling till tidigare forskning. Brister och fördelar med studien tas även upp i diskussionen, liksom förslag till fortsatt forskning inom området.

Den forskningslitteratur som finns att tillgå om scenskräck handlar till största del om fenomenet i mer traditionell mening; det rör sig om framträdanden inför en lyssnande *publik*, som är på plats för att höra en *konsert*. Eller, om auditiontillfällen, där publiken är en jury. Men jag fann ändå att jag kunde bredda definitionen av scenskräck och fortfarande ha mycket intressant forskning att tillgå, även om den inte längre är specifik för vissa av de undervisningssituationer som mina informanter talar om.

Arbetet med denna uppsats, samt de djupintervjuer jag genomfört, har gett mig som verksam musikpedagog en större insikt i hur andra lärare i musik och improvisation jobbar. Läraryrket beskrivs ibland som ett "ensamt" yrke, och att få tid att diskutera uppsatsens ämne med dessa pedagoger har varit mycket lärorikt. Det är värt att betänka att detta samtalsämne ofta inte kommer upp kollegor emellan, delvis på grund av osäkerhet hos läraren själv och delvis på grund av tidsbrist som anställd inom skolväsendet.

Jag märker i mina informanters svar att upplevelserna av egen och elevers scenskräck är personlig och unik för individen i viss mån. Detta går i linje med en av slutsatserna som Roland (1994: 32) kommer fram till: "... the nature of the symptoms of performance anxiety experience by performers is very individual." Trots detta går det att peka på vanligen uppkommande symptom av scenskräck: överdrivet tunnelseende/inbundenhet (Scott, Carl), muntorrhet (Tom), blockering som gör att musikeleven inte alls vill spela (mina egna erfarenheter, samt Emma och Nicole), med mera.

Bland mina sex informanter ter sig två huvudsakliga grenar växt fram vad gäller deras synsätt på, och förhållningssätt till, rädsla under improvisationsundervisning. Ytterst på en av dessa grenar finner jag Rob, som nästintill aldrig funderat över problemet med spänningar/rädsla hos eleven under improvisationslektioner, ej heller hur man angriper det som lärare. Rob uttrycker att han själv aldrig lidit av någon nämnvärd scenskräck, och ser inte heller scenskräcken som ett stort problem hos de flesta av sina elever. Han menar att det inte har varit ett regelbundet problem, utan något som i så fall varit tillfälligt.

Robs fokus ter sig ligga konstant på instrumentteknik och menar att denna hjälper eleven att komma igenom blockeringar. På den andra sidan av denna skala finner jag Carl, som jobbar aktivt med att försöka finna medvetenhet och orädd närvaro hos sina elever, bortom instrumentteknik, sökandes i en mer andlig sfär.

Informanternas syn på deras elevers rädsla, samt deras egen rädsla när de själva var musikstudenter, framstår som mycket likartade; Scott uttrycker att han ser ett slags tunnelseende hos sina elever. Samma sak upplevde han själv som student i ensemblesituationer där han ställdes inför hård press. Emma berättar att hon *aldrig* trivdes som elev – hon var aldrig bekväm med det hierarkiska system som musikinstitutionen och privatlektionen innebar. Därför har hon nu valt att inte undervisa på det sättet, utan själv utvecklat ett informellt förhållningssätt till sina elever, för att motverka känslan av hierarki i sammanhanget. Carl upplevde själv ofta rädsla och prestationsångest som musiker och som musikstudent och väljer därför att tala mycket öppet om detta med sina elever.

Immanuel Kants ord om att vi alla upplever världen genom subjektivt tonade glasögon understryks av jämförelserna ovan och frågan om varför jag själv valt att skriva min uppsats i detta ämne befäster teorin än mer; när jag var Carls improvisationselev för tio år sedan fanns stort fokus på att finna närvaro och medvetenhet i den musikaliska improvisationen och jag tror att detta förhållningssätt stannat med mig än idag. Det är troligen en av anledningarna till att jag betraktar rädslan och spänningarna som mycket reella och att jag så slutligen skrivit en uppsats om ämnet.

