



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Räcker jag till?

En uppsats om *det yttre ögat* och dess påverkan på barn och ungdomar

Anna Thunström

LAU395  
Handledare: Karin Nelson  
Examinator: Bengt Olsson  
Rapportnummer: VT11-6110-02

## **ABSTRACT**

**Titel:** Räcker jag till? -en uppsats om *det yttre ögat* och dess påverkan på barn och ungdomar

**Författare:** Anna Thunström

**Termin och år:** VT 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Karin Nelson

**Examinator:** Bengt Olsson

**Rapportnummer:** VT11-6110-02

**Nyckelord:** Det yttre ögat, självzensur, scenskräck, prestationskrav, misslyckande, jämförelse, social anpassning

Syftet med mitt examensarbete har varit att skärskåda begreppet ”det yttre ögat”, dess uppkomst och konsekvenser för lärande och utövande av musik. Jag ville ta reda på hur och när det vaknar hos barn och ungdomar och hur det påverkar förmågan att våga prova, ”lämna sig själv ifred” och tillåtelsen att göra misstag i sitt eget musicerande. Vilka olika förklarings teorier och orsaksmodeller finns för detta? Kan man förebygga att detta händer? Vilka pedagogiska metoder finns? Genom fyra kvalitativa intervjuer med musikdramatikpedagoger har jag fått inblick i deras erfarenhet kring detta fenomen och även tagit del av deras didaktiska tips. Med en genomfattande litteraturgenomgång har jag belyst olika teorier och förklaringsmodeller utifrån bland annat psykodynamisk och kognitiv teori, samt nyare forskning kring mental träning och rampfeber. Jag har kommit fram till att uppvaknandet av det självcensurerande yttre ögat sker senast i förpuberteten, mycket på grund av en önskan att passa in i det sociala umgänget. Detta resulterar i en begränsning av hur mycket barnet/ungdomen vågar prova sina vingar, både musikaliskt och individualistiskt. Mitt arbete kan i dess omfattning endast ses som en pilotstudie i ett komplext och alltför utforskat ämne. Dess didaktiska konsekvenser för läraryrket hoppas jag dock resulterar i en mer reflekterad och insiktsfull undervisning för de aktuella åldrarna.

## **Förord**

Jag skulle vilja framföra mitt varmaste tack till mina informanter Anna Kuuse, Gunilla Gårdfeldt, Tina Glenvik och Henrik Andersson för att ni tog er tid att reflektera över ämnet och er själva. Den öppenhet ni visat mig har sporrat mig i mitt skrivande och mitt undersökande.

Jag skulle även vilja tacka min handledare Karin Nelson för dina reflektioner och din guidning i ett inte helt okomplicerat ämne.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. Inledning.....</b>	<b>6</b>
1.1. Bakgrund.....	6
<b>2. Syfte och problemformulering.....</b>	<b>7</b>
2.1 Syfte.....	7
2.2. Problemformulering.....	7
<b>3. Teoretisk anknytning.....</b>	<b>7</b>
3.1. Introduktion till begreppet <i>det yttre ögat</i> .....	7
3.1.1 Angränsande begrepp.....	8
3.2. Teoretiska utgångspunkter.....	9
3.2.1 Den psykodynamiska teoribildningen.....	9
3.2.2 De behavioristiska och kognitiva teoribildningarna.....	10
3.2.2.1 Behavioristisk teori.....	10
3.2.2.2 Kognitiv teori.....	11
3.2.2.3 Kognitiv beteendeterapi (KBT).....	11
3.2.2.4 Social fobi.....	12
3.2.2.5 Självkänsla och självförtroende.....	13
3.3 Sammanfogning av dessa två teorier och ny forskning.....	14
3.3.1 Samspel och anknytning.....	14
3.3.2 Sociokulturellt perspektiv .....	14
3.3.3 Mental träning .....	15
3.3.4 Rampfeber .....	16
<b>4. Design, metoder och tillvägagångssätt.....</b>	<b>17</b>
4.1 Metod.....	17
4.2 Urval och genomförande.....	18
4.3 Avgränsningar.....	19
4.4 Analys och bearbetning.....	19
4.5 Etiska aspekter.....	19
4.6 Studiens tillförlitlighet: Reliabilitet, validitet och generalitet.....	20
<b>5. Resultat.....</b>	<b>20</b>
5.1 Presentation av informanter.....	20
5.2 Tillvägagångssätt.....	21
5.3 Temaredovisning.....	21
5.3.1 Första temat: <i>att känna sig trygg genom befrielse från prestationskrav och tillåtelse att bara vara</i> .....	21
5.3.2 Andra temat: <i>att känna sig fri att vara i kroppen</i> .....	22
5.3.3 Tredje temat: <i>människan som social varelse</i> .....	23
5.3.4 Fjärde temat: <i>den skolade musikens krav och disciplinering</i> .....	24
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>26</b>
6.1 Teori och resultat.....	26
6.1.1 Bakgrund.....	27
6.1.2 Orsaker.....	27

6.1.3 Interventioner.....	28
6.2 Diskussion kring informantval.....	29
6.3 Nya frågor och tankegångar.....	29
6.3.1 Diskussion kring det första temat.....	30
6.3.2 Diskussion kring det andra temat.....	30
6.3.3 Diskussion kring det tredje temat.....	30
6.3.4 Diskussion kring det fjärde temat.....	31
6.4 Egen reflektion.....	31
6.5 Vidare forskning.....	32
<b>7. Referenser.....</b>	<b>33</b>
<b>8. Bilagor.....</b>	<b>36</b>

# 1 INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Som ämne för mitt examensarbete har jag valt att titta närmare på begreppet *det yttre ögat*, dess uppkomst och konsekvenser för lärande och utövande av musik. Anledningarna till att jag valt detta ämne är flera:

Jag kom först att intressera mig för detta begrepp på min verksamhetsförlagda utbildning, VFU, på en mellanstudieskola i Mölndal våren 2008. Min lokala lärarutbildare Eva Gunneflo instuderade då skolavslutningssånger med kören på skolan, som bestod av flickor och pojkar i åldrarna 10-12 år. Hon bekräftade vad jag med egna ögon kunde se, att vissa av eleverna sjöng av hjärtans lust, till synes helt omedvetna om hur de såg ut eller lät, medan andra elever såg uttråkade och plågade ut. De viskade ofta till varandra och gjorde sig löjliga över sångerna de sjöng, och verkade hela tiden mycket medvetna om hur de framstod för sina klasskamrater. Gunneflo talade om ett uppvaknande av *det yttre ögat*.

När jag bad henne att berätta om begreppet närmre beskrev hon det som att många barn inte ser på sig själva utifrån, utan tar för givet att vad de gör är fullt tillräckligt. De har inte ännu en inre kritiker som bedömer dem. Men ofta hände det att elever, från en termin till en annan, förändrades från att tidigare knappt reflekterat över sin sångröst och framtoning till att uppvisa en mycket mera dämpad attityd och en misstro till sin egen förmåga. Gunneflo beskrev det som att kring 11-12 års åldern så vaknar ett medvetande till liv. Ett kritiskt medvetande om hur andra ser på en, och samtidigt också rädslan att inte duga. Inte duga i andras ögon, men framför allt inte i sina egna.

Eleverna gick alltså snabbt från att de var till synes omedvetna och utan tanke på hur de själva, kamrater och lärare skulle uppfatta, bedöma och värdera deras musikaliska insats till att börja snegla på varandra, dämpa sina röster, uppge att de ”inte kan sjunga”, och värdera sina prestationer. Vad hade hänt?

Den andra anledningen är rent personlig, då jag själv upplever att jag stundom drabbas mycket av det yttre ögat och att jag många gånger har upplevt hur jag tappat min närvaro och min musikaliska glädje, särskilt i konsert- och bedömningssammanhang, för att istället börja utvärdera mig själv i stunden. Jag minns tydligt hur jag i sjätte klass vägrade att vara med och sjunga på julspelet, trots att jag specifikt blev ombedd av min musiklehrare. Inte för att jag trodde att jag inte kunde sjunga, utan för rädslan hur publiken och jag själv skulle döma (och underkänna) min insats. Jag har under min tid på Högskolan för Scen och Musik gått många kurser i ämnet musikdramatik, och där har begreppet yttre ögat ofta diskuterats, men sällan utanför de klassrummen.

En ytterligare anledning är att jag har kommit att fundera över begreppet scenskräck, som enligt samstämmiga uppgifter (Bergh, 2008; Jobrant, 1999; Persson, 1996) drabbar cirka 20-30% av alla professionella musiker och cirka 40-50% av studerande på musikhögskola. I min utbildning på Högskolan för Scen och Musik existerar inte någon obligatorisk systematiserad undervisning, handledning eller coachning för studenterna i detta vanliga problem. Varför inte? Varför är detta ”sopat under mattan” och till synes så tabubelagt? En numera pensionerad lärare hade kortare kurser i mental träning, men ämnet försvann med henne.

Alla dessa bakgrundsanledningar har ett gemensamt: Vår egen intellektuella kontroll (det yttre ögat) av vår ursprungliga inlevelse i nuet, och vår uppfattning om att vi bedöms av andra och att vi då riskerar att inte hålla måttet, att inte räkna till. Detta rör upp både känslor och tankemönster hos oss själva, som påverkar vårt beteende, vår musikaliska prestationsförmåga och vår förmåga att njuta av musiken, men även vår förmåga att förmedla musikaliska upplevelser till andra. Ämnet har därmed stor utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans och har snarast varit försummat, trots att det nämnts i Skolverkets samtliga styrdokument. I Läroplan för de frivilliga skolformerna - Lpo 94 står det som ett mål att sträva mot: "Skolan skall sträva efter att varje elev har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former" (Lpo 94, s. 13). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet- Lpf 94 benämner det som ett mål att uppnå att eleverna ska "ha förutsättningar för att delta och arbeta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv." (Lpf 94, s. 10). Detta är knappast möjligt om man inte vågar yttra sig i grupp och bildligt talat "sjunga ut". Likadant står det i den nya Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, att läraren "ska förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle" (Lgr 11, s. 12).

## **2 SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING**

### **2.1 Syfte**

Det övergripande syftet med mitt arbete är att försöka ta reda på när och hur det yttre ögat vaknar hos barn och ungdomar, och hur denna process skapar själv censur och påverkar förmågan att kunna ge sig hän och njuta av att musicera tillsammans med andra och framföra musik inför en publik. Ett delsyfte är också att belysa huruvida denna process är en del av ett generellt livsmönster som avspeglar sig även i andra sammanhang och delar av livet.

### **2.2 Problemformulering**

De frågeställningar som formuleras är:

- Är det en generell erfarenhet att barn börjar dämpa sig själva i musikaliskt utövande med och inför andra i en viss ålder?
- Vid vilken ålder i så fall?
- Vilka olika förklarings teorier och orsaksmodeller finns för detta?
- Finns några förebyggande insatser att tillgå?
- Vilken pedagogisk metodik kan användas för att förhindra en sådan utveckling?
- Vilken pedagogik kan motverka dessa tendenser om de ändå väl uppstått och slagit rot?

## **3 TEORETISK ANKNYTNING**

### **3.1 Introduktion till begreppet *det yttre ögat***

Gunilla Gårdfeldt är professor i musikdramatik och scenisk/musikalisk kommunikation på Högskolan för Scen och Musik i Göteborg. I denna undersökning spelar hon två roller, delvis som informant, men framför allt som grundare av begreppet *det yttre ögat*.

Gunilla Gårdfeldt började för 35 år sedan försöka hitta svar på hur man följer teateretikern Konstantin Stanislavskijs uppmaning att ”lämna sig själv i fred”, det vill säga att släppa den egna stränga censuren på sig själv som ofta är ett hinder för att våga uttrycka sig på scenen. Hon myntade så småningom begreppet det yttre ögat, som en bildlik illustration av hur konstutövare hela tiden iakttar och kritiskt värderar sin egen insats.

Själv hade hon varit barnskådespelare och stod ofta och gärna på scen som ung. Hon hade sjungit mycket som barn, men fått oväntat hård och brysk kritik på scenskolan med innebörden att hon sjöng fel. Detta ledde till att hon vid 21 års ålder förlorade självförtroendet och som en följd av detta tappade rösten. När hon sedan med kraft tänkte att hon inte skulle bry sig om kritiken (”Det här går ju inte, jag måste ju duga någon gång”, citat ur intervju 19/4-11), så kunde hon må bra, både utanför och på scenen, igen.

