



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

”Då försöker du bara överleva, och det är något helt annat”

En kvalitativ studie om hur tre kulturskolepedagoger uppfattar och beskriver
att de arbetar för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2020
Poäng: 15 hp
Författare: Kasper Thåström
Handledare: Frans Hagerman

Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie var att undersöka hur tre kulturskolepedagoger uppfattar och beskriver att de arbetar med att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever. I studien valde jag att i begreppet scenskräck väva in prestationsångest, nervositet och stress, vilket betyder att scenskräck fick fungera som ett samlingsbegrepp för alla tre nämnda tillstånd. Tidigare forskning pekar på att orsakerna till scenskräck både är biologiskt och kulturellt betingade. Precis som hos urtidsmänniskan förbereder dagens människokropp sig på att fly vid en ångestfylld situation, trots att de fysiska reaktionerna såsom höjd puls och svettningar inte längre underlättar situationen utan istället leder till försämrad prestation och kanske ännu mer ångest. De kulturella förväntningarna på en individ kan också leda till prestationsångest på grund av för höga krav från omgivningen. Enligt forskningen har pedagogen en avgörande roll i förebyggande och hantering av elevers scenskräck inför musiklektioner och musikframträdanden. För att samla in empiri genomfördes kvalitativa intervjuer med tre kulturskolepedagoger. Den tidigare forskningen och insamlad empiri tolkades med hjälp av det kulturpsykologiska perspektivet, ett vetenskapligt perspektiv som betonar relationen mellan kultur och individ vilket var relevant för studien. Gemensamt hos informanterna var bland annat att alla tre pratade om att scenskräck beror på både biologiska reaktioner i kroppen samt det sociala samspelet mellan människor, vilket alltså även bekräftas i tidigare forskning. Resultatet visade att pedagogen har en viktig roll i förebyggande och hantering av scenskräck hos eleven, och mycket pekar på att arbetet handlar om att genom bland annat accepterande av känslor och avdramatisering skapa trygghet hos eleven så att denne kan tillgodose sig kunskap på lektionerna och anta successivt större utmaningar och på det viset förbereda sig för till exempel konserter.

Nyckelord: scenskräck, prestationsångest, nervositet, stress, pedagogik

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	6
1.1 Syfte och forskningsfrågor	7
2. Tidigare forskning	8
2.1 Scenskräck	8
2.2 Arousal - anspänning och oro	9
2.3 Katastroftankar	11
2.4 Kulturens förväntningar	11
2.5 Mentala förberedelser & copingstrategier	12
2.6 Pedagogens roll	13
3. Teoretiskt perspektiv	14
3.1 Kulturpsykologiskt perspektiv	14
3.1.1 Situerat lärande	14
3.1.2 Den kulturella verktygslådan	14
3.1.3 Skapandet av självet	15
4. Metod	16
4.1 Val av metod	16
4.2 Urval av informanter	16
4.3 Genomförande	17
4.4 Etiska aspekter	17
4.5 Analys av material	17
5. Resultat	19
5.1 Informanternas erfarenheter av scenskräck	19
5.2 Informanterna om pedagogrollen	20
5.2.1 Pedagogens avgörande roll	20
5.2.2 Trygghetsskapande	21
5.3 Strategier för att hantera scenskräck	22
5.3.1 Lekfullhet	22
5.3.2 Prata om det	23
5.3.3 Närvaro	24
5.3.4 Anpassa material	25
5.4 Sammanfattning av resultat	25
6. Diskussion	27
6.1 Resultatdiskussion	27

6.1.1 Skapa trygghet	27
6.1.2 Acceptera känslorna	28
6.1.3 Förberedelser och realistiska mål	29
6.2 Sammanfattning & pedagogiska konsekvenser	30
6.3 Metoddiskussion	31
6.4 Vidare forskning	32
Litteraturförteckning	33

*Some of the hurts you have cured,
And the sharpest you still have survived.
But what torments of grief you endured
From evils which never arrived.*

(Ralph Waldo Emerson, 1803-1882)

1. Inledning

Vi har väl nästan alla varit där? Du svettas om händerna, andas snabbt och lätt, benen känns lite darriga. Snart ska du ut på scen och spela ett stycke, helt själv! För en kort stund kanske du funderar på att gå därifrån, bara strunta i allt, börja hålla på med något helt annat. För vem vill utsätta sig för något sånt här?

Scenskräck i samband med musikframträdande är ett utbrett fenomen som förekommer i alla stadier av musikutövande, både bland nybörjare och professionella musiker. Jag har själv under min musikaliska karriär tampats med nervositet och prestationsångest inför olika situationer och ofta känt mig stressad av rädslan att inte klara av det jag förväntar mig av mig själv eller det jag tror att andra förväntar sig av mig. Inga framträdanden har slutat i katastrof, men nervositet och stress har ändå satt vissa käppar i hjulen för mig. Jag har gjort slarvfel på ställen jag brukar klara perfekt för att jag är spänd i musklerna, glömt bort delar som jag egentligen minns eller inte kunnat göra den där tekniska passagen så smidigt som jag brukar, utan istället fått ta den säkra reservplanen istället.

Oftast är den spontana tanken att jag måste öva mer, så att jag inte ska behöva slarva och spela fel även om jag blir nervös och spänd. Det fungerar kanske till viss del, men det känns hela tiden som att det krävs något mer än så, som att det inte riktigt räcker med att bara öva på att spela rätt toner och i takt. Efter ett tag märker jag att hur mycket jag än övar och hur bra jag än kan musiken jag ska spela så kommer jag inte ifrån att nervositeten krånglar till det och får mig att göra samma misstag om och om igen.

Nu när jag själv är musikpedagog har jag börjat fundera på om det kanske är nervositeten, prestationsångesten, scenskräcken - kalla det vad du vill - som en musikutövare måste utgå från - och lära sig att hantera - för att på så sätt göra sig själv rättvisa när den musicerar inför andra. Jag har under mina år som elev haft lärare som på olika sätt peppat mig vilket har lindrat min oro lite grann för stunden, men jag har saknat något mer beständigt, en trygghet som består även till nästa framträdande och utan att läraren behöver lindra min oro igen. Min uppfattning är dock att kunskap i ämnet scenskräck bland musikpedagoger överlag lyser med sin frånvaro. Borde inte egentligen hantering av scenskräck vara en lika stor del i musikundervisningen som teori, gehör, och att kunna hantera sitt instrument?

Jag - i egenskap av både musikutövare och musikpedagog - är inte ensam om att uppleva scenskräck på olika sätt och är inte heller ensam om att ha funderingar kring vad jag som pedagog kan göra för att förebygga och hantera scenskräck hos mina elever. Därför tror och hoppas jag att min studie kan vara intressant och viktig även för andra än mig själv. Utifrån dessa tankar bestämde jag mig för att intervjua tre kulturpedagoger för att undersöka hur de uppfattar och beskriver att de arbetar för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Denna studie syftar till att belysa hur tre kulturskolepedagoger uppfattar och beskriver att de arbetar för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever.

För att ringa in min studie har jag utgått från två forskningsfrågor:

- Hur uppfattar pedagogerna scenskräck som fenomen och dess bakomliggande orsaker?
- Hur beskriver pedagogerna att de arbetar för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever?

2. Tidigare forskning

Prestationsångest och nervositet i musiksammanhang går ofta under begreppet *scenskräck*, och jag har valt att i denna studie använda just ordet *scenskräck* som ett samlingsbegrepp för prestationsångest, nervositet och stress. En stor del av tidigare studier på prestationsångest och nervositet hittas inom idrotten. I min referenslitteratur återfinns en källa från forskning inom idrotten vilken var relevant för min studie i och med att det fysiologiska som händer i kroppen inför och under en musikalisk prestation till viss del är samma sak som händer inför en idrottslig motsvarighet. Det finns dock forskning på ämnet även inom musikområdet och merparten av mina källor är musikrelaterade. Detta kapitel inleds med en begreppsdefinition och en beskrivning av vad som sker i kroppen vid scenskräck. Därefter följer en redogörelse för vilka faktorer som kan leda till scenskräck, följt av en presentation av strategier för hur scenskräck kan förebyggas och hanteras. Avslutningsvis följer ett stycke som beskriver hur kulturens förväntningar kan bidra till utveckling av scenskräck, samt vilken roll pedagogen har i att förebygga och hantera scenskräck hos eleven.

2.1 Scenskräck

Scenskräck kan beskrivas som en oroande uppfattning om underpresterande och en faktisk försämrad prestationsförmåga i ett offentligt sammanhang, som till en viss grad är obefogad med tanke på de musikaliska förberedelser och färdigheter som individen till trots besitter (Williamon, 2004). Williamon beskriver att scenskräck yttrar sig i tre kategorier av symptom som relaterar till varandra. Den första kategorin är *fysiska symptom* såsom hjärtklappning, hyperventilation, muntorrhet, illamående, svettningar, diarre och yrsel. Detta är naturliga reaktioner från det autonoma nervsystemet - den del av nervsystemet som inte är styrd av egen vilja - som ibland går under benämningen *fight-or-flight response* (Williamon, 2004; McPherson, 2006). Dessa icke viljestyrda reaktioner - som hjälpte urtidsmänniskan att fly från stora rovdjur - finns kvar än idag men är dessvärre ofta besvärliga för en musikutövande individ. Den andra kategorin är *beteendemässiga symptom* såsom skakningar, darrningar, stelhet och uttryckslöshet. Dessa symptom avslöjar ofta för publiken att individen i fråga är nervös; och skakningar och svettningar försvårar dessutom framförandet av musiken. Den tredje kategorin utgörs av *kognitiva symptom* och innefattar negativa tankar och ångest, som ofta beror på att individen felaktigt kopplar ihop sitt egenvärde med ett lyckat framträdande. Williamon (2004) och McPherson (2006) menar att ett av utövaren upplevt bristfälligt framträdande betyder ett upplevt lägre egenvärde och lägre självkänsla. Dessa negativa tankar leder ofta till att utövaren tappar koncentrationen och leds in i en ond spiral av försämrad prestation och ökad scenskräck (ibid). En musikutövares uppfattning om den egna prestationen spelar således stor roll i hur väl musiken framförs, då musikutövare på samma musikaliskt tekniska nivå kan prestera väldigt olika jämfört med varandra beroende på deras individuellt upplevda förmåga (Parncutt & McPherson, 2002).

Ångest är en kroppslig reaktion i en farofylld situation, ofta i form av rädsla eller fruktan. Tecken på rädsla finns hos alla levande varelser, och hjälper varelsen att antingen gå till attack eller fly för att på så sätt bli av med rädslan. I dagens moderna samhälle blir reaktionen vid ångest hos människan inte ändamålsenlig - det finns till exempel inget farligt

djur att slåss mot eller att fly från - och det finns således inget naturligt sätt att förlösa rädslan på (Ottoson, Malmquist & Nordin, 2020).

Prestationsångest är en variant av ångest som innebär en rädsla för att ens prestationer inte ska vara perfekta vilket ofta beror på låg självkänsla och stark självkritik (Bourne, 1995).