En faktor som förmodligen påverkar informanternas svar till större likriktning är att samtliga mina informanter både arbetar som aktiva musiker samt musikpedagoger. Denna kombination är mycket vanlig när det gäller pedagoger som undervisar i improvisation på avancerad nivå och jag valde mina informanter utifrån dessa egenskaper eftersom det är på liknande sätt som jag vill arbeta – som pedagog för vuxenelever på avancerad nivå och som aktivt utövande musiker. Detta urval innebär att jag inte inkluderat musikpedagoger som eventuellt blev musiklärare (ofta på heltid) för att de helt enkelt led av för stor scenskräck, till exempel. Även om både Carl och Emma känt och känner scenskräck, har även dessa två valt att fortsätta stå på scen och inte låta scenskräcken ta överhanden. Med detta i åtanke anser jag att min uppsats, med endast sex informanter som även är aktiva utövare, bygger vidare på Perdomo-Guevara (2014); Perdomo-Guevaras studie var en kvalitativ, storskalig undersökning gjord via internet, med förutbestämda frågor och svarsalternativ besvarade av många hundratals *respondenter* – till skillnad från de fåtal *informanter* (se definition av begreppen i DePoy & Gitlin 1999: 225) som bidragit med kunskap till min egen studie:

A survey is not the best tool to investigate the richness of the performers' cognitions, as performers responding to this survey had to choose statements from a preestablished list and only a limited number of approaches to performance were explored; it was, however, the only tool available for investigating the emotional experiences of such a large population of performers. Consequently, I suggest that further research should explore how performers make sense of the whole process of their music making through in-depth interviews, focusing particularly on studying performers who highly enjoy both practice and performance. Such studies would allow researchers to better understand the approaches identified in this study, and possibly identify other approaches that may facilitate best holistic music-making experiences.

Jag finner att min studie fortsätter i linje med samtliga av Perdomo-Guevaras tankar ovan; istället för en kvalitativ undersökning genomförde jag djupgående intervjuer som varade upp mot en timme (jämför Perdomo-Guevaras frågeformulär som tog runt 10 minuter att genomföra Perdomo-Guevara (2014); 68). På så vis vann jag ny kunskap som hennes storskaliga metod inte fångar upp: jag kunde mer detaljerat kartlägga praktiska undervisningsmetoder – i sin kombination ofta unika för den pedagog/informant jag talar med – samt ställa följdfrågor som var direkt anpassade till informanternas verbaliserade tankegång. Därmed inhämtade jag även djupare kunskap om pedagogens upplevelse av elevernas rädsla än vad förutbestämda frågor och svar kunde åstadkomma. Mitt riktade fokus på scenskräck har dessutom, till skillnad från Perdomo-Guevara, varit undervisningssammanhang och inte publika sammanhang.

Denna c-uppsats har, som planerat, presenterat ett smörgåsbord av insikter om, samt verktyg för, att motverka rädsla hos improvisationsevenen: informanterna har delat med sig av sina metoder för medveten andning, medveten närvaro, samt av användbara improvisationsövningar för nybörjare i musikalisk improvisation, bland annat. De insamlade metoderna i resultatavsnittet kan med god anledning prövas och tillämpas av improvisationspedagoger runtom i Sverige i framtiden. Jag anar, efter att ha pratat med Carl och Emma, att liknande metoder till viss del redan tillämpas.

Att få verbalisera problemet med rädsla inom improvisationsundervisning med andra pedagoger har varit mycket lärorikt; det finns inte alltid vilja och/eller tid för att prata om detta pedagoger emellan. Mitt antagande är att improvisationspedagoger runtom i Sverige och utomlands möter liknande problem i sin undervisning. Även om rädslan yttrar sig individuellt

hos olika elever verkar det finnas ett antal liknande och vanligen återkommande symptom att vara uppmärksam på och förhålla sig till som pedagog – om det så gäller undervisning i Sverige, England eller USA. Således antar jag att de informantsvar som jag själv finner relevanta för min egen undervisning – till stor del det urval jag gjort till denna uppsats – även är relevanta för andra musikpedagoger. Detta gäller allt från lärare i grundskolan som vill mana sina elever till högre grad av musikaliskt utforskande, till de som undervisar improvisationskurser i gymnasieskolan, på kulturskola samt på folkhögskole- och universitetsnivå.