Många år senare, när hon i sin lärarroll såg tillbaka på detta skeende och fann liknande funderingar hos bland andra Stanislavskij (1937, 1986) uppfann hon begreppet det yttre ögat som en lättförståelig illustrativ term för vårt eget kritiska självbedömande. Ett bedömande som har mer än med det visuella att göra och som innebär att man bedömer sig själv utifrån vad man tror att andra tycker. Konsekvensen blir att man begränsar sig, hejdar sig. Det yttre ögat kan vara mycket strängt, icke-godkännande och censurerande och ha en starkt hämmande inverkan på självkänsla, självförtroende, kreativitet och skapande. Det yttre ögat kan även fungera som ett verktyg för självreflektion, men främst benämns det i dess negativa aspekt.

Gunilla Gårdfeldt har inspirerats av Keith Johnstone (2007) som uppmanar oss att hålla oss i nuet och att ”släppa sensorn”, och även av Maurice Merleau-Ponty (1997) som i sin iakttagelse att ”kroppen reflekterar innan knoppen gör det” (citat ur intervju med Gunilla Gårdfeldt 19/4-11), vill göra oss medvetna om att kroppsspråket avslöjar dissonanser gentemot det vi säger med ord, även om vi inte själva är medvetna om det. Även skådespelaren och teaterpedagogen Doreen Cannon, som förde över Stanislavskijs metodskådespeleri från USA, har varit en stor inspirationskälla för Gunilla.

Gunilla nämner (under intervju 19/4-11) även influenser som Daniel Goleman (2007), vetenskaplig journalist och doktor i psykologi, som har skrivit en populärvetenskaplig bok vid namn *Känslans intelligens*. Goleman menar att emotionell intelligens, till skillnad från IQ, är egenskaper som kan läras in såsom tålmod, medkänsla, självmotivation- och kontroll och social förmåga. Hon är också inspirerad av Tor Nørretranders (1999), populärvetenskaplig författare och journalist, som har skrivit *Märk världen*, där han framställer olika teorier kring det mänskliga medvetandet. Dessa influenser anser jag är viktiga att nämna, som en bakgrund och förståelse av den kulturella miljö inom vilken Gunilla Gårdfeldt verkar.

### 3.1.1 Angränsande begrepp

Ett annat begrepp är *the gaze*. Whitehead (2002) använder begreppet *the gaze* för det kulturella, samhällsstyrda öga som gör att vi anpassar oss och beter oss ”normalt” i enlighet med den kultur vi tillhör. Vi definieras i vårt beteende och i vårt tänkande av *the gaze* men bidrar alltså också själva genom egen kontroll och makt, vilket gör det hela mycket komplext. Begreppen *yttre ögat* och *the gaze* är alltså inte synonyma, och ska inte blandas ihop.

Det är inte heller ovanligt att frasen *ett yttre öga* används inom scenvärlden, då ofta syftandes på regissören eller annan utomstående person, icke inblandad i ensemblen. Den personen kan använda sitt ”utanförskap” genom att få syn på detaljer som de agerande missar. I dessa fall



används begreppet i positiv bemärkelse, men är inte heller synonymt med det introverta yttre öga som fungerar som en slags självcensur.

### 3.2 Teoretiska utgångspunkter

Eftersom det yttre ögat är ett begrepp utan ursprunglig traditionell akademisk vetenskaplig förankring uppkom behovet att kartlägga hur andra teoribildningar beskrivit, undersökt och förklarat motsvarande närliggande fenomen och frågeställningar. Tidigare forskning på området det yttre ögat, scenskräck och uppvaknandet, medvetenheten och rädslan för både sin egen och andras bedömning har framför allt förts inom två forskningsfält inom ämnet psykologi. Dels inom den psykodynamiska teoribildningen och dels inom den behavioristiska och kognitiva psykologin, med den kognitiva beteendeterapin.

#### 3.2.1 Den psykodynamiska teoribildningen

Magnus Kihlbom (1983) och Johan Cullberg (2003) redogör i sina läroböcker för de grundläggande begreppen inom den psykodynamiska teoribildningen. Cullberg (2003, s.92) beskriver hur detta tänkande ursprungligen går tillbaka till Sigmund Freuds teorier och tankar från början av 1920-talet, och hur det länge genomsyrat inte bara psykologi som vetenskap, utan även tänkandet inom litteratur och kultur.

Inom den psykodynamiska teorin betraktar man personligheten som bestående av tre strukturer nämligen: Detet, Jaget och Överjaget. Dessa är hjälpbegrepp enligt Cullberg (2003, s.92), för att förstå psykologiska företeelser och skeenden, inom en enskild individ och mellan individer.

Detet består av våra drifter som kan vara delvis medvetna, men mestadels omedvetna. Det gäller till exempel sexuella drifter och aggressioner, men även önskan om villkorlös kärlek och uppskattning. Detet följer lustprincipen vilket innebär önskan om omedelbar tillfredsställelse. Överjaget å andra sidan är vårt samvete och våra ideal, som vi fått genom uppfostran, framför allt från föräldrar men även från omgivande samhället. Överjaget är bara delvis medvetet. Mittemellan Detet och Överjaget återfinns Jaget som försöker kompromissa och ta hänsyn till omgivningens förväntningar och krav, vilket kallas realitetsprincipen. Jaget inser att det till exempel kan vara klokt att avstå från omedelbar lusttillfredsställelse, och att ge sig till tåls och invänta ett bättre tillfälle om det innebär en större uppskattning eller trygghet i framtiden. Likaså beskriver Cullberg (2003, s. 92) att det också kan vara klokt att avstå från omedelbar behovstillfredsställelse, som att leva ut sin aggressivitet omedelbart, och istället anpassa sig till personlighetens övriga behov och omvärldens möjligheter.

Jaget använder sig av en hel rad omedvetna försvarsmekanismer för att hantera minnen och impulser som annars ger upphov till ångest. Dessa är enligt Cullberg (2003, s. 96-99) och Kihlbom (1983, s.238–246) bortträngning, förnekande, reaktionsbildning, rationalisering, projektion, identifikation, förskjutning, självbestraffning, regression och splitting.

En av de vanligaste försvarsmekanismerna är *bortträngning*, vilket innebär att man helt enkelt glömmer bort obehagliga minnen. I sin artikel *Stage fright in musicians: a psychodynamic perspective*, beskriver Nagel (1993) detta i en fallbeskrivning som illustrerar hur man kan glömma bort att man blev obarmhärtigt skrattad åt och kritiserad när man som liten i olika situationer sa sin mening, uppträdde, spelade ett instrument eller sjöng för föräldrar eller släkt. Minnet av detta trängs bort, men kvar finns en ångest i alla situationer som påminner om ursprungssituationen, och denna kan alltså enligt psykoanalytisk teori förklara till exempel scenskräck.

Cullberg (2006) skriver:

Syftet med bortträngningen är att bevara jaget från upplevelser av hot och farlighet (Cullberg, 2003, s.96).

Den utgör ett skydd mot minnet av smärtsamma känslor i tidig barndom (Cullberg, 2003, s.429).

För att komma ur detta krävs enligt denna teoribildning en psykodynamisk terapi som går ut på att försöka minnas och förstå hur de omedvetna föreställningarna och kraven i Överjaget har uppkommit. Därefter försöker man medvetet ta sig ur dem till exempel genom att enligt Cullberg (2003) själv formulera ett mildare Överjag med rimligare krav och ideal, som sedan får ersätta det gamla som man fått med sig i sin uppfostran. Detta kan dock vara en mycket långdragen, smärtsam och svår process eftersom det väcker upp det lilla barnets minnen.

Cullberg (2003) sammanfattar:

Överjagsångest uppträder i sådana situationer där individen bryter eller frestas att bryta mot de normsystem som internaliserats d.v.s. införlivats från föräldrarna och det övriga samhället. Även när man bryter mot idealet, d.v.s. misslyckas i förhållande till hur man ville vara, kan ångest uppstå. Det kan ske när man upplevt personliga misslyckanden i förhållande till sina aspirationer (Cullberg, 2003, s. 88).

Enligt psykodynamisk teori är preadolescensen, det vill säga åren mellan 10 och 12 år (den period då övergången från barnvärld till vuxenvärld sker) en kritisk tid. Frigörelsen från föräldrarna börjar, beroendet av kamraterna är stort, perioden kan vara präglad av ångest och stress, och Kihlbom (1983) skriver:

Pressande och svårhanterliga fobiska reaktioner kan förekomma, till exempel ångest och vägran att gå till skolan, att vara bland kamrater eller panikreaktion efter en kanske obetydlig förändring av utseendet, som att ha fått en finne på hakan (Kihlbom, 1983, s. 138-139).

### **3.2.2 De behavioristiska och kognitiva teoribildningarna**

#### **3.2.2.1 Behavioristisk teori**

Inom den behavioristiska skolan och inom kognitivt orienterad psykologi med kognitiv beteendeterapi betonar man å andra sidan att de föreställningar man har om sig själv uppstått i samspel med andra, där behaviorismen menar att beteenden som belönats förstärks, medan beteenden som negligerats, det vill säga mötts av ointresse och likgiltighet, eller bestraffats försvinner (Skinner, 1988, s.10).

Har man någon gång fylld av tillförsikt utfört ett beteende, men oväntat mötts av hård kritik utifrån (bestraffning), så vågar man inte i fortsättningen vara förvissad om att det kommer att gå bra, utan beteendet och känslan av tillförsikt har blivit förknippade med rädsla för bestraffning. Känslan av tilltro och tankarna om att beteendet duger, försvinner därför (Ramnerö & Törneke, 2006). Detta kan tillämpas på alla mänskliga beteenden enligt Skinner (1988, s.26) och Ramnerö (2006, s.10), och således även på musikaliska framträdanden.

Ramnerö och Törneke (2006, s.99-120) beskriver dock även hur man, enligt denna teoribildning, genom beteendeterapi kan *lära om*, och med nya positiva erfarenheter i olika belöningssystem, till exempel via konsekvenser i så kallad operant betingning, återfå sin känsla av förmåga och kompetens, och våga igen. Enligt Steptoe och Fidler (1987) finns flera

beteendestrategier i enlighet med behavioristisk teori, för att minska och klara av rädsla vid musikframträdanden.

### 3.2.2.2 Kognitiv teori

Enligt kognitiv psykologi skapar vi abstrakta mentala representationer av det vi upplevt. Maladaptiva scheman (det vill säga de strategier och mönster som tidigare varit nödvändiga, men nu får negativa konsekvenser i mötet med andra) speglar de grundantaganden som vi har om oss själva och omvärlden (Makower, 2008, s.24-27). Ett sådant grundantagande (core belief) kan till exempel vara: ”*Jag är helt värdelös*”. Ett villkorligt antagande kan vara: ”*Jag måste vara dubbelt så bra som alla andra för att duga*”. Detta ger upphov till så kallade tankefällor och automatiska tankar, och en strategi för att undkomma kan till exempel bli överanpassning till omgivningens upplevda krav. Man blir då en social kameleont för att få uppskattning (Makower, 2008, s.24).

I kognitiv terapi försöker man skapa adaptiva (anpassande) scheman istället. Ohälsosamma värderingar som självkänsla baserad på perfektionism eller att vara omtyckt av alla, ersätts med hälsosamma tankar och beteenden i en genomtänkt behandling (Makower, 2008, s.28-31). Grundantagandet i kognitiv terapi är att *tankar*, alltså inte nödvändigtvis känslor, styr vårt beteende och man anser att det saknar betydelse hur dessa felaktiga tankar uppstår (Lundh, Montgomery & Waern, 1992, s. 35).

Om det rör sig om en medfött genetiskt sårbar och skör personlighet, eller att svåra upplevelser i barndomen i familj, kamratkrets, skola eller påverkan från samhällets värderingar har skapat dessa tankar är inte avgörande. Man resonerar istället så att nu när de väl finns där, så är det huvudsakliga att angripa dem direkt och ersätta dem, utan att forska så mycket i deras ursprung, för det är alltför tidsödande och teoretiskt relativt ointressant. Istället går man fortare fram med direkt beteendeterapi och kognitiva strategier (Groome, 2010, s. 158 - 166). Enligt Steptoe och Fidler's (1987) tidiga undersökning, finns beteendestrategier i enlighet med kognitiv teori, för att ersätta så kallade katastroftankar inför ett framträdande med en mer realistisk uppfattning. Dessa har senare vidareutvecklats inom KBT-teori, se avsnitt nedan.

