

Barn og unges forhold til å spille på konserter

Kristin Brevik



Masteroppgave ved institutt for musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2014

Barn og unges forhold til å spille på konserter

Kristin Brevik

Masteroppgave

Vår 2014

Institutt for musikkvitenskap

Universitetet i Oslo

Veileder: Even Ruud

Copyright Forfatter

2014

Barn og unges forhold til å spille på konserter

Kristin Brevik

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

I tilknytning til arbeidet med denne masteroppgaven, har jeg vært så heldig at jeg har fått besøke en musikkskole hvor jeg fikk intervju en av lærerne, fire elever, samt overvære en elevkonsert. I tillegg til dette fikk jeg også intervju en student og en lærer på to forskjellige høyere musikkutdannelsesinstitusjoner. Uten deres velvillige samarbeid hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig, så en stor takk til mine informanter.

Jeg har også fått stor hjelp av min veileder Even Ruud. Tusen takk til han for verdifulle innspill i forbindelse med denne masteroppgaven. Jeg vil også takke institutt for musikkvitenskap for to spennende studieår.

Til slutt vil jeg takke min mann og mine to sønner for støtte og oppmuntring under arbeidet med denne masteroppgaven.

Oslo, 2. mai 2014

Kristin Brevik

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemformulering	1
1.2	Begrepsavklaringer	2
1.2.1	Motivasjon	3
2	Metode	8
2.1	Tematisering	11
2.2	Planlegging	13
2.3	Intervjuing	17
2.4	Transkribering	21
2.5	Analysering	22
2.6	Verifisering	24
2.7	Rapportering	26
3	Forberedelser til konserten	27
3.1	Eleven	28
3.2	Det sosiokulturelle miljøet	30
3.2.1	Hjemmets rolle	30
3.2.2	Musikkpedagogens rolle	33
3.2.3	Kulturskolens/musikkskolens rolle	34
3.2.4	Venneflokkens rolle	35
3.3	Konsertrepertoar	36
3.4	Øvelse til konserten	40
3.4.1	Konsertstykket læres veldig godt	40
3.4.2	Konsertstykket læres utenat	46
3.4.3	Mentale øvelser	52
3.4.4	Prestasjonsangst	56
4	Konsertopptredenen	65
4.1	Forskjellige typer av opptredener og konserter	65
4.2	Tilrettelegging og arrangering av konserter	67
4.3	Kommunikasjon med publikum	72
4.4	Konsertopplevelsen	74
5	Oppsummering av resultatkapitlene	78
6	Oppsummering og diskusjon	80
	Litteraturliste	91
	Vedlegg / Appendiks	95

1 Innledning

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse barn og unges forhold til å spille på konserter. Konserter er en viktig arena for barn og unge til å utvikle seg som instrumentalister og vokalistene og for å utvikle seg som mennesker, slik som å bli trygge på seg selv og sin identitet.

Konserter utgjør en viktig del av alle aktiviteter som landets kulturskoler har. De aller fleste kommuner har en kulturskole (NOU 2013:4, s. 256). Det er også lovpålagt at alle barn og unge i Norge kan få muligheten til å få opplæring i sin egen kommune eller i en nærliggende kommune (som regel en nabokommune) (KD, 2009, §13-6). Elevkonserter i de kommunale musikkskolene rundt omkring i landet vårt er dermed en aktivitet som har betydning for mange barn i Norge. Det er derfor viktig at denne aktiviteten blir gjennomført på en hensiktsmessig og gjennomtenkt måte, slik at alle barn og unge som opptre på konserter får en god opplevelse når de er med.

Bakgrunnen for at jeg vil skrive en oppgave om dette emnet, er at jeg selv har vært ansatt ved en kulturskole i 20 år og har hatt med barn og unge på konserter flere ganger i året i denne perioden. Jeg har også selv deltatt og vært publikum på mange typer av konserter i hele mitt voksne liv. Min erfaring med konserter er at når konserten er vellykket er det en fin opplevelse for de eller den som er utøver. Men når en konsert ikke er vellykket, da blir utøverne som ofte lei seg og det kan bli en dårlig opplevelse.

1.1 Problemformulering

I denne oppgaven ønsker jeg derfor å finne fram til de forhold som er av betydning for at en konsertopplevelse skal bli så positiv og fin som mulig for den/de som er med på konsert.

Problemstillingen for studien kan sammenfattes slik:

Hvordan kan vi legge til rette for at barn og unge kan få en positiv opplevelse ved deltagelse på konsert?

For å besvare denne problemstillingen, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ empirisk undersøkelse med et utvalg av musikkpedagoger, elever og en student. Som teoretisk ramme for å forstå og analysere mitt empiriske materiale, har jeg brukt ulike teoretikere på feltet.

For å strukturere min masteroppgave, har jeg valgt å bruke IMRaD modellen med innledning (kapittel 1), metode (kapittel 2), resultater (kapittel 3) og et avsluttende diskusjonskapittel (kapittel 4).

1.2 Begrepsavklaringer

Her avklares noen sentrale begreper fra oppgavens tittel og problemstilling.

Med *kulturskoler* menes et kommunalt tilbud til barn og unge der de vanligste fagene er *musikk, dans, teater, visuelle kunsthøgskole, skapende skriving og nysirkus, men også i enkelte kommuner kulturminnevern og husflidsteknikker* (KD, 2014). Imidlertid har musikk om lag 70% av elevene i disse kommunale musikkskolene. Denne masteroppgaven handler først og fremst om barn og unge som spiller et musikkinstrument, og som har en tilknytning til en slik kulturskole. Ansatte på slike kommunale kulturskoler med musikkfaglig bakgrunn og utdanning er hva jeg i denne oppgaven definerer som musikkpedagog. En musikkpedagogs undervisning: *kan dreie seg om undervisning i forskjellige instrumenter og sang, men også om undervisning i musikkteori og musikkhistorie* (Karlsen, 2013). I denne oppgaven handler det om musikkpedagoger som underviser barn og unge i forskjellige musikkinstrumenter, nærmere spesifisert som instrumentalpedagoger. Karlsen definerer slike pedagogers arbeidsoppgave på denne måten: *Dersom instrumentalpedagogen jobber med barn går mye av jobben går ut på å inspirere til musikkglede, samt lære bort grunnleggende ferdigheter i et instrument* (2014). I denne oppgaven handler det om instrumentalpedagogisk praksis (Angelo, 2012, s. 27), da det dreier seg om hvordan instrumentalpedagoger kan *legge til rette for at barn og unge kan få en positiv opplevelse ved deltagelse på konsert*.

Barn og unge som omfattes av min undersøkelse er da elever ved slike musikkskoler, og er som oftest i alderen 6 til 18 år. Der jeg spesifiserer forskjellen mellom barn og ungdom, brukes uttrykket *ungdom*, som vil være gruppen fra ungdomsskolealder til ut videregående skole.

Med konsertdeltakelse menes barn og unge som spiller på ulike konserter, uavhengig om de er arrangert av kulturskolen eller andre. Der er i sammenheng med deltagelse på ulike konserter at begrepet *positive opplevelser* kommer inn.

Denne masteroppgaven handler om *barn og unges forhold til å spille på konserter*, og av den grunn er det nødvendig med en avklaring av hva som ligger i begrepet *forhold til*. I den

sammenheng fant jeg det nyttig å utdype begrepet motivasjon, da elevenes forhold til å spille på konserter kan ha en nær sammenheng med deres motivasjon til å spille på konserter.

1.2.1 Motivasjon

Motivasjon kommer som en reaksjon eller positiv følelse blant annet når man får en positiv sosial respons på det en gjør. Å bli motivert for en *aktivitet* eller handling skjer gjerne i samspill med omgivelsene, hvor omgivelsene gir deg anerkjennelse på oppgaver som du mestrer. Hallam sier at: *We are motivated because we desire social approval, particularly from those we admire and respect* (Hallam, 2009, s. 285). I dette samspillet er elevens instrumentalpedagog av stor betydning for at en elev skal beholde gleden ved å spille, og motivasjonen til å øve og til å spille på konserter. På slike konserter vil også publikum være en del av omgivelsene som gir elevene slik sosial aksept.

For å være en slik person som eleven ser opp til og respekterer er det et viktig poeng at musikkpedagogen må opptre på en slik måte at han får respekt hos sine elever. Faktorer som spiller inn her er punktlighet, ryddighet, tydelighet, og ikke minst det å være hyggelig, positiv og inspirerende. Når denne pedagogen som har respekt og velvilje hos sine elever, gir elever en positiv sosial godkjenning (*social approval*), vil dette skape en positiv følelse hos eleven som kan virke motiverende i forhold til aktiviteten. En slik sosial godkjenning vil i denne sammenhengen også, og kanskje i en større grad, dreie seg om en godkjenning i form av en positiv tilbakemelding av musikkpedagogen på hva eleven presterer på instrumentet. Alle lærere må også kunne takle læringssituasjoner hvor eleven fremviser ferdigheter som ikke holder det ønskede målet for eleven. *Social approval* vil da være å gi en tilbakemelding på stoffet, som er så konstruktiv, korrekt faglig, hensiktsmessig og positiv som mulig, slik at eleven ikke mister motivasjonen.

Det finnes flere hovedtyper på hvordan motivasjonen skjer. Flere som har skrevet om motivasjon i sine bøker om pedagogikk, slik som Forstås, Hanken & Johansen, Imsen, Jørgensen og Ruud, skiller alle mellom ytre og indre motivasjon (Forstås, 2002; Hanken & Johansen, 1998; Imsen, 2005; Jørgensen, 2011; Ruud, 1979).

I følge Jørgensen er forskjellen mellom ytre og indre motivasjon, at indre motivasjon er når individet har et indre driv (motivasjon), som er fremkommet av aktiviteten, oppgaven eller arbeidet selv (Jørgensen, 2011, s. 43). Motivasjonen eller drivkraften ligger da i selve aktiviteten, og ikke i noe som er utenfor den (Jørgensen, 2011, s. 44). Ved ytre motivasjon

blir individet derimot motivert ved at aktiviteten som blir gjort, blir stimulert ved en ytre belønning, slik som for eksempel å gi elever gode karakterer, lommepenger og så videre (Jørgensen, 2011, s. 44).

Ruud på sin side bruker begrepene naturlig og kunstig motivering der Jørgensen bruker begrepene indre og ytre motivasjon. Ruud beskriver naturlig motivasjon på denne måten: *Så lenge ønsket om å spille og å lære springer ut fra elevenes egeninteresse snakker vi om naturlig motivasjon* (Ruud, 1979, s. 29). På samme måte som Jørgensen beskriver ytre motivasjon ved at eleven blir stimulert ved en ytre belønning, sier Ruud at når læreren må: *rose, belønne eller på annen måte stimulere eleven med ytre mål, tar vi i bruk kunstig motivering* (Ruud, 1979, s. 29)

At motivasjonen ligger i selve aktiviteten har stor betydning. Med aktivitet her menes både spilling i tilknytning til undervisningen og deltakelse på konserter. Det gjelder her at musikkpedagogen i første omgang sørger for at alt ved undervisningen er nøye planlagt og tilrettelagt, slik at selve aktiviteten fungerer på en tilfredsstillende, engasjerende og motiverende måte. Når det gjelder slike forhold, er den didaktiske relasjonsmodellen en god veiviser (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135; Hanken & Johansen, 1998, s. 30-31). Denne forteller hvilke faktorer som må være i funksjon for at en god undervisning kan skje. Disse er: Elev/lærerforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, metode og vurdering (Hanken & Johansen, 1998, s. 30-31). Det er opp til den respektive pedagog med den personlighet, utdanning og forutsetninger, og bør ha personlige egenskaper som: *Du må være musikalsk, og bør beherske ett eller flere instrumenter godt. Det er også viktig å ha evnen til å inspirere andre mennesker, og ha evnen til å videreformidle kunnskap* (Karlsen, 2014). Dette innebærer blant annet å legge til rette for en undervisning av passende art for den enkelte elev. Det gjelder både med hensyn til rett valg av lærestoff med riktig vanskelighetsgrad og type i forhold til elevens smak og preferanser, og med hensyn på bruk av metoder som står i forhold til elevens læringsstiler (Fostås, 2002, s. 255).

At rammefaktorer er i ordnede forhold, slik som at elevene har gode instrumenter, at undervisningen foregår i hensiktsmessige undervisningslokaler, og at all undervisning har et godt formulert mål, er alle viktige forutsetninger for at elevene kan bli motiverte, og opprettholde motivasjonen for aktiviteten, både i tilknytning til undervisningen og til å spille på konserter.

Når det gjelder bruk av ytre motivasjon, er dette en type motivasjon som kan brukes for å oppnå øving. Et eksempel kunne være at når eleven har øvd mye slik at et stykke sitter perfekt, kunne et fint klistremerke plasseres over noten.

En videre forståelse av hva indre og ytre motivasjon er, gir Fostås ved at hun beskriver disse på følgende måte: *Indre motivasjon er "der man tenker handling som belønning i seg selv", og ytre motivasjon er "der man tenker handlingens konsekvenser som belønning"* (Fostås, 2002, s. 206). Eksempler på slike konsekvenser kunne være for eksempel å oppnå høye ferdigheter på instrumentet slik at eleven kan spille mer krevende og spennende stykker. Å fremvise høyt nivå ved opptreden på konsert og oppleve at lærer, foreldre og publikum blir fornøyd ved konsertdeltagelse, ville kunne være en slik ytre belønning.

Gunn Imsen skiller også mellom indre og ytre aspekter angående motivasjon, men legger litt annet innhold i hva som karakteriserer disse enn Jørgensen og Fostås. Hun skriver at årsaken til målrettede handlinger kan enten være av "ytre natur" eller av "indre natur". Med "ytre natur" mener hun noe når eleven ønsker å oppnå noe spesielt, og "indre natur" vil det være personlighetsegenskaper ved eleven som er grunnlaget for motivasjonen (Imsen, 2005, s. 375).

Ved Imsens forståelse av motivasjonens indre natur bringer hun inn elevens personlighet som en faktor som innvirker på elevens motivasjon. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenheng, er på hvilken måte personligheten spiller inn. Et personlighetstrekk hos elever kan være at de er veldig forsiktige og tilbaketrukket, gjerne med liten tro på seg selv og med angst for å mislykkes (Imsen, 2005, s. 376). Viktige motivasjonsfaktorer for å gi slike elever oppmuntring og selvtillit er å hele tiden gi de mestrings oppgaver som de er i stand til å mestre, samt gi de mye ros når målet er nådd.