Vad gäller genus och dess relation till rädsla inför improvisation, stämmer mina informanternas svar relativt väl med mina egna observationer då jag undervisat, samt med Wehr-Flowers (2006: 345-346). Wehr-Flowers fann att oro/scenskräck kan ha än mer negativ påverkan på elever med kvinnligt genus än hos de med manligt genus.

Dock vill jag peka på det faktum att inte samtliga informanter såg en koppling mellan rädsla inför improvisationsrädsla och genus – endast somliga informanter såg en *viss* tendens till att individer med kvinnligt genus *oftare* visade mer rädsla under musikalisk improvisation än vad individer med manligt genus gjorde.

En medel för att minska rädslan hos den kvinnliga improvisationseleven är föreslagen av Wehr-Flowers (2006: 346): ”All-female groups might provide the needed comfort zone for girls to try improvisation.” Inom detta område finns utrymme för fortsatt forskning och som studieobjekt skulle till exempel den så kallade ”tjejlinjen” för jazzimprovisation som fanns på Fridhems Folkhögskola 1999-2012 (årtal bekräftade av Fridhems musiklinjes ledare M. Holtne, personlig mejlkommunikation 20 juli 2016) kunna användas. Effekten av denna jazzimprovisationsensemble bestående av enbart personer med kvinnligt genus kan studeras närmre. Dock, det ideala vore i mina ögon att skapa en öppen, tillåtande, orädd miljö bortom genustillhörighet – inom alla former och nivåer av improvisationsundervisning.

Att flera informanter pekade på att ålder var av betydelse för den mängd scenskräck eleverna uttryckte var intressant och jag vill hävda att mer forskning med rätta görs inom även detta område. Wehr-Flowers (2006: 346) uttrycker ett liknande behov i sin diskussion:

The study would have more power with a larger sample, more randomization of that sample, and a more equal representation of participants across five age-groups (separating college/adult into college, adult, and senior groups).

Det bör nämnas att det finns en viss likriktning bland mina informanternas svar i denna studie, trots att informanterna haft en geografisk spridning, varit av något skilda åldrar, samt haft olika genus och instrument. Jag kan tänka att denna likriktning bland annat har att göra med att informanterna läst liknande litteratur, som tidigare nämnt i diskussionen. Men, det är också möjligt att denna konsensus har att göra med att informanterna som jag valt är människor som jag hade en viss (om än mycket begränsad) relation till innan och alltså mött i musikaliska sammanhang som för oss var naturliga; det kan vara så att jag och mina informanter har en mer liknande syn på improvisationsutövande än vad jag och en indisk, klassisk improvisationsmusiker skulle ha, till exempel. Dessutom är det möjligt att informanterna genom att de själva känner till min personlighet i viss utsträckning anar vilka svar jag kan tänkas vara ute efter, eller läser in vad jag menar med en fråga, utan att jag uttalat detta öppet. Dock – hade jag inte varit kunnig om musik och inte heller varit involverad i improvisationsmusikscenen hade informanterna inte kunnat tala så fritt med mig om ämnet som de nu kunnat göra. Jag hade dessutom haft svårare att lokalisera och identifiera mina informanter, samt att veta vilka som skulle ha kunskap och erfarenhet nog att diskutera detta ämne. Det skulle även varit svårare att få informanter att ställa upp till denna studie. Så – uppsatsförfattarens eget kunnande är både av ondo och godo. Men – ”forskning är en mänsklig aktivitet, och därför är det inget märkligt i att vi kan se spår av människor i forskningens resultat” (Kjørup, Søren 2009: 157).

När det gäller informanternas egna rädsla inför undervisningen (som Scott påpekar på s 24 kan smitta av sig på eleverna) råder enighet om att det är de större grupperna som skapar nervositet hos informanterna inför undervisningen. Deras svar stämmer väl överens med min egna erfarenhet som pedagog.

När jag diskuterat beröm och ord som bra/dåligt, *good/bad*, med mina informanter visar det sig vara ett problematiskt område. Pekar pedagogen på att något i elevens utövande är bra, innebär detta att det goda utförandets motsats även existerar – något som kan vara sämre och till och med dåligt. Jag upplever själv att jag saknar tillgång till icke laddade ord och vägar att

ge uppmuntran i min egen undervisning. I *Människovetenskaperna* (Kjørup 2009: 156) läser vi att det är mycket svårt att finna karaktäriserande uttryck och ord som inte är värdeladdade.