### 3.2.2.3 Kognitiv beteendeterapi (KBT)

I *KBT i utveckling: en introduktion till kognitiv beteendeterapi* ger Kåver (2006) en inblick i de olika tekniker som finns inom KBT. Hon är noga med att poängtera att det finns mängder av tekniker (ca 70 stycken!) på grund av att terapiformen influerats av så många olika strömningar, som till exempel experimental- och socialpsykologi och österländsk och dialektisk filosofi med mera. Kåver (2006) listar de vanligaste teknikerna: exponering, beteendexperiment, rollspel, tillämpad avslappning, hemuppgifter, beteendeaktivering, känsloreglering, kognitiva tekniker, livsregler och schemabearbetning, medveten närvaro, acceptans, validering och självvalidering.

Många av de ovanstående teknikerna går ut på att patienten blir medveten om sina känslor och prövar dem. När det gäller de kognitiva teknikerna däremot handlar det mer om tankar och förnuftsresonemang. Det finns olika medvetandenivåer på dessa tankar såsom ”dagliga automatiska tankar, grundläggande livsregler samt scheman” (Kåver, 2006, s. 275)

I början av behandlingen gäller det att identifiera vilka tankar som är automatiska och negativa. Via enkla frågor av typen ”Vad tänkte du när..?” följt av en situation hämtad ur patientens verkliga liv kan terapeuten kartlägga patientens tankemönster. Detta kan även göras via rollspel och iscensättande. Sedan påbörjas arbetet med att hitta alternativa (realistiska) automatiska tankar genom något som kallas för sokratiska frågor. Dessa frågor är specifika och rör verkliga händelser och inte vad som brukar hända. Exempel på frågor:

- Vilka bevis eller fakta talar för det du säger/tänker nu?
- Vilka bevis eller fakta talar mot det du säger/tänker nu?...
- Är det fakta eller tolkningar?
- Finns det något annat sätt att se på saken?...
- På vilket sätt påverkas du av den här tanken? Dina känslor?
- Är tanken hjälpsam för dig eller hindrar den dig att uppnå dina mål? (Kåver, 2006, s. 277)

Efter detta kan det beredas plats för nya insikter hos patienten.

Vidare skriver Kåver (2006) om livsregler, som beskrivs som en slags inlärd livskunskap som patienten har fått med sig från sin barndom och genom livet. Livsregler är förhållningssätt som ofta är förknippat med *villkorlighet*, ”om jag bara gör så och så, kommer...”. Livsreglerna kan vara något som får oss att stäva vidare och kämpa, men de kan också bli tvingande och orealistiska. ”Om jag begår ett enda misstag kommer folk inte att vilja veta av mig” och ”Jag måste alltid se bra ut för att bli älskad” skulle kunna vara exempel på sådana livsregler.

Man använder samma tekniker för att bearbeta och omvärdera livsregler, som när det gäller de automatiska tankarna.

Den svåraste nivån att behandla är patientens kognitiva schema. Det är en övertygelse som patienten har om livet, sig själv och andra, en övertygelse som är *ovillkorlig*. En negativ uppfattning som genomsyrar patientens liv kan påverka dennes relationer, val av vänner och arbete med mera.

Det finns några centrala teman inom dessa scheman: *autonomi* (underkastelse, sårbarhet för sjukdomar, överdrivet beroende av andra), *tillhörighet* (misstänksamhet, ”känslomässig undernäring”, övergivenhetskänslor), *människovärde* (upplevt oälskad, skuld, skam, socialt oattraktiv) samt *mål och standard* (känsla av misslyckande, oerhört höga krav, svaga gränser).

Den här problematiken kan ofta vara väldigt svår och många terapeutiska ansatser finns, däribland att försvaga negativa scheman genom att till exempel ifrågasätta dem i historiskt ljus i patientens egen livshistoria eller genom psykodrama. Man kan också förstärka funktionella och alternativa schema genom dagboksskrivande (positiv dagbok, prediktionsdagbok) och med fokus på styrkor och tillgångar (Kåver, 2006, s. 280).

#### **3.2.2.4 Social fobi**

Thulin (2010) har skrivit ett kapitel i boken *KBT inom barn- och ungdomspsykiatri* redigerad av Öst. Det är en av de nyare böckerna på marknaden inom området och inriktar sig på och beskriver barn och ungdomar med psykiska störningar och hur man kan behandla dessa med hjälp av KBT. Thulin tar upp den sociala fobin, det vill säga rädslan för sociala situationer och risken för att göra bort sig. Hon listar vanliga situationer som barn med social fobi upplever som ångestfyllda och på andra plats, efter att läsa högt, kommer *musikaliska eller*

*idrottsliga prestationer*. Av de barn och ungdomar som studien rörde angav 61 % av barnen och 87 % av ungdomarna att de upplevde rädsla i en sådan situation. Diagnostiskt sett delar man upp social fobi i två underkategorier: social fobi av generell typ och av specifik typ. Den generella innebär ångslan för många olika sociala situationer, medan den specifika kan röra endast en speciell situation, till exempel att tala inför en grupp eller liknande (Thulin, 2010, s. 44).

Vidare tar Thulin (2010) upp den vanliga debutåldern när det gäller social fobi:

För att utveckla en rädsla att bli granskad och negativt bedömd i sociala situationer krävs en viss kognitiv mognad, en förmåga att betrakta sig själv som en social varelse och ett perspektivtagande. Forskning visar att denna kognitiva mognad i allmänhet finns hos nio- tioåringar, vilket betyder att vissa sju- och åttaåringar med tidig mognad också har denna förmåga. Det är av den anledningen mycket ovanligt med social fobi under sju år. Däremot är det möjligt att diagnostisera- och inte helt ovanligt med- social fobi hos barn som är åtta år och äldre. Om man tittar på den genomsnittliga debutåldern beträffande social fobi hos barn och ungdomar ligger den enligt forskningen på 11-13 år (Thulin, 2010, s. 46).

### 3.2.2.5 Självkänsla och självförtroende

Något man betonar inom den kognitiva psykologin är att självkänsla och självförtroende är två olika saker. Centrala begrepp är self-efficacy (självförtroende baserat på prestation) och self-esteem (självkänsla, baserat på en känsla av egenvärde).

Bandura (1997) myntade begreppet self-efficacy, och beskriver i sin bok *Self-efficacy* det självförtroende som grundar sig i tilltro till den egna förmågan att uppnå ett mål som man satt upp för sig själv. Hur stor self-efficacy en person innehar beror på tidigare erfarenheter av att antingen klara av eller misslyckas med uppgifter. Att lära sig hantera bakslag och hinder och att uppmuntras av omgivningen ökar självförtroendet.

Self-esteem däremot är en självkänsla som grundas i känslan av att ha ett eget, unikt värde som person. Begreppet grundades av Rosenberg (1965). Har man god självkänsla upplever man sig som *good enough*, det vill säga att man duger och är bra nog. Denna känsla anses grunda sig på trygga relationer i barndomen. Att som barn ha haft en otrygg anknytning till sina föräldrar är däremot korrelerat (kopplat) till låg självkänsla som vuxen.

Havnesköld och Risholm Mothander (2009) skriver att ett led i identitetsutvecklingen för barn i skolåldern (6-12 år) är insikten om att andra människor kan ha perspektiv som skiljer sig från deras eget. Ett utmärkande drag är att skolbarnen inte upplever att de *har* intressen, utan att de *är* sina intressen. De är under denna tid lättpåverkade av omgivningens attityder, utan att själva ännu kunna reflektera över det. (Havnesköld & Risholm Mothander, 2009, s. 320-321)

Det är svårt att hitta vetenskapliga undersökningar av barns självförtroende och självkänsla i den aktuella åldern 10-12 år. De studier som finns börjar vid 14 år, där till exempel Jones och Meredith (2000) följt utvecklingen av självförtroende från 14 års ålder till 62 år. På samma sätt har Harter (1998) och Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, och Potter (2002) följt självkänslans utveckling, och i forskningsresultaten fått fram att övergången till adolescensen innebär ” a drop in self-esteem”, som antas bero på de konkurrerande rollkrav, snabba förändringar på grund av kroppens mognad och ökande komplexitet i kamrat- och kärleksrelationer som utmärker denna ålder (13-18 år). Inte heller de har tagit med pre-

adolescensen i sin undersökning. Någon studie som undersökt utvecklingen av barns självförtroende eller självkänsla i musikaliskt sammanhang har inte varit möjlig att hitta.

### 3.3 Sammanfogning av dessa två olika teorier och ny forskning

På senare tid har man försökt väva samman de två olika teoriinriktningarna och också fått nya kunskaper från forskning om barns tidiga anknytningsmönster och om socialpsykologi.

#### 3.3.1. Samspel och anknytning

Socialpsykologiskt definieras adolescensen som den tidsperiod i en människas liv då social roll och självdefinition utvecklas (Kihlbom, 1983, s 134) och preadolescensen är en föregångare till denna process.

I sina bägge grundläggande böcker om anknytning, tidigt samspel och nära känslomässiga relationer poängterar Broberg, Granqvist, Ivarsson och Risholm Mothander (2006, 2009) att känslan hos barnet att vara förstådd och accepterad som man är, utan förbehåll, är grundläggande för en trygg anknytning (2006, s. 313, 2009, s. 18) Man skriver också att:

Någon gång mellan elva- och trettonårsåldern börjar de flesta barn brottas med att bli mindre beroende av föräldrarnas omvårdnad (2006, s 240).

Kamrater blir successivt allt viktigare samtidigt som det känslomässiga bandet till föräldrarna blir ännu lite mindre synligt. Det råder dock ingen tvekan om att barnet även i dessa åldrar normalt sett har en anknytning till sina föräldrar. Trots att de i allmänhet tillbringar - och föredrar att tillbringa - allt mer tid med sina kamrater på bekostnad av tiden med föräldrarna, utgör en förälder ofta den viktigaste tillflyktsorten när anknytningssystemet är ordentligt aktiverat. Dessutom är föräldern ofta den viktigaste trygga basen för utforskandet (2009, s 166).

Detta gäller barn och unga med en trygg anknytning, medan de som har en otrygg anknytning varken har samma trygga bas för utforskande eller samma hamn att få påfyllning av uppmuntran och uppskattning hos. Det finns dock förhållandevis få studier av vilken betydelse anknytning har för barn i vad författarna kallar mellanbarndom och tidiga ungdomsår (8-14 år), eftersom det ända tills nyligen saknats bra mätmetoder. Ett par narrativa (berättande) metoder har dock skapats under senare år, däribland Attachment Interview for Children and Adolescents, AICA, konstruerad år 2000, som riktar sig till åldersgruppen 10-14 år, även om forskningen här ännu är i utvecklingsstadiet (Broberg et al, 2009, s.174).

#### 3.3.2 Sociokulturellt perspektiv

Under uppväxten sker ständigt lärande, beskriver Säljö (2000), som i sin bok *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv* förklarar att lärande inte är begränsat till skol- och utbildningsmiljöer, utan sker i alla sammanhang där människor möts, som på caféer, fritidsgårdar, vid middagsbordet m.m. I varje ögonblick, som kan tyckas trivialt, finns en möjlighet att lära sig någonting som man kan ha användning av i framtiden, menar Säljö. Både kollektivt och individuellt lärande är möjligt, enligt Säljö, och lärande som företeelse har förändrats genom historiens gång, inte bara *hur mycket* eller *vad* vi lär oss, utan på *vilket sätt* vi gör det. Detta förklaras med vilka kulturella omständigheter vi lever i och för att förstå till exempel ett budskap i en text måste läsaren vara bekant med de företeelser och mönster som hör kulturen till (Säljö, 2000, s. 12-16).

Problemet med hur människor lär, och vad som är väsentligt att kunna, kan således inte reduceras till en fråga som bara handlar om hur vi fungerar som individer innanför pannbenet, eller till hur den biologiska utrustning naturen givit oss kan tänkas vara beskaffad. Vi måste också ta med i beräkningen hur vår omgivning ser ut, vilka resurser den erbjuder och vilka krav som ställs. (Säljö, 2000, s. 17)

Säljö fortsätter med att skriva om termerna *verktyg* och *redskap* som är de resurser (både språkliga, intellektuella och fysiska) vi använder oss av för att förstå världen. Säljö skriver att i det sociokulturella perspektivet intresserar man sig för hur grupper och individer utnyttjar dessa verktyg och samspelet dem emellan.

I den väv av föreställningar som hör ihop med lednings-/överföringsmetaforen uppfattas också kunskap i allmänhet som något som är en sann avbildning av verkligheten. Bilden skall vara objektiv och opåverkad av betraktarens utgångspunkt eller position. Kunskapen är neutral och inte beroende av vem som producerat den- den är 'kall'. Också detta antagande är djupt problematiskt. I ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att kunskap- skapandet av den liksom återskapandet- ofta är resultat av kamp och engagemang; kunskapen har en 'varm' (ofta till och med 'het') karaktär. Som kommer att framgå nedan, kan kunskap inte förstås som en bild skapad av en neutral observatör som betraktar världen från en upphöjd position. Kunskap kommer vi i stället att förstå som knuten till *argumentation* och *handling* i sociala kontexter, och som resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt (Säljö, 2000, s. 26).