Et annet personlighetstrekk hos elever kan være at de veldig gjerne vil vise sine omgivelser hvor dyktige de er til å spille og som gjerne konkurrerer med andre elever om å være best (Imsen, 2005, s. 375). En elev av denne typen kan gjerne få vanskeligere stykker og mer konkrete tilbakemeldinger på godt og vondt uten å forstyrre elevens motivasjon.

Når det gjelder alle disse beskrivelsene av ytre og indre motivasjon bør det nevnes at alle disse stammer fra to grunnsyn når det gjelder synet på læring. Disse kalles behavioristisk syn på læring og motivasjon, og kognitivt syn på læring og motivasjon. I behavioristisk tankegang så man på mennesket som passivt og upåvirkelig. Bare om mennesket ble belønnet

eller straffet som en følge av at læringen var oppnådd eller ikke oppnådd, var faktorer som kunne påvirke mennesket til å gjøre den ønskede aktivitet/lære det ønskede pensum. Dette også i tråd med det hedonske prinsippet som også er en motivasjonsteori som har med å belønne elevene for å oppnå ønsket grad av adferd/ferdighetsoppnåelse. Denne teorien beskriver mennesket som et individ som streber etter å oppnå det som er behagelig og søker å unngå det som er ubehagelig (Imsen, 2005, s. 169). I denne konteksten kunne det ubehagelige være å mislykkes med en konsertfremførelse, og det behagelige være å lykkes.

Med et kognitivt syn på læring og motivasjon, er man derimot opptatt av at mennesket har en iboende trang til å mestre og til å lære, og at mennesket derfor ikke trenger en slik ytre stimulus som belønning eller straff. I første halvdel av 1900- tallet ble disse synene videreutviklet, slik at de nærmet seg hverandre. Et av de aspektene som ble utviklet som en tilleggsfaktor i forhold til hva som kan påvirke motivasjonen, var at de så at de sosiale omgivelsene også hadde stor betydning for læreprosessen (Imsen, 2005, s. 169). Det var særlig Vygotsky som brakte dette inn ved å hevde at: *all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet* (Imsen, 2005, s. 255), og er dermed et resultat av et sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. En motivasjonsfaktor som kunne nevnes i forhold til sosial aktivitet, er å organisere elever i samspillgrupper. Fostås nevner dette som en viktig motivasjonsfaktor. Hun skriver: *Et gruppeår kunne friske på øvemotivasjonen hos alle elevene* (Fostås, 2002, s. 308).

Maslow bringer inn enda flere aspekter ved eleven og elevens situasjon som han mener spiller inn i forhold til i hvilken grad en elev er motivert for en aktivitet eller ikke. Dette kommer frem i hans *behovshierarki*, hvor stegene i hierarkiet beskriver hva som må ligge til grunn for at eleven skal kunne være i stand til å ha denne driven eller motivasjonen til å utføre en aktivitet. Den har fem nivåer: *Fysiologisk behov, behov for trygghet og sikkerhet, behov for kjærlighet og sosial tilknytning, behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning, og behov for selvrealisering eller selvaktualisering* (Fostås, 2002, s. 208; Imsen, 2005, s. 384). Vi ser at de fire første behovene er behov som har med menneskelige behov å gjøre, slik som respekt, selvtillit og kjærlighet. Det er ikke før på det øverste nivået at en elev kan utfolde seg og realisere seg selv, vel og merke, når alle de andre behovene er tilfredsstilt. Dette er også faktorer som en pedagog må ta hensyn til når han/hun skal motivere eleven til å øve og til å spille på konserter. Kanskje den viktigste oppgaven i forhold til motivasjon for en lærer når det gjelder enkelte elever er å legge forholdene til

rette slik at enkelte eller alle de fire første behovene i Maslows hierarki er dekket for at eleven kan få til å konsentrere seg om selve det å spille.

2 Metode

I denne oppgaven vurderte jeg to undersøkelsesopplegg for innhenting av data for å besvare min problemstilling, en for kvalitative data og en for kvantitative data (Grønmo, 2004, s. 125). De kvantitative metodene samler inn data som lar seg tallfeste, og gir oss mulighet til å utføre beregninger på tallmaterialet, mens: *de kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle* (Dalland, 2012, s. 112). Jeg fant det mest hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder, dette fordi denne oppgavens formål er på den ene siden å finne ut hvilke opplevelser barn og unge har når de spiller på konserter, eller hvilke opplevelser de har i tilknytning til konsertdeltagelse. På den andre siden har den som formål å finne ut hva som ligger bak de forskjellige konsertopplevelsene. Hva som er grunnen til at noen barn og ungdommer liker å spille på konserter, mens andre vegrer seg mot å spille på konserter.

For å få belyst ulike aspekter som nyanser, opplevelser, følelser, nerver og angst i tilknytning til konsertdeltagelse for barn og unge, har jeg benyttet et utvalg bestående av en musikkskolelærer, en høgskolelærer, en musikkstudent og fire musikkskolelever.

Gjennom undersøkelsen ønsket jeg også å finne ut hvilke forskjeller som finnes mellom barn og ungdom i tilknytning til deres opplevelser av å spille på konserter. Med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet jeg har samlet inn, så jeg på ulike sammenhenger mellom hva som skjer før konserten, aspekter ved selve arrangementen av konserten og hvordan konserten oppleves. Dette ble gjort for å finne ut hva som vil være en hensiktsmessig og god måte gjennomføre en konsert for både barn og ungdom på.

For å innhente kunnskap om dette har jeg valgt å benytte kvalitative forskningsintervjuer, da jeg fant det mest hensiktsmessig for å besvare min problemstilling. Dette da denne metoden nettopp søker å la folk fortelle om sine erfaringer og opplevelser angående det temaet som intervjuet handler om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

Det første som vekket min interesse med denne metoden var at Kvale & Brinkmann beskriver den som en type for samtale eller konversasjon (2009, s. 21). Denne sammenligningen mellom det å føre en samtale og å gjennomføre et intervju, var også en faktor som påvirket mitt valg av metode. I det daglige er det å samtale med andre noe av det jeg setter stor pris på og noe jeg som oftest opplever som et lett anliggende. Med litt ekstra kunnskap og utvikling

av en ferdighet jeg allerede er komfortabel med, kunne altså jeg bruke denne til å innhente data til denne forskningsoppgaven.

Et annet ord for det å samtale er konversasjon. Man bringer gjerne det dagligdagse ordet samtale opp på et høyere nivå ved å bruke begrepet konversasjon. Forskjellige typer av konversasjon blir brukt innen mange områder. Vi har blant annet konversasjon i litteraturen, som for eksempel i romaner og noveller, faglige konversasjoner, som kan være journalistiske intervjuer, eksamener på universitetsnivå, terapeutiske samtaler eller kvalitative forskningsintervjuer. Forskningsintervjuer, som jeg har valgt å benytte meg av, er en profesjonell samtale hvor det ”konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede.” I et slikt intervju, hvor ordet *intervju* har den samme betydning som det engelske *inter view* eller det franske *entrevue* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22), kommer kunnskap fram i samspillet mellom informanten og intervjueren, der synspunkter utvikles omkring et tema som begge har interesse av.

Kvale & Brinkmann bruker en illustrasjon med en tegning av en vase og to personer som gjør at vi ved å feste blikket på ansiktene ser en tegning av to personer som har en dialog med hverandre, og ved å feste blikket på området mellom ansiktene, ser vi en vase. Ved å føre blikket vekselvis mellom vasen og ansiktene kan vi forestille oss et intervju som en interaksjon (*inter*) mellom personene som snakker (*views*) hvor kunnskap blir konstruert (vasen) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Denne illustrasjonen viser at interaksjonen mellom intervjuer og informant skjer på best mulig måte om det er en god- eller personlig relasjon mellom dem. Dette i tråd med hva som er viktig i et forskningsintervju. I det kvalitative forskningsintervjuet har den personlige relasjonen som dannes mellom intervjuer og informant betydning for hvilken kunnskap som produseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23).

En slik god og personlig relasjon var noe jeg la vekt på i kontakten med mine informanter. Helt fra den første kontakten jeg hadde med dem og til intervjuene var ferdige, la jeg opp til en så vennlig og imøtekommende dialog med informantene som mulig. Dette nettopp for å ha dette gode samspillet for å kunne innhente så mye kunnskap som mulig i intervjusituasjonene.

Når det gjelder det kvalitative forskningsintervjuet legger man altså ikke vekt på antall og representativitet slik det vektlegges i kvantitative metoder. Her søkes det å innhente

kvalitative data ved å gå i dybden hos noen få informanter, som er valgt ut med henblikk på at nettopp disse erfaringer og opplevelser kan belyse det aktuelle tema som forskeren ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er derfor jeg valgte å ta kontakt med to lærere hvor den ene er ansatt som lærer på en høyere utdanningsinstitusjon i Norge, og den andre ansatt som lærer på en musikksskole i Oslo. Begge disse institusjonene er meget vel ansette institusjoner og jeg må kunne anta at disse lærerne har mange opplevelser og erfaringer med barn og unges konsertopplevelser, som vil være av stor betydning for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. I tillegg har jeg intervjuet en student på universitets/høgskolenivå. Denne studenten hadde vært ungdom for ikke så mange år siden, og kunne da uttale seg om hvordan det var å spille på konserter som ungdom. I tillegg til dette fikk jeg mulighet til å intervju barn ved en av musikksskolene i Norge, som kunne uttale seg om hvordan det er å delta på konserter som barn. Dette utvalget er dermed ikke på noen måte representativt for alle barn og unge i dette landet som spiller på konserter, med det er heller ikke hensikten å ha en slik representasjon ut fra hva denne oppgaven har som formål å undersøke.

To metaforer, en om gruvearbeideren og en annen om en reisende, er metaforer Kvale og Brinkmann bruker for å illustrere hvordan man ser på den innsamlede kunnskapen og hvordan disse analyseres. I dette forskningsprosjektet kjenner jeg meg igjen i begge disse framstillingene. I metaforen om gruvearbeideren, handler det om en gruvearbeider som utvinner edelt metall ut fra jorden og fram i dagslyset (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67). Dette illustrerer at forskeren ved å intervju sine informanter håper å få frem ("utvinne") verdifull kunnskap ("edelt metall"). Det er denne oppfatningen som dominerer innenfor moderne samfunnsvitenskap at: *kunnskap er noe som allerede er tilstede og bare venter på å bli funnet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 68).

I den andre metaforen dreier det seg om en reisende som besøker et annet land og foretar intervjuer gjennom konversasjoner med folket der. Når forskeren etter reisen behandler og analyserer sine data vil også tradisjoner og verdier i den kulturen dataene er samlet inn få betydning for hvordan svarene i intervjuene blir tolket. Det er særlig antropologene som bruker en slik type for kunnskapsinnhenting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67).

I mitt forskningsprosjekt opplever jeg meg selv som gruvearbeideren i forskningssamtalene med pedagogene. Begge disse pedagogenes utdannelse, erfaringsbakgrunn og daglige virke

på sine arbeidsplasser skulle tilsi at jeg burde kunne finne ”edelt metall” ved ”utvinning” gjennom samtaler med disse.

Da jeg besøkte musikkskolen for å intervju barna var jeg som en reisende som besøkte et annet land for å oppleve ”livet der ” ved å være med på gjennomføringen av en konsert. Dette ved å være tilstede både før konserten når de øvde til konserten, være tilhører under konserten og til slutt intervju barna etter at konserten var ferdig. Her fikk jeg se hvordan en konsert ble gjennomført på dette lærestedet og fikk gjennom min tilstedeværelse en fornemmelse av hvorvidt elevene syntes det var gøy eller nifst å være med. Analysen av svarene jeg fikk fra disse barna ble utvilsomt påvirket av hele opplevelsen jeg hadde under dette besøket på denne musikkskolen, slik som også vil være tilfelle når en reisende besøker en helt annen kultur.

Videre i dette metodekapitlet beskrives forhold rundt hvordan jeg gjennomførte forskningsprosjektet. For å strukturere denne beskrivelsen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvales syv stadier i et forskningsintervju med: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

2.1 Tematisering

For å klargjøre formålet med studien, vil jeg beskrive innhentet forhåndskunnskap om oppgavens problemstillingen, og mine valgte intervju- og analyseteknikker. Dette gjøres her under overskriften tematisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121).

Siden jeg selv har 20 års arbeidspraksis som musikkpedagog i flere kulturskoler, og som musikk lærer i grunnskolen og på videregående skole, er en kortfattet beskrivelse av min erfaring viktig som en del av denne oppgavens forhåndskunnskap. Dette for å klargjøre for mine valg av kategorier i analysen av det empiriske materialet, og som grunnlag for å forstå mine synspunkter i oppgavens diskusjonsdel.

Det at jeg har vært ansatt ved musikk/kulturskoler i mange år, har nok vært den viktigste årsaken til valg av tema for denne masteroppgaven i musikkvitenskap. I tillegg syntes jeg det var viktig å skrive om noe som engasjerte meg og som jeg har et positivt forhold til. Med tanke på alle gjøremål som er knyttet til det å være musikkskolelærer syntes jeg alle elevkonsertene vi hadde ved kulturskolen var den mest givende og spennende aktiviteten.

Dette var en aktivitet som vi var sammen om, både elever og lærere, både under forberedelsene til konsertene, under selve konsertene, og den gode følelsen vi hadde etter konsertene da alt hadde gått bra og alle var fornøyde og tilfredse. Men det kunne også hende at et og annet konsertinnsalg ikke ble helt vellykket for enkelte elever, noe som selvfølgelig var leit. Det var nettopp denne problematikken jeg fant det interessant å skrive en masteroppgave om. Hva var grunnen til at det noen ganger gikk galt for enkelte? Hvordan kan konserter tilrettelegges slik at alle får en positiv opplevelse av å spille på konserter? Med tanke på hva jeg opplevde som musikk/kulturskolelærer fant jeg nettopp denne problemstillingen som aktuell for min undersøkelse.