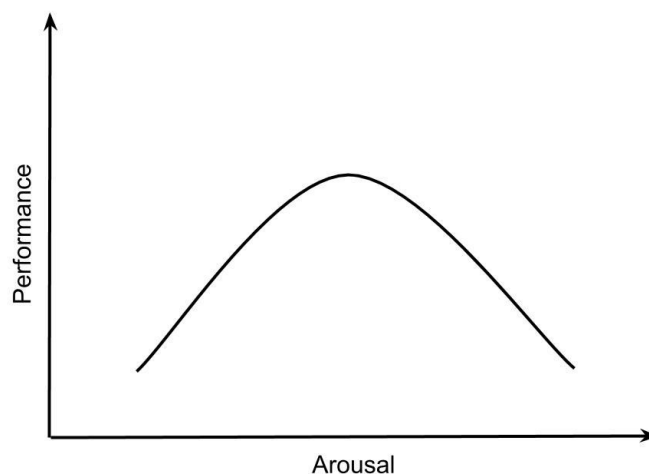
Nervositet beskrivs av Nationalencyklopedin (2020) som ett känslotillstånd liknande *ängslan* som innebär en oro eller en ångestkänsla inför en viss situation, antingen på grund av ovetskap om vad som kommer att hända eller på grund av oro för hur utfallet av situationen eventuellt tas emot av andra.

Stress uppstår när en individ utsätts för en påfrestande situation som denne upplever ohanterbar (Lärn-Nilsson et al., 2020). Individen gör först en bedömning av situationen; sedan en bedömning av den upplevda förmågan att hantera situationen. Ju högre krav som ställs och ju lägre tro individen har på den egna förmågan att uppfylla kraven, desto större blir stressreaktionen. Ett närbesläktat begrepp till stress är *arousal*, vilket beskrivs i nästa stycke.

2.2 Arousal - anspänning och oro

Arousal är ett begrepp som används inom både idrott och musik. Arousal är från början ett engelsk begrepp som nu även används i svenska språket, men kan översättas till *anspänning* eller *fysiologisk aktivering*. Fortsättningsvis kommer jag i denna studie att använda mig av någon av de svenska översättningarna. En lagom nivå av anspänning kan förhöja en prestation, medan för mycket eller för lite anspänning har negativ inverkan på prestationen. Vid förhöjd anspänning aktiveras det sympatiska nervsystemet - som är en del av det tidigare nämnda autonoma nervsystemet - och olika stresshormoner såsom adrenalin och kortisol frigörs i blodet. Detta medför bland annat förhöjd hjärtfrekvens, svettningar och hyperventilation (McPherson, 2006; Williamon, 2004; Hassmén, Hassmén & Plate, 2003).

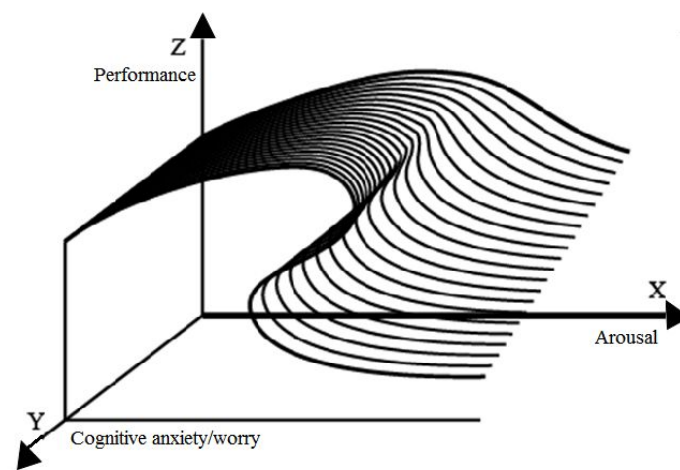
En individ gör alltid en individuell kognitiv värdering, en tolkning, av anspänningsnivån för att avgöra om den höga eller låga nivån av anspänning är positiv eller negativ. Känner individen att den har rätt förutsättningar för att möta de krav som ställs inför en uppgift, kan en hög anspänningsnivå oftast upplevas som hanterbar. För låg anspänningsnivå kan kännas bekvämt men också ostimulerande, beroende på uppgiftens omfattning och svårighetsgrad (Williamon, 2004). Hur prestationsförmåga förhåller sig till anspänningsnivå kan illustreras i *den inverterade U-kurvan*, enligt Yerkes-Dodson-lagen (Yerkes & Dodson, 1908, citerad i Williamon, 2004). I grafen på nästan sida, figur 1, har kurvan en topp där prestationen drar som mest nytta av anspänningsnivån, men blir lidande om anspänningsnivån stiger ytterligare.



Figur 1. Den inverterade U-kurvan (Yerkes & Dodson, 1908, citerad i Williamon, 2004, sid. 12)

Williamon (2004) beskriver att *anxiety* - på svenska oro, ångslan eller ångest - uppstår när en individ upplever sig inte ha resurser att möta de krav som ställs på den vid utförandet av en specifik uppgift. En del personer har lättare att uppleva situationer som hotande. Dessa personer har hög *trait anxiety*, alltså stora drag av oro i sin personlighet. Williamon menar att individens *trait anxiety*, stressnivån i situation samt den upplevda bristen att kunna hantera en specifik situation som de tre bidragande orsakerna till scenskräck.

En vidareutveckling av föregående modell är katastrofmodellen, figur 2 (Fazey & Hardy, 1988, citerad i Williamon, 2004), som även tar med *oro* i beräkningen. Y-axeln som löper i djupled illustrerar tillsammans med z-axeln och x-axeln sambandet mellan oro, anspänning och kvaliteten på framträdandet. Modellen visar att anspänning och oro inte påverkar prestationen nämnvärt till en början. Om mängden oro och anspänning fortsätter stiga så sänks dock kvaliteten på prestationen drastiskt, katastrofalt. Längst ner till höger i modellen är kvaliteten på framförandet som lägst på grund av för mycket anspänning och oro.



Figur 2. Katastrofmodellen. (Fazey & Hardy, 1988, citerad i Williamon, 2004, sid. 13)

2.3 Katastroftankar

Katastroftankar är enligt Fogle (1982) och Steptoe (1989) en bidragande orsak till scenskräck. Om en musikutövare i en stressande situation föreställer sig att det värsta tänkbara kommer att ske och oroar sig för att utfallet av situationen ska leda till något dåligt får personen svårt att se en helhetsbild av situationen och fokus hamnar istället på små detaljer, ofta i ett *perfektionistiskt perspektiv*. En perfektionist beskrivs som en person som ofta har en mycket högre målsättning än vad situationen kräver och samtidigt har mycket svårt att acceptera misstag (Bourne, 1995). En musikutövare med katastroftankar överdriver ofta graden av hur viktigt ett musikstycke är och oroar sig för kvaliteten på framträdandet (Steptoe, 1989). Även djupare bakomliggande faktorer såsom generell stress och ångest i en musikers liv - oregelbundna arbetstider, ansträngd ekonomi, tidspress - kan enligt Steptoe spela roll för risken att få scenskräck.

För att en musikutövare ska kunna minska sitt katastroftänkande, och därmed även scenskräcken, menar Fogle (1982) att denne bör flytta sitt fokus från katastrofscenariot och de negativa tankar som kretsar kring det och istället försöka vara mer tillåtande gentemot sina brister i framförandet. Vid försök att få bukt med scenskräck läggs fokus oftast på fysisk avslappning, men Fogle menar att det som också måste förändras är tendensen att "försöka för mycket". Boken *The Inner Game of Tennis* (Gallwey, 1974) handlar om det psykiska spelet vid prestation. Med en tennismatch som symbol för prestation framhålls det att det är kontraproduktivt att försöka styra sina handlingar allt för mycket. Det resulterar i en anspänning vid utförandet av den specifika uppgiften, och en överdriven känsla av att vilja ha kontroll över handlingen för att minimera risken att göra fel. Enligt Gallwey blir prestationen oftast bättre när fokus ligger på att utföra en uppgift utan att "försöka för mycket".

2.4 Kulturens förväntningar

I boken *Social Anxiety* skriver författarna Leary och Kowalski (1995) att trots att de flesta studier på social ångest och scenskräck bedrivits i Nordamerika, Europa samt i Australien är dessa fenomen inte exklusiva för "västvärlden". Författarna framhåller att det även förekommer social ångest i kulturer som traditionellt sett inte hör till västvärlden såsom Indien, Japan och Saudiarabien. I de flesta kulturer ses det som negativt att framstå som nervös, vilket i sig också kan bidra till den sociala ångesten.

I många kulturer förekommer det tävlingar i musik av olika slag. Detta, precis som idrott, signaler att det bara finns en vinnare medan resten är förlorare. I TV-program som Idol blir deltagare bedömda och kritiserade av en jury och till och med uttrötade om de inte är tillräckligt bra, vilket ger signaler om att det är okej att kritisera andras prestationer. Det i sin tur bidrar ytterligare till rädslan för att misslyckas och att bli bedömd av andra, samt att de kulturella "förväntningarna på individen att självförverkliga sig" ökar och tycks bli "en börda snarare än en frihet i det moderna samhället" (Graffman & Fredriksson, 2010, s. 93).

2.5 Mentala förberedelser & copingstrategier

Att *förbereda sig mentalt* menar Klickstein (2009) är en nyckelfaktor för att hantera scenskräck. Han menar att orsaken till nervositet och stress inför ett framträdande är en fixering vid tanken av att resultatet kommer att bli dåligt. Ju mer tid som ägnas åt att tänka på negativa musikaliska erfarenheter; desto starkare blir oron inför framtida musikaliska upplevelser (McPherson, 2006). Den del av hjärnan som skyddar människan från faror kan inte skilja på rädslan för att dö och rädslan för att spela fel. Hjärnan kommer att ställa in sig på att fly från situationen oavsett anledning, vilket leder till att adrenalin pumpas ut i kroppen, vilket i sin tur kan göra situationen svårare att hantera (Klickstein, 2009). För att komma ifrån känslan av att vilja fly krävs kunskap i att hantera rädslan. För att lindra oro och flytkänslor menar McPherson (2006) att det är viktigt att fokusera på positiva musikaliska upplevelser och på så sätt förknippa musikframträdanden med en bra känsla istället för en känsla av oro. Att bli medveten om att adrenalin i blodet inte bara behöver vara dåligt kan också lindra oro; en lagom mängd adrenalin i kroppen hjälper till att skärpa sinnen så att prestationen förbättras (Klickstein, 2009).

Hanken & Johansen (2014) beskriver även de hur mentala förberedelser kan hjälpa en musikutövare. Förmågan att kunna spela ett instrument handlar dels om de motoriska färdigheterna, det vill säga att kunna röra kroppen på det sätt som krävs, och dels om att rent mentalt kunna föreställa sig hur ett instrumentet ska spelas. Genom att utnyttja dessa psykomotoriska färdigheter ska instrumentalisten kunna mentalt föreställa sig ett scenario där den klarar av en viss uppgift och genom denna förändring i tankesätt öka chanserna klara av uppgiften på riktigt vid ett senare tillfälle.