Vidare skriver Säljö (2000) att individen agerar utefter de erfarenheter och kunskaper som den (medvetet eller omedvetet) uppfattar är tillåtet, möjligt eller krävt av omgivningen. (s. 128) Han påpekar också att allt lärande inte nödvändigtvis är av godo, utan samhället kan bidra till många destruktiva läroprocesser. (Säljö, 2000, s. 27)

### 3.3.3 Mental träning

Inom området mental träning är författaren Uneståhl (1995) ett välkänt namn. Han har under flera årtionden forskat och arbetat inom den mentala träningen och är rektor för Skandinaviska Ledarhögskolan. Hans bok *Självkontroll genom mental träning* tar främst upp exempel från idrottens värld, men i förordet står det tydligt skrivet att boken inte endast riktar sig till idrottare utan är "skriven för alla som vill upptäcka sina egentliga resurser och som också vill utveckla dessa resurser" (Uneståhl, 1995, s. 6).

Uneståhl (1995) delar in den mentala grundträningen i två delar: spänningsreglering och avkoppling. Med spänningsreglering menas att lära sig hur man sänker sin mentala och fysiska spänning när den är för hög, och hur man i omvända läget höjer sin spänningsnivå. Avkoppling, menar Uneståhl, har både en mental och muskulär sida och han anser att dessa sidor hänger ihop. Nervositet kan leda till ökad anspänning i kroppen och kroppen gör sig redo till följd av adrenalinpåslag och ökad sockerhalt. Detta fungerar även omvänt, enligt Uneståhl, vilket innebär att när man efter en tids träning lärt sig att minska spänningen i kroppen utan muskulära anspänningar, kommer även en upplevelse av mentalt lugn och säkerhet att infinna sig. Man lurar således hjärnan till ett mentalt avslappnat tillstånd. Detta kan man så småningom använda sig av, att först framkalla den mentala avkopplingen, som sedan spiller över på kroppen. Uneståhl (1995, s. 81-85) talar om en slags betingning där den mentala och muskulära avslappningen går hand i hand.

Ytterligare en vinst med att jobba med mental grundträning är att den samtidigt blir en träning i ökad koncentration. Är man helt koncentrerad på någonting minskar uppmärksamheten på ovidkommande saker och intensiteten i uppmärksamheten på det man gör ökar. "Om man i tävlingssammanhang har svårt med koncentrationen, man störs lätt av yttre händelser eller

inre tankar, så kan den mentala grundträningen bli till stor hjälp också i detta avseende.” (Uneståhl, 1995, s. 85)

### 3.3.4 Rampfeber

Persson (1996, s. 18) tar upp ämnet rampfeber i sin bok *Psyke, stress och konstnärlig frihet*. Möjligheter för att motverka att drabbas av scenskräck kallar Persson för *interventionstrategier* och delar upp dem i fyra olika kategorier: *kognitiv intervention*, *somatisk intervention*, *beteendemässig intervention* samt *farmakologisk intervention*. Kognitiv- och beteendemässig intervention går ut på att förändra vissa tankemönster och beteenden hos individen och kategoriseras under KBT-träning, medan somatisk intervention innebär avslappningsträning.

Medan kognitiva strategier går ut på att påverka kroppen genom psyket, är de somatiska strategierna avsedda att göra i princip tvärtom. Genom att koncentrera sig på avslappning avser man också att uppnå det lugnare sinnestillstånd som möjliggör sådan aktivitet som kräver finmotorisk koordination och koncentration (Persson, 1996, s. 19)

Det förekommer även förebyggande strategier med hjälp av läkemedel. Med den farmakologiska interventionen, som Persson (1996) nämner, menas en behandling som sker via medicinering. Ett exempel på detta är betablockerare vilket är preparat som dämpar hjärtfrekvens och ofrivilliga darrningar. (<http://www.fass.se>)

När det gäller den beteendemässiga interventionen skriver Persson (1996) att många lärare på musikhögskolorna intuitivt använder sig av *systematisk desensitisering*, det vill säga ju oftare man som student utsätts för att stå på scenen, desto mindre problem får man med nervositeten. Dock menar Persson att metoden inte alltid fungerar lika bra för alla med nervösa problem, eftersom läraren mycket väl kan vara orsak till elevens rampfeber, och inte själva framförandet(!) (s. 19).

Apple (1976, refererad i Persson, 1996) studerade användningen av systematisk desensitisering för 30 pianister med scenskräck. De delades upp i tre grupper och fick alla ett musikstycke att framföra. I den första gruppen fick de ingen hjälp alls, den andra gruppen fick hjälp med själva instuderingen, medan den tredje gruppen fick information om vad systematisk desensitisering innebär samt undervisning i avslappningsteknik. Alla deltagare fick dock möjlighet att lämna scenen om de upplevde situationen för psykiskt påfrestande. Resultatet blev att den tredje gruppen lyckades bäst och interventionen betecknades som lyckosam och framgångsrik. Persson skriver dock att han anser att tillväjning och avslappning måhända var ingredienser i det lyckade konceptet, men att han trodde att tillåtelsen att avbryta spelningen var en underskattad faktor (Persson, 1996, s. 20-21)

Tillåtelsen erbjuder nämligen en flyktmöjlighet. I en normal konsertsituation erbjuds inte den fysiologiska katastrofreaktionen utrymme till handling. Den scenförskräckte kan inte fly med mindre än att han eller hon då redan dömt sig själv till ett (socialt) misslyckande. Inte heller kan musikern eller eleven omsätta sin fruktan till en attack och göra sig av med publiken eller läraren. En uttalad tillåtelse att dra sig ur betyder också mer eller mindre att kunna fly med självkänslan i behåll. (Persson, 1996, s. 22)

Fogle (1982, refererad i Persson, 1996) var inne på samma spår när han märkte att stressnivån hos de ansatta studenterna och musikerna sjönk anmärkningsvärt när de fick meddelat sig att de borde förvänta sig att göra misstag, att det var tillåtet. Frekvensen av så kallade felspel



minskade då drastiskt. Fogle uppmanar enskilda lärare till denna eftertanke, som han benämner *permission-giving* (toleranstherapie) (Persson, 1996, s. 22)

Även Lundeberg (1991) tar upp detta i sin bok *Rampfeber. Konsten att framträda under press*, då han skriver om ett fenomen han kallar för *reflexvärderingar*. Lundeberg menar att ett vanligt problem är att vi snabbt och reflexmässigt värderar oss själva utan att ens vara medvetna om det. Ett exempel på en sådan reflexvärdering är om en musiker har spelat ett rejält fel inför sin publik:

En stark negativ känsla finns där omedelbart. Från faktablanet "felspelning" kommer värderingen "du är en dålig musiker" som generaliseras till "du är en dålig människa". Musikern är oftast endast medveten om den negativa känslan, som följer av en reflexvärdering. (Lundeberg, 1991, s. 17)

Railo (1983), känd författare och idrottspsykolog, tar upp något han kallar för *toleransgränser* (Railo, 1983, refererad i Lundeberg, 1991, s. 35). När det kommer till prestationer har alla en undre och övre toleransgräns för vad vi accepterar av oss själva, skriver Lundeberg. Oftast är det endast den undre gränsen som vi är medvetna om, till exempel kraven på vad vi bör klara av i teknisk bemärkelse. Den övre gränsen, som är omedveten, handlar om "hur bra vi vågar vara" enligt Lundeberg (1991, s. 35). En negativ självbild och automatiska tankar med mera står i vägen som ett hinder för att höja denna gräns, något de flesta vill göra, utan att sänka den undre. Något som Lundeberg i praktiken inte tror är möjligt. Han menar att om man har spelat fel och hänger upp sig på det, blockerar man sin kreativa förmåga att ta igen sitt misstag:

Om du grälar på dig själv, så kommer detta att ta energi från det kreativa musikaliska återskapandet och allt talar för att ditt framträdande kommer att lida av det. Om du däremot accepterar dig själv när du misslyckas, så kan du gå vidare efter en miss och komma igen. (Lundeberg, 1991, s. 35)

När det gäller bakgrunden till de negativa automatiska tankar som kan uppkomma inför ett framträdande skriver Lundeberg att anledningarna kan vara många. Ett exempel han ger är att man kan ha kopplat ihop uppskattning och prestation och endast känner sig omtyckt efter en prestation. Att inte duga blir då en vanligt förekommande upplevelse och kan paradoxalt nog även ge en viss trygghet, man behöver inte bli besviken. Omedvetet kan man undvika bra prestationer av den anledningen och bli rädd för framgång. (Lundeberg, 1991, s. 37)

I Sverige har det också uppstått en mer populärvetenskaplig metod som utarbetats av Davisson (2009) och i boken *Rampfeber- och konsten att hantera den* ger hon praktiska råd utifrån en terapimetod som kallas för tankefältterapi (TFT). Metoden är inspirerad av den kinesiska meridianläran som man hittar inom akupunktur och som går ut på att lösa, det hon kallar för, obalanser i systemet som blockerar kroppens energibanor, genom till exempel akupressur.

## 4 DESIGN, METODER OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

### 4.1 Metod

När det gällde undersökningsmetod föll mitt val på samtalsintervjuer eftersom det i kapitel 14 i *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2009) framkom att man bör använda sig av samtalsintervjuer när man ville hitta *nya* infallsvinklar av det valda ämnet. En frågeundersökning däremot ger snarare svar på hur *ofta* förekommande ett fenomen är. Samtalsintervjuer rekommenderas när syftet med undersökningen är att belysa ett utforskat

fält samt att utveckla teorier eller begrepp (s. 285-286).

Intervjuerna tog mellan 30-45 minuter och spelades in för att sedan transkriberas till text. Samtliga intervjuer finns hos författaren i elektronisk och transkriberad form.

Funderingen om jag borde kalla de personer jag intervjuat för informanter eller respondenter uppkom. Eftersom benämningen informanter innebär att de intervjuade ger information från ett utifrånperspektiv och respondenter innebär att de själva i någon form är studieobjekten (Esaiasson et al, 2009, kap. 13), hamnar mina intervjuade lärare precis mittemellan. Dock fick jag fler svar utifrån vad de har iakttagit och utträttat som pedagoger, än vad de själva upplevt, och jag väljer därför att kalla dem för informanter, för enkelhetens skull. Jag har dock hela tiden haft i åtanke att de lika väl skulle kunna betecknas respondenter.

#### 4.2 Urval och genomförande

När det gällde vilka informanter jag skulle välja att intervju föll valet på samtliga sex musikdramatiklärare som arbetar på Högskolan för Scen och Musik. Detta för att det är just inom ämnet musikdramatik som begreppet det yttre ögat ofta diskuteras och hänvisas till. Musikdramatik kan i korthet förklaras som ett ämne där musik får nya uttryck genom att dramatiseras. För att våga musicera på ett annat sätt än det invanda kräver ofta processen att studenten släpper på sitt yttre öga, vilket är en anledning till varför begreppet lever så starkt inom musikdramatikämnet. Enligt *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2009) är just *centralitet*, hur centralt placerad källan är i det man vill undersöka, den urvalsprincip som oftast ger riktlinjer för informantval (s. 291). Eftersom denna undersökning är något av en pilotstudie föll valet av informanter på lärare inom musikdramatik, eftersom det för tillfället är dessa personer som är mest insatta i begreppet. Eftersom alla mina informanter både är lärare och musiker såg jag möjlighet till att få ta del av både deras personliga erfarenheter av det yttre ögat och deras pedagogiska expertis.

Via mail svarade samtliga sex tillfrågade informanter ja. De två lärare som tackat ja, men som ändå inte intervjuades, var inte möjliga att nå för att bestämma tid för intervju och föll på så sätt bort. De skiljde sig inte i övrigt från de lärare som lät sig intervjuas i något betydelsefullt avseende såsom undervisningsvana, utbildning med mera. De är dock män och bortfallet påverkade på detta sätt könskvoteringen.

Informanterna är av varierande ålder (30-66 år), vilket jag anser viktigt med tanke på den intervjufråga som handlar om just ålder. De är dock inte av varierande kön (tre kvinnliga, en manlig), vilket är ett direkt resultat av bortfallet av informanter. Det innebär att jag inte kan anlägga ett genusperspektiv på min undersökning.