Med bakgrunn i mitt valg av tema og problemstilling, er musikkpedagogikk den forskningstradisjonen som vil omfatte den største delen av teoridelen. Dette fordi god musikkpedagogikk beskriver musikkpedagogens arbeid med tilrettelegging for elevens forberedelser til konsert, og for å gjøre de i stand til å formidle noe i en konsertsituasjon. Med bakgrunn i dette kan det stilles spørsmål om hvordan en lærer i en kommunal musikk/kulturskole kan legge til rette for deltagelse på konserter på en hensiktsmessig måte for elevene.

Et felt innen musikkpedagogikk er musikkpsykologi. Hvilke psykologiske forhold spiller inn når eleven skal spille på konsert? Et område som er aktuelt når noen skal spille for andre, er at de kan bli nervøse. Dette gjelder både for voksne, barn og unge. For å få en god konsertframførelse bør dette fenomenet som vi gjerne kaller ”prestasjonsangst” tas hånd om. Om eleven opplever mye nerver i forbindelse med å opptre, er dette noe som kan ødelegge for opplevelsen av å delta på konserter. Dette gjelder både i forberedelsesfasen og i selve konsertsituasjonen. Spørsmålet blir da om hva læreren kan gjøre for å berolige elevene sine slik at de ikke får prestasjonsangst.

Et annet emne innen musikkpsykologi er i hvilken grad nettverket rundt en konsertdeltager har betydning for konsertdeltagelsen og opplevelsen av den. Med nettverk rundt konsertdeltageren menes slik som: foreldre, søsken, øvrig familie, venner og andre elever i kulturskolen. I neste avsnitt vil jeg beskrive om noen i nettverket rundt konsertdeltageren kan ha positiv eller negativ innflytelse på konsertdeltagerens syn, ønske eller opplevelse av det å spille på konserter.

De som står elevene nærmest er deres foreldre. Det kan da være av interesse å spørre om i hvilken grad foreldrene oppmuntrer barna sine til å spille og å delta på konserter. Hvor mye er foreldre med og øver med barna sine før en konsert, slik at de også er med på å sørge for at repertoaret sitter som det skal? Har foreldre og lærere en god dialog for å tilrettelegge for en god forberedelse før konsert? Hva er viktige grep læreren må gjøre for å ha en god kontakt og innflytelse hos foreldrene angående dette?

Neste gruppe som står eleven nær er vennegjengen. Vi vet for eksempel at i ungdomsalderen blir musikksmak viktigere enn hos de yngre barna. I en gruppe ungdommer kan det være slik at en spesiell type musikk blir lyttet til og akseptert. Om en elev er med i en slik gruppe på fritiden, vil nok denne vennegjengens musikksmak også påvirke en elevs valg av repertoar for fremførelse på konserter. Disse valgene blir da nødvendigvis ikke musikk av klassiske komponister, slik som Grieg og Mozart.

Vi må også her nevne at pop og rock, som jo er den genren som ungdommer ofte liker best, også blir brukt som repertoar ved konserter i kulturskolene. Repertoarvalg, hvor et av emneområdene er elevens smak og preferanser, vil være en del av lærerens pedagogiske opplegg som igjen vil sorteres inn under faget musikkpedagogikk.

For å analysere det innsamlede datamaterialet, fant jeg det hensiktsmessig å bruke en analyseteknikk jeg fant under det som beskrives som Grounded Theory (Charmaz, 2006). Av den grunn har jeg også valgt å ikke skrive et eget teorikapittel, men presentert oppgavens teori sammen med resultatpresentasjonen.

2.2 Planlegging

I sin bok *Det kvalitative forskningsintervju*, beskriver Kvale & Brinkmann noen forskjellige teknikker og standardtilnærminger for planlegging av intervjuer som jeg fant relevant for meg å gjøre bruk av ved planleggingen av den empiriske undersøkelse i denne masteroppgaven (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 115). Det første punktet i deres oppsett var tematisering. Det aller første valget jeg måtte gjøre i forbindelse med denne oppgaven var da å velge tittel og problemstilling for selve masteroppgaven.

En annen grunn til å jeg valgte dette teamet er at barn og unges forhold til å spille på konserter er et tema som er aktuelt for svært mange mennesker. Hvem har ikke en gang i barneårene begynt å spille et instrument, men så holdt ikke interessen for å spille mer enn 2-3

år. Kanskje var det dårlige konsertopplevelser som var en av grunnene til at mange sluttet å spille.

Det andre valget jeg måtte gjøre i planleggingsfasen var valg av forskningsmetode. Her dro jeg nytte av å følge forelesningene i metode som ble holdt det andre semesteret jeg var masterstudent. I den forbindelse skrev jeg en semesteroppgave med vekt på metode. Denne semesteroppgaven var også basert på kvalitative intervjuer som metode, og i den forbindelse utarbeidet jeg en intervjuguide for å kunne intervju en medstudent. Siden semesteroppgaven var innenfor samme tema og med bruk av intervju som metode, valgte jeg å ta utgangspunkt i den intervjuguiden, som grunnlag for intervjuguiden i denne masteroppgaven. Både metodekurset og arbeidet med skrivingen av semesteroppgaven var en fin øvelse og en god forberedelse til å skrive denne masteroppgaven.

Med utgangspunkt i teorien som jeg har lest om dette emnet og basert på min erfaring som musikkpedagog satte jeg opp noen temaer og spørsmål under hvert emne som jeg synes var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen jeg ønsket å belyse. For å få et så nyansert og rikholdig bilde som mulig valgte jeg informanter som var spredd i alder og i forskjellige livssituasjoner. Valget falt, som tidligere nevnt på to musikkpedagoger, en student og fire barn.

Som verktøy i gjennomføringen av mine intervjuer, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide, i tråd med Kvale og Brinkmanns anbefalinger, som beskriver at for hjelp til å gjennomføre et kvalitativt intervju lager forskeren en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99).

Intervjuguiden er laget på bakgrunn av hva forskeren ønsker å finne ut i forhold til den valgte problemstillingen, og hvilke data en forsker ønsker er å hente inn. For å kunne utarbeide en god intervjuguide, er det viktig for forskeren å være orientert om annen forskning tilknytning til det valgte emnet. Dette også for ha mulighet til å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99).

I kvalitativ forskning er antall informanter ikke det viktigste, men å finne informanter som er representative for den gruppen som blir intervjuet, og at disse av stor sannsynlighet kan uttale seg på en utdypende måte om emnet (Fangen, 2004, s. 51).

Det kan ofte være slik i følge Kvale at det kan være vanskelig i kvalitativ forskning å finne det "rette" antall informanter. Et for høyt antall kan gjøre det vanskelig å foreta en ordentlig tolkning og analysing av datamaterialet, men et for lite antall gjør resultatene lite

overførbare og vanskelig å finne forskjeller i de forskjellige gruppene undersøkelsen omhandler som man har hatt hypoteser om på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 58).

På bakgrunn av dette fant jeg et passende antall informanter både i forhold til at mengden av data som skulle innhentes ikke skulle være for stort og at de informantene jeg hadde valgt var av ”riktig type” i forhold til den informasjonen jeg ønsket å innhente kunnskap om. Jeg forventet så at mitt utvalg av informanter kunne belyse og reflektere over dette emnet til en slik grad at datamaterialet jeg samlet inn var fyldig nok til å kunne analyseres og diskuteres i denne oppgaven.

Mine informanter representerer fire utdannings/musikkskole institusjoner i Oslo. Studenten er student ved en høyere utdanningsinstitusjon i Oslo, den ene pedagogen er som ovenfor nevnt, lærer ved en høyere musikkutdanningsinstitusjon i Oslo, den andre av pedagogen er lærer ved en musikkskole i Oslo og de fire barna er elever, også ved den samme musikkskolen.

På grunn av ulike nivåer på mine informanter, valgte jeg å utarbeide tre intervjuguider. En til pedagogene, en til studenten og en beregnet til barna (vedlegg 1, 2 og 3). Intervjuguiden til pedagogene og studenten har temaene : 1) Konsertopplevelsen, 2) Konsertforberedelser og 3) Utvikling. Mens intervjuguiden for barn omhandlet bare de to førstnevnte. For dem valgte jeg å ikke berøre temaet ”utvikling”, da jeg ville anta at dette ble et tema som ville bli vanskelig for dem å reflektere over. Intervjuguiden jeg benyttet under intervjuene av musikkpedagogene presenteres i sin helhet i rammen under (vedlegg 2):

Musikkpedagoger:

Konsertopplevelsen:

- Hvilke forhold har dine elever til å spille på konserter?
 - Er elevene dine glade i å spille på konserter?
 - Hvor ofte spiller dine elever på konserter?
 - Hva slags konserter har de spilt på?
 - Hva slags konserter er mest populære å spille på?
- Hvilke type genre/musikkstykker liker de å spille på konserter?
 - Hvor viktig er valg av konsertstykke for å konsertopplevelsen skal bli bra?
- Hvilke forhold ved en konsert anser du som de viktigste for en konsert skal bli vellykket, slik at elevene får en god opplevelse av konserten?

Konsertforberedelser:

- Hvordan forbereder du elevene dine til å spille på konserter?
 - Hvordan arbeider du med eleven i forkant av konserten for at konserten skal bli så vellykket som mulig?
 - Hvor stor del av undervisningen bruker du i forkant av en konsert til å forberede elevene til konsertsituasjonen?
 - Legger du vekt på å ha dialog mellom deg og foreldrene til elevene angående det å forberede dem til konserter?
 - Hva kan foreldrene gjøre for å være med å forberede dem til konserter?
 - Hva er viktig synes du, for å unngå at elevene skal bli nervøse under konserten?

Utvikling:

- Hvordan ser du på konsertene som en mulighet for elevene til å utvikle seg på instrumentene sine?
 - På hvilke måter bruker du konsertdeltagelse som en del av det pedagogiske opplegget for dine elever?
- Hvordan ser du på konsertene som en mulighet for elevene til å utvikle seg som mennesker?
- Hvordan ser du på konsertene som en mulighet for elevene til å bli trygge på seg selv og sin identitet?
- Er det andre aspekter angående konsertdeltagelse du vil si noe om?

Siden dette er den mest omfattende av mine tre intervjuguiden (vedlegg 2), og at de to andre inneholder deler av denne, men ikke hele, har jeg valgt å presentere intervjuguiden for musikkpedagogene i selve oppgaven, mens de to andre ligger vedlagt (vedlegg 1 og 3). Dette fordi denne omhandler de viktigste temaene som blir berørt i masteroppgaven og er dessuten omtrent lik intervjuguiden som er utarbeidet til de profesjonelle (vedlegg 1).

Etter at intervjuguidene var ferdig utarbeidet, brukte jeg disse som vedlegg til meldeskjemaet som ble sendt til Personvernombudet - Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD, 2013), for vurdering om min datainnsamling og behandling av det innsamlede datamaterialet

er i henhold til norsk lovgivning. Ikke lenge etter at jeg sendte inn meldeskjemaet, fikk jeg melding tilbake om at forskningsprosjektet var vurdert til å tilfredsstillere kravene som settes til slik innsamling og behandling av data (vedlegg 5). Dermed var alt klart til å kontakte mine utvalgte informanter som jeg i samarbeid med min veileder hadde kommet fram til at ville være av god nytte for meg å intervju.

2.3 Intervjuing

I denne delen av metodekapittelet beskrives gjennomføringen av intervjuene i min undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137).

Alle intervjuene har hver sin historie når det gjelder bakgrunnen til at jeg tok kontakt med informantene, hvordan jeg tok kontakt med dem, og hvordan intervjusituasjonene ble gjennomført. Det første intervjuet jeg gjorde var med studenten. Hun er en ung student med mye erfaring fra både å spille på konserter og å undervise elever. Da intervjuingen skulle starte ble jeg litt bekymret da iPhone som skulle brukes til å ta opp intervjuet hadde svært lavt batterinivå. Det ble en hyggelig og avslappet prat ut av dette hvor studenten foreslår at hun også kunne ta opp intervjuet for å ha et ekstra opptak om min iPhone skulle gå tom for strøm. Helt uventet ble dette en liten samtale forut for selve intervjuet som bare virket positivt og humoristisk, noe som gjorde at fortsettelsen av samtalen gled naturlig inn i intervjusituasjonen. Dette i tråd med hva Kvale og Brinkmann skriver, som jeg også nevnte ovenfor, at de to første minuttene av en intervjusituasjon er avgjørende for hele intervjuet (2009, s. 141). Det med å ha nok strøm på lydopptakeren min, var derfor noe jeg passet på å sjekke forut for de resterende intervjuene.

Under intervjuet mens jeg stilte spørsmålene var mitt fokus at intervjuet skulle ha form av en samtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 258). Jeg var bevisst på at jeg stilte spørsmålene på en naturlig og avslappet måte. Intervjusituasjonen ble en god samtale over temaet, hvor svarene hennes belyste emnet jeg ønsket å undersøke på en god måte. Intervjuet med studenten varte i 33 minutter (vedlegg 1). Hun gav meg svært mange gode synspunkter, særlig i forhold til hjemmets rolle når barn og unge skal læres opp til å bli trygge i en konsertsituasjon.

De to neste intervjuene jeg foretok var med pedagogene (vedlegg 2). I forkant av intervjuene skrev jeg en e-post hvor jeg presenterte meg, tema for masteroppgaven og hvorfor jeg tok kontakt med dem. Begge gav meg positiv respons og avtaler for intervjuer ble gjort. Det første av disse ble gjennomført på arbeidsplassen til den ene av pedagogene. Hun møtte meg i

resepsjonen på det respektive lærestedet og var hyggelig og imøtekommende. For en del år tilbake hadde hun vært min lærer, dermed hadde vi noen felles minner å gripe fatt i, selv om det nok var jeg som husket dette forholdet best. Vi fikk dermed fort en god kontakt i forkant av intervjuet som gjorde at intervjusituasjonen ble avslappet og uformell. Hun var svært interessert i emnet og snakket ivrig. Det var dermed ikke behov for meg til å tenke så mye på Kvale og Brinkmanns råd om en intervjusituasjon. På den annen side kunne det jo hende at jeg ikke trengte å tenke på rådene var et tegn på at de hadde plassert seg i min bevissthet uten å måtte tenke bevisst på dem. Også dette intervjuet bar preg av en løs og ledig intervjusituasjon med en engasjert informant. Også dette intervjuet ble et omfattende med varighet på i alt 32 minutter.