Strategier för hur stressande situationer hanteras - *copingstrategier* - kan delas upp i *problemfokuserade* och *emotionsfokuserade strategier* (Hassmén, Hassmén & Plate, 2003). Använder sig en individ av problemfokuserade strategier försöker denne att ändra på orsaken till stressen, alltså att ta sig an källan till problemet. Detta till exempel genom att försöka förändra situationen så att den blir mindre påfrestande eller genom att fly från den. Med emotionsfokuserade strategier ligger fokus istället på att försöka förändra känslorna som uppstår på grund av situationen, till exempel genom att göra situationen mindre hotfull med hjälp av humor eller genom att prata med någon om det som känns jobbigt. Genom att öva sig i att sätta ord på sina tankar och känslor blir de lättare att hantera. Mindre bra varianter av denna strategi är att dra sig undan, eller att ta olika former av droger för att göra situationen hanterbar (ibid).

Scenskräck är en form av rädsla, och motsatsen till rädsla kan sägas vara trygghet. Gunilla Lindqvists (1992) skriver i sin bok *Ensam i vida världen: om temaarbete i förskolan* att människan finner trygghet när den blir varse trygghetens baksida, det vill säga rädslan och dess olika former. Genom att konkretisera rädslan och ge den en kropp - i boken är det ett monster under sängen - går det att möta rädslan och kanske till och med hantera den och göra den mindre påtaglig.

2.6 Pedagogens roll

Patston (2014) och Parncutt & McPherson (2002) menar att pedagogen har en avgörande roll i hantering av scenskräck hos eleven. Scenskräck är ett utbrett och vanligt förekommande fenomen i samband med musikframträdanden, och trots att nästan alla får någon form av musikundervisning i skolan så får nästan ingen lära sig att hantera scenskräck (Patston, 2014; McPherson, 2006). Pedagoger ser sina elever bli nervösa och stressade i samband med konserter och på lektioner, men har ofta inte den kunskap som krävs i ämnet för att hjälpa sina elever (Patston, 2014).

Csikszentmihályi (1990) menar med sin *flow-teori* att en pedagog bör matcha en uppgifts svårighetsgrad med elevens förmåga; först då kan *flow* - flyt eller flöde på svenska - uppstå. Om uppgiften är för svår för eleven kan det leda till känslor av otillräcklighet och ångest, medan en för lätt uppgift lätt leder till tristess på grund av understimulans. *Flow* kan alltså beskrivas som den ultimata korrelationen mellan uppgiftens svårighetsgrad och elevens förmåga (ibid). Förutom att guida eleven inför ett framträdande, till exempel genom att välja repertoar med lämplig svårighetsgrad, menar Patston (2014) att det är av vikt att efter ett framträdande diskutera hur det kändes. Vad gick bra och vad går att förbättra till nästa gång? I dessa samtal kan gärna studiekamrater medverka menar Patston (2014) så att de tillsammans ska kunna diskutera och utveckla en sundare inställning till övning och framträdanden. Sambandet mellan kunnande och självkänsla börjar utvecklas redan i tidig ålder och av den anledningen är det viktigt att som pedagog skapa balans mellan positiv och negativ kritik. Pedagoger bör hjälpa eleven att ha realistiska målsättningar med sitt musicerande för att hindra utvecklandet av perfektionistiska tankar som kan leda till prestationsångest och scenskräck. En strävan efter ett perfekt resultat kan leda till att eleven antingen övar oupphörligt, eller helt låter bli att öva eftersom det önskade resultatet ändå känns ouppnåeligt (Patston, 2014; Parncutt & McPherson, 2002).

Förutom att pedagogen bör vara på en hög nivå i sin yrkesroll, är det viktigt - speciellt för yngre elever - att pedagogen är trevlig på ett personligt plan och skapar en god inlärningsmiljö, vilket är avgörande för att eleven ska bli motiverad och mottaglig för inläring (Parncutt & McPherson, 2002). Är eleven stressad eller orolig är den inte i stånd att varken lära, lösa problem eller kontrollera kroppen på det sätt som behövs för att musicera; alla färdigheter som krävs vid musikutövande sätts ur spel (McPherson, 2006). Pedagoger är utöver föräldrarna ofta de största influenserna på yngre elevers musicerande och är viktiga förebilder. Pedagoger som bygger goda relationer med elever upplevs ofta som professionella, vilket påvisar vikten av de känslö- och miljömässiga aspekterna i lärandesituationer (Parncutt & McPherson, 2002).

3. Teoretiskt perspektiv

I följande kapitel ges en inblick i det kulturpsykologiska perspektivet där den amerikanska psykologen Jerome Bruner (1915-2016) var en viktig förgrundsgestalt. Perspektivet behandlar relationen mellan individen och det kulturella sammanhang som individen befinner sig i (Bruner, 2002). På så sätt är det kulturpsykologiska perspektivet så som Bruner beskriver det passande för denna undersökning då interaktion mellan pedagogen, eleven och kulturen står i fokus i föreliggande studie. "Man kan inte förstå psykologiska aktiviteter om man inte tar hänsyn till kulturens ramar och resurser" (Bruner, 2002 s. 11). Det vill säga att lärande inte sker i endast en riktning utan genom interaktion och att inläring och kunskap är en process och inte en produkt

3.1 Kulturpsykologiskt perspektiv

Bruners kulturpsykologiska perspektiv har likheter med det kulturhistoriska perspektivet som utvecklades av Lev S. Vygotskij under det tidiga 1900-talet. Båda perspektiven utgår från att *kulturen* med sina *verktyg* formar de människor som lever i den (Bruner, 2002; Vygotskij, 2010). Det som skiljer dem båda åt är att det kulturpsykologiska perspektivet inte enbart behandlar de kulturella aspekterna på lärande, utan även betonar relationen mellan kultur och individ. Individen och kulturen förändras och påverkas ständigt av varandra genom människans unika förmåga att genom berättelser föra vidare kunskap. Individen formar hela tiden kulturen och anpassar sig samtidigt till kulturens förutsättningar. Beroende på vilken kultur individen är *situerad* i formas en viss uppfattning om verkligheten med hjälp av de verktyg som kulturen har att erbjuda (Bruner, 2002).

3.1.1 Situerat lärande

Inläring sker lokalt i olika sammanhang, till exempel i en skola eller i ett helt samhälle, vilka båda är kulturer i sig. Detta benämns som inom kulturpsykologin som *situerat lärande* (Bruner, 2002), och innebär att inläring av kunskap sker i det sammanhang där det är tänkt att kunskapen sedan ska användas. Skolans uppgift ligger då i att förbereda eleverna på verkligheten utanför skolans kultur, så att eleverna kan ge sin förskansade kunskap mening i andra sammanhang, det vill säga i andra kulturer (ibid).

3.1.2 Den kulturella verktygslådan

Den *kulturella verktygslådan* innefattar såväl *fysiska verktyg* såsom musikinstrument och noter som *mentala verktyg*, till exempel språk och tankar. Dessa verktyg uppstår ur interaktion mellan individer i och med deras personliga förmågor samt genom kulturens inverkan på individen. Pedagogen kan lära ut tekniska färdigheter men har också i uppgift att förmedla mer reflektiva verktyg såsom tolkande och utforskande. Eleverna ska inte bli beroende av det stöd de får utan vägleda på så sätt att de tillslut kan klara sig själva. Tiden är hela tiden föränderlig; elever bör därför förberedas för att kunna hantera den föränderliga värld de lever i istället för att endast reproducera den redan existerande kulturen (Bruner, 2002). Dessa tankar om tankar om verktyg är relevanta då föreliggande studie ska belysa med vilka verktyg informanterna arbetar för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever.

Det är viktigt att pedagogen anpassar undervisningens innehåll till elevens förutsättningar. Till sin hjälp för att lära ut kan pedagogen använda sig av så kallade *kommunikativa stöttor*, som kan vara till exempel bilder, filmer, demonstrationer eller berättelser. Att kunna växla läromedel för att på bästa sätt nå fram till varje elev är av yttersta vikt. Här påvisas betydelsen av pedagogens roll att vägleda och guida eleven i nya och komplexa områden, vare sig det gäller instrumentkunskap eller att förbereda sig för ett framträdande.

Pedagogen har en viktig uppgift i att skapa goda förutsättningar för inläring genom att hjälpa eleven att sätta igång och när eleven väl är igång; se till att eleven håller rätt kurs. Genom att pendla mellan det eleven redan vet och ett för eleven än så länge komplext område kan pedagogen hjälpa eleven att gradvis ta sig an ett nytt ämne. Denna metod kallas inom kulturpsykologin för *den spiralformade kursplanen* (Bruner, 2002), och har likheter med Vygotskijs ZPD - *zone of proximal development* eller på svenska, *närmaste utvecklingszonen* (Vygotskij, 1978).

Närmaste utvecklingszonen är enligt Vygotskij (1978) avståndet mellan vad en individ klarar av på egen hand och vad den klarar av med hjälp av en mer erfaren individ. Alla har en sådan utvecklingszon och för att ta till vara på vad som är möjligt för en elev att lära sig bör pedagogen sätta sig in i var eleven befinner sig kunskapsmässigt för att med rätt verktyg kunna vägleda eleven till fortsatt utveckling.

3.1.3 Skapandet av självet

Skolan har en viktig uppgift i att främja elevers *självkänsla*. Med hjälp av *handlingsförmåga* och *färdigheter* skapar eleven *självet*. Att en elev får erfara känslan av att genom egna initiativ klara av att utföra en specifik uppgift stärker dennes självuppfattning (Bruner, 2002). Stern (2000) beskriver känslan av att vara upphov till sina egna handlingar som *agens*. Mats Uddholm (2012) redogör, som en förlängning av Sterns beskrivning av agens, att musikalisk agens kan ses som känslan att vara sina musikaliska handlingars upphov. Detta kan tolkas som att känslan av vara agent bidrar till stärkandet av självkänslan.

Bruner (2002) menar å sin sida att elever utvecklar en egen *bedömningsförmåga* då de i skolan för första gången stöter på på kriterier för att lyckas. Med hjälp av sin handlingsförmåga och bedömningsförmåga försöker eleven uppfatta vad den tror är möjligt att klara av (ibid). Bruner menar att det i vissa kulturer läggs för stort fokus på elevers prestation i utbildningen och att utveckling av självet sätts åt sidan. En misstro på sig själv och en misstro på att kunna hantera en situation kan enligt den tidigare forskningen jag tagit upp (Williamon, 2004; McPherson, 2006; Parncutt & McPherson, 2002) leda till känslor av scenskräck, och det är alltså skolans och pedagogens uppgift att motverka denna utveckling. Pedagogen kan bland annat se till att eleven får uppleva framsteg vid rätt tidpunkt i inlärningsförloppet, vilket kan vara till exempel när eleven kört fast eller hamnat ur kurs (Bruner, 2002). Bruner (2002) menar vidare att människan har vissa medfödda förutsättningar som används vid konstruerandet av dennes verklighet och att det är pedagogens och utbildningens roll att ta en individ bortom dessa medfödda förutsättningar för att utvecklas. Ett exempel på dessa förutsättningar är den mänskliga överlevnadsinstinkten vilken är en bakomliggande orsak till rädslan att bli bedömd av andra människor och rädslan att bli utstött ur sin flock.

4. Metod

I detta kapitel presenteras den kvalitativa intervjun, metoden som användes för att samla in empiri. Efter det följer en presentation av informanterna och en beskrivning av hur intervjuerna gick till. Sist i kapitlet redogörs för hur analys av insamlad data gått till.