När intervjufrågorna skulle konstrueras tog jag hänsyn till råden i *Metodpraktikan* (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2009). I intervjuguiden i kapitel 14 skriver författarna om att de viktigaste frågorna kallas *tematiska frågor*, där intervjupersonen får möjlighet att berätta sin syn på vad den anser är de betydelsefulla dimensionerna i företeelsen som är mittpunkt för undersökningen. Jag valde att inleda med frågor som skulle ge en bild av hur mina informanter definierade begreppet, för att sedan fortsätta med frågor kring teman som *det yttre ögats konsekvenser*, *pedagogiska ansatser* och *det yttre ögat verkan inom högskolan och för äldre åldrar*. Avslutningsvis frågade jag mina informanter om de ville tillägga något ytterligare, för att säkerhetsställa att de hade fått svara så uttömmande som möjligt kring detta något svårdefinierbara begrepp.

### 4.3 Avgränsningar

När det kommer till avgränsningar hade ett alternativ självfallet kunnat vara att intervjua musiklärare för barn i olika åldrar, alltifrån förskoleåren, över grundskolans tidiga klasser, och vidare över den aktuella mellanåldern (prepuberteten) och tonåren, fram till och med lärare på gymnasieskola och folkhögskola. Att jag ändå valde att intervjua musikdramatiklärare på högskolenivå var på grund av att de sedan tidigare var bekanta med själva begreppet det yttre ögat och hade således en förförståelse som underlättade min tidsbegränsade undersökning. Fördelarna med mitt urval är att jag kan få en fördjupad analys av informanter som är mycket väl insatta i problematiken. En uppenbar nackdel är att de själva inte dagligdags möter unga elever i de aktuella åldrarna. På grund av det relativt begränsade urvalet informanter (sex möjliga lärare) och bortfallet av två, blir en avgränsning och begränsning just informantantalet.

### 4.4 Analys och bearbetning

När det gällde att analysera mitt material transkriberade jag först varje intervju, för att sedan göra en sammanfattning. I Metodpraktikan (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2009) finns flera olika sammanfattningstekniker beskrivna (s. 305) varav jag valde en teknik som kallas för *koncentrering*. Det innebär att jag så kallat pressade samman långa uttalanden, utan att förlora den väsentliga innebörden. Jag använde mig sedan av en *kvalitativ textanalys* genom att efter det sammanställa alla informanternas svar på respektive fråga, för att därefter kunna leta efter gemensamma nämnare i svaren. Jag *systematiserade* alltså innehållet för att kunna klargöra tankestrukturen hos mina informanter (s. 238) och efter det delade jag in dem i olika teman och valde ut belysande citat till varje funnet tema.

### 4.5 Etiska aspekter

Varje forskare ska enligt Vetenskapsrådet ta hänsyn till bland annat *konfidentialitetskravet*, som är en av fyra principer för god forskningsetik. Det innebär till exempel att personuppgifter och annan information som kan möjliggöra identifiering av enskilda människor inte får lämnas ut. Denna regel är dock inte generell, utan till exempel levnadsbeskrivningar såsom personhistoriska studier, kan innefatta privata uppgifter. I dessa fall ska det, före publicering, råda samtycke mellan direkt och indirekt berörda personer och forskare. (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>)

Eftersom min studie utgår från ett begrepp som främst lever inom en viss kontext, musikdramatiken, och informanturvalet av den anledningen är begränsat, blev kravet på konfidentialitet svårt att följa. Dock hade jag redan, av en annan orsak, på förhand bestämt mig för att fråga mina informanter om de kunde tänka sig att vara icke-anonyma. Min anledning var att informanterna som personer skulle ge en kredibilitet (tillförlitlighet) till undersökningen, eftersom de har stor erfarenhet av begreppet och dess konsekvenser, både som pedagoger och som erfarna musiker. Av dessa två anledningar valde jag att fråga mina informanter om de kunde tänka sig att figurera med namn och fick samtycke av samtliga. En vecka innan inlämning skickade jag dem även min text och gav dem möjlighet att kommentera och dementera, för att de skulle vara väl införstådda med min undersökning och deras roll i den.

#### **4.6 Studiens tillförlitlighet: Reliabilitet, validitet och generalitet.**

*Reliabiliteten* i undersökningsdata bedömer jag som hög. Genom att spela in intervjuerna och transkribera ordagrant minskade jag risken för feltolkningar. De svar jag erhållit bedömer jag som tillförlitliga, och skulle med allra största sannolikhet reproduceras om en annan intervjuare frågade samma frågor, eftersom jag standardiserat dem med exakta ordalydelser i ett frågeformulär, och försökte dämpa min egen inverkan på hur frågorna besvarades. Intervjuerna skedde enskilt för att inte informanternas svar skulle påverkas av utomstående. Ett sätt att uppskatta reliabiliteten skulle kunna vara att låta en eller flera andra bedömare ta del av de transkriberade intervjuerna och själva klassificera dem i de beskrivningskategorier, teman, som framtagits (Stukát, 2005, s.130). Överensstämmelsen, mätt i interbedömarreliabilitet, skulle då åtminstone ge ett mått på om de resultat jag kommit fram till kan återfinnas av oberoende bedömare.

*Validiteten* är svårare att uttala sig om. Vad det är som egentligen mäts kan diskuteras. Är det informanternas föreställningar om hur de skulle agera i en tänkt undervisningssituation, eller deras personliga minnen och erfarenheter i ett historiskt ljus eller avspeglar det på något sätt undervisningssituationen idag i en svensk skola? En svaghet i studien kan vara att jag inte närmare frågat om och preciserat detta i en särskild intervjufråga.

Att hävda att undersökningsresultaten äger en *generalitet*, utifrån enbart en handfull intervju svar, är självfallet omöjligt. Urvalet är för litet för att kunna göra anspråk på att vara representativt för lärare i musikdramatik i allmänhet, bortfallet är proportionerligt sett ganska stort och dessutom med snedvriden könsfördelning, vars betydelse är oklar. Allt detta påverkar självfallet generaliserbarheten. När det gäller materialet började dock en mättnad i informationen infinna sig då inga totalt nya infallsvinklar eller teman, som inte berörts av tidigare informanter, framkom i den fjärde intervjun. Den fjärde informanten tog dock mer specifikt upp begrepp som självförtroende/självkänsla och utvecklade andra begrepp ytterligare, så någon fullständig mättnad kan man inte tala om.

Undersökningen begränsas således kraftigt av det lilla antalet informanter och får i första hand ses som en hypotesgenererande pilotstudie.

## **5 RESULTAT**

### **5.1 Presentation av informanter**

Mina informanter presenterar jag här i tur och ordning.

Anna Kuuse, 49 år. Lärare i gestaltning, musikdramatik och musikalisk kommunikation på Högskolan för Scen och Musik. Arbetar även som frilansande pedagog och sjunger i olika sceniska projekt. Intervjudatum: 15/4-11.

Gunilla Gårdfeldt, 66 år. Professor i musikdramatik och scenisk/musikalisk kommunikation på Högskolan för Scen och Musik. Intervjudatum: 19/4-11.

Tina Glenvik, 34 år. Adjunkt på Högskolan för Scen och Musik. Frilansar som musikdramatiksångerska. Intervjudatum: 26/4-11.

Henrik Andersson, 30 år. Lärare i gestaltning och musikdramatik på Högskolan för Scen och Musik. Utbildad sång- och musikdramapedagog. Intervjudatum: 28/4-11.

## 5.2 Tillvägagångssätt

Efter intervjutillfällena lyssnade och transkriberade jag varje enskild intervju med en exakthet som även innefattade informanternas tvekingar och pauser. Detta för att kunna tolka den information jag fick inte enbart utifrån *vad* som sades, utan även *hur*. Jag har dock valt att inte skriva ut tvekingarna för att underlätta för läsaren och när det gäller pauserna har jag markerat dessa som tre punkter. Om vissa upprepade ord har utelämnats från ett citat är det markerat med [...]. Efter en kvalitativ textanalys, genom en systematisering av materialet, hittade jag fyra olika teman som jag sedan fann illustrativa citat till.

Alla citat är hämtade från intervjuerna genomförda de datum som står presenterat efter varje informants beskrivning ovan.

## 5.3 Temaredovisning

### 5.3.1 Första temat: *Att känna sig trygg genom befrielse från prestationskrav och tillåtelse att bara vara*

Informanterna tar alla upp vikten av att känna sig trygg, att inte känna prestationskrav och att våga misslyckas, när det gäller hur man handskar med det yttre ögat. Deras erfarenheter flätar samman en komplicerad, men ganska unison väv.

Anna Kuuse berättar att hon upplever att barn redan i tidig ålder värderar sina prestationer utifrån omgivningens reaktioner, men att det är i förpuberteten som detta blir som tydligast. Att det är väldigt viktigt att passa in och att det yttre ögat på så sätt visar sig genom ”att man gör mindre än vad man kan och har kapacitet till”. Hon menar att om man, i den känsliga åldern som förpuberteten och puberteten är, får lov att prova olika identiteter vågar man lämna yttre ögat mer. Hon berättar att hon själv som barn kunde känna av det yttre ögat och att det skapar en förståelse hos henne:

Jag kan känna igen det, vet precis vad det handlar om, och jag kan respektera den rädslan som finns bakom ett starkt värderande yttre öga, respekterar den jättestarkt. Och den kan man inte bara forcera, utan man måste skapa någonting väldigt bra, tryggt klimat för att det ska gå och arbeta med. Vilket man kanske inte alltid lyckas med, men det måste vara en ambition i alla fall att skapa det klimatet för att det yttre ögat är ett så starkt hinder för uttryck och blir ett väldigt starkt hinder för individen, och det är så synd eftersom alla har så mycket att säga...

Gunilla Gårdfeldt menar att det yttre ögat beror på en rädsla för att inte duga, ”den situationen är vi alla i, titt som tätt”. Att man kan blockera vad hon kallar för ”kroppens levda minnen”, det unika undertext som varje person bär, genom att kontrollera sig själv och till exempel inte släppa fri sin sångteknik. Att tillåta sig själv att duga är en process, menar hon:

Så det handlar om den där kärleken till sig själv... som är svår att uppnå, som tar ett helt liv.

För att studenterna ska kunna ”lämna sig själv ifred” och släppa prestationskraven berättar Gunilla Gårdfeldt vidare att en av hennes metoder är att värdeladda musikstycket. Att ge det ett angeläget innehåll som man kan relatera till och som betyder något viktigt för en. Det

brukar resultera i att studenterna släpper den starka kontrollen som hör till det yttre ögat och bara är.

Man får mer ringar på vattnet det där stunderna de glömmer. ”Jag musicerade bara. Jag dög bara. Jag lyssnade bara på dig”

Men, enligt henne, handlar det heller inte bara om att ”glömma bort sig själv”, utan även om att kunna tillåta misstag:

Jag tror att studenten, eller eleven, måste lära att tycka *om* sig själv, att ge sig *själv* tillåtelse. Att få lov att göra fel, att få lov att göra riktigt fel och ändå vara bra. Det är där hela knuten ligger.

Tina Glenvik pratar även hon om vikten av att kunna göra misstag. För henne handlar det mycket om att man ska känna sig trygg, både med sina medstudenter och med läraren, i en tillåtande atmosfär.

Jag brukar likna det vid att hoppa bungyjump eller något annat. Att man leder fram till stupet, men stupet, där måste studenten hoppa själv... men den ska veta att det är ett starkt rep.

Hon menar dock inte att man endast ska stöta och uppmuntra, utan även utmana. Då kan det ibland hända att studenten tycker att det är för otäckt, ”men det brukar alltid vara konstruktivt på något sätt, ett konstruktivt ihopbryt”.

Henrik Andersson ger funderingar kring prestationskrav som ett övergripande tema:

De som får väldigt höga betyg är ofta elever som presterar väldigt mycket inom alla ämnen och har väldigt höga krav på sig själva. [...] Det yttre ögat handlar väldigt mycket om kraven på sig själv.

Han menar att de som tvingar och sporrar sig själva till att nå höga resultat kan på så sätt vara destruktiva, men att det kan finnas något positivt i fenomenet också. Det kan vara en orsak till att man vågar testa lite extra, menar han, men att man måste gå en försiktig balansgång.

Han tar också upp begreppen självförtroende och självkänsla och tycker att det är viktigt att man gör skillnad på prestation och person. Han pratar om att försöka hjälpa sig själv från ett starkt yttre öga via:

Att öva sig själv att [...] *duga* med sin självkänsla, att alltid duga oavsett vad jag presterar.[...] Jag tror att det handlar väldigt mycket om att tycka om sig själv oavsett hur mycket man levererar. Att skapa empati för sig själv helt enkelt, faktiskt.