Intervjuet med den andre pedagogen ble først avtalt å gjennomføres på universitetet i Oslo, men på grunn av en misforståelse ble det ikke noe av dette møtet. Etter et par e-post vekslinger møttes vi derimot på hennes arbeidssted, en ukes tid senere. Dette var jeg egentlig glad for siden jeg aldri tidligere hadde vært på denne musikkskolen i Oslo. Det at det ble litt ”fram og tilbake” før vi endelig traff hverandre gjorde at vi møttes med en munter tone. Noe som bare er positivt i forhold til å opprette en god kontakt i en intervjusituasjon. Også dette intervjuet forløp på en løs og ledig måte hvor jeg fikk veldig mye fin informasjon i forhold til problemstillingen jeg ønsket å belyse. Lengen på dette intervjuet var omtrent som de foregående, og ble på totalt 35 minutter. Da jeg var på musikkskolen fikk jeg også til en avtale om å komme tilbake et par dager senere for å lytte til en konsert med barn og samtidig få lov til å intervju dem etter at konserten var ferdig.

Før jeg skulle besøke musikkskolen for å intervju barn, var det imidlertid viktig å være oppmerksom på visse forhåndsregler som en forsker må være klar over når barn skal intervjues. Det første aspektet jeg merket meg var at en forsker bør være klar over at hans måte å være på overfor barnet er av stor betydning. Barn snakker gjerne med et enklere språk enn voksne og en forsker kan falle i den fellen at han oppfatter noen av barnets uttrykk som usaklige og uriktige. Det er da viktig at forskeren har forståelse og sympati for barnets uttryksmåte og viser gjennom ord, væremåte og handlinger at han har respekt for barnet. Forskeren vil ved å opptre på en omsorgsfull og ekte måte overfor barnet, kunne gi barnet selvtillit og derved styrke barnets mulighet til å gi gode, tydelige og pålitelige svar (Bae, 1995, s. 131 ff.). Det er denne evnen til å ha en god kommunikasjon med barn som regnes som krevende i en intervjusituasjon med barn, noe jeg mener jeg har god erfaring med i og

med min bakgrunn som musikkpedagog på en kulturskole, hvor også noen av elevene var på samme alder som de jeg intervjuet.

Om forskeren opptrer for ”mektig” i forhold til barnet, vil barnet fort kunne oppleve seg underlegen. Barnet kan da svare det den tror den voksne vil at han skal svare, i redsel for å svare feil. På hvilken måte barnet ser på den voksne har også med i hvilken grad barnet identifiserer den voksne med andre voksne i barnets omgangskrets, slik som foreldre og lærere. Dette er dermed en faktor som innvirker på om det blir et maktforhold mellom barnet og den voksne (Eide & Winger, 1994, s. 60). For å unngå å ha et slikt skjevt maktforhold til mine informanter var jeg opptatt av å vise dem respekt og omtanke gjennom måten jeg gjennomførte intervjuet, både i ord og væremåte, slik som beskrevet ovenfor.

I kontakten jeg hadde med konsertansvarlige på musikkskolen var jeg tydelig på at barna som ble utvalgt til å være med som informanter, måtte gjøre dette helt frivillig, slik som en forsker bør sørge for i forbindelse med forskningsprosjekter med barn (Eide & Winger, 1994, s. 66). På grunn av informantens lave alder, var det også nødvendig at foreldrene ga samtykke i at barna deres skulle være med i prosjektet, dette i henhold til forskningsetiske retningslinjer hos NSD. For å få til dette utarbeidet jeg et skriv hvor jeg skrev litt om prosjektet og bad om skriftlig samtykke fra foreldrene til barna om at de kunne være med som informanter i mitt prosjekt (vedlegg 4). I dette skrivet gav jeg også tydelig beskjed om at barna kunne trekke seg når som helst, også midt i intervjuet om de ønsket det, også dette i henhold til NSDs retningslinjer. Heldigvis var det ingen som gjorde bruk av denne ”retten”, verken av barna eller de voksne jeg intervjuet. Intervjuene av disse fire barna ble på til sammen 21 minutter (vedlegg 3).

Å få anledning til å få lytte til en konsert gjorde at jeg til en viss grad kunne gjøre bruk av enda en forskningsmetode i tilknytning til denne masteroppgaven. En metode som kalles *deltagende observasjon*, der jeg deltok som publikum. Dette er en metode hvor forskeren deltar i de hendelsesforløp som menneskene han vil få mer kunnskap om gjør, mens han samtidig observerer dem (Fangen, 2004, s. 70). Dette foregår helst i feltarbeid, slik som gjerne er tilfelle for sosialantropologer. Selv om denne metoden ikke er nevnt spesielt som en av de metodene jeg hadde planlagt å bruke, ble jeg deltagende observatør til en viss grad like vel. Dette er observasjon hvor forskeren er tilstede og observerer aktiviteten uten å være en aktiv deltager i den (Fangen, 2004, s. 70), som var tilfelle på denne konserten, hvor jeg var tilhører eller observatør, uten å spille selv. Fordelen med å ha lyttet til elevene på konserten,

var at jeg da kunne få en viss kjennskap til hvordan de opplevde å spille på konserten før jeg intervjuet dem. Det ble da også lettere å få god kontakt med barna når jeg på forhånd hadde hørt dem spille på en konsert. Vi hadde da allerede hatt en kontakt i konsertsalen før intervjuet fant sted. Jeg hadde også den fordel at jeg kunne begynne intervjuet med en hyggelig kommentar angående konsertframførelsen de hadde gjort. For eksempel kunne jeg begynne intervjuet med ”Så flott du spilte på konserten!” som jo er en hyggelig og kontaktskapende måte å starte en samtale på, som også her gjorde at intervjuene fikk en god og personlig start.

Det var tydelig at mine informanter både var godt forberedt, hadde lært stykkene sine godt og syntes det var moro og spille på konserten. Alle var rolige og avslappet på scenen og spilte stykkene sine på en overbevisende måte, uten å spille hørbare feil eller komme ut av det. Av konsertens deltagere ble fire deltagere valgt ut av den konsertansvarlige, som ble med meg ut til et nærliggende rom hvor intervjuene foregikk en etter en. Tre av dem valgte å ha foresatte til stede, mens en ville bli intervjuet alene. To av dem var gutter, mens to av dem var jenter, to spilte fiolin, mens to spilte piano. Alderen på dem var fra 8-11 år og de hadde spilt i fra 1-3 år.

I forhold til valg av musikkskole, kunne det være at elever ved denne musikkskolen ikke er representative for barn som spiller ved en hvilken som helst musikkskole i landet. Men som tidligere nevnt er ikke det viktigste med denne oppgaven å finne ut hvor stor del av norske barn som har et positivt forhold til å spille på konserter, men heller finne ut hva som er grunnen til at barn liker å spille på konserter. Å besøke denne musikkskolen handlet derfor om å finne en gruppe barn som man kan anta at liker å spille på konserter og deretter finne fram til ulike aspekter rundt konserter som gjorde at disse elevene likte å spille på konsert. De viktigste resultatene jeg fikk fra dette besøket og disse intervjuene var sammenhengen mellom en godt arrangert konsert, gode lærere, foreldre som fulgte opp sine barn ved å delta som publikum på konserten, og flinke konsertutøvere i en alder på 8-11 år.

I alle intervjusituasjonene var jeg bevisst på å følge Kvale & Brinkmanns råd i forhold til hva som er viktig i en slik sammenheng. Slik som beskrevet ovenfor ble det en god dialog i forkant av alle intervjuene. Videre i intervjuene fulgte jeg Kvales og Brinkmanns råd om å få til en god start og at jeg som intervjuer lyttet oppmerksomt og viste interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sa, og medvirket til en god atmosfære under intervjuene. Ved å opptre på denne måten vil intervjueren oppnå god kontakt med informanten (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 141), og det vil være stor sjanse for at informanten vil beskrive sine opplevelser og synspunkter. I følge Kvale og Brinkmann er det også viktig å være klar over virkningen av kroppsspråk og stemmeleie (s. 143). Ved alle intervjuene var jeg bevisst på å følge disse rådene for å få en så god kontakt og en så avslappet stemning som mulig med mine informanter, og slik få muligheten til en god dialog som mulig med mye interessant informasjon.

2.4 Transkribering

Etter at alle intervjuene var vel i havn overførte jeg lydopptakene som jeg hadde gjort med min iPhone over til transkriberingsprogrammet ExpressSkrive (NCH, 2013). Med hjelp av dette programmet, kunne jeg bruke en fotpedal til å starte og stoppe avspillingen av lydfilen. Programmet gjorde det også mulig for meg å enkelt kunne spole tilbake bare noen få sekunder. Å bruke dette programmet var mye bedre enn å bruke iPhonen, da det med telefonen ofte ble vanskelig å spole så langt til tilbake som jeg ønsket. Etter at denne oppgaven ble levert til bedømmelse, ble alle lydopptakene slettet, både på iPhonen og på ExpressSkrive programmet (NCH, 2013), som er i tråd med hva NSD beskriver i forbindelse med lydopptak av intervjuer.

Når det gjelder selve transkribering av intervjuer finnes det flere alternativer for hvordan et intervju kan overføres fra tale til skriftlig form. En av disse er å notere ned alle lyder som er tatt opp, både dialektiske forskjeller i selve talen, gjentakelser, ufullstendige setninger, hosting og kremting. En annen måte er å omforme det som er sagt til en mer korrekt skriftlig form uten å ta med dialektiske forskjeller, hosting og kremting (Fangen, 2004, s. 148).

Jeg valgte imidlertid en mellomting mellom disse to. For å være sikker på at jeg ikke mistet noe av hva informanten sa, skrev jeg ned alle ord som ble sagt. Selv om noen setninger ikke ble helt grammatisk riktige, så jeg det ikke som nødvendig å forandre på alle disse. Imidlertid har jeg foretatt noen få justeringer av språklig art i de tilfellene jeg har valgt å sitere informantene, dog uten at dette har gått ut over meningsinnholdet. Av lyder slik som kremting og hosting, fremkom ikke slike lyder i intervjuene, dermed ble det ikke nødvendig å ta stilling til om jeg skulle notere ned disse eller ikke.

Noen ganger hendte det at informantene stoppet opp ett øyeblikk for å ta en liten tenkepause. Dette merket jeg i teksten enten med prikker eller en tankestrek. Prikker brukte jeg der

fortsettelsen var en ny setning med stor bokstav, mens tankestrek brukte jeg der fortsettelsen hørte til setningen foran.

Alle intervjuene (lydopptakene) varte i til sammen 2 timer og 1 minutt, og da jeg var ferdig med å transkribere alt ble det til sammen ca. 40 sider med tekst, som kan sies å være et omfattende datamateriale som ga meg et godt grunnlag for videre analyser.

2.5 Analysering

Noe av kritikken mot kvalitativ metode er at informasjonen som hentes inn via kvalitative metoder, kan være lite strukturerte, og at datamaterialet kan gå i forskjellige retninger. En konsekvens av dette er at det kan være vanskelig å systematisere det empiriske materialet. Dette var noe av grunnen til at Grounded theory ble utviklet, og som gjorde det lettere å analysere dataene som blir hentet inn ved bruk av kvalitative metoder, deriblant kvalitative intervjuer (Charmaz, 2006, s. 4). Med Grounded Theory ble det beskrevet en måte å systematisere datainnsamlingen og analysen av disse. Jeg har derfor valgt å bruke denne måten å analysere datamaterialet fra intervjuene på, slik at jeg får en systematisk og oversiktlig måte å bearbeide informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene.

Selv om konsertdeltagelse for barn og ungdom er en aktivitet som mange barn og unge er i berøring med er det likevel ikke gjort så mye forskning spesifikt på det problemstillingen i denne oppgaven berører. Det var derfor viktig for meg å finne en analysestrategi, hvor dataene kunne danne grunnlaget for de teoretiske kategoriene. Mitt valg ble derfor slik som beskrevet ovenfor, på det som er beskrevet som forskningsdesignet Grounded Theory, med bandt annet en analysestrategi i tre trinn (Hjälmhult, 2014, s. 27-31; Postholm, 2010, s. 86-106).

Siden transkriberingen gav meg et tekstdokument på mange sider, innebar det at jeg hadde et tekstmateriale som jeg måtte analysere systematisk for å finne frem teori. Jan Hartmann beskriver det slik: *At generera en teori från ett insamlat textmaterial innebär att man kodar och analyserar teksten* (Hartman, 2001, s. 79). Jeg valgte å analysere teksten etter det som beskrives som Den konstante komparative metode med en tredelt kodingsprosess slik som beskrevet under Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Hjälmhult, Giske, & Satinovic, 2014, s. 115).

Det første trinnet i denne analysestrategien kalles *åpen koding*, som består av å foreta en detaljert gjennomgang av hele intervjuet hvor man for hver meningsytring setter en kode eller en merkelapp. For å få god plass til kodene delte jeg de transkriberte intervjuene inn i to kolonner med en åpen plass på den ene siden. Et eksempel på en slik kode er *i farens regi*, som jeg skrev utenfor ytringen: *Det i forbindelse med at far er pianolæreren min, slik at det ble det i hans regi. Derfor har jeg positive erfaringer med det.* En slik gjennomgang gjorde jeg på en detaljert måte med alle intervjuene, noe som gav meg mange ulike koder.

Det neste trinnet, som kalles *aksial koding*, består i å finne sammenhenger mellom kodene som ble funnet fra den første åpne kodingen, og sette nye koder eller merkelapper på disse (Postholm, 2010, s. 89). Ytringen som ble nevnt ovenfor som fikk koden *i farens regi* ble da plassert i en ny gruppe med flere ytringer som fikk en ny kode. Denne koden fikk navnet *foreldrenes innflytelse*. Eksempler på andre ytringer som fikk plass her var: *”far sitter i stua og spiller og ”det var en veldig fin anledning å spille på, det var jo en familiesetting hvor det er mange du kjenner både av familie og andre mennesker”*. Denne ytringen fikk forøvrig navnet *familiesammenheng* fra den åpne kodingen.