4.1 Val av metod

För att samla in empiri till föreliggande studie gjordes kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkman, 2014) med kulturskolepedagoger. Syftet med en kvalitativ metod är att få en djupare förståelse för någonting, till exempel en persons uppfattning om en viss företeelse, som i denna studie är scenskräck. Enligt det kulturpsykologiska perspektivet är det viktigt att se till människors olika uppfattningar och erfarenheter av ett fenomen, och en kulturs förhållningssätt gentemot olika individers versioner av ett fenomen kallas för kulturell flerstämmighet (Bruner, 2002). I och med detta synsätt var genomförandet av kvalitativa intervjuer den bästa metoden för att undersöka hur dessa kulturskolepedagoger arbetar med sina elever för att förebygga och hantera scenskräck. Hade jag valt att göra en kvantitativ undersökning, till exempel en enkät, hade jag gått miste om mina informanternas högst personliga svar och beskrivningar. De intervjuer jag genomförde klassas som semistrukturerade, då frågorna jag i förväg hade gjort till intervjun fungerade som grundpelare och lämnade mycket utrymme för informanten att svara fritt och så personligt som möjligt (Kvale & Brinkman, 2014). Frågorna utformade jag efter tre olika teman, med tre frågor för varje tema. De tre temana var *egna erfarenheter av scenskräck*, *scenskräck hos elever*, och *kunskaper om scenskräck* (Bilaga 1).

4.2 Urval av informanter

Mitt urval av informanter får klassas som ett bekvämlighetsurval, då jag mer eller mindre var bekant med alla tre innan studien ägde rum. Just dessa informanter valde jag utifrån att de - när jag träffat dem tidigare - på ett eller annat sätt uttryckt tankar angående scenskräck och prestationsångest och hur de jobbar med sina elever utifrån det. För att komma i kontakt med mina informanter skickade jag ett mail till var och en med en förfrågan. Jag beskrev kortfattat vad min studie behandlar och informanterna fick utifrån det tacka ja eller nej till att medverka. Jag har inte avgränsat mitt urval till pedagoger inom en viss instrumentgrupp eller en viss genre, då jag inte ansåg det vara relevant för det jag ville undersöka i studien.

På nästa sida följer en kort presentation av varje informant. I denna studie har de fått de fingerade namnen Anja, Bo och Cilla.

Anja - är en högskoleutbildad sångpedagog i trettioårsåldern som undervisar i kulturskolan samt på musikgymnasium. Hon undervisar både enskilt och i grupp. Jag frågade Anja om hon ville vara med i min studie då vi tidigare haft ett samtal om scenskräck och prestationsångest, och mitt intryck var då att hon själv har funderat mycket kring dessa frågor.

Bo - är en högskoleutbildad slagverkspedagog i fyrtioårsåldern som undervisar i kulturskolan, samt föreläser som motivationscoach. När jag träffat Bo tidigare har jag fått intrycket av att han arbetar väldigt målinriktat med sina elever, vilket på något sätt kändes som en relevant ingång till min studie.

Cilla - är en högskoleutbildad dans- och dramapedagog i sextioårsåldern. Hon undervisar i kulturskolan och på högskola. För Cilla är lärande genom leken i fokus, och menar att alla kreativa processer handlar om att våga.

4.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på en plats som var geografiskt fördelaktig för respektive informant. Då jag använde mig av min mobiltelefon för att spela in intervjuerna och således var helt portabel kunde valet av mötesplats helt avgöras utifrån informanternas preferenser. Två av intervjuerna genomfördes på caféer, vilket medförde mer eller mindre störande bakgrundsljud på inspelningen. Detta gjorde transkriberingen av dessa två intervjuer något svårare än vid transkriberingen av den tredje intervjun, som i sin tur spelades in i en tyst lokal på informantens arbetsplats. Alla intervjuer tog nästan exakt en timma utan några större avbrott för ringande telefoner eller andra oförutsedda händelser.

4.4 Etiska aspekter

Alla informanter delgavs information muntligen om regler och riktlinjer för forskning enligt Vetenskapsrådet (2020). Denna information inkluderade syftet med studien, att det är jag som är ansvarig för studien samt att de medverkar anonymt och kan dra sig ur när som helst. Allt insamlat material finns bara åtkomligt för mig och det krävs lösenord för att komma åt materialet.

4.5 Analys av material

När intervjuerna med mina informanter var genomförda transkriberade jag dem för att tematiskt kunna analysera dem. För att underlätta vid transkriberingen av intervjuerna använde jag mig av ett program för att kunna sakta ner hastigheten på ljudfilen och i och med det hinna med att transkribera längre partier utan att pausa uppspelningen allt för ofta. All text skrev jag direkt i Google Documents på en dator.

Jag valde att inte skriva ut alla ”euh” och liknande ljud, utan i så fall skriva ut flera punkter för att illustrera eftertanke eller tvekan. Ett och annat ”liksom” har jag också låtit bli att skriva ner, vid de tillfällen det inte bidragit nämnvärt till informanternas svar. Vid några enstaka tillfällen i intervjuerna har jag låtit bli att transkribera och bara förklarat kortfattat

vad som sägs och mellan vilka tidsangivelser på ljudfilen avbrottet sker, till exempel när informanten tar upp ett exempel som innefattar en specifik person eller händelse som jag själv i min studie inte kommer att referera till.

Den tematiska analysen innebar att jag kategoriserade mitt insamlade material i olika teman för att kunna beskriva informanternas olika uppfattningar av fenomenet scenskräck. Enligt det kulturpsykologiska perspektivet skapar människan kunskap genom att kategorisera information och på så vis göra materialet till ett mer hanterbart underlag att arbeta med (Bruner, 2002). Kategorierna som utkristalliserats utifrån mina intervjufrågor och utifrån relevanta ämnen som kommit upp i intervjuerna gav jag varsin färg, och allt som hörde till en specifik kategori markerades således med samma markeringsfärg. Jag gjorde texten fet i intervjun med Bo, Anjas text gjorde jag kursiv och Cillas gjorde jag understruken. På det sättet var det lätt hålla reda på vem som sagt vad när kategoriseringen efter färg var klar, för att slutligen kunna ställa informanternas utsagor mot varandra och jämföra likheter och skillnader.

5. Resultat

Resultatet av föreliggande studie baseras på intervjuerna med de tre kulturskolepedagogerna om hur de uppfattar och beskriver sitt arbete med att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever. Kapitlet börjar med att beskriva informanternas erfarenheter av scenskräck, för att sedan övergå i ett avsnitt som behandlar hur informanterna ser på sin roll i hanteringen av scenskräck hos sina elever, samt vilka strategier och verktyg de använder sig av i sitt arbete. Sist i kapitlet återfinns en sammanfattning av resultatet. Rubriker och underrubriker i detta stycke är namngivna efter teman som vuxit fram efter analys av empirin.

5.1 Informanternas erfarenheter av scenskräck

Alla informanter uppger att de är med om att deras elever får scenskräck, i den mening att eleven blir stressad, nervös och kanske får prestationsångest. Bo använder hellre begreppen stress och nervositet, då scenskräck för Bo är förknippat med en svårare psykisk problematik. Cilla och Anja likställer i princip däremot scenskräck med stress och nervositet i samband med prestation. Något som alla informanter också är överens om är att scenskräck lika väl kan inträffa i sammanhang som inte har med en fysisk scen att göra, alltså till exempel på en lektion, på ett föredrag i ett klassrum eller på en arbetsplats.

Bo framhåller att det är ett evolutionärt arv, då människans hjärna fortfarande fungerar som den gjorde när människorna levde på savannen. Ställde sig en individ utanför flocken och stack ut på något sätt fanns risken att bli bedömd av de andra och inte få vara med i gemenskapen längre. Risken att dö blev då genast mycket högre än om individen fått behålla sin plats i flocken. Enligt Bo är det inte misslyckandet i sig människan är rädd för, utan rädslan ligger i vad andra eventuellt kommer tycka efteråt.

Man säger ju så, att man är rädd för att misslyckas. Det är du inte alls det, du är rädd för vad andra ska tycka om dig när du har misslyckats, där ligger själva rädslan. Att det blev fel på en uppspelning inför 50 stycken i publiken, med mestadels farmor och farfar och sådär... Det hände ju ingenting, det var ju ingen som dog, eller du gjorde dig förhoppningsvis inte ens illa. Utan det blev pinsamt i några sekunder, det blev galet, det kanske inte gick alls, det kanske läste sig. Ja, men utöver det, vad har egentligen hänt? Ingenting. Men du är rädd för vad alla andra ska tänka om dig, och det är oproportionerlig rädsla...

Trots att det var längesen människan levde på savannen eller i grottor så tänker hjärnan på samma sätt idag menar Bo, och det är där pedagogen kan hjälpa till och försöka få eleven mindre nervös. Får pedagogen eleven att förstå vad det är som händer i kroppen, att det är känslor som finns i människan naturligt, kan det bli lättare för eleven att förstå och hantera rädslan. Bo menar att människans hjärna inte kan göra skillnad på om något är livsfarligt eller skrämmande, utan reagerar på samma sätt oavsett vilket. Sällan är ett uppträdande, inte ens ett misslyckat sådant, förknippat med livsfara vilket är något som tål att påminna sig själv om enligt Bo.

Anja menar även hon att det är ett socialt fenomen, och att det är i relation till andra som scenskräck uppstår. ”Att vara inför människor, och vad ska de andra tycka och tänka om

mej?”, som hon själv uttrycker det. Cilla är inne på samma spår som Anja och menar att scenskräck kan uppstå när individer visar sig sårbara inför andra; ”på något sätt bjussar du ju på en sårbarhet, du visar ju upp nånting av dig själv.” Så fort en individ interagerar med andra människor finns det utrymme att bli orolig för vad ”de andra” ska tycka. Anja säger att människan är påverkad av det prestationssamhälle den lever i, med sociala medier och ”Idol och hej och hå” som hon uttrycker det lite hopplöst. Människor är drillade i att tävla och hela tiden söka efter det perfekta, menar Anja; ”Vi strävar så mycket på ett sätt efter perfektion, som vi ändå inte vill ha!” utbrister hon. Det Anja menar är det motsägelsefulla i att en publik oftast inte vill se något som är helt perfekt, för att det då lika gärna kunde ha varit robotar som uppträtt. En publik vill se den där ”livsnerven”, ”stundens spänning”, som Anja uttrycker det.

Sammanfattningsvis menar mina informanter att scenskräck delvis beror på biologiska orsaker och alltså är nedärvt från människans förfäder på savannen, och delvis på sociala och kulturella förväntningar. Det biologiska i sig är svårt att ändra på, men hur eleven ser på en situation och hur den tolkar sina känslor går att förändra menar mina informanter.

5.2 Informanterna om pedagogrollen

Bland mina intervjufrågor som jag tagit med mig till varje intervju fanns från början ingen fråga som behandlade hur stor roll informanterna ansåg sig ha som pedagoger i hantering av elevers scenskräck. Trots avsaknaden av den frågan var just det ett återkommande tema i varje intervju, och därför fick det bli en egen underrubrik i detta kapitel.

5.2.1 Pedagogens avgörande roll

Att pedagogen har en avgörande roll i förebyggande och hantering av scenskräck hos eleven är alla informanter överens om, och Cilla går så långt att hon menar hela ansvaret ligger på henne som pedagog.