### **5.3.2 Andra temat: Att känna sig fri att vara i kroppen**

Alla informanterna tar upp att det yttre ögat kan påverka kroppen rent fysiskt. Det kan visa sig genom en motvilja att visa upp sig inför andra eller en stark självmedvetenhet som yttrar sig genom att den drabbade med kroppen låtsas att den inte menade allvar. Att straffa sig själv genom att fysiskt nedvärdera sin prestation genom missnöjda läten eller att besviket slå sig på benen.

Anna Kuuse berättar hur hon har sett det yttre ögat visa sig:

...i en slags ovilja, både fysiskt, känslomässigt motstånd. Vi vill inte beröras och man vill inte beröra heller. Man stänger. Stänger av helt enkelt.

Vidare berättar hon hur man som drabbad inte vill synas eller bli utsatt på något sätt, utan vill försvinna in i en grupp:

Jag tycker att de allra räddaste, som har strängast yttre öga, har också svårast att ge sig in med kroppen. Det är min erfarenhet.

Gunilla Gårdfeldt pratar om hur andningen påverkas och hur det yttre ögat inte bara handlar om det visuella, utan hur ” jag trycker ner mig själv med alla mina sinnen”. Hon tar upp filosofen Merleau-Ponty som ”talar om att kroppen reflekterar innan knoppen gör det”, det vill säga att tankarna kan ljuga och få en att tro att man mår bra, medan kroppen så kallat vet att det inte stämmer.

Tina Glenvik berättar om hur man, när man fysiskt ”underkänner” sina prestationer, har svårt för att tillåta sig själv att vara i nuet. Hon benämner det som en sorts självvärdering och hur hon brukar försöka komma förbi det genom övningar vars innehåll inte går att planera:

Så att man övar sig i att ta situationen som den är. Att man inte kan planera eller värdera och då tycker jag det är ytterst viktigt att man inte får värdera verbalt eller fysiskt efteråt.

Henrik Andersson spinner vidare på hur man kan hjälpa studenter att befria sig från det starka yttre ögat genom att göra gruppövningar som låter kroppen göra saker som normalt kan uppfattas som för utåtagerande:

Bara det här att vara tokig med kroppen och att alla är det samtidigt. Till slut vågar de vara det och då har man kommit en bit. Att nu har vi vågat vara tokiga tillsammans och då kan vi våga vara allvarliga tillsammans också.

Han menar att genom att befria kroppen kan man släppa censuren och våga möta sina medstudenter.

Mina informanter har alla olika botemedel mot när det yttre ögat sätter sig i kroppen. Ett axplock av dem är att gå bakvägen via kroppen, att gå in i en berättelse, att släcka ner i rummet och jamma, att repa utanför mallen och att värdeladda.

### **5.3.3 Tredje temat: *Människan som social varelse.***

När det gäller att känna tillhörighet och att passa in är alla informanterna eniga om att det är en viktig aspekt av det yttre ögat. Flera av dem tar upp hur man som barn och ungdom jämför sig med andra och söker bekräftelse på att man duger. Alla är eniga om att det är i skolåldern som det yttre ögat befästs, även om självmedvetenheten kan ha vaknat tidigare.

Anna Kuuse berättar att hon tycker sig se att små barn har en förmåga att vaka över sig själva, men inte att det i den tidiga åldern blir ett genomgående personlighetsdrag. Hon menar däremot att det runt sjätte klass händer något när det gäller den egna självvärderingen och självbilden.

Man är på väg bort från sina föräldrar och skapar nya konstellationer, sociala konstellationer och det blir så viktigt att passa in, för att bli till och komma vidare. Det är en skör period.

Vad av detta som är socialt eller biologiskt betingat vet hon inte, men hon resonerar att det bör hänga ihop med de utvecklingspsykologiska faser som barn går igenom i gränslandet till vuxenvärlden.

Den sociala gruppen [...] börjar bli väldigt viktig. Man behöver markera och man [...] behöver testa väldigt mycket vem man är.

Gunilla Gårdfeldt tar upp att hon tror att barn tidigt uppfostras till att vara lydiga.

”Inte så, du får inte sitta så, och du får inte säga så, peta dig inte i näsan och gör inte det”

Hon menar att det yttre ögat hör samman med hur rädd och blyg man är och hur benägen man som barn är att lyda. Hon tror även att det yttre ögat av den anledningen oftare vaknar tidigare och flickor än hos pojkar.

Tina Glenvik funderar på om det yttre ögat kan höra samman med känslan av att inte passa in. Om man tidigt blir medveten om känslan av utanförskap på grund av att man skiljer sig från mängden, tror hon att det vaknar tidigare. Hon pratar om viljan att bli accepterad och älskad och de funderingar som kan höra till om man upplever att man inte blir det. Hon nämner också en slags inskolning i att tänka på hur man uppfattas av andra:

Man blir ju bedömd ofta efter vad man gör och hur man är. Jag tror att man sakta men säkert skolas in i det att man... att man liksom får den självhjälpen.

Även Henrik Andersson är inne på samma spår. Han tror att kontexten man befinner sig i som barn har en stor inverkan på det yttre ögat. Han pratar om att från och med sjuårsåldern sorteras man in i tydliga rutor och ramar, i och med att man börjar skolan. En friare, mer konstnärlig skolform skulle tillåta det yttre ögat att vakna senare, tror han. Kring uppvaknandet av det yttre ögat säger han:

...man börjar jämföra sig med andra, börjar få syn på att ”jag kanske inte duger i jämförelse med andra” och så där, för det är ju det, det handlar om. Det är ju någonting som är inom mig själv, men som kanske inte handlar så mycket om mig själv egentligen, utan snarare synen på mig själv utifrån andras ögon.

Informanterna ger en bild av barndomen som inte enbart är lek och skoj. Den verkar minst lika mycket handla om att jämföra sig med andra och att skapa sig en självbild utifrån sin omgivning. Apropå att bli vuxen säger Tina Glenvik skämtsamt:

När man har passerat det där ”ung och lovande” så är det lite befriande. Man har inte så höga krav längre (skratt).

### **5.3.4 Fjärde temat: *Den skolade musikens krav och disciplinering.***

Att det finns en tydlig norm kring hur musik ska framföras inom en skolad kontext är något som märkbart framkommer av informanternas intervjuer. Alla tar på något sätt upp den starkt implementerade föreställningen om hur ”man ska låta” inom olika genrer.

Anna Kuuse tar upp den kulturella diskursen, hur vi i olika kulturer tillåter varandra olika mycket. Hon menar att i den västerländska kulturen tillåts vi inte att uttrycka oss med stora gester eller att sticka ut. Vidare talar hon om ”konstbegreppet”, om föreställningen om att bara de som är bevisat duktiga får uttrycka sig konstnärligt. Det resulterar i att mindre självsäkra konstutövare inte improviserar eller provar sina vingar, i rädsla att de inte ska vara tillräckligt bra. Hon talar också om kanon, starka traditioner, inom musikvärlden:



Det är ju ett arv som musikvärlden tyvärr kanske har bevarat lite för starkt. Att bevara kanon, att bevara historien. Att reproducera och hålla vid liv saker.

Vidare pratar hon om att det finns en övertro på teknik inom högre musikutbildningar. Att tekniken ska hjälpa utövaren att uttrycka sig, vilket hon inte hävdar är fel, men hon tror att teknik och uttryck oftare måste tillåtas att gå hand i hand.

Gunilla Gårdfeldts iakttagelser när det gäller den klassiska konstmusiken tar vid här:

Jag märker på mina operastudenter att de är så rädda att inte sjunga rätt. De tror att de inte får jobb om de inte sjunger enligt mallen.

Hon menar att inom opera är mallen för hur det ska låta så strikt att sångarna tänker så mycket på den att de ständigt har det yttre ögat ”påkopplat”.

De tror att om de släpper yttre ögat så sjunger de inte opera längre, [...] då är det så svårt att lämna sig själv i fred, för de hela tiden måste kontrollera sin sångteknik och då *blir* det inte så bra som det ska bli.

Tina Glenvik berättar att hon själv känt av de normer som ”sitter i väggarna” under den tid hon utbildade sig, men beskriver att hon efter att ha lämnat högskolan bakom sig kände sig friare att göra de saker som hon själv ville. Hon pratar om de starka föreställningar man har av vad andra tyckte. Hon minns:

Man var rädd hela tiden för vad andra skulle säga om man valde en viss väg eller om man gjorde något banalt eller något extravagant. Man fick liksom inte sticka ut åt något håll...

Hon benämner det yttre ögat som lusthämmande, men säger att det även fungerar åt andra hållet, att det yttre ögat ofta försvinner när man känner lust.

Henrik Andersson tar upp ett fenomen han har sett som pedagog:

Vissa är [...] väldigt hämmade, som har en hög musikalisk utbildning och en hög musikalisk nivå och vågar absolut inte göra någonting som går utanför deras ramar och testa på nytt. Medan en som inte [...] har kommit så långt med sitt konstnärliga hantverk kan gå jättelångt i en improvisation och utvecklas enormt och bli otroligt konstnärligt intressant.

Han menar att de studenter som själva ännu inte är medvetna om att de kan, som inte har någon prestige i sitt handlande, kan tillåta sig själva att utforska sin kreativitet på ett sätt som de ”redan kunniga” inte vågar.

Precis som många av de andra informanterna tar han upp kunskapstrappan, ett begrepp myntat av psykologen Thomas Gordon (1974). Kunskapstrappan består av fyra steg: omedvetet okunnig, medvetet okunnig, medvetet kunnig och omedvetet kunnig. Den visar de olika stadier människan går igenom när hon är i en kreativ lärandeprocess.

Henrik Andersson resonerar:

Det är väl just de där mellanstegen som är de problematiska, steg två och tre, som är väldigt hämmande på många sätt.

De stadier då man är omedveten, det första utan kunskap och det sista med mycket kunskap ”i ryggen”, är de stadier då man vågar prova och kan nå ”flow” (flöde), enligt honom.

Både Gunilla Gårdfeldt och Anna Kuuse tar även upp rädslan för vad ens lärare skulle säga, som en bidragande faktor när det gäller studentens uttryck, eller brist på uttryck. De vittnar båda om stunder i undervisningen då studenten musicerat i en stark känsla och efteråt erkänt att den aldrig skulle kunna spela på likande vis framför sin lärare. Gunilla Gårdfeldt berättar att hennes studenter är väldigt medvetna om vad deras lärare skulle tycka om ett visst spelsätt och vad de själva tycker, och att de åsikterna inte nödvändigtvis stämmer överens. Anna Kuuse nämner att en student, efter att ha spelat med oerhörd inlevelse och helt emot rådande kanon, sa ”hade jag spelat så här hade min lärare slängt ut mig”...

Slutligen är det flera av informanterna som funderar över varför man som utsatt konstutövare ändå väljer att fortsätta uttrycka sig. Tankar som att vilja prestera, tävlingsinstinkt, adrenalin och njutningen av att ha åstadkommit något kommer upp. Anna Kuuse uttrycker också den ambivalens som finns bland de som väljer en konstnärlig yrkesbana:

Det är många skådespelare som säger att de varenda gång de ska in på scen så vill de hoppa av och i applådtacket så vet de varför de är där. (skratt)

Gunilla Gårdfeldt tar upp dubbelheten i att uttrycka sig:

Man är sårbar när man är utsatt och då måste man på något sätt jobba mentalt för att förstå att det är ju det jag valt, att vara utsatt och sårbar. Det är ju det jag vill förmedla med min musik, att jag är en människa och möta dig ansikte mot ansikte.

Men att kärleken till musiken och behovet att som unik individ få dela med sig av sitt uttryck ändå är det avgörande framkommer av informanternas svar. Anna Kuuse sammanfattar:

Och det är väl någonting med det där, att om du säger till en människa att ”du är viktig”, till en student, att ”ditt sätt att se på världen är viktigt, för det är bara du som ser det så”, rättare, ”det är bara du som kan lägga in någonting från dig i musiken”, att man själv tillåter varje student eller varje musiker att också lägga in en del av sig själv, tänker jag, då behöver man inte hålla på att jämföra. Det finns alltid en unik tolkning.

## **6 DISKUSSION**

### **6.1 Teori och resultat**

På mina direkta konkreta frågor om det yttre ögats uppkomst hos barn har jag inte i min litteraturgenomgång kunnat få några detaljerade forskningsbaserade svar från olika studier. Ämnet har inte ännu belysts empiriskt i detalj och min egen ansats blir därmed av undersökande pionjärkaraktär och hypotesgenererande.