Etter at denne kodingsprosessen var gjort hadde jeg fått en mengde underkategorier fra den åpne kodingen og mange hovedkategorier fra den aksiale kodingen. Enda en kodingsprosess følger, beskrevet som *selektiv koding*. (Hjälmhult, 2014, s. 30)

Her gjelder det å finne noen få kjerne kategorier hvor alle hovedkategoriene som ble funnet under den aksiale kodingen kan sorteres under (Postholm, 2010, s. 90). Etter hvert som disse kjernekategoriene kom fram, og jeg var kjent med disse da de siste intervjuene ble analysert, ble nok noen avsnitt analysert hurtig hvor kjernekategoriene ble bestemt først, deretter med hovedkategorier og underkategorier. Dette er også en framgangsmåte som beskrives i Grounded Theory, at man kategoriserer teksten både ”ovenfra” med utgangspunkt i kjernekategoriene og ”nedenfra” med utgangspunkt i underkategoriene. Det kunne også hende at en først definert kategori som kjernekategori måtte deles opp fordi det etter hvert oppsto flere hovedkategorier fra den aksiale kodingen enn hva som var hensiktsmessig å ta med under en kjernekategori. Veldig viktig under denne kodingsprosessen var å hele tiden ha problemstillingen for masteroppgaven i tankene, slik at alle kategoriene ble med på å belyse den. Siden denne problemstillingen gir rom for et omfattende svar, ble resultatet av analysen et omfattende spekter av kjerne kategorier, hovedkategorier og underkategorier.

2.6 Verifisering

Det er særlig to begreper som brukes for å verifisere om en forskning er gjort på riktig måte og resultatene er gyldige i forhold til om de beskriver fenomenene slik de faktisk er.

Disse er validitet, som viser til om uttalelsene informantene gir er gyldige og om observasjonene faktisk viser de forholdene vi vil vite noe om på rett måte (Pervin, 1987, p. 48 i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251), og reliabilitet, som viser til forskningsresultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

Når det gjelder det første begrepet, oppgavens validitet, anser jeg at den kunnskapen som ble innhentet av de to pedagogene og studenten som valide. Alle disse er voksne mennesker som en må kunne stole på at snakker ærlig om de erfaringene de har om de spørsmålene som ble stilt.

Når det gjelder intervju med barn kan man slik som nevnt ovenfor oppleve at de svarer det de gjerne tror er riktig eller det de tror at den voksne vil at de skal svare. Da barna ble intervjuet i tilknytning til denne oppgaven var det imidlertid slik at jeg først hadde overvært en konsert og med egne øyne sett at barna ikke så ut til å være var nervøse men heller så ut til at de opplevde konsertsituasjonen på en positiv måte. Dermed mener jeg at barnas svar om at de opplevde at de synes det var gøy å spille på konserten som valide også i forskningsmessig forstand.

Opplegg og metode for denne undersøkelsen er nøye vurdert og planlagt i forhold til å innhente den kunnskapen som er nødvendig for å belyse min valgte problemstilling. Jeg har også hele tiden tatt hensyn til etiske kriterier for å verne om informantenes anonymitet og rettigheter. Slike hensyn kommer fram i brevet jeg fikk fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige tjeneste) og i brevet jeg skrev til barnas foreldre som de skulle underskrive før intervjuene med barna. Disse to ligger for øvrig begge vedlagt, som vedlegg 1 og 2. Dette er årsaken til at jeg har anonymisert arbeidsplassene til mine voksne informanter, og navnet på musikkskolen der jeg fikk observere og intervju barna.

Ønsket er at denne oppgaven kan være et bidrag i det musikkpedagogiske forskningsfeltet, og kunne gi en økt forståelse og interesse for hvordan elevens situasjon ved deltagelse på konserter er og hvordan denne kan bli bedre, slik at barn og unge opplever det å spille på

konserter som positivt. Dette kan være et gyldig forskningsdesign i forhold til kriteriet om at: *et gyldig forskningsdesign er å produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimalisere skadelige konsekvenser* (Kvale & Brinkmann, 2009).

Videre i intervjusituasjonene var jeg hele tiden oppmerksom i forhold til å være sikker på at informantene faktisk svarte på det jeg spurte om og at jeg oppfattet svaret ordentlig før jeg gikk videre. For å unngå å stille spørsmål som ikke hadde direkte med oppgavens tema å gjøre, fulgte jeg intervjuguiden ganske nøye. I noen tilfeller når jeg merket at informantene hadde spesielt mye å si om et punkt, utdypet jeg det ved å stille oppfølgingsspørsmål. Dette i tråd med hvordan kvalitative intervjuer kan gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147). Angående transkripsjonen, har jeg overført uttalelsene som ble sagt over til tekstmateriale på en nøyaktig måte, slik at alle ytringer som informantene kom med er blitt bevart.

Når det gjelder kvalitativ forskning er man ikke ute etter hva som er statistisk representativt, slik som i kvantitativ forskning, men heller å dybdeintervjue noen få informanter som man kan forvente at sitter inne med erfaringer, kunnskaper og opplevelser som den aktuelle forskningen ønsker å belyse, slik jeg har gjort (Fangen, 2004, s. 51). Angående denne oppgavens validitet og reliabilitet opplever jeg ut fra beskrivelsen ovenfor, at denne er gjort i tråd med hva som anbefales ved kvalitativ forskning.

For å besvare min problemstilling har jeg valgt å benytte kvalitative metoder, med hovedsakelig kvalitative intervjuer, og noe deltakende observasjon. Utvalget i intervjuundersøkelsen har bestått av tre voksne og fire barn, og under deltakende observasjon fikk jeg observere blant annet de fire barna jeg intervjuet spille på en konsert. Det kan imidlertid stilles spørsmål om både metodevalg og utvalg ga riktige svar på min problemstilling. Siden jeg har et ”hvordan” som starten på min problemstilling, indikerer dette at kvalitative metoder er det riktige valget. Jeg er derfor av den formening at mitt valg av metode er den riktige for å besvare min problemstilling. Med et annet utvalg av pedagoger, ville jeg nok fått andre svar enn de jeg fikk, men ut fra egne erfaringer fra feltet som musikkpedagog, vil jeg si at de svarene jeg fikk er både reliable og valide, noe som gjør at jeg kan hevde at mine funn kan ha overføringsverdi til andre enn de jeg har studert.

2.7 Rapportering

Hvordan hele forskningsprosjektet er designet og gjennomført er viktig i forhold til at en god rapport kan bli produsert. Forhold angående hensynet til å lage en god rapport handler om mange aspekter. De aspektene jeg synes har vært viktige for å få god rapport (masteroppgave) har vært mange, og jeg har søkt å ta hensyn til disse gjennom hele arbeidet med masteroppgaven.

Det aspektet jeg imidlertid vil framtone i dette avsnittet er hensynet til at leseren skal vite at alle sitatene som fremkommer fra informantene i resultatkapitlene ikke skal ha blitt ytret på grunn av ledende spørsmål fra min side. Leseren skal føle seg trygg på at det virkelig er informantenes uttalelser og ikke uttalelser som er ”farget” av hva jeg mener eller ikke mener. Det kan nok være at noen av sitatene som blir presentert i oppgaven ikke er nøyaktig ordrett de samme som i transkripsjonen, som tidligere nevnt. I enkelte tilfeller har jeg utelatt helt overflødige ord eller jeg kan ha forandret litt på ordenens plass i setningen, dette for at setningen skal være lettere å forså for leseren. Jeg har imidlertid vært svært nøye med å ikke forandre på meningsinnholdet i ytringen. Kvale og Brinkmann anbefaler at man presenterer ikke bare sitatet (2009, s. 283), men også sitatets intervjukontekst, sammen med spørsmålet som fremkalte det aktuelle svaret. Dette hensynet har jeg ivaretatt ved å beskrive intervjukonteksten i kapitlet om intervjuing (kapittel 2.3).

Gjennom hele oppgaven vil jeg bruke de samme benevnelsene på de forskjellige informantene. Disse er: pedagog 1, pedagog 2, studenten, barn 1, barn 2, barn 3, og barn 4. Dette for at framstillingen av sitatene skal være både oversiktlig, konsekvent og ryddig.

Presentasjonen av resultatene fra den empiriske undersøkelsen, har jeg valgt å dele opp i to kapitler. Først presenteres *forberedelses til konsert* som kapittel 4, og deretter hvordan mine informanter beskriver gjennomføringen av *konsertopptreden* som kapittel 5.

3 Forberedelser til konserten

I dette kapitlet presenteres resultatene fra min analyse av det empiriske datamaterialet jeg har samlet inn gjennom kvalitative intervjuer, der informantene forteller om forberedelser til en konsert.

Siden jeg har valgt å analysere mitt datamateriale etter mønster av Grounded Theory, har jeg ikke skrevet et eget teorikapittel, men velger å presentere teorien sammen med resultatpresentasjonen der den vil belyse og forklare mine funn.

Graden av hvordan en musikkpedagog betoner konsertdeltagelse i sin undervisning vil selvfølgelig variere fra pedagog til pedagog. I dette kapitlet vil jeg imidlertid beskrive en pedagogikk som lar konsertdeltagelse ha en viktig rolle. Begrepet *konsertforberedelser* vil derfor i denne delen av oppgaven forstås som en aktivitet som er innvevd i en musikkpedagogs undervisningsplan. Her presenteres derfor en praksis med tanke på at elevene skal bli glade i å spille på instrumentet sitt, i første omgang for seg selv på sitt øvingsrom, dernest for sin lærer og sine medelever i tilknytning til undervisningstimene, og endelig spille for andre på en konsert, det være seg for et lite eller stort publikum.

I analysearbeidet med intervjuene fant jeg seks kategorier som pekte seg ut. Disse kalte jeg 1. Sosiale kategorier/foreldre 2. Motivasjon/mestring, 3. Preferanse/smak/repertoarvalg, 4. Øving, 5. Mentale forberedelser, 6. Organisering/type konsert. Etter at jeg hadde analysert mitt datamateriale, og funnet frem til disse seks kategoriene, fant jeg disse sammenfallende med Susan Hallams modell av praksis (Hallam, 1997, s. 183). Hallams modell er delt inn i fem hoveddeler, som omhandler følgende områder: *Studentkarakteristika (learner characteristics)*, *læremiljøet (the learning environment)* *oppgavens krav (task requirements)*, *øveprosessen (process of practise)* og *resultatet av læringen (learning outcomes)*. Som en veiviser til å finne aspekter som ville danne undertemaer innenfor hvert av kapitlene, er dermed Hallams modell til stor hjelp.

Områdene i Hallams modell og kategoriene som kom ut av intervjuene er som vi ser omtrent de samme. Jeg velger dermed å la delkapitlene i resultatpresentasjonen være en sammenslåing av punktene i Hallams modell og kategoriene fra intervjuene med følgende benevnelser:

1. Eleven
2. Det sosiokulturelle miljøet
3. Repertoar
4. Øving
5. Selve konsertopptreden

Dette resultatkapittelet struktureres etter de fire første kategoriene, mens den siste danner rammen for mitt andre resultatkapittel, som omhandler selve konsertopptreden.

3.1 Eleven

Hvordan veien fram mot å spille et stykke på konsert for en elev, slik at konserten blir en positiv opplevelse, kan bli til på forskjellige måter. Det gjelder i første omgang for en musikkpedagog, som pedagog 1 sa: *Men jeg tror det er veldig viktig å ta utgangspunkt i den enkelte eleven. Hvem er den? Slik at man ikke kjører alle sammen inn i den samme bås.*

I instrumentalundervisning er det ofte slik at elevene kommer til undervisning en og en eller i små grupper på to til fire elever. Derfor har instrumentalpedagogene mye større mulighet til å skreddersy et opplegg for hver enkelt elev enn hva lærere som har klasseromsundervisning med opp til tretti elever kan gjøre (Fostås, 2002, s. 255). For å kunne gjøre dette må musikkpedagogen bli godt kjent med eleven, og hvilke kjennetegn den enkelte elev har. I Hallams modell finnes følgende områder som omhandler hva en hver lærer bør bli kjent med hos sine elever: elevens læremåter, elevens tekniske nivå på instrumentet sitt, elevens tilnærming til øving, elevens motivasjon, elevens selvtillit og elevens personlighet (Hallam, 1997, s. 183). I tillegg har de med seg både evner, erfaringer, forkunnskaper, behov og ønsker (Hanken & Johansen, 1998, s. 31). Dessuten regnes også musikalitet også som en av kjennetegnene som har betydning når en elev skal lære å spille et instrument. Kemp og Mills skriver følgende om musikalitet: *Musical potential is something that all children have, although arguably some may have more of it than others, and musical potential may come in different shapes and forms* (Kemp & Mills, 2002, s. 4). De argumenter i artikkelen i hvilken grad et barn viser et musikalsk potensiale, er veldig avhengig av hvilket miljø barnet er en del av. De anser det å være musikalsk som noe alle er, men at i hvilken grad det kommer til uttrykk er veldig avhengig av omgivelsene. For å illustrere dette gjør de følgende refleksjon:

A child cannot sing along with a parent if a parent does not sing. Neither can a child play Bach on the piano if there is no access to a piano or the child has never heard any Bach. Nor can a child be seen moving in time to music if no one has time to spot this happening (Kemp & Mills, 2002, s. 4).

Disse ordene er en påminnelse om at alle barn og unge er veldig prisgitt sine omgivelser i forhold til om deres musikalitet blir utviklet eller ikke. For å kunne synge, spille eller danse må noen være der å legge til rette for at disse uttrykkene kan komme fram (Kemp & Mills, 2002, s. 4). Alle mål, derav konsertopptredener, som settes for elevene må derfor gjøres på grunnlag av alle disse forholdene som ovenfor er nevnt (Hanken & Johansen, 1998, s. 31).

Hva vi kan forvente av en prestasjon eller en musikkframførelse har dermed sammenheng med hva slags muligheter som finnes hos den enkelte elev og hvilke miljø eleven befinner seg i. Det er her viktig å se mulighetene og ikke begrense elevene. Et godt eksempel på dette er hva studenten forteller om hvordan hun fikk fram en elev som faktisk var både usikker og genert. Med riktig framgangsmåte og en god evne, leste studenten, som i dette tilfelle praktiserte som en musikkpedagog, denne elevens evner, nivå, musikalitet og personlighet. Studenten fikk dermed denne eleven til å synge en hovedrolle i en musikal som ble fremført på en videregående skole. Om denne hendelsen forteller studenten:

Hun fikk hovedrollen på videregående på den store musikalen, og hun viste seg å være det supertalentet. Og personligheten hennes bare HOHH.....kom fram, og (hun)var ikke genert lenger, men liksom den ordentlige grepa jenta.