Jag tycker att det är mitt ansvar. Jag går så långt. Det är jag som får betalt, det är jag som är i rummet, det är jag som bestämmer vad vi ska göra. Alltså den... alla andra är bara där, och då måste jag se till så det blir bra, det är mitt ansvar. Och då ska jag inte sprida rädsla eller skräck. Då har jag inte skött mitt uppdrag.

Hon ser det som sitt uppdrag, att människor ska växa och gå ifrån hennes lektioner lite gladare än de var när de kom. Att människor ”vill men inte vågar” är det vanligaste hävdar Cilla, alltså att de är rädda för att göra vissa saker, men att de egentligen skulle vilja! Då, menar Cilla, gäller det att pedagogen gör det så pass kul att de som är rädda vågar ändå. Det handlar också om att ge en adekvat och tydlig uppgift som är lätt att förstå, för att underlätta för elever att ta det där steget till att våga. En tydlig uppgift kan tänkas göra det lättare för elever att använda sin handlingsförmåga och sina färdigheter, vilket är ett steg mot att stärka självet och utifrån det våga ta större steg.

Bo hävdar också att han i princip har hela ansvaret för att få sina elever mindre nervösa. Han motiverar det på liknande sätt som Cilla.

Om man kommer till mig och det är min lektion, då har jag hundra procent ansvar för att personerna där är trygga. Jag är den vuxne i rummet, dessutom, och det är jag som representerar verksamheten och kommunen och alltihopa, om man är anställd så. Men framförallt (representerar jag) mig själv! De ska vara trygga med mig, det är mitt varumärke, det är den jag är som person, det är därför jag är lärare. Det är långt mycket viktigare än att sortera talanger i början, att få alla att vara lugna och kunna prestera efter sina förmågor först.

För att ingjuta trygghet i sina elever krävs det att pedagogen är trygg, enligt Bo. Att känna att det här är mitt rum, det här behärskar jag. Stunder då pedagogen inte känner sig helt bekväm kommer dock alltid dyka upp, och Bo menar att pedagogen då måste öva på att kunna vara ”bekväm med att vara obekväm”. Är du som pedagog obekväm och tycker det är jobbigt att spela fel kommer eleven också börja tycka det menar Bo.

Anja ser också att pedagogen har en stor del i förebyggande och hantering av scenskräck hos eleverna, men menar att det stora jobbet ligger på eleverna själva och att pedagogen egentligen bara kan guida eleverna i rätt riktning. Då känslorna av nervositet och prestationsångest är individuella och uppkommer i olika situationer och på olika sätt beroende på vem det handlar om, blir det naturligt att varje elev måste komma fram till hur de fungerar: ”Varför upplever jag känslor av prestationsångest och nervositet i denna situation?”. Anja uttrycker inte på samma sätt som Bo och Cilla att hon har hela ansvaret i scenskräckshanteringen, men det hon säger går att härleda till den spiralformade kursplanen där pedagogen gradvis introducerar eleven till ett ämne som eleven ännu inte behärskar. Pedagogen guidar, men det är fortfarande eleven som gör jobbet.

5.2.2 Trygghetsskapande

Alla informanter verkar vara av den uppfattningen att inläring bara kan ske om individen i fråga är trygg och att det är svårt att känna trygghet om individen upplever scenskräck. Alla är överens om att scenskräck inte behöver vara kopplat till en fysisk scen, utan även kan inträffa på till exempel en lektion, i ett möte eller på en arbetsplats. Anja har egna erfarenheter av scenskräck i situationer där känslan bara har varit att ”överleva” snarare än att prestera eller förskansa sig kunskap. Hon ser därför förebyggande åtgärder mot scenskräck med sina elever som mycket viktigt för sitt arbete som sångpedagog, så att eleverna kan tillgodose sig hennes undervisning och inte bara ”överleva”.

Cilla beskriver att otrygghet bidrar till att det eleven gör bara blir mekaniskt och ytligt. Är eleven däremot trygg kan kunskapen nå hela medvetandet och ”flera lager utav en”, både på ett tekniskt plan och ett personligt plan, och eleven börjar associera till andra saker i sin kunskap. Det går att tolka det som att Cilla vill att det elevernas kunskap ska kunna användas i andra sammanhang efter att de lärt sig något hos henne. Inläring av kunskap sker enligt situerat lärande i det sammanhang där kunskapen är ämnad att användas och skolan har en viktig uppgift i att se till att eleverna kan använda sig av förvärvad kunskap även utanför skolans kultur så att den kunskapen inte går förlorad och ”fastnar” i skolan. Börjar eleven då associera till andra ämnen med sin förvärvade kunskap för att eleven lärt

sig när denne varit trygg, går det att tolka som att kunskapen också kan få andra användningsområden.

Trygghet är något som Bo återkommer till flera gånger och han pratar om trygga inlärningsmiljöer. Bo pratar precis som Anja om känslan av att bara precis ”överleva” i en stressande situation. Är eleven otrygg är den varken mottaglig för lärande eller för att prestera; ”då försöker du bara överleva, och det är något helt annat”, som Bo beskriver det. Bo menar att pedagogen skapar trygghet genom att under en längre tid bygga en relation med eleven där pedagogen är genuint intresserad av eleven som människa, och genom att pedagogen och eleven kommer överens om vilka förväntningar de har på varandra. Detta för att undvika stress och osäkerhet och tankar som: ”var det tillräckligt bra?” och istället bara fokusera på att göra sitt bästa och kunna vila i det. Enligt det kulturpsykologiska perspektivet sker inläring genom interaktion mellan människor, vilket Bo tar tillvara på.

Bo menar också att det är viktigt att eleven får en ”kompetensupplevelse”, att eleven känner att den klarar av att göra det den själv har valt att göra och klarar av vad som förväntas av den. Bo beskriver det som att ”antingen har man kunskap, eller så skapar man kunnande”. Det vill säga, antingen kan du det, eller så får du en möjlighet och ett forum - genom till exempel instrumentlektioner - att lära dig det du vill kunna. Med tryggheten på plats vågar du möta större utmaningar, och skulle något bli fel är det inte hela världen. Med färdigheter, som Bo benämner som ”kunnande”, kan eleven tillsammans med en upplevd handlingsförmåga utveckla en grundtrygghet i sig själv - en god självkänsla.

5.3 Strategier för att hantera scenskräck

Cilla och Anja nämner båda två att de har använt sig av andnings- och avslappningsövningar med sina elever, då aktiv djupandning och fysisk avslappning aktiverar det parasympatiska nervsystemet som är den delen av det tidigare nämnda autonoma nervsystemet som bland annat minskar mängden stresshormon i kroppen och sänker hjärtfrekvensen. Dessa övningar kan ses som kulturella verktyg, då övningarna som informanterna beskriver fungerar som verktyg i musikens kultur för att hantera scenskräck. Övningar av denna karaktär får ses som kortsiktiga lösningar tänkta att ha en effekt direkt i stunden, men mycket pekar på att informanternas huvudsakliga arbete med att hantera scenskräck hos sina elever är mer långsiktigt än så. Att skapa trygghet hos sina elever verkar vara centralt hos informanterna och syftet med följande strategier i kapitlet är att på sikt skapa denna trygghet.

5.3.1 Lekfullhet

Bo berättar att *lekfullheten* var en stor del av att spela trummor när han var yngre. När lekfullheten efter några år gick över mer och mer i en känsla av att behöva prestera slutade han under en period att spela. Detta gäller även för Anja, som helt slutade sjunga när hon var trött på att ”armbåga sig fram”, som hon själv uttrycker det. Anja menar att scenskräcken kan förstärkas, vilket den gjorde i hennes fall, om musiken är för tävlingsinriktad. Anja menar att människor rent generellt gärna tävlar med varandra, men att det behövs en hälsosam distans till tävling i musiken. Anja började tillslut musicera igen och vändpunkten var när hon såg sina barn upptäcka musiken med lekfullhet och lust, och hon insåg att det inte var musiken i sig som var problemet utan känslan som var förknippad med att musicera.

Cilla berättar att hon gärna *avdramatiserar* prestationen och utgår mycket från att just leka, och att hon med hjälp av leken får sina elever att glömma bort att vara generade eller rädda för att göra bort sig.

Om man avdramatiserar det så kan det vara hur kul som helst, då bara kör man, då bara leker vi. Så leken är för mej ett nyckelbegrepp i det här. Att om vi hittar leken och lusten, då är ju ofta scenskräcken borta. (...) Om vi löser en uppgift, du ska göra nånting som är viktigt eller som är roligt eller som är intressant eller som du ska utmanas i, då glömmet du att vara generad och känna dig liksom, känna dig utsatt...

Genom leken nås snabbare en koncentration och en närvaro i det som görs, hävdar Cilla. Det betyder inte att det bara är skratt hela tiden, då allvar och seriositet också får plats i det lekfulla. Cilla menar att det även går att komma mycket längre rent tekniskt ifall leken får vara utgångspunkt, då leken skapar trygghet vilket underlättar lärande. Här kan leken ses som en kommunikativ stötta eller ett verktyg för att underlätta lärande. Cilla berättar om en egen erfarenhet från när hon spelade piano som liten. Hennes pianolärare avbröt henne mitt i ett stycke och utbrast: ”Du är rädd för tangenterna!”, vilket Cilla medger var sant, då hon där och då insåg att hon verkligen var rädd för tangenterna och för att spela fel. Cilla fick därefter banka och slå på pianot, handlingar som vanligtvis inte förknippas med pianospel, för att medvetet göra fel och spela fult och på så sätt komma vidare i utvecklingen. Cillas pianopedagog använde en kommunikativ stötta i form av en lekfull demonstration av att ”spela fult” för att Cilla lättare skulle kunna möta sina rädslor och hantera dem.

Både Anja och Cilla pratar om att *flytta fokus* från sig själv som huvudpersonen i framförandet och istället se sig själv som någon som förmedlar någonting, till exempel ett musikstycke. Cilla uttrycker det som att vara en kanal för någonting, och att det har hjälpt henne väldigt mycket när hon känt sig nervös. Anja har också använt den metoden när hon behövt dämpa nervositeten. De använder sig båda av avdramatisering som ett verktyg när de jobbar med sina elever, för att på så vis flytta fokus från prestationen i sig. Det tekniska, kvaliteten på en specifik ton, eller osäkerheten kring ifall det är bra nog, blir vid denna inställning sekundär menar Anja.

5.3.2 Prata om det

Bo berättar att han brukar *normalisera* och avdramatisera nervositeten och stressen. Han pratar med sina elever om att det är normalt att känna sig nervös, att det händer alla någon gång och att det inte är konstigt. Han upplever att eleverna blir mer avslappnade bara av att bli medvetna om att nervositet är en normal känsla som alla känner. Bo använder berättelser som kommunikativa stöttor för att vägleda sina elever; han menar att han brukar berätta för eleverna att han själv blir nervös ibland för att de ska förstå att det är normalt att bli det.

Anjas uppfattning är att det ibland tas lite för lätt på nervositeten och att det inte räcker med att säga att det är normalt att bli nervös. Pedagoger och elever behöver enligt Anja prata mer om känslorna av nervositet och scenskräck, eller ”lyfta upp det till ytan”, som hon själv säger. Hon betonar återigen att eleverna har en uppgift i att själva ta reda på hur de fungerar i stressande situationer och att det är först när den nervösa eleven accepterar och ”äger” känslan av nervositet som det går att göra något åt den. Hon håller dock med Bo om att det

är viktigt att som pedagog göra det tydligt för eleverna att nervositet och stress är något som alla någon gång känner och att det är normalt.