Det övergripande syftet med mitt arbete var att försöka ta reda på när och hur det yttre ögat vaknar hos barn och ungdomar och hur denna process skapar självzensur och påverkar förmågan att ”låta sig själv vara ifred” och bara njuta av sitt musicerande. Hur kan jag då sammanfatta de olika teorier jag fann i litteraturen med de teman som framkom i svaren hos mina informanter? För att förenkla läsningen har jag sammanslagit flera frågeställningar under en svarskategori. Dessa kommer jag att här diskutera och försöka besvara.

## 6.1.1 Bakgrund

*Är det en generell erfarenhet att barn börjar dämpa sig själva i musikaliskt utövande med och inför andra i en viss ålder? Vid vilken ålder i så fall?*

Enligt psykodynamisk teori är preadolescensen en kritisk tid när frigörelsen från föräldrarna börjar ske. Kihlbom (1983, s. 138-139) skriver om hur något som utifrån kan uppfattas som en obetydlig förändring av utseendet, kan skapa en panikreaktion hos ungdomen. Uppgifterna att just förpuberteten är omvälvande stämmer väl med det Thulin (2010) skriver om att debutåldern för social fobi oftast ligger kring 11-13 år. I *KBT inom barn- och ungdomspsykiatri* (Kåver, 2010) nämns att musikaliska och idrottsliga prestationer upplevs, efter högläsning, som mest ångestfyllda för barn och ungdomar med social fobi. Säljö (2000) skriver om hur individen känner av omgivningens krav och lär sig att anpassa sig efter dessa. (s. 27) Det kan innebära att ungdomen under den kritiska preadolescensen blir mer uppmärksam på vad den uppfattar att omgivningen ställer för krav och försöker således anpassa sig efter den tron, något man skulle kunna benämna som det yttre ögat.

Min informant Anna Kuuse understryker denna period när hon under temat *människan som social varelse* tar upp att det enligt hennes erfarenhet sker en förändring med ungdomars självbild runt sjätte klass och att det kan visa sig genom att underprestera med flit för att passa in.

Enligt vad jag kan bedöma kan vi se att det sker en förändring i förpuberteten som märks genom att barn och ungdomar börjar dämpa sig själva. Hur vida det gäller i musikaliskt utövande eller i allmänhet kan jag dock inte besvara helt.

## 6.1.2 Orsaker

*Vilka olika förklarings teorier och orsaksmodeller finns för detta?*

Det har framkommit många olika teorier kring varför denna förändring sker. Om man riktar ljuset mot psykodynamisk teori finns förklaringen i Överjaget, det vill säga den del av oss som styrs av våra egna och samhällets höga ideal. Överjaget påverkas av de krav individen uppfattar kommer från omgivningen (Cullberg, 2003) och denna kognitiva medvetenhet kan man säga vaknar just i förpuberteten (Thulin, 2010). Enligt behavioristisk teori kan bestraffning, som till exempel att få hård kritik efter ett sångframträdande, vara orsaken till förändringen (Skinner, 1988) i form av dämpning, medan kognitiv teori belyser att den kan bero på felaktiga grundantaganden, det vill säga tankar som styr individens tolkningar av världen (Makower, 2008).

Havnesköld och Risholm Mothander (2009) skriver att barn i skolåldern förknippar de intressen de *har* med vilka de *är*. Följaktligen kan man dra slutsatsen att det då är svårt för dem att skilja på självförtroende, vad de behärskar, och självkänsla, vilka de är. Om man som barn till exempel har ett stort musikaliskt intresse och således upplever att man *är* sitt instrument kan mötet med en sträng omvärld vara omtumlande och bidra till att det yttre ögat vaknar. Det kan sägas gälla även äldre åldrar då Persson (1996) skriver om när pianisterna i en undersökning av Apple (1976) fick möjlighet att avbryta en spelning och sålde kunna "fly med självkänslan i behåll" (Persson, 1996, s. 22). Formuleringen antyder att musikernas association mellan vad de åstadkom (självförtroende baserat på prestation) och vilka de är (självkänsla baserat på egenvärde)

är starkt implementerad, något som även Lundeberg (1991) tar upp med uttrycket reflexvärdering. Från en mindre incident som en så kallad felspelning går musikerns tanke reflexmässigt till att han eller hon är en dålig musiker och tillika en dålig människa. Den nära sammankopplingen mellan prestation och människovärde kan vara en förklaringsteori till ett starkt yttre öga.

Även det sociokulturella perspektivet betonar att människan lär i mötet med omgivningen (Säljö, 2000), något som informanten Henrik Andersson också är inne på när han pratar om hur kontexten formar barn. Han menar att från och med att barn börjar i skolan och möter tydliga ramar och regler så börjar de även att jämföra sig med varandra. Gunilla Gårdfeldt resonerar kring barns benägenhet att lyda och foga sig, något som även skulle kunna kopplas till det Säljö (2000) skriver om hur individen tolkar och anpassar sig efter vad som uppfattas som krav från omvärlden. Informanten Tina Glenvik berör samma ämne när hon beskriver att hon tror att barn som känner utanförskap tidigare börjar bedöma sig själva, något som kanske skulle kunna knytas till teorierna kring en otrygg anknytning. Grundläggande för en trygg anknytning till sina föräldrar är känslan av att vara förstådd och accepterad som man är (Broberg et al, 2006, 2009). Fattas den skulle en känsla av att vara missförstådd och utanför kunna vara följden, något som skulle kunna bidra till att det yttre ögat växer.

### 6.1.3 Interventioner

*Finns några förebyggande insatser att tillgå? Vilken pedagogisk metodik kan användas för att förhindra en sådan utveckling? Vilken pedagogik kan motverka dessa tendenser om de ändå väl uppstått och slagit rot?*

När det gäller förebyggande insatser har jag funnit en del svar i litteraturen. Att teoriavsnittet *Mental träning* finns med är av en sådan anledning. Som jag skrev i slutet av bakgrundsavsnittet fanns en kurs i mental träning inom musik på Högskolan för Scen och Musik, men eftersom läraren gick i pension försvann även ämnet. Annars är det mest inom idrotten som mental träning har en framträdande roll. Att våga misslyckas, att stänga ute störande moment och att mentalt och fysiskt kunna slappna av är alla delar av vad idrottsmän övar sig på, förutom sin egen utveckling inom själva sporten. Detta är något som jag anser även borde vara intimt förknippat med musikaliska framföranden och användningen av mental träning har så smått börjat ta sig in även i dessa kretsar.

När det gäller förebyggande insatser mot det yttre ögat är alltså mental träning en möjlig sådan. Uneståhl (1995) skriver till exempel om spänningsreglering, om hur man sänker eller höjer sin mentala och fysiska spänning, beroende på vilket behov som finns. En ökad koncentrationsförmåga sägs bidra till att utövaren kan stänga ute ovidkommande störningsmoment, som till exempel yttre faktorer och egna tankar.

Både Persson (1996) och Lundeberg (1991) tar upp möjliga förebyggande insatser. Persson (1996, s. 18) skriver om interventionstrategier: *kognitiv intervention, somatisk intervention, beteendemässig intervention* samt *farmakologisk intervention*. Även toleranstherapie tas upp, att som musiker tillåta sig själv att spela fel. Lundeberg (1991) skriver om reflexvärderingar, då musikern reflexmässigt underkänner sina prestationer baserat på ett felspel, men ger inget svar på hur denna värdering går att undvika. Vi kan även läsa om *toleransgränser* och rädsla för att framgång, men inte heller här erbjuds råd till förebyggande insatser. Dock skriver han att om man bannar sig själv efter att ha spelat fel blockeras den kreativa förmågan att ta igen sitt misstag. Vid accepterandet av ett misslyckande kan man däremot gå vidare

(Lundeberg, 1991) något som stämmer väl överens med tankegångar inom den mentala träningen. Metoden tankefältsterapi (TFT) erbjuder också en möjlig intervention av rampfeber genom till exempel akupressur.

Mina informanter har efter egen erfarenhet utvecklat olika metoder för att förebygga och kringgå det yttre ögat, såsom att låta eleven arbeta via kroppen och inte huvudet och att gå in i berättelser och släppa fokus på prestation. Ge eleven lov att göra fel och ändå känna sig bra. Göra konkreta övningar där man inte kan planera sin handling, utan tvingas att vara "här och nu". Att som lärare skapa en trygg, tillåtande atmosfär där man inte bedömer eleven efter prestation.

Ingen av pedagogerna tror dock att man helt och hållet kan förebygga uppkomsten av det yttre ögat, eller ens att man ska det. Många talar om möjligheten att använda det yttre ögat som en vän i självreflektion och som en möjlighet att utvecklas. De talar många gånger om en balansgång mellan att bli hämmad och att bli sporrad. Tina Glenvik sammanfattar:

Jag tror att om yttre ögat är din vän och det är något du i alla fall kan arbeta med att plocka bort och ta till, så kan det vara ens bästa vän... Men att se sig själv, att försöka se sig själv med andras ögon, det tror jag är farligt. Särskilt i de yngre åldrarna.

## 6.2 Diskussion kring informantval

Har mitt val av informanter, det vill säga musikdramatikpedagoger som undervisar på högskolenivå, påverkat resultatet av studien? Detta är en högst relevant fråga där mitt svar självklart blir ja. Mina informanter undervisar studenter som för länge sedan lämnat förpuberteten och valt att fortsätta på sin musikaliska bana, mer eller mindre trotsande det yttre ögat. De har alltså ingen direkt erfarenhet av barn och ungdomar i den kritiska ålder jag valt att belysa. Detta tror jag givetvis speglas i resultatet eftersom mina informanter således bara kan spekulera kring uppvaknandet av det yttre ögat, utan att kunna ge direkta exempel. Det de däremot kan ge direkthänvisningar till är deras egna erfarenheter av begreppet och hur de, trots att de är yrkesarbetande pedagoger och musiker, fortfarande brottas med den självzensur som det yttre ögat ger. Även hur det fortsatt påverkar musikhögskolestudenter får vi en inblick i, det vill säga att det yttre ögat inte endast är något som vaknar i preadolescensen för att sedan "slumra till" igen, utan hur det faktiskt finns med som en faktor även långt senare. Att inte få tillgång till direkta ögonblicksskildringar av uppvaknandet av det yttre ögat tycker jag vägs upp mot den inblick av en fortsatt utveckling av detsamma som mina informanter kunde ge. Sedan får man inte förglömma av även de har varit barn en gång och alltså i första hand själva upplevt detta fenomen.

Några rader bör också nämnas om könsfördelningen på mina informanter, som var övervägande av kvinnligt kön. Jag tror att detta har påverkat resultatet mer, eftersom jag under mina intervjuer uppfattat att det finns en föreställning om att flickor är mer benägna att anpassa sig efter vad de uppfattar som omgivningens krav. Hade jag haft möjlighet att intervjua fler manliga pedagoger hade jag kunnat fördjupa mig i detta, vilket tyvärr inte var möjligt för denna studie.

## 6.3 Nya frågor och tankegångar

När det kommer till de teman jag fann i informanternas svar uppkom det en del nya funderingar hos mig. Jag redogör för dem i tur och ordning.

### 6.3.1 Diskussion kring det första temat

Det första temat handlade om *att känna sig trygg genom befrielse från prestationskrav och tillåtelse att bara vara*. Det betonades ofta att man som elev borde få känna att det är okej att göra misstag. Jag började fundera på hur man i idrottssammanhang får inlärt att formsvackor ingår i en sportutövares liv, att man kan ha ”bra säsonger”. Hur ett återkommande tema i mental träning är just att kunna förbise sina misstag. En av böckerna jag bläddrade i på biblioteket under kategorin ”Idrottspsykologi” hette just ”Meningsfulla misstag”, vilket jag fann anmärkningsvärt. Anses misstag inom idrotten som mer meningsfulla än de musikutövare begår? Varför skiljer sig synen på misstag så mycket mellan dessa två världar? Hur kommer det sig att det har ett så stort fokus inom idrotten och så litet inom musiken? Vad skiljer egentligen en idrottsman och en musiker åt när det gäller krav på prestation och behovet av att förlåta ett misstag? När slutar det för barn att vara okej att misslyckas?

### 6.3.2 Diskussion kring det andra temat

Det andra temat hette *att känna sig fri att vara i kroppen* och handlade om hur det yttre ögat kan rent fysiskt sätta sig i kroppen. Anna Kuuse delade med sig av tankar om att de som har starkast yttre öga även är de som har svårast att ”ge sig in i något med kroppen”. Gunilla Gårdfeldt pratade om att kroppen kan veta om saker innan huvudet gör det. Kombinerar man dessa två iakttagelser hittar vi tankegångar som jag finner väldigt intressanta. Finns det en naturlig kroppslig spärr mot att låna ut sin kropp till en känsla, som hör ihop med rädslan att inte duga, den starkaste formen av yttre öga? Att det nästan är värre att göra bort sig med kroppen, för att den har förstått den egna censuren, vilket huvudet då inte har gjort? ”Nej, jag är inte rädd, jag vill bara inte...”? Kan kroppen prata istället för huvudet?