Videre forteller studenten også at foreldrene til eleven kom fram etter konserten og takket henne og sa: *Det her kan vi takke deg for. Du fikk henne fram. For hun var bare en liten spurv. Så ble hun en nydelig påfugl.*

Dette kan være et godt eksempel på hvor stor betydning det har å se hvilke muligheter som finnes i den enkelte elev og å få dette fram i en konsertsituasjon. Det er særlig et eksempel på hvor stor rolle musikkpedagogen har i forhold til å lese den enkelte elev på rett måte, for deretter å motivere og drive fram den enkelte eleven og endelig legge til rette for at den enkelte elev skal få muligheten til å yte sitt beste i en konsertsituasjon. Av dette eksemplet ser vi også en tredje part som også har betydning for at barn og unge skal få et positivt forhold til å spille på konserter. Det er foreldrenes rolle, noe jeg vil presentere i neste delkapittel under det sosiokulturelle miljøet som eleven er en del av.

3.2 Det sosiokulturelle miljøet

Alle barn og unge er en del av et sosiokulturelt miljø. Med begrepet *sosiokulturelt miljø* i denne studiens kontekst, forstås begrepet som de gruppene og kulturene barn og unge tilhører og identifiserer seg med (Hanken & Johansen, 1998, p. 46). Dette begrepet innebærer slik jeg forstår det både det kulturelle og det sosiale miljøet et barn eller en ungdom er en del av. Eksempler på slike grupper kan være: Hjemmet, kameratgruppen, institusjoner, skoleklassen, grupper i skoleklassen, elever i kulturskolen, ensembler i kulturskolen og lignende (Hanken & Johansen, 1998, s. 47).

3.2.1 Hjemmets rolle

En faktor som virker inn når det gjelder hvilke forhold elever får til å spille på konserter er i mange tilfeller hvor engasjerte elevenes foreldre er til å støtte dem både i forbindelse med øving og konsertdeltagelse. Det er gjort en del forskning på hvor stor betydning hjemmet har i forhold til å støtte sine barn i musikkforberedelser. For eksempel vil jeg nevne Creech som har gjort flere studier angående dette. Hun skriver:

While it was not surprising to discover a strong relationship between the amount of time a student spends practising and the student's achievement in performance... the amount of time spent by parents in supervising home practice is even a better predictor of development (Brokaw, 1982, s. 97 i Creech, 2009, s. 296).

I mitt datamateriale fant jeg både eksempler på at foreldrene har stor betydning for barna sine i forbindelse med konsertforberedelser, og at foreldrene har liten betydning i tilknytning til dette. Men tyngden lå absolutt i at foreldrene har stor betydning. Både barna, studenten og den ene av pedagogene fortalte meg ivrig om betydningen av foreldrenes rolle.

Det var særlig studentens eksempel, hvor hennes egen far også var hennes pianolærer som gav en god indikasjon på at så er tilfelle. Hun uttrykker det slik: *Jeg har jo lært å spille hjemme hos pappa. Pappa er pianolærer. Jeg har ikke vært i kulturskole...* Hennes forhold til å spille på konserter knyttes slik til hennes familiebakgrunn. Hun forteller at hun i voksen alder er svært glad i å spille på konserter. Denne positive opplevelsen til å spille for andre har hun hatt helt siden hun var liten, da hun fikk opplæring hjemme hos sin egen far. Hun ble aldri presset eller tvunget til å spille, men hadde likevel hele tiden et driv og en lyst til å øve. Det var særlig farens spill som inspirerte henne. Når han spilte et pianostykke, enten på undervisningstimene, eller da han satt i stua og øvde, kunne hun bli så inspirert at hun

begynte å øve på den sangen med en gang. Studenten utrykte dette slik: *Hvis pappa satt og spilte noe i stua, som jeg synes var gøy, så sa jeg: Kan jeg lære den? Da kunne jeg øve til jeg stupte.* Moren forteller hun, var ikke musikalsk, men var veldig flink til å være publikum. Dermed var morens interesse for å høre på henne, også en viktig motivasjonsfaktor som gav henne lyst til å spille.

Alle hennes erfaringer i forbindelse med undervisningen og hennes opplevelser ved å spille for andre har dermed ikke vært i en tradisjonell setting, med lærer i kulturskole eller privatskole, og hvor ”spille for andre” opplevelser ikke fant sted i en offentlig musikkskoles regi, men hjemme i stua, sammen med faren og den nære omgangskrets av familie og venner.

Informanten forteller at hun ble oppmuntret og oppfordret av foreldrene til å spille i familiesettinger, konformasjoner, bursdager og andre familiesamlinger. Her kunne hun spille 4-hendig med faren sin eller kompe til allsang. Det fine med familiesettinger, synes hun, var at her er det bare folk du kjenner, det er løse settinger, derfor kjente hun seg trygg. I slike sammenhenger var også at det var lov til å ”si nei” om hun ikke ville. Men det virket som om hun var svært glad i å spille i slike anledninger, og at hun derfor mener det å ”si nei”, som en mulighet, og ikke noe hun ofte valgte. Selv om hun betoner sterkt at opptredener hjemme i stua var utelukkende positive, medgir hun at hun likevel var nervøs og hadde litt spenning i kroppen når hun opptrådte, men det var ikke noe dramatisk, da det var helt greit.

De yngste informantene, barna, var også eksempler på elever hvor foreldrene støttet opp både når de øvde og ved at de var med og lyttet til konserten som jeg hørte på. Alle barna fortalte at enten moren eller faren var sammen med de mens de øvde. For eksempel så svarte barn 4 følgende når jeg spurte om foreldrene var med når de øvde hjemme: *Mamma er med og øver*, noe også barn 3 svarte på denne måten: *Ja mamma*. Kanskje var nettopp mamma eller pappas engasjement en av de viktigste årsakene til at alle disse barna kunne stykkene sine så godt og at de hadde et så godt forhold til å spille på konserter?

Hvor viktig foreldrenes støtte overfor barna er, beskrev pedagog 1 slik: *Men jeg tror det er veldig viktig at foreldrene blir delaktige i det her, fordi når det skal spilles på konsert så er det en stor ting for elevene. Det å ha litt støtte hjemmefra i den forbindelse, det er viktig.* Informanten forteller videre at hennes elever har fått slik støtte, men opplever at foreldrene fulgte opp barna sine mer tidligere enn nå. Grunnen til dette, tror hun, er at mødre i mye større grad nå enn før er ute i arbeid og kan derfor ikke hjelpe sine barn før etter arbeidstid.

Av den grunn øver mange barn alene, før foreldrene kommer hjem fra skolen. Den samme tendensen gir også Imsen en beskrivelse av. Hun forteller at hjemmets rolle er av flere årsaker svekket. En av disse er at antall mødre i arbeidslivet er betydelig større nå enn før (Imsen, 2005, s. 54). En konsekvens av denne endringen kan være, fremholder min informant, at mødre ikke har den samme mulighet til å følge opp øving og lekser hjemme.

Videre nevner pedagog 1 flere måter foreldrene kan støtte sine barn på. De kan være gode tilhørere, gi de mye ros og hvis de ser at noe er vanskelig kan de hjelpe dem i øveprosessen. Hun påpeker at foreldrene ikke behøver å spille noe instrument selv for å være gode hjelpere, for det viktigste er, sier hun: *Men det aller viktigste tror jeg er å være der for dem og lytte til dem, og hjelpe dem på den måten.* Et eksempel på dette er som tidligere nevnt det studenten fortalte at hennes mor ikke spilte selv, men at hun var veldig flink til å være publikum.

Den andre pedagogen hadde derimot ikke de samme erfaringene. Da jeg spurte hvilke erfaringer hun hadde om hvilken rolle foreldrene har, forteller hun at foreldre faktisk kan ha dårlig innflytelse på sine barn: Hun sier: *Men det er noen foreldre som er sånn, som kjefter og maser veldig mye hjemme og det kan være ganske ødeleggende.* Likevel beskriver hun foreldrene slik: *Jeg opplever foreldrene er superhyggelige og greie. Så jeg regner med at det er grunnen til at de har så hyggelige barn.* Når det gjelder hennes kontakt med foreldrene medgir hun at hun ikke legger så mye vekt på det.

Videre nevner Creech i sitt kapittel *The role of the family in supporting learning* blant annet hvordan foreldre i tilknytning til Suzukimetoden også kan bidra til å være hjemme-lærere for sine barn (Creech, 2009, s. 296). Et eksempel fra mitt datamateriale med studenten hvor hennes egen far var hennes pianolærer, var dermed ikke så spesielt. Siden en svært kjent og mye brukt metode som Suzukimetoden også ser på foreldrene til elevene som er resurs ved at de kan fungere som lærere hjemme for sine barn. Den sammen informanten fortalte også at hun ofte ble oppfordret til å spille i familiesamlinger, slik som konfirmasjoner og familiesammenkomster. Slike uformelle sammenkomster kan fint være eksempler på typer av anledninger som barn burde få muligheten til å spille på, i følge Kenny og Ackermann. De fremholder at barn burde få muligheten til å fremførelser som blir presentert på en lite stressende, positiv, og ikke dømmende måte (Kenny & Ackermann, 2009, s. 297).

Eksempler på kjente musikere som vi vet at fikk mye støtte fra sine foreldre i oppveksten er Mozart, Clara Schumann, Yehudi Menuhin og Jacqueline du Pré (Kenny & Ackermann,

2009, s. 295). Det finnes imidlertid også eksempler på flinke musikere som ikke har fått slik støtte fra sine foreldre. Et slikt eksempel er Louis Armstrong (Creech, 2009, s. 295).

3.2.2 Musikkpedagogens rolle

Hvor stor rolle musikkpedagogen har i forhold til å legge til rette for gode konsertopplevelser for barn og unge vitner egentlig alle intervjuene jeg foretok om. Under besøket på musikkskolen var det tydelig at pedagogene som deltok på konserten, både ved å spille selv og ved å informere om forskjellige praktiske ting under konserten, var det tydelig at disse var flinke og engasjerte i den rollen de hadde. At elevene også var trygge og spilte stykkene sine på en overbevisende måte vitnet også om at de hadde fått god undervisning. Pedagogene på musikkskolen viste gjennom dette at deres innsats med elevene hadde medført at elevene både spilte fint og fikk en god opplevelse da de spilte på konserten, slik barna fortalte meg under intervjuene. Et eksempel på lærerens betydning kan dette utsagnet fra pedagog 2 være:

Mye av de store produksjonene vi har handler mye om improvisasjon, og at man må gå inn på scenen og representere seg selv. Det kan også gi en endring av oppfatning på hvem de er. De blir styrket og stolte, og der er også en viktig del av det pedagogiske arbeidet. At folk er stolte av å representere seg selv som den de er, synes jeg er en viktig del av det å være lærer...

Intervjuene med pedagog 1, 2 og studenten vitner også om hvor viktig lærerens rolle er i forhold til å gi barn og unge gode konsertopplevelser. Pedagog 1 forteller at konsertdeltakelse er en viktig måte og sette mål for undervisningen siden elever i kulturskoler ikke skal opp til noen eksamen eller har andre måter de skal vurderes på. Hun forteller om dette slik: *Det er slike små mål man har med undervisningen, at man spiller på konserter, siden man ikke har noen andre måter for vurdering...* Deres erfaring og kunnskap angående dette har også vært av stor betydning for mange elever, både til å bli dyktige og rutinerte i konsertsammenheng og at de har nådd langt på sine instrumenter. Det er tydelig en sammenheng mellom den kunnskapen de har om dette emnet og at de har vært med og ledet mange elever til å bli flinke konsertutøvere.

Her ser vi eksempler på lærerens kunnskap omkring temaet og på hvordan lærerne har jobbet i forkant av og i tilknytning til konserter, noe som gir et grunnlag for å kunne framheve lærerens betydning for denne problemstillingen.

At pedagogens rolle er viktig for elevenes læring er et poeng som kommer frem i boken *Synlig læring* (Hattie, 2013). Jeg tar med Hattie som referanse her for å forklare musikkpedagogens rolle, da han blant annet konkluderer sin studie med at: *Lærere er blant de sterkeste påvirkningsfaktorer innen læring* (Hattie, 2013, s. 349).

3.2.3 Kulturskolens/musikkskolens rolle

I Hallams modell finner vi begrepet *læringsmiljø* som en av kategoriene. I følge hennes modell sorteres følgende områder under *læringsmiljø* (The learning environment): Lærerens karakteristikk, lærerens invensjoner, strategier og metoder, skolens ”ethos”, og hjemmet, og foreldrenes støtte (Hallam, 1997, s. 183). Tidligere i denne oppgaven har jeg beskrevet områdene lærerens karakteristikk, lærerens invensjoner, strategier og metoder, og foreldrenes støtte med egne overskrifter. I dette avsnittet vil jeg beskrive det tredje punktet, skolens ”ethos”, som har med hva skolen kan bidra med i forhold til å gi barn gode konsertopplevelser. En aktivitet kunne være å dele inn elevene i grupper, både for å få muligheten til samarbeide og for muligheten til samspill mellom elevene. En skoles ”ethos” kunne nettopp være at samspill og samarbeid mellom elevene kunne være aktiviteter skolen satte høyt og oppfordret alle lærere til å ha med i sine planer for sine elever.

Både pedagogene og studenten hadde gode erfaringer angående dette. De forteller alle sammen om hvordan samarbeide mellom elevene er en helt naturlig del av forberedelsen til en konsert. Pedagog 2 sa: *Det tror jeg er det at elevene samarbeider om hvordan den skal være*, og pedagog 1 sier om det samme slik:

Mange lærere sier at det er mye bedre å få individuell undervisning. Men elevene tenker ikke slik... De synes det er veldig allright å være sammen. Og det er jo... som fotball og håndball og lagidrettene ..., fordi der blir det et sosialt felleskap. Det å jobbe for et sosialt felleskap også når man spiller et individuelt instrument, det tror jeg er veldig viktig.

Hun påpeker videre at konsertsituasjoner nettopp gir mulighet til slike sosiale fellesskap. Med pedagog 1 var vi også inne på at elever som blir kjent med hverandre i musikkskolen gjennom samspill og samarbeide også kan bygge relasjoner, slik at de kan få et vennskapsforhold som har betydning for dem også utenfor undervisningstiden i musikkskolen. De vil da bli en del av hverandres venneflokk, et miljø som også kan ha betydning for barn og unges forhold til å spille på konserter.