Såna jobbiga saker, de växer när det är hemligt, när det hålls hemligt. Så att det första jag försöker göra är att spräcka den där bubblan, för, man kan ändå generalisera och säga att alla mer eller mindre känner av det här, att man kan bli nervös när man ska göra nånting.

Anja är tydlig med att göra sina elever medvetna om att det kan komma stunder då det känns jobbigt och obekvämt men att det är en del av att visa sig sårbar. Hon har också en diskussion med sina elever om vad som egentligen är syftet med att musicera, och vad som är konst. Är det att sjunga och spela helt perfekt, helt felfritt, eller är det att vara där i stunden och dela en upplevelse med andra? Ifall det är det sistnämnda så gör det inte lika mycket om någon ton hit eller dit blir fel, menar Anja. Det är viktigt att eleven har rätt utgångspunkt för musicerandet så att det inte sätts upp mål som är onåbara. Var Cilla står i konst-frågan är klart, då hon ordagrant uttrycker att konst är när det är lite skruvat, när det inte är helt perfekt. Det finns en massa tillåtelse i det konstnärliga säger hon och är mån om att inte bara reproducera kulturen vilket blir tydligt när hon utbrister: ”Perfekt konst, det blir ju bara reproducerande! Det är ju liksom ganska tråkigt!”.

5.3.3 Närvaro

En strategi för att hantera scenskräck som alla tre informanter använder sig av i sitt arbete med sina elever är jobba med *närvaro* på olika sätt. Cilla menar att det gäller att vara närvarande med alla sinnen och vara uppmärksam på vad som sker omkring en för att minska scenskräcken, att verkligen vara i stunden och ha en förmåga att kunna bli överraskad och förundrad av saker i tillvaron. ”Total närvaro och total koncentration” säger hon när hon pratar om strategier för att komma bort från scenskräcken. Cilla framhåller att det som pedagog går att påverka elevernas känsla av närvaro genom att själv vara entusiastisk och engagerad i stunden, vilket i sin tur förhoppningsvis medför att eleverna själva dras med. ”Inspire people. What else can you do but inspire them?” säger hon eftertänksamt och refererar till ett citat av Bob Dylan, där han ursprungligen också säger att det högsta syftet med konst är att inspirera.

Anja framhåller precis som Cilla vikten av att göra observationer av omgivningen. Hon beskriver att när nervositeten blir för stark så riktas ens fokus och uppmärksamhet in i en själv och det blir svårare att uppmärksamma vad som egentligen händer utanför kroppen. Med uppmärksamhetsfokus inne i sitt eget huvud är det svårt att sluta vara nervös enligt Anja. Strategin är att i sådana situationer vända uppmärksamheten, eller ”pilarna” som Anja själv säger, utåt igen och göra aktiva observationer av omgivningen. Lägg till exempel märke till vilken tröja personen längst bort till vänster har på sig, notera att personen bredvid har en klocka på armen, eller känn efter hur underlaget känns att stå på. Anja menar att nervositeten hos hennes elever lättar när deras fokus riktas mot saker runt omkring dem och de landar mer i nuet.

Bo förklarar att det går att jobba med närvaro och sina sinnen redan innan eleven utsätter sig för en stressande situation, men att det kräver tid och träning samt en pedagogs vägledning. Återigen går det att dra paralleller till den spiralformade kursplanen som innebär att pedagogen gradvis introducerar eleven för ett nytt, komplext ämne. Om det till exempel är

ett framträdande som känns obehagligt kan du försöka tänka dig in i situationen och känna efter hur det känns menar Bo, och utefter hur det känns vända och vrida på bilden för att göra situationen mindre obehaglig.

Men just det här, att kunna se bilden, hur ser den ut? Zooma in den, zooma ut den. Alltså, det finns massa sinneskvaliteter du kan öka och skruva på... precis som om vi gör en equalizer av känslor eller intryck, så kan du göra likadant med alla... med hörseln, med synen, med känslorna. Hur kände jag här? Hur ser det ut? Är det hotfullt? Ja men kan jag göra bilden varmare? Kan jag zooma ut den, kan jag ge den extra mycket färg eller kan jag ta bort den? Alltså det finns så många bitar man kan jobba med, men det kräver träning.

På det här sättet menar Bo att du kan uppleva situationen ett antal gånger i ditt huvud redan innan du fysiskt har varit där och på så vis öva på situationen och till viss del vänja dig. På samma sätt fungerar det om du tänker dig att du kommer att spela fel eller ältar ett fel du kanske gjorde vid ett tidigare tillfälle. Då kommer du i ditt huvud att ha spelat fel betydligt fler gånger än vad som är sant, och då är det den känslan du går upp på scen med nästa gång. Det Bo pratar om kan sammanfattas som att det är viktigt att fokusera på rätt saker och försöka förstärka de positiva känslorna. Att fokusera på det positiva skapar ännu mer positivt, medan ett fokus på det negativa skapar ännu mer negativt.

5.3.4 Anpassa material

Både Cilla och Bo pratar om att *anpassa material* och ha en ”plan b” under en konsert, en alternativ väg som eleven kan ta ifall påverkan av stress och nervositet blir för stor. Att veta om att det finns en säker utväg ifall det skulle behövas bidrar förhoppningsvis till ett lugn hos eleven.

Ibland har jag övat in: ”om vi hamnar fel, för det här är ett svårt moment, om vi hamnar fel här, då har vi en lösning som ser ut såhär, och sen återsamlas vi här och så går vi bara vidare”. Och så håller vi masken och skämtar om det och sånt där, och garvar. Och då, det blir sällan fel! Ja blir det fel så är det inte värre än så heller. (Bo)

Cilla uttrycker att en strategi kan vara att som pedagog tillsammans med eleven utforska området kring det som är svårt och ”bredda registret runtomkring”, för att på så sätt hitta alternativa vägar och inte stirra sig blind på det som känns jobbigt. Cilla introducerar gradvis eleven för nya områden som eleven ännu ej behärskar, vilket kan liknas vid den spiralformade kursplanen. Genom att cirkulera in och ut ur området som eleven inte har koll på och göra större och större cirklar täcks tillslut ett stort område som för eleven från början var okänd mark. Enligt Cilla behöver det exakta inte vara så märkvärdigt och det behöver inte pratas om ”jätterätt eller superfel” i prestationen. Hon menar att slutmålet inte nödvändigtvis måste vara att göra precis exakt som det var tänkt, utan förespråkar en viss konstnärlig frihet. ”Det tror jag är sånt där som man måste ha från första stund. Det blev som vi hade tänkt, eller det blev något ännu bättre!”

5.4 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan sägas att alla informanter använder sig av flera olika strategier för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever. Slående är att scenskräck hos informanternas elever inte bara inträffar inför och under framträdanden på en scen utan även

i lektionssalen. Om det är en scen med i bilden verkar inte vara avgörande, utan det är just det sociala samspelet i sammanhanget som utlöser scenskräcken, vilket kan tänkas hänga ihop både med människans biologiska arv samt med kulturens förväntningar på människan att prestera. En stor del av pedagogens arbete handlar då om att hos eleven skapa en trygghet så att denne kan tillgodogöra sig kunskap på lektionen och våga anta större utmaningar, vilket i sin tur gör att eleven kan förbereda sig för till exempel en konsert. Av pedagogernas respektive utsagor går det att utläsa att arbetet med att göra sina elever trygga i huvudsak sker under en längre tid och inte bara tio minuter innan konserten börjar. Förhoppningen är att tryggheten blir bestående och följer med eleven ut ur lektionssalen in i andra sammanhang. Att eleven förstår vad som händer i kroppen och att det som sker är normalt samt att eleven från början får lära sig att se sunt på musicerande och ha realistiska målsättningar och förväntningar hjälper till att skapa tryggheten som behövs för att förebygga och hantera scenskräck.

6. Diskussion

Syftet med föreliggande studie var att intervjua tre kulturskolepedagoger och undersöka hur de uppfattar och beskriver att de arbetar för att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever. I detta kapitel diskuterar jag denna studies resultat i förhållande till tidigare forskning. Därefter diskuterar jag mitt val av metod för genomförandet av studien samt ger förslag på vidare forskning på ämnet scenskräck.

6.1 Resultatdiskussion

Alla informanter uppger att de har elever som upplever scenskräck. Det behöver inte vara i anslutning till en scen, utan det handlar mer om att göra någonting inför andra människor, vilket kan vara till exempel att visa upp läxan på en musiklektion. Informanterna verkar alla tycka att trygghet är en avgörande faktor för att kunna hantera scenskräck. Då scenskräck delvis beror på människans biologiska arv i och med de autonoma reaktionerna i kroppen som vid påfrestande situationer förbereder människan på att slåss eller fly från faror (Williamon, 2004; McPherson, 2006), verkar det rimligt att som pedagog i största möjliga mån försöka bidra till att eleverna uppfattar situationer som mindre hotfulla och på så sätt göra dem tryggare. Med detta vill jag understryka att följande diskussionsteman till viss del överlappar varandra, då det mesta i slutändan handlar om att just skapa trygghet.

6.1.1 Skapa trygghet

Två av informanterna, Bo och Cilla, menar att de i princip har hela ansvaret för att göra sina elever mindre nervösa. Det går att tolka det som att de anser att även *trygghetsskapande* ingår i deras uppgifter som pedagoger, utöver ansvar för lektionens utformning och planering. Anja är av uppfattningen att hon som pedagog kan vägleda eleven i hanteringen av scenskräck, men att det fortfarande är eleven som måste göra det stora jobbet med att ta reda på hur just den som individ fungerar i olika situationer. Att pedagogen har en avgörande roll i förebyggande och hantering av scenskräck hos elever har genom tidigare studier påvisats (Patston, 2014; Parncutt & McPherson, 2002) och mina informanter verkar alla dela den uppfattningen, trots att de har något olika uppfattning om hur stort ansvar de har. Pedagogens grad av inblandning måste troligtvis varieras beroende på hur gamla eleverna är. Yngre elever kanske inte klarar lika mycket på egen hand och kräver mer och tydligare vägledning från pedagogen, och det kan hända att Anja hade något äldre elever i åtanke när hon beskrev hur hon arbetar.