Ett annat dilemma vad gäller beröm är att då man erkänner en elev som ”duktig” skulle detta möjligen kunna skapa en slags ”duktighetsnivå” att upprätthålla – istället för att våga göra fel, våga experimentera och spela dissonanta klanger, som vi med vårt begränsade språk ibland benämner som ”fula” eller ”icke önskvärda” i ett visst kontext.

4.1 Förslag till fortsatt forskning

Denna studie är begränsad och det finns utrymme för fortsatt forskning inom området. För nästkommande studier skulle större åldersspridning hos informanterna vara en fördel. Nästa steg, efter dessa djupintervjuer, kan vara att studera improvisationspedagoger då de aktivt utövar sin profession. Observationer i undervisningssammanhang skulle vara behjälpliga, särskilt med tanke på att kopplingen rädsla och improvisation i denna studie diskuterats på ett rent teoretiskt plan, om hur man *borde* gå tillväga för att minska rädslan. Jag förutsätter i studien att mina informanter talar sanning då de berättar om sina erfarenheter. Får jag själv observera skulle återgivelsen förmodligen något mer objektiv – dock möter vi då problemet med en utomstående observatör i en så känslig situation som till exempel individuell improvisationsundervisning. Där finner vi således, i den främmande observatören, en annan potentiell källa till rädsla hos eleven!

Till sist vill jag presentera ett utforskat område inom ämnet, som Carl nämnde. Hans idé tangerar det jag tagit upp i denna uppsats, bland annat av Scott, om vikten av att pedagogen själv är lugn vid undervisningssammanhanget. Jag låter Carls tankar avsluta detta diskussionskapitel:

So I would say personal development, personal *utveckling*, should be a prerequisite for teachers. Or at least to be aware of it. I never had it when I was studying teaching courses, it was mostly *metodik* and stuff like that [...] I've had thoughts before of doing some kind of PhD programme or something like that, where I would research and validate the effectiveness of something like this in *utbildning* for teachers in every field. But maybe you'd do that!

5

Referenser

Chang, Joanne C., Ed.D., Midlarsky, Elizabeth, Ph.D., & Lin, Peter Ph.D. (2003) "Effects of Meditation on Music Performance Anxiety", *Medical Problems of Performing Artists*, september 2003, 126-130.

DePoy, Elisabeth & Gitlin, Laura N. (1999) *Forskning – en introduktion*, Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 4., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2006[1967]). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction (a division of Transaction Publishers)

Herrigel, Eugen (2004) *Zen in the art of archery – Training the mind and body to become one*, London: Penguin Books.

Kenny, Dianna. T. Kenny (2012) "The role of negative emotions in performance anxiety", i: Juslin, Patrik N. & Sloboda, John A. (red.) *Handbook of music and emotion*, Oxford: Oxford University Press.

Kirchner, Joann Marie, PhD, Bloom, Arvid J., PhD, & Skutnick-Henley, Paula Med (2008), "The Relationship Between Performance Anxiety and Flow", *Medical Problems of Performing Artists*, juni, 59-65

Kjørup, Søren (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Perdomo-Guevara, Elsa (2014), "Is Music Performance Anxiety Just an Individual Problem? Exploring the Impact of Musical Environments on Performers"

Approaches to Performance and Emotions”, *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, Vol. 24, No. 1, s 66–74.

Roland, David (1994), “How Professional Performers Manage Performance Anxiety”, *Research Studies in Music Education*, no. 2, s. 25-35

Sawyer, Keith (1992), “Improvisational creativity: An analysis of jazz performance”, *Creativity Research Journal*, 5:3, 253-263.

Sommerville, Leah H. (2013) “The Teenage Brain: Sensitivity to Social Evaluation”, *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 121-127.

Wehr-Flowers, Erin (2006), “Differences between Male and Female Students’ Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation”, *Journal of Research in Music Education*, Volume 54, Number 4, s 337-349.

Werner, Kenny (1996) *Effortless mastery – Liberating the musician within*, New Albany: Jamey Aebersold Jazz.