3.2.4 Venneflokkens rolle

I dette avsnittet vil vi se at også venneflokket har betydning for barn og unges forhold til å spille på konserter. Det var særlig under intervjuet med studenten at dette fremkom som et viktig tema. Hun sier at: *Vi i vennegjengen som gikk opp på scenen og gjorde et eller annet, sang eller gjorde noe annet morsomt.* Hun fortalte ivrig om hvor stor betydning samspill og samarbeid med andre innen musikk har hatt for henne. I en gruppe hun var med i som laget revyer, beskriver hun hvordan prosessen med å lage revyer artet seg: *Vi skrev, jobbet, lo, hadde idéer, øvde inn scener, ble slitne og kom til slutt til et tårepunkt.* Mens de jobbet hadde de svært godt fellesskap, hvor alle hadde en viktig plass, alle så hverandre og alle samarbeidet med hverandre. Hun tror at hvis ungdom som er i en tid hvor de enda ikke har funnet seg selv og ikke alt er helt på plass, får oppleve et slikt fellesskap hvor alle ser hverandre og alle samarbeider, slik som beskrevet over, vil de møte verden på en veldig god måte. Videre vil aktivitet innen musikk og da særlig det å opptre på konserter og andre sammenhenger gi en utdanning for livet når det gjelder å bli vandt til å kunne stå opp foran folk, snakke høyt, vise noe foran andre og ha troen på seg selv. Å få slike positive erfaringer slik min informant gjorde, da hun var sammen med venneflokket, er noe hun gjerne ønsker også for andre ungdommer.

Om vi holder denne erfaringen som studenten her beskriver opp mot hva Ruud skriver om ungdom og identitet i sin bok *Musikk og identitet* forteller nettopp hans forskning at: *...en av de viktigste dimensjonene ved identitetsdannelse henger sammen med opplevelsen av "å bli sett", ikke bare i tidlig levealder, men i årene som følger* (Ruud, 1997, s. 77). Videre er betydningen av å komme sammen å spille en viktig aktivitet for ungdommer. Musikken kan også få en funksjon med hensyn til å ramme inn et helt spesielt fellesskap, gi følelsen av at man tilhører en utvalgt gruppe (Ruud, 1997, s. 140). Ved at ungdommer, og for så vidt også unge voksne, kommer sammen enten det er hjemme hos en kamerat, i samspillgruppe på kulturskolen eller teaterensemblet på skolen vil musikken fungere som en aktivitet som rammer inn fellesskapet og gjør at ungdommen har en vennegjeng som de gjør noe positivt sammen med. I dette fellesskapet vil alle også ha en fin mulighet til å se de andre og også selv bli sett, noe som har stor betydning for deres identitetsutvikling.

Når denne gruppen i neste omgang skal spille på konsert, vil samholdet og tryggheten som er skapt under øvelsene, følge dem også under opptredener, slik at disse ikke oppleves skremmende. Det er nettopp i ungdomsårene at interessen for å spille på konserter kan gå

ned, slik som pedagog 1 sa: *Jo eldre du blir, jo mindre betyr det å spille på konsert for deg.* Om vennegjengen i denne alderen ikke faller sammen med andre ungdommer som spiller et instrument og som kanskje derfor lytter til annen type musikk, vil det være vanskeligere for en ungdom å holde på sin interesse for å spille og følgelig også å spille på konserter. I Ruuds bok forstår vi at musikk ofte har en viktig rolle i forhold til å knytte ungdommer sammen i grupper (Ruud, 1997, s. 140). En slik gruppe vil da kunne ha en type musikk som identitetsmarkør for sitt miljø og sitt fellesskap. Om en ungdom er knyttet til en venneflokk som lytter til en annen musikk genre enn den som den respektive ungdom utøver i musikkskolen, kan dette i første omgang påvirke denne ungdommens forhold til å spille typer av musikk på konserter. I andre omgang kan det gjøre at elever mister interessen for å spille på konserter hvis de ikke har muligheten til å utøve ”sin musikk” på konsertene.

Vi er da inne på det neste punktet som er av betydning når barn og unge skal spille på konsert. Det er at konsertutøveren skal få spille ”sin musikk” på podiet.

3.3 Konsertrepertoar

Under besøket på musikkskolen fikk jeg inntrykk av at alle konsertstykkene som elevene spilte var godt tilpasset elevene, både med hensyn til genre og vanskelighetsgrad. Siden intervjuguiden til barna ikke var så omfattende, ble ikke konsertrepertoar noe tema for dem, men siden alle ga uttrykk for at det var en positiv opplevelse å spille, viser dette at det er stor sannsynlighet for at stykket de spilte var med å gi dem denne gode opplevelsen. Nå er det også slik at forskning viser at yngre barn er mer åpne ovenfor forskjellige typer av musikk, og at barns åpenhet overfor musikk avtar ettersom de nærmer seg puberteten. Dette er en konklusjon som ble gjort ut fra 41 forskningsprosjekter angående barns åpenhet og toleranse i forhold til musikk (LeBlanc, Sims, Carolyn Siivola, & Obert, 1996).

Av dette kan vi forstå at det er lettere for en musikkpedagog å finne stykker som treffer elevene når det dreier seg om elever i den yngste aldersgruppen i forhold til de eldre elevene. Det var også denne erfaringen pedagog 1 hadde gjort, at ungdommer er mer kresne når det gjelder repertoarvalg. Hun forteller at: *Når man er 16-17 år har man en mye mer individuell stilart eller genre som man spiller i.* Nettopp derfor foreslo pedagog 2 at: *Det går an som pianolærer å samle på hit, om vi kan kalle det det, som treffer barn i forskjellige aldersgrupper.*

Pedagog 2 gir også eksempler på hvilke stykker som har truffet hennes elever. For de yngste elevene sier hun: *For eksempel alle som er 8 år og spiller piano synes det er fint å spille Til Elise*. Videre sier hun: *når man er nybegynner, er det flott å spille Spansk og Arabisk*. For ungdommene forteller hun at følgende stykker har vært populære: Toccata og Katschaturian, noen Griegstykker. Spillmusikk fra Solda og Super Mario, Japansk filmmusikk, Chopin, fantasi impromptu. Av denne listen ser vi at typen av klassisk musikk er representert med omtrent halvparten av stykkene. I tillegg er spillmusikk og filmmusikk representert, foruten to nybegynnerstykker av Salve Kallevig (Arabisk og Spansk). Selv om klassisk musikk her er godt representert, viser likevel en representasjon på halvparten av stykkene at klassisk musikk ikke er så godt representert som vi kunne ha forventet. At klassisk musikk ikke lenger utgjør en så stor del av konsertrepertoarene på elevkonserter forteller pedagog 1 slik om: *Det er langt imellom de klassiske stykkene, for å si det slik, og det blir lengre og lengre imellom dem*.

Av de klassiske stykkene som fortsatt hevder seg og er populære nevner hun: Til Elise av Beethoven og Morgenstemning av Grieg. Men hun sier: *Det tar de gjerne, men ikke fordi det er et klassisk stykke, men fordi det er blitt et popularisert stykke på et vis*.

Pedagog 1 forteller videre at elevene gjerne velger musikk fra deres hjemmemiljø. For eksempel fra deres iPoder og ellers det som rører seg rundt dem. Som en konsekvens av dette, forteller hun, må musikkpedagoger i dag arrangere og tilpasse stykker til elevene i mye større grad enn før, siden slik type musikk som oftest ikke er arrangert for de forskjellige typer av instrumenter.

Det er imidlertid en metode som vil være av stor betydning når det gjelder å gi barn og unge konsertrepertoar som de vil bruke. Det er muligheten musikkpedagogen har til å påvirke eleven til å bli kjent med og på den måten bli begeistret for forskjellige musikkstykker på spilletimen. Her har pedagogen flere muligheter. Den ene er å forespille stykket for eleven. Musikkpedagogens innflytelse på elevens smak og preferanser når det gjelder konsertrepertoar ser vi av Bondes utsagn: *Preferanser oppstår nok allerede i et samspill mellom musikk med bestemte egenskaper og en lytter i en bestemt kontekst, men en bestemt innstilling og med konkrete erfaringer* (Bonde, 2009, s. 241). I en undervisningstime hvor eleven blir presentert nytt stoff / konsertrepertoar må læreren forespille stykket på en slik måte at musikkens egenskaper, slik som tempo, rytme, dynamikk, stemninger og følelser

kommer fram. Det vil da, i følge Bonde oppstå et samspill mellom musikken som blir presentert og lytteren, som i denne sammenhengen er eleven.

En annen måte å presentere nytt repertoar og derav konsertrepertoar på, kunne være å spille stykkene på CD eller fra YouTube. Om dette samspillet da vil oppleves på samme måten som når stykket blir forespilt av musikkpedagogen vil være opp til den enkelte pedagog i forhold til flere faktorer, slik som for eksempler elevens motivasjon, pedagogens kvalifikasjoner, og innspillingens (CD spillerens) lyd kvalitet. Eleven på sin side har en bestemt innstilling, det vil si at hun har valgt å spille et instrument, og valgt å få undervisning på instrumentet. Det gjelder da for instrumentpedagogen å beholde elevens interesse og motivasjon både når det gjelder det å fortsette å spille og å delta på konserter, og å være åpen og motivert i forhold til å spille stykker som pedagog foreslår både til hjemmebruk og konsertbruk.

Men det er dessverre slik, i følge pedagog 1, at lærere ikke har den samme påvirkningskraften overfor elevene som før. Hun sier: *De (lærerne) kan ikke komme å si at nå skal vi spille dette stykket . De (elevene) sier lettere i dag at: Ja, men dette synes ikke jeg er noe fint. Jeg har ikke lyst til å spille det. I hvert fall om du gir dem mulighet til å gjøre noe valg.* I innledningskapittelet (kapittel 1.2.1) om motivasjon nevnte jeg at en motivasjonsfaktor er at man blir motivert av å få anerkjennelse av personer man har respekt for. Har det skjedd en forandring i forhold til om elever har respekt for hva musikkpedagogen sier og foreslår? I denne oppgaven vil jeg ikke utdype dette anliggende videre, men ut i fra mitt datamateriale og ut fra egen kjennskap til skoleverket kan det synes som om dette er tilfelle.

Det er også slik at elever kan oppleve et slikt samspill mellom seg selv og musikk i deres eget hjemmemiljø. Som tidligere nevnt fortalte studenten at: *Hvis pappa satt og spilte noe i stua som jeg syntes var gøy sa jeg: Kan jeg lære den? Da kunne jeg øve til jeg stupte.* Hun opplevde at det å lytte til musikken som ble spilt, i dette tilfelle av hennes egen far, gav henne stor inspirasjon og motivasjon til å spille på det aktuelle stykket. Jeg forsto også ut fra intervjuet med henne at hun hadde et godt forhold og hadde stor respekt for sin far. Dette eksemplet kan fortelle oss at det er betydningsfullt for en elev om instrumentallæreren kan forespille stykkene på en slik måte at elevene blir inspirert og motivert til å spille det aktuelle stykket.

Dette er også et eksempel på at i hvilke grad eleven holder av og respekterer musikkpedagogen, vil ha betydning for pedagogens påvirkningskraft til å inspirere og

overbevise eleven om at det aktuelle stykket er spennende og interessant å spille på konsert. I forhold til hvilke erfaringer pedagog 1 hadde i tilknytning til pedagogens påvirkningskraft, er dette temaet noe som kunne diskuteres. I intervjuet med pedagog 1 var vi imidlertid ikke inne på om det var forhold ved musikkpedagogen som gjorde at han hadde mer eller mindre mulighet til å påvirke sine elever. Jeg vil tro at hun vil være enig i at i den grad eleven holder av og respekterer musikkpedagogen har betydning for pedagogens innflytelse angående dette.

Som en veiviser til å finne repertoar som treffer elevene finnes også en interessant forskning som forteller hvilke egenskaper innen musikk som de fleste liker, det være seg barn eller ungdom. Når det gjelder musikkens egenskaper, slik som tempo, motiver, konsonanser/dissonanser, melodi, temaer og så videre, vil smak angående disse variere. Sloboda har imidlertid slått fast at følgende karaktertrekk slår an hos de fleste. Disse er: *Klar oppdeling i spørsmål og svar, gjentakelser, identifiserbare variasjoner, klare periodedannelser, avgrensede temaer og symmetrisk/velbalansert oppbygging* (Sloboda, 1995, i Bonde, 2009, s. 241). Selv om denne beskrivelsen gjelder innspilt musikk som vi lytter til, vil det også kunne overføres til hvilken musikksmak elever har i en undervisningssituasjon. Noe som også er en sammenheng hvor elever blir kjent med musikk ved å lytte til forskjellige typer av musikk for deretter å spille de selv.

En interessant faktor angående preferanser til musikkens egenskaper er at forholdet et menneske har til tempoet i musikken kan variere i forhold til alder og til lytterens *personlige tempo som defineres enten av hjerterytmen eller av arbeidsrytmen* (Bonde, 2009, s. 241).

Studenten fortalte at hun som ungdom var veldig glad i å spille ragtimemusikk. Kanskje denne type rytme som vi finner i ragtimemusikken var i henhold til hennes eget personlige tempo som definert ut fra hennes hjerterytme og arbeidsrytme? Om vi analyserer *hitlisten* til pedagog 2 ovenfor i kapitlet med Slobodas kjennetegn ved musikken, finner vi kanskje at disse musikkstykkene har karaktertrekkene som Sloboda har funnet ut at de fleste av oss liker. Uansett, hvilke kriterier og metoder som benyttes når barn og unge skal få utdelt et konsertstykke, gjelder det at eleven som pedagog 2 sier: *Det er veldig viktig å finne stykker som treffer eleven (...), at det er grenseløst viktig at det man skal spille på konserten står en veldig nært og at man virkelig brenner for stykket.*

Å treffe eleven på denne måten, slik at eleven kan få opplevelsen av å spille ”sin” musikk på podiet i en konsertsituasjon er ikke alltid så lett, men jeg har i dette kapitlet vist hva jeg har kommet fram til hvordan dette kan gå til.

I Hallams modell ser vi at *Task requirements*, hvor konsertrepertoaret er et av undertemaene, kommer før *Process of practice* (Hallam, 1997, s. 183). Jeg ser det også naturlig å la kapitlet om øving etterfølge dette kapitlet om konsertrepertoar. Dette fordi, i en prosess frem mot en konsert vil nettopp hvordan konsertrepertoaret øves inn være et sentralt aspekt i forhold til å forberede seg til konserten, slik at konserten blir en positiv opplevelse for konsertutøveren.