Cilla använder sig ofta av lek för att *avdramatisera* en prestation, och menar att elever genom leken blir trygga och glömmer bort att vara oroliga för att göra fel och bli bedömda. Hon ändrar på känslorna som kan uppstå i en situation med hjälp av en emotionsfokuserad copingstrategi (Hassmén, Hassmén & Plate, 2003). Anja diskuterar också förhållningssättet gentemot prestationer när hon pratar om ”prestationssamhället” och att den kulturen bland annat formas av musiktävlingar som till exempel Idol (Graffman & Fredriksson, 2010). I tävlingar ingår det att bli bedömd, och ibland också kritiserad, för att det slutligen ska kunna kora en vinnare. Anja menar att det är nödvändigt att ha ett sunt förhållningssätt till tävling inom musik, då hon medger att ett visst mått av konkurrens ändå kan vara motiverande. Konkurrens kan liknas vid en form av anspänning, vilket gör att det går att jämföra med den

inverterade U-kurvan (Yerkes & Dodson, 1908, citerad i Williamon, 2004) som visar att rätt anspänningsnivå kan vara till godo för en prestation (Klickstein, 2009). Både Anja och Bo har själva slutat musicera under perioder i deras liv då prestationskraven blivit för stora och lekfullheten prioriterats ner. Det som händer i kroppen inför en mer eller mindre krävande prestation är att den blir fysiologiskt aktiverad samtidigt som hjärnan försöker tolka ifall situationen är hanterbar (Williamon, 2004). Upplever en individ att kraven är för höga gentemot vad denne anser sig kunna hantera så matchar inte graden av fysiologisk aktivering i kroppen det individen behöver utträtta. Detta kan medföra att uppgiften blir för tekniskt svår att lösa för att individen i fråga är för ”uppjagad”, vilket i sig kan leda till ångest som i sin tur gör det ännu svårare att prestera (Yerkes & Dodson, 1908; Fazey & Hardy, 1988, citerade i Williamon, 2004; McPherson, 2006). Varför så många upplever att de presterar bättre när de är sitter hemma och övar, vilket Bo ofta får höra från sina elever, kan då tänkas bero på att deras fysiologiska aktivering hålls på en hanterbar nivå för den uppgift de ska genomföra då de känner sig trygga hemma på kammaren i och med att ingen annan är där och kan bedöma deras prestation. Det är viktigt att som pedagog bidra till att även lektionssalen är en *trygg inlärningsmiljö* menar Bo, vilket också får understöd av tidigare forskning (Parncutt & McPherson, 2002).

Denna trygghet skapar Bo genom att *bygga en relation* med eleven. Speciellt bland yngre elever verkar en bra relation med pedagogen vara viktig (Parncutt & McPherson, 2002). Genom att vara tydlig med eleven och genuint intresserad av eleven som person skapas en trygghet där alla parter vet vad de kan förvänta sig av varandra. Något som Bo också pratar om är att det är viktigt att eleven får en ”kompetensupplevelse” för att på så sätt bygga en god självkänsla. En kompetensupplevelse får eleven genom att känna att den klarar av vad den själv bestämt att göra och klarar av vad som förväntas av den. På så vis byggs en god självkänsla och en grundtrygghet menar Bo, som gör att eleven vågar ta sig an större och större utmaningar. Det går att diskutera hur varaktig den skapade tryggheten är och vilken metod som egentligen är bäst för att skapa en trygghet hos eleven som är bestående, om det ens finns något sådant som bestående trygghet. För att undersöka detta krävs vidare forskning på ämnet, vilket är något jag diskuterar i slutet av denna studie.

6.1.2 Acceptera känslorna

Bo och Anja pratar båda två om att pedagogen kan och bör prata med sina elever om scenskräck, att det är normalt och att de flesta någon gång blivit nervösa och stressade inför en prestation. Att eleverna får sätta ord på vad de känner kan göra det lättare att hantera känslorna (Hassmén, Hassmén & Plate, 2003). Att eleven *accepterar sin nervositet* och ”äger” den känslan som Anja uttrycker det, är ett stort steg mot att kunna hantera scenskräck. Först när nervositeten lyfts upp till ytan går det att arbeta med att minska den för att tillslut hitta tryggheten (Lindqvist, 1992). Bo menar att människor i första hand inte är rädda för att göra fel, utan för vad andra ska tycka ifall det blir fel. Människan är rädd för att bli bedömd av andra och kanske utstött ur gruppen om denne sticker ut på något sätt. Detta är nedärvt från tiden då människan var en jägare på savannen, då det var förenat med livsfara att bli utesluten från flocken och dessutom omöjligt att reproducera utan artfränder i närheten (Leary & Kowalski, 1995). Rädslan för vad andra ska tycka finns alltså i människans gener och är helt normalt. En vetskap om vad det är som händer i kroppen gör det lättare att både sätta ord på och hantera rädslan, enligt Bo och Anja.

Att det är ett socialt fenomen håller Cilla och Anja med om men de går inte in på det evolutionära på samma sätt som Bo, förutom vid några tillfällen då Anja använder uttrycket *fight-or-flight* när hon beskriver försvarsmekanismen som oavsiktligt aktiveras i kroppen när en situation upplevs som hotande (Williamon, 2004; McPherson, 2006). Anja menar att scenskräck uppstår ”i samspel med andra”, vilket beror på att det är tillsammans med andra som tvivlet på den egna prestationen kan uppstå. Kanske börjar katastroftankar snurra i huvudet, känslor av att det värsta tänkbara kommer att ske, och det blir svårt att se en helhetsbild av situationen (Fogle, 1982; Steptoe, 1989). Anja beskriver detta som att ens uppmärksamhet, ens *pilar* vänds inåt, och Anjas strategi för sina elever - och för sig själv - är att vända pilarna utåt genom att fokusera på konkreta saker i omgivningen för att på så vis landa mer i nuet och ta in vad som händer runt omkring. Förblir pilarna - uppmärksamheten - inåt är det lättare att haka upp sig på detaljer och börja tänka mer perfektionistiskt (Fogle, 1982). Det perfektionistiska i sig kan också leda vidare till ännu mer scenskräck, då känslan av att resultatet inte duger förstärks i och med en perfektionistisk utgångspunkt (Patston, 2014; Bourne, 1995). Då är det viktigt att som pedagog tillsammans med eleven sätta upp realistiska mål med musicerandet, något som både Bo och Anja pratar om. Detta leder till nästa del som handlar om förberedelser.

6.1.3 Förberedelser och realistiska mål

Pedagogen kan på många sätt vara med och *förbereda* eleven inför ett framträdande för att förhindra att scenskräck uppstår. En del av förberedelserna är att välja en repertoar i *lämplig svårighetsgrad* för eleven (Patston, 2014; Csíkszentmihályi, 1990). En för svår repertoar skapar osäkerhet och tvivel på den egna förmågan hos eleven, vilket i sin tur kan leda till scenskräck. Både Bo och Cilla pratar om att hitta alternativa vägar för att kringgå något i till exempel en låt som är på gränsen till att vara för avancerat för eleven. Bo uttrycker det ungefär som att ha en ”plan b”, att förbereda en lösning ifall ett problem skulle uppstå i skarpt läge. Eleven kan då bli lugnad av vetskapen att det finns en alternativ utväg på det svåraste stället i låten, och att utvägen finns till hands ifall det blir problem. Frågan är om den här strategin på sikt kanske har en risk att bli kontraproduktiv ifall den överanvänds och eleven aldrig får känna att den kan klara en låt helt och hållet utan påhittade ”nödlösningar”. Bo pratar samtidigt om att det är viktigt att eleven får en kompetensupplevelse, en känsla av att klara av att utföra egenvalda handlingar. Troligtvis får eleven en kompetensupplevelse trots nödlösningar och alternativa vägar, men att klara av att spela en låt precis som den är meningen att spelas skulle kunna tänkas bidra till en ännu större kompetensupplevelse och trygghet hos eleven på grund av elevens upplevelse av att klara av något som inte är modifierat för att det var för svårt från början. Väljer pedagogen strategin att inte ändra på något efter behov är det än viktigare att välja repertoar med lämplig svårighetsgrad och sätta upp *realistiska mål* tillsammans med eleven som känns uppnåbara, vilket är någonting som Anja nämner. Känner eleven att kraven och förväntningarna från pedagogen och kanske andra runt omkring är för stora och för svåra att uppfylla, kan det i förlängningen leda till scenskräck (Lärn-Nilsson et al., 2020). Enligt Bo är det viktigt att pedagogen och eleven tillsammans kommer fram till vilka mål som ska nås, så att båda parter vet vilka krav och förväntningar som finns för att på så vis undvika att för höga mål sätts upp.

Tidigare forskning (Klickstein, 2009; Steptoe, 1989; Patston, 2014) pekar på att katastroftankar och perfektionism är två orsaker till utveckling av scenskräck. Cilla ställer sig frågande till om det måste vara så exakt och perfekt hela tiden. Enligt Cilla kan det

tillochmed bli ”ännu bättre” av att inte göra exakt som det var tänkt från början. Om pedagogen och eleven cirkulerar kring det som är svårt och utforskar områden runtomkring så behöver det exakta inte vara så märkvärdigt tillslut menar Cilla och förespråkar alltså en viss konstnärlig frihet i utförandet. Det går att tolka det som att denna strategi tar bort fokus från det perfektionistiska, från vad som anses vara rätt och fel, då det antingen ”blev som vi hade tänkt eller något ännu bättre!” som Cilla själv uttrycker det. Det är svårt att spela fel om det bara kan bli rätt, så att säga! Denna strategi - samt strategin från föregående stycke som innebar att ha en ”plan b” - kan fungera i vissa sammanhang, men blir svårare att använda sig av i andra sammanhang, andra kulturer, där det kanske anses extra viktigt att förhålla sig trogen till exempelvis en notbild. Det går också att prata med eleverna om vad som är syftet med att musicera, vilket är något som Anja förespråkar. Är det att sjunga och spela helt perfekt eller är det något annat? Anja menar att det är fördelaktigt för prestationen ifall fokus ligger på att vara närvarande i stunden och dela den med andra, istället för att försöka göra ett så perfekt framträdande som möjligt. Hon pratar om att känna ”livsnerven” och att publiken ändå inte vill uppleva något perfekt utan hellre upplever ”stundens spänning”, vilket kan tolkas som att hon till och med försöker dra nytta av den nervositet och anspänning som infinner sig vid ett framträdande. Denna strategi får stöd i tidigare forskning (Yerkes & Dodson, 1908, citerad i Williamon, 2004) där det framgår att det finns en nivå av anspänning som är optimal för att förbättra en prestation.

6.2 Sammanfattning & pedagogiska konsekvenser

Resultatet i denna studie kom att till stor del handla om vikten av att som pedagog skapa trygghet hos eleven, en trygghet som börjar i lektionssalen och förhoppningsvis följer med eleven därifrån och vidare i andra sammanhang. Om eleven vet vilka förväntningar pedagogen har och känner att den kan klara av kraven som ställs minskar risken att eleven börjar tvivla på sin egen förmåga och eleven kan fokusera på att tillgodose sig information och kunskap samt ta sig an större och större utmaningar. Andra sätt för pedagogen att skapa trygghet på kan vara genom praktiska strategier såsom fokus på lekfullhet och att på så sätt distansera sig från prestationen, eller genom att öva på sinnesnärvaro för att motverka ”mentalt tunnelseende”. Förberedelser och planering såsom anpassning av material eller genom samtal med eleven om känslorna som ger upphov till scenskräck kan också hjälpa till att skapa trygghet. Att detta trygghetsskapande sker under en längre är ett viktigt resultat i denna studie, och förhoppningsvis kan fler än jag ha nytta av de olika strategier som mina informanter använder sig av i sitt arbete med att skapa trygghet hos sina elever. Jag känner i och med denna studie att jag själv har fått större förståelse för fenomenet scenskräck, både personligt och i min roll som pedagog.