### 6.3.3 Diskussion kring det tredje temat

Det tredje temat, *människan som social varelse*, innefattade att jämföra sig till en stor del. Att jämföra sig med andra och ge andra större betydelse än en själv. Jag kom återigen att tänka på mental träning, då jag själv, efter en kurs med den nu mer pensionerade läraren, äger en inspelning av just Uneståhl (*Självbilds- och målbildsträning: ett sex veckors träningsprogram för självbildsträning och målbildsträning*, 1996). I ett avsnitt säger han just sådana saker som ”Din åsikt är lika mycket värd som alla andras. Du är en lika viktig person som någon annan.” Detta borde vara självklarheter. Jag tror inte att det finns någon som skulle svara att en annan person är *mindre* viktig än en själv om den fick frågan. Däremot händer nog ganska ofta det motsatta, i alla fall i tanken. Att ge sig själv mindre utrymme och tillåtelse än andra, när det gäller musicerande och när det gäller att ta för sig i livet i övrigt. Jag tror att det finns ett behov av att bli påmind om det Uneståhl säger, inte bara som idrottare och som barn, utan även som musiker och som vuxen.

Fortsatt under detta tema tänkte jag på Tina Glenviks kommentar ”När man har passerat det där ”ung och lovande” så är det lite befriande. Man har inte så höga krav längre”. Jag minns att vi båda skrattade när det sades, men själva undertexten är ganska mörk när jag tänker på det. Den speglar att det är tufft att vara ung, att man känner starka krav från omvärlden på prestation. Man har höga krav på sig själv att hinna uträtta en massa saker och kanske särskilt nu, när ”hela världen ligger öppen” för alla ungdomar. Vad händer med de egna kraven på allt man ska åstadkomma när valmöjligheterna blir oändliga? Hur gör man då för att duga?

### 6.3.4 Diskussion kring det fjärde temat

Det fjärde och sista temat *den skolade musikens krav och disciplinering* berör många punkter som jag själv har funderat mycket på. Anna Kuuse tog upp begreppet kanon, de normer och regler som finns inom olika diskurser och discipliner. Kanon är olika stark inom olika musikgenrer, och inom de högre musikutbildningarna lever dessa traditioner i högsta grad. Det kan fokuseras mer på hur något ska låta enligt mallen än på den unika individ som musikern själv är. Jag funderar på om den metod för att "låta sig själv vara ifred" som går ut på att vara i nuet, motarbetas av just kanon. För kanon handlar så mycket om reproduktion. Ibland kanske det bidrar till att nuet och vem jag som musiker och sångare är försvinner? Om kanon är *då*, vad är *nu*? Sedan menar inte jag att traditioner nödvändigtvis är av ondo, de kan också vara en hjälp in i komplicerad och fantastisk musik som är svår att greppa utan riktlinjer.

### 6.4 Egen reflektion

Detta leder mig vidare till en av huvudanledningarna till varför jag valde att skriva om detta ämne. Jag förälskade mig i klassisk sång för många år sedan och har spenderat oerhört mycket tid på att lära mig att sjunga "rätt" enligt mallen. Detta delvis för att jag får en sådan tillfredsställelse när jag lärt mig att behärska till exempel en viss barock-koloratur eller drill, och får det att låta "som det ska" enligt kanon. Att det finns en musikalisk exakthet att sträva mot upplever jag som sporrande. Det kan däremot ibland förta mitt eget musikaliska uttryck och min benägenhet att låta mig själv både prova egna utsvävningar och att misslyckas. Jag har många gånger kommit på mig själv med att undra "Varför tycker jag inte att det här är kul?" när jag övar och sjunger klassisk sång. När jag då pausar och sjunger min egenskapade musik kan jag däremot känna lusten flöda, för där är det jag som har komponerat kanon... Ibland märker jag att jag tvivlar på om jag tycker om att sjunga klassiskt, jag kan känna mig håglös och oinspirerad och då stå handfallen för att jag inte riktigt kan begripa varför. "Jag *vet* ju att jag tycker att det här är kul... *egentligen*".

Där kommer Tina Glenviks kommentar om att det yttre ögat kan vara luthämmade in. När det yttre ögat granskar kritiskt är det svårt att känna lust och glädje och det är vad som drabbar mig periodvis. Då skulle jag behöva bli påmind om att jag är en unik person och har ett unikt instrument som bara jag kan spela på. Att jag som person, inte bara som kanonbärare, är en viktig del av musiken. Som Anna Kuuse sa:

Ditt sätt att se på världen är viktigt, för det är bara du som ser det så, [...] det är bara du som kan lägga in någonting från dig i musiken.

För mig har begreppet det yttre ögat kommit att betyda mycket. Det har hjälpt mig att förstå mig själv och min egen process, inte bara den musikaliska utan även det förhållningsätt jag haft gentemot mig själv under min uppväxt. I min framtida yrkesroll, både som sångerska och pedagog, tror jag att jag kommer att ha nytta av den kunskap jag har insamlat om fenomenet. En insikt jag kommer att bära med mig är hur stark min påverkan över mina framtida elever kan vara. Jag kommer noggrant att försöka undvika att hämma mina elevers uttryck, utan utöva toleransterapi, som Persson (1996) beskrev. Efter att, både i litteraturen och i intervjuerna, råkat på skildringar över hur elever räds sina lärare och deras åsikter, kommer jag att i största möjliga mån försöka balansera mellan att ge eleven verktyg i form av teknik och kanon och tillåtelse till att hitta det egna uttrycket. Denna balansgång kommer även att gälla mitt eget musicerande. Jag hoppas även att andra lärare och konstutövare kommer att ha användning för den inblick i begreppet som min uppsats kan ge. Att vi kan få upp ögonen för

hur man kan skapa en trygg miljö där det är okej att våga prova sina vingar och även att misslyckas, både i och utanför skolans värld.

## **6.5 Vidare forskning**

Hade jag haft möjlighet att vidareutveckla denna uppsats hade jag valt att titta vidare på genusperspektivet, som jag nu endast snuddade vid. Är det en allmänt utbredd uppfattning att flickor drabbas tidigare än pojkar av det yttre ögat? Vad finns det forskat om detta tidigare och hur kommer det sig? Även om vårt samhälle tidigt formar barn och ungdomar till att topprestera, och om det påverkar dem till att inte tillåtas göra misstag efter att de har passerat en viss ålder, tycker jag är en intressant frågeställning att utveckla. Man skulle kunna göra jämförande undersökningar med idrottspedagoger och musikpedagoger i benägenheten att låta sina adepter misslyckas och undersöka acceptansen av ”formsvackor”.

Att efter denna undersökning intervjua pedagoger som undervisar barn i de aktuella åldrarna hade också givetvis varit av stort intresse.



## 8 REFERENSER

### Tryckta källor:

- Apple, S. S. (1976). Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Journal of Music Therapy*, XIII (1), 2-16.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bergh, G. (2008). Stage fright in singers: three reaction types. *Folia Phoniatria Logopedia*, 60(6):294-297.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., Risholm Mothander, P. (2006) *Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Falkenberg: Natur och Kultur.
- Broberg, A., Risholm Mothander, P., Granqvist, P., Ivarson, T. (2009) *Anknytning i praktiken. Tillämpningar av anknytningsteorin*. Falkenberg: Natur och Kultur.
- Cullberg, J.(2003) *Dynamisk psykiatri*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Davissson, C. (2009). *Rampfeber – och konsten att hantera den*. Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P.; Gilljam, M.; Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fogle, D. O. (1982). Toward effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19(3), 368-375.
- Goleman, D. (2007) *Känslans intelligens: om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gordon, T., & Burch, N. (1974, 2003) *Teacher Effectiveness Training*. New York: Three Rivers Press (CA)
- Groome, D.(2010). *Kognitiv psykoterapi: processer och störning*. Lund: Studentlitteratur.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenber (Eds), *Handbook of child psychology*. New York, NY: Wiley.
- Havnesköld. L. & Risholm Mothander. P. (2009) *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber AB
- Jobrant, A. (1999) Rampfeber- En kartläggning av nervositet och rampfeber i årskurs 3 vid Musikhögskolan i Göteborg. Examensarbete 7 p. Musikhögskolans bibliotek, Göteborgs universitet.
- Johnstone, K. (2007). *Impro. Improvisation and the Theatre*. London: A &Black Publishers Ltd.
- Jones, C. & Meredith, W. (2000). Developmental paths of psychological health from early adolescence to later adulthood. *Psychology and Aging*, 15(2), 351-360.

- Kihlbom, M. (1983). *Den eviga familjen. Familjepsykologi ur psykoanalytisk synvinkel*. Lund: Natur och Kultur.
- Kåver; A. (2006). *KBT i utveckling: en introduktion till kognitiv beteendeterapi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundeberg, Å. (1991). *Rampfeber. Konsten att framträda under press*. Stockholm: AB Carl Gehrman's musikförlag.
- Lundh, L.-G., Montgomery, H., & Waern.(1992). *Kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Makower, I.(2008). Att bygga upp självkänslan med hjälp av KBT. *Psykisk hälsa*, 2, 22-34.
- Merleau-Ponty, M. (1997) *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Nagel, JJ (1993) Stage fright in musicians: a psychodynamic perspective. *Bulletin Menninger Clinical* 57(4), 492-503.
- Nörretrander, T. (1999) *Märk världen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Persson, R. S. (1996). *Psyke, stress och konstnärlig frihet*. Stockholm: KMH Förlaget
- Railo, W. (1983) *Bäst när det gäller*. Sveriges Riksidrottsförbund.
- Ramnerö, J. & Törneke, N. (2006). *Beteendets ABC – en introduktion till behavioristisk psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New York: Princeton University Press.
- Skinner, B.F. (1988). *About Behaviorism*. New York: Random House USA Inc.
- Skolverket (1994) Läroplan för de frivilliga skolformerna - Lpf 94. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1994) Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 11. Stockholm: Skolverket.
- Stanislavskij, K. (1986) *Att vara äkta på scen: om skådespelarens arbetsmoral och teknik: valda texter*. Stockholm: Gidlunds förlag.
- Stanislavskij, K. (2004). *En skådespelares arbete med sig själv: i inlevelsens skapande process*. (M. Benkow, övers.). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag. (Originalarbete publicerat 1937).

Stephoe, A. & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: a study of cognitive and behavioural strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology* 78(2), 241-249.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag (Bokförlaget Prisma).

Thulin, U. (2010). Social fobi. I L.-G. Öst (Red.), *KBT inom barn- och ungdomspsykiatri* (s. 43-46). Stockholm: Natur och Kultur.

Uneståhl, L.-E. (1995). *Självkontroll genom mental träning*. Örebro: Veje förlag AB

Whitehead, S. (2002). *Men and Masculinities*. Blackwell: Polity Press

### **Elektroniska källor:**

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

<http://www.fass.se>

### **Ljudupptagning:**

Uneståhl, L.-E. (1996). *Självbilda- och målbildsträning: ett sex veckors träningsprogram för självbildsträning och målbildsträning*. Örebro: Veje International.

## 10 BILAGOR

### Intervjufrågor till informanterna:

#### Inledande frågor:

Vad innebär begreppet yttre ögat för dig?

Hur stötte du först på begreppet?

Vid vilken ålder tror du att det vaknar hos en person?

Vad tror du det beror på?

#### Tema 1: Det yttre ögats konsekvenser

Hur visar det sig, enligt dig?

Har du egna erfarenheter av det yttre ögat?

- Vad har du iakttagit hos dina elever?

#### Tema 2: Pedagogiska ansatser

Vad anser du att man kan göra för att hjälpa sig själv?

Kan man förebygga uppkomsten av det yttre ögat, tror du?

- Hos sig själv?

- Hos sina elever?

Vad tror du att man som pedagog kan göra för att hjälpa en elev som har ett starkt yttre öga?

Arbetar du aktivt för detta under dina lektioner? I så fall, hur?

#### Tema 3: Det yttre ögat verkan inom högskolan och för äldre åldrar

Man pratar ofta om yttre ögat inom musikdramatiken, men mer sällan inom resten av Musikhögskolan. Vet du varför?

Enligt mina erfarenheter är det många som har ett starkt yttre öga som ändå väljer att fortsätta utbilda sig inom högre musikutbildningar. Instämmer du med det påståendet?

- Har du, i så fall, någon teori om varför?

Lättar det yttre ögat med åldern, tror du?

#### Avslutande fråga

Är det något mer du vill tillägga, som jag inte har frågat om?