Att pedagogen har en stor roll i hanteringen av scenskräck hos eleven framkommer i tidigare forskning (Patston, 2014; McPherson, 2006) och framkommer även i föreliggande studie flera gånger. Pedagogen har alltså stora möjligheter att påverka eleven och kan således också göra eleven otrygg och obekvä, vare sig det är medvetet eller omedvetet. I tidskriften *Fokus* skriver Josefsson (2016) om svart pedagogik, en mycket omdiskuterad pedagogisk metod där pedagogen genom förtryck bryter ner eleven för att lättare kunna forma eleven och på så sätt nå musiktekniska resultat. Enligt Josefsson (ibid) förekommer denna typ av pedagogik på flera av Sveriges musikhögskolor, främst inom den klassiska musikinriktningen. Att kunna spela musiken är mycket mer värt än att du som utövare mår bra, och det som pedagogen - eller kanske ”mästaren” i detta sammanhang - säger är heligt

och är bara att lyda för dig som ”lärling”. Detta kan tolkas som att den klassiska musikkulturen åtminstone på högskolenivå ofta är något striktare än andra musikkulturer och att pedagogen här ställer högre krav och har högre förväntningar på sina lärlingar. Kulturen som skapats av detta sätt att bedriva pedagogik på formar samtidigt pedagogerna och deras lärlingar som befinner sig i den, på samma sätt som i alla andra kulturer.

Oavsett om det handlar om svart pedagogik eller inte är det intressant att diskutera vem det är som vill nå resultat, pedagogen eller eleven, och vilka metoder som används för att nå dem. Sätter pedagogen upp höga mål som för eleven känns orealistiska samtidigt som eleven känner av förväntningarna från pedagogen på att klara av uppgiften, finns det en risk att det leder till stress och prestationsångest och i längden kanske scenskräck. I filmen *Whiplash* (2014) får huvudpersonen utstå både fysiskt och psykiskt våld av en respekterad - och fruktad - lärare på landets bästa musikkonservatorium i New York. Läraren motiverar sina handlingar med att säga att han inte vill ”beröva världen en ny Miles Davis” genom att ställa för låga krav på sina elever, utan pressar istället eleverna till bristningsgränsen. Detta sätt att bedriva undervisningen på har såklart sina brister och det framkommer i filmen att en av lärarens tidigare elever har tagit sitt liv till följd av det dåliga mående som eleven utvecklats under sin tid på skolan. Det som är intressant är att lärarens metoder i filmen ändå ger vissa resultat då skolan som sagt är landets bästa och vinner flera musiktävlingar, samt att de elever som inte slutar utan orkar stå ut med lärarens tveksamma metoder blir eftertraktade virtuoser. Nu är ju *Whiplash* en påhittad spelfilm, men även på de svenska musikhögskolorna verkar den svarta pedagogiken ha gett resultat då nivån på klassiska musiker har höjts de senaste 10-15 åren (Josefson, 2016). Det är dock få som ”passerar nålsögat” och når den absoluta toppen.

Pedagogens krav och elevens inflytande skiftar alltså i förhållande till varandra beroende på i vilken kultur undervisningen bedrivs. Är det en kulturskola där vissa elever kanske går mest för att det är roligt och inte har några större musikaliska ambitioner, eller är det en musikhögskola där målet är att i längden bli professionell inom sitt område? Oavsett vilket så är det viktigt att pedagog och elev - eller student som eleven kallas när den gått ut grundskolan - har en *kommunikation* om mål och ambitioner, så att kraven som ställs och förväntningarna som följer blir realistiska och hanterbara för både pedagog och elev. Detta, tillsammans med de andra strategierna som presenterats i denna studie, är verktyg pedagogen kan använda sig av i sitt arbete med att förebygga och hantera scenskräck hos sina elever. Själva ordet ”elev” kommer från franskans *élève*, som betyder lyfta eller uppfostra. Vad pedagogen bör göra med eleven borde rimligen vara att lyfta upp, inte trycka ner.

6.3 Metoddiskussion

Som med de flesta saker som görs för första gången var denna studie mycket utmanande och prövande för mig. Alla steg i processen har tagit tid och vissa steg har tagit längre tid än andra att genomföra, just på grund av min avsaknad av rutin inom forskningsområdet. Det har varit lite av en meta-studie för mig, då jag på vägen flera gånger tvivlat på min egen förmåga att klara av uppgiften och varit orolig för vad andra kommer tycka om den. Jag gissar att jag inte vill sticka ut för mycket och fortfarande vara inkluderad i gruppen. Jag inser att jag har lärt mig mycket på vägen och jag vet att jag inte kommer tycka att det är lika svårt och främmande nästa gång jag gör något liknande.

På grund av att jag saknar tidigare erfarenheter inom forskningsområdet kan studiens validitet diskuteras, då jag kan ha missat vissa steg i processen som hade gjort studien mer trovärdig. Att samla källor för tidigare forskning gjorde jag tidigt i processen när jag fortfarande inte var riktigt klar med exakt vad studien skulle komma att handla om, vilket innebar att jag hela tiden fick gå fram och tillbaka i texten för att uppdatera alla delar av studien under arbetets gång. Det jag trodde skulle bli lättast, att transkribera mina intervjuer, blev nästan det mest krävande momentet. Efter att ha transkriberat hälften av allt material krävdes det starka krafter för att ta mig igenom resten och ut på andra sidan.

Att analysera mina intervjuer var roligt men också krävande. Det svåra var att verkligen förstå och tolka det som informanterna sagt på ett så rättvist sätt som möjligt. Jag använde mig av färgkodning för att i olika kategorier sortera vad informanterna sagt och samlade sedan mitt sorterade material i ett eget dokument som jag använde mig av när jag formade mitt resultat. Flera gånger under arbetets gång gick jag dock tillbaka till varje separat intervju för att gå igenom materialet ytterligare, då vissa delar av informanternas intervjuer som vid min första analys inte verkat så viktiga plötsligt hamnade i ett annat ljus och nu passade in i ett sammanhang. Från början utgick jag från mina intervjufrågor i min kategorisering, men allt eftersom arbetet fortskred märkte jag att fler teman dök upp i intervjuerna varefter jag skapade och lade till nya kategorier.

Jag har funderat på ifall jag hade fått ett annat resultat av min studie om jag istället för intervjuer hade genomfört observationer. Jag vill tro att mina informanter är så pass pedagogiska och medvetna om vad de gör med sina elever att deras utsagor stämmer ganska bra överens med verkligheten, men hade jag gjort observationer av deras respektive verksamheter är jag säker på att jag hade sett fler saker än det som kommit fram i intervjuerna då jag i så fall fått följa dem och deras elever i realtid. Mitt val av informanter spelade också roll för studiens resultat. Nu valde jag informanter utifrån att jag fått intryck av dem som engagerade i frågor om scenskräck och prestationsångest, men hade jag valt informanter som representerat ett specifikt instrument eller kanske en specifik kulturskola hade jag troligtvis fått ett annat resultat, i och med att jag då hade undersökt något annat.

6.4 Vidare forskning

En annan form av studie på detta ämne skulle kunna vara att undersöka hur eleverna själva upplever scenskräck och hur de uppfattar att deras pedagoger arbetar med att förebygga deras scenskräck. Förutom att göra kvalitativa intervjuer med eleverna skulle eleverna själva kunna få föra loggbok under en period, för att på så sätt undersöka hur eleverna uppfattar utvecklingen under en längre tid. För att få en inblick i vad som verkligen sker i mötet mellan elev och pedagog skulle observationer av lektioner kunna genomföras istället för eller som ett komplement till intervjuerna. Det skulle också vara intressant att jämföra fenomenet scenskräck mellan till exempel olika skolor, instrumentgrupper eller musikinriktningar, då mitt resultat verkar peka på att de kulturella förväntningarna och förhållandet mellan pedagog och elev skiljer sig åt mellan olika kulturer.

Litteraturförteckning

- Bourne, E. (1995). *The anxiety and phobia workbook*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv – Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos AB
- Chazelle, D. (2014) *Whiplash* (Spelfilm). Los Angeles: Bold Films.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. (1. ed). New York: Harper & Row.
- Fazey, J. A., & Hardy, L. (1988). *The Inverted-U Hypothesis: A Catastrophe for Sport Psychology* (British Association for Sports Sciences Monograph No. 1) Leeds: The National Coaching Foundation
- Fogle, D. O. (1982). Toward effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 368-375.
- Gallwey, W.T. (1974). *The inner game of tennis*. New York: Random House.
- Graffman, K., & Fredriksson, J. (2010). *Jag ser mig – En etnografisk studie av barns och ungas förhållande till programmet Idol*. Växjö: Davidsons tryckeri AB.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2014). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hassmén, P., Hassmén, N. & Plate, J. (2003). *Idrottspsykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Josefson, C. (2016). Svart pedagogik. *Fokus*. Hämtad 2020-04-21 från, <https://www.fokus.se/2016/05/svart-pedagogik/>
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way [Elektronisk resurs] a guide to practice, performance, and wellness*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leary, M.R. & Kowalski, R.M. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford.
- Lindqvist, G. (1992). *Ensam i vida världen: om temaarbete i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lärn-Nilsson, J., Malmquist, J., Björn, L. O., Frankenhaeuser, M. & Meurling, P. (2020) Stress. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-05-24 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/stress>
- McPherson, G. (red.) (2006). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press.
- Nationalencyklopedin. (2020). Nervös. Hämtad 2020-04-13 från, <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/nervös>

Nationalencyklopedin (2020). *Prestationsångest*. Hämtad 2020-02-01 från, <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/prestationsångest>

Ottosson, J-O., Malmquist, J. & Nordin, S. (2020). Ångest. *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-05-24 från, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/ångest>

Parncutt, R. & McPherson, G. (red.) (2002). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.

Patston, T. (2014). Teaching stage fright? – Implications for music educators. *British Journal of Music Education*, 31(1), 85-98.

Stephoe, A. (1989). Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians. *Psychology of Music*, 17(1), 3–11.

Stern, D.N. (2000). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. (1. ppk ed.) [New York]: Basic Books.

Uddholm, M. (2012). *Om professionella aktörers musikpedagogiska definitionsakt: en kulturhistorisk studie av samband mellan musikpedagogisk teori och definitionsakt*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Vetenskapsrådet (2020). *Codex: regler och riktlinjer för forskning*. Hämtad 2020-02-01 från, <http://www.codex.vr.se>

Vygotskij, L. S. (2010). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..

Williamon, A. (red.) (2004). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *J. Comp. Neurol. Psychol.*, 18: 459-482.

BILAGA 1 - INTERVJUFRÅGOR

- Kom-igång-fundering: vad lägger du i ordet scenskräck? (t ex nervositet, stress och prestationsångest)
- Hur upplever du scenskräck?
- Berätta om ett tillfälle då du upplevde scenskräck.
- Gjorde du något för att bli av med den? Lyckades det? Gör du något förebyggande? (Copingstrategier - problemfokus eller emotionsfokus?)
- Upplever du att dina elever får scenskräck och hur ser du det?
- I vilka sammanhang upplever du att du/en elev oftast får scenskräck?
- Arbetar du aktivt för att ge dina elever verktyg att handskas med scenskräck? I så fall, vad gör du?
- Känner du att du som pedagog har tillräckliga kunskaper i ämnet scenskräck?
- Pratas det om scenskräck och hantering av scenskräck bland kollegor?
- Vilka lärdomar har du tagit dig av erfarenheter av scenskräck?