3.4 Øvelse til konserten

Ut fra datamaterialet jeg har samlet inn fant jeg flere underkategorier som har med øving til en konsert å gjøre. Siden kategoriene jeg fant også er forankret i forskning innen dette området, ble punktene jeg satte opp som oppbygning av dette kapitlet en sammenslåing av kategorier jeg fant fra intervjuene med den eksisterende forskning om emnet. Om jeg systematiserer disse slik at de tegner opp at øving mot en konsert er en prosess, vil denne prosessen være som følger:

1. Behovet for at konsertstykket *læres veldig godt*
2. Behovet for at konsertstykket *læres utenat*
3. Behovet for at *mentale forberedelser* blir gjort
4. Behovet for at konsertutøveren *blir kjent med konsertlokalet*
5. Behovet for at konsertutøveren får *øvd sammen med de andre* utøverne før konserten
6. Behovet for at konsertutøveren får trening i å spille i *små og lite stressende sammenhenger*

I det følgende vil jeg utdype de tre første disse kategoriene. De tre første kategoriene i denne oversikten over fra intervjuene vil slik tjene som en disposisjon over for dette kapitlet, men i tillegg til dette har jeg valgt å avslutte med et delkapittel om prestasjonsangst.

3.4.1 Konsertstykket læres veldig godt

Både pedagogene og studenten la stor vekt på at den viktigste delen av det å forberede seg til konsert er å lære konsertstykket veldig godt og aller helst utenat. Om dette uttalte pedagog 1 slik: *Og man er på en måte teknisk forberedt, og kan ting ut og inn og fram og tilbake og*

stoler på at man kan det. Hun sier videre at: For det første må de få en forståelse selv av at de må kunne det veldig godt det de skal spille. Slik at man har jobbet veldig godt med det.

To kjente forskere innen faget øving har også dette poenget som første del i en oversikt over hva som er en adekvat konsertforberedelse. De to første punktene i denne oversikten er at konsertutøveren har oppnådd stykkets mestringsnivå, At alle tekniske passasjer sitter og kunnes, slik at de går automatisk (Jørgensen & Hallam, 2009).

Vi ser at det fra punkt en til punkt to i denne oversikten er en utvikling. Først må stykkets mestringsnivå oppnås, deretter bør (må) alle passasjer sitte og kunnes, slik at det går automatisk. Jørgensen og Hallam bruker begrepet at konsertstykket ikke bare skal være vel forberedt, men at det helst skal overlæres ved å investere mer tid enn hva som er krevd for basisk mestring (Jørgensen & Hallam, 2009, s. 269).

Hvordan skal en musikkpedagog gå fram med en elev slik at eleven i første omgang oppnår stykkets mestringsnivå og i neste omgang overlærer stykket, slik at eleven kan stykket ”ut og inn og fram og tilbake” slik som pedagog 2 sa? I tilknytning til å oppnå stykkets mestringsnivå var alle informantene enige om at tidsaspektet i tilknytning til øvingen var viktig. Pedagog 1 sier at: *Og det er ikke nok at de kan det timen før, men at de må kunne det ganske godt lenge i forveien slik at de føler seg trygge i en konsertsituasjon.*

Da spørsmålet om når forberedelsene til en konsert begynner ble stilt til elevene på musikkskolen kom det fram at de hadde øvd på stykkene de spilte på konserten i mange måneder før konserten fant sted. Den ene fortalte at han hadde øvd i fem måneder, den andre i to måneder og en tredje i et år. Den fjerde nevnte dog at forberedelsene på det aktuelle konsertstykket bare hadde foregått på to-tre undervisningstimer i forveien. Men da jeg spurte når hun hadde begynt å øve på det fortalte hun at hun hadde spilt et stykke hun hadde lært tidligere, som hun hadde tatt opp igjen før konserten. Nettopp denne strategien, at et stykke som er godt innlært, og gjerne kunnes utenat i løpet av en undervisningsperiode, for deretter å la dette stykke ligge en stund til det dukker opp en konsert hvor dette kan brukes, er en strategi pedagog 1 talte veldig ivrig om. Hun sa at: *Det ideelle er at man har spilt det konkrete stykket for en stund siden, og at man kanskje har lagt det bort, også tar man det igjen, (---) kanskje en måneds tid før konserten for å friske det opp igjen og på en måte lese det på nytt.*

Pedagog 2 la også stor vekt på hvor viktig det er at stykket sitter i god tid før konserten finner sted. Hun sa at: *Slik at du ikke er klar akkurat til konserten, men at du har overskudd. Det er en blanding av å ha nok tid også akkurat sånn press at man ikke begynner å kjede seg med stykkene sine.*

Vi ser at det er en liten forskjell i beskrivelsene til disse to informantene. I pedagog 1 sin uttalelse beskrives en pause fra da stykket var ferdig innlært til stykket tas opp igjen i god tid før konserten. I pedagog 2 sin beskrivelse betones viktigheten av å ikke bare kunne stykket timen før, men hun nevner ikke at det nødvendigvis behøver å være en pause/tid, hvor stykket ikke øves på i perioden før konserten. Den sistnevnte kan derfor være et eksempel på strategi nummer to som da vil være at selve konsertopptreden er en avslutning på en lang øveperiode med et musikkstykke hvor konsertstykket er klart ikke akkurat før konserten, men gjerne to tre uker før konserten. Det kunne være en pausetid i denne modellen også, rett før konserten, men jeg vil tro at dette ikke var tenkt slik, siden det ikke vil være lurt å legg bort et konsertstykke som skal brukes bare to-tre uker før konserten finner sted.

I intervjuet med pedagog 1 ble også en tredje strategi nevnt. Denne modellen ble nevnt som et eksempel på hvordan en konsert ikke skal forberedes. Her starter man å øve på et stykke på et tidspunkt, får en god utvikling med stykket og foreslår for eleven at stykket skal framføres på en konsert som er om for eksempel tre uker, selv om stykket ikke sitter helt på det tidspunktet hvor avtale om konsert blir gjort. Pedagog 1 beskriver en slik situasjon på denne måten: *Etter en stund finner man ut at nå kan du det så bra at du kan spille det på konserten om fjorten dager. Da blir det sånn intenst mot akkurat den konserten.*

En slik situasjon kan også være å bruke en konsert som mål for eleven. Forskjellen mellom dette og pedagog 1s eksempel er at om en konsert skal fungere som et mål for eleven, må dette være nøye gjennomtenkt av musikkpedagogen, slik at eleven har en god mulighet til å nå dette målet, slik som pedagog 1 fortalte i kapitlet om musikkpedagogen (kapittel 3.2.2). Eksempel på et slikt mål kan være at eleven øver på et stykke som skal fremføres på en semesteravslutning.

Pedagog 1 beskriver situasjonen videre ved å poengtere at det kan skje at stykket ikke læres helt til konserten, noe som ikke er så heldig. Men derimot, når et stykke som ble innlært for en stund siden brukes, kan både musikkpedagogen og ikke minst eleven være trygg på at stykket sitter når konserten skal foregå. Dette er ikke minst viktig i forhold til å unngå at

eleven får prestasjonsangst i forkant og under konserten, noe jeg skal utdype nærmere senere i oppgaven.

Det var tydelig at elevene på kulturskolen ikke bare hadde øvd i god tid før konserten fant sted. Siden stykkene satt så godt var det tydelig at musikkpedagogene deres også hadde lært elevene hvordan de skulle øve. Både Jørgensen og Fostås legger vekt på at læreren må undervise elevene om hvordan de kan få gode øvevaner og gode øvestrategier (Jørgensen, 2011, s. 17).

Hva bør læreren orientere eleven i tilknytning til øving, slik at elevene får gode øvevaner og dermed kan forberede seg til å spille på konserter på en så hensiktsmessig måte som mulig? I følge Jørgensen er det ikke nok å bare sett av tid til øving. Det er også viktig at øvingen både planlegges, utføres på en hensiktsmessig og effektiv måte og at eleven lærer å evaluere sin egen øving (Jørgensen, 2011, s. 17). Disse rådene Jørgensen her gir er alle viktige for at eleven skal kunne oppnå de mål han har, som blant annet kan være å oppnå et konsertstykkets mestringsnivå. Jørgensen beskriver det slik: *Effektiv øving oppnår man når man har investert så mye tid og gode øve strategier at man opplever fremgang i forhold til de mål man har satt seg* (Jørgensen, 2011, s. 19).

Hva er viktig i forhold til å planlegge øvingen? I følge Jørgensen og Hallam er det viktig å øve regelmessig, for eksempel etter en oppsatt timeplan eller å øve til samme tid hver dag. Den beste tiden å øve på, i følge Jørgensen og Hallam er om morgenen, da man om morgenen er mest opplagt og har best konsentrasjon (Jørgensen & Hallam, 2009, s. 267). Vi vet imidlertid at det kan være vanskelig for mange elever å lage en slik timeplan eller øve til samme tid hver dag, da elever i dag har mye fore på fritiden i form av lekser og fritidsaktiviteter (Fostås, 2002, s. 19). Det kan derfor være vanskelig å finne tid til regelmessig øving for mange. En god dialog med hjemmet, mellom musikkpedagog og foreldre kunne være til stor hjelp for å kunne sette opp en slik øve- timeplan.

Å planlegge øvingen handler også om å bestemme hva en øveøkt skal inneholde . Her finnes flere forslag i øve-litteraturen. Jørgensen og Hallam foreslår at en øveøkt skal inneholde følgende: 1.Oppvarmingsøvelser med individuelle hensyn.”. Tekniske øvelser. 3) repertoar. I boka Undervisning i øving setter imidlertid Jørgensen opp et mer omfattende forslag til hva en øveøkt kan inneholde. Disse presenteres slik: 1: Oppvaring av kropp og muskler, 2.

Lytteøvelser (for tone produksjon), 3. Teknikkøvelser, 4. Repertoarøving, 5. Øve bladlesning, 6. Øve gehørspill, 7. Øve etter hukommelsen (Jørgensen, 2011, s. 34).

Jørgensen kommenterer at ikke alle elever rekker å gjøre alle disse aktivitetene i løpet av en øveøkt eller øvedag. En mulig måte å variere øveøkten på kunne være å bruke det første oppsettet som bestod av oppvarmingsøvelser, tekniske øvelser og repertoar som faste innslag hver gang, mens aktivitetene bladlesning gehør spill og øving etter hukommelsen kunnes veksles på som punkt nummer 3 i rekkefølgen fra dag til dag eller uke til uke. For elever som har kommet langt og som har lengre øveøkter vil det også være mulig å øke antall aktiviteter i løpet av en øveøkt eller øvedag. Om eleven har utbytte av et enda større repertoar av øveaktiviteter gir også Fostaas forslag til hvordan eleven kan benytte såkalte øveøktmodeller eller øveøktmoduler (Fostås, 2002, s. 218).

I hvilken grad eleven oppfordres til å velge samme rekkefølge på aktiviteten hver øveøkt eller variere rekkefølgen vil være opp til den enkelte musikkpedagog. Å variere rekkefølgen kan virke motiverende da øveøkten da ikke blir så forutsigbar. På den annen side kan rutine og gjenkjennelighet være best for andre, fordi de ellers fort kan spore av eller miste konsentrasjonen (Jørgensen, 2011, s. 35). En motivasjonsfaktor er å oppfordre eleven til å spille det eleven liker best å spille helt til slutt i øveøkten (Jørgensen, 2011, s. 35). Øveøkten vil da få et høydepunkt til slutt, noe som også er et virkemiddel i forhold til å være motivert til å ta fatt på neste dags øveøkt. Om eleven sliter veldig med for eksempel tekniske vanskeligheter på slutten av en øveøkt, kan dette virke uheldig på motivasjonen til å øve den påfølgende øve-økten.

Det neste rådet Jørgensen gir i tilknytning til øving er at øvingen må skje målrettet og med konsentrasjon. (Jørgensen, 2011, s. 63). Det hjelper lite å øve en time om øvingen er ukonsentrert og ustrukturert (Jørgensen, 2011, s. 63). Da er tjue minutter effektiv øving mye bedre. Hvordan øve strukturert og effektivt? Først må eleven vite hva han skal øve på. Dette meddeler musikkpedagogen muntlig eller skriftlig. Fostås anbefaler at elevene kunne ha en egen øveperm med for eksempel en fem-delt inndeling. Disse er "A: semesterets lekser fra uke til uke, B: smarte øveknepp, C: øvemodeller, øveøktmodeller og øveøktmodeller, D: kriterier for selvvurdering av spill, E: ønsker og ideer til lærer og medelever" (Fostås, 2002, s. 216). En slik øveperm kunne tjene som en "energikanal" eller en "motivasjonskanal." En slik perm kunne også være et fint kommunikasjonsmiddel mellom lærer og hjemmet. (Fostås,

2002, s. 216). Jørgensen foreslår at elevene bruker en såkalt øvedagbok, som også kan tjene til et slikt formål (Jørgensen, 2011, s. 12).

Etter at innholdet i øveøkten/øveøktene er definert må eleven vite hvilke mål han/hun skal oppnå med øvingen. En del prinsipper i forhold til å oppnå mål i tilknytning til øving hjemme, er definert i et begrep som kalles ”målrettet øving”. Her finnes en del prinsipper om hvordan en elev går fram under øvingen for å forbedre sine ferdigheter med utgangspunkt i klart definerte mål (Jørgensen, 2011, s. 11).

Angående dette punktet må eleven læres opp til å evaluere sin egen øving. Har han/hun oppnådd de målene som var definert med øvingen? Her trengs det stadig justeringer og korrigeringer, både ved starten av og i løpet av øve-økten. Det er særlig på slutten av øve økten at det er viktig med en evaluering. Det er da naturlig å gjøre en oppsummering for å planlegge videre arbeid (Jørgensen, 2011, s. 108, 109).

Et spørsmål eleven da kan spørre seg er: Hva har jeg lært i løpet av den siste øveøkt/ øveperiode? Illeris definerer læring som: *enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* (Illeris, 2006, s. 15). Kapasitetsendring kan her også forstås som forandring av atferd. En atferds-forandring vil i denne sammenhengen ikke bare være tilegnelse av et nytt konsertstykke, men også tilegnelse av ny teknikk. Et eksempel på ”erfaring” kan for de helt minste være å holde instrumentet riktig, riktig pust og riktig håndstilling. Alle disse nye tilegnelsene av innlært adferd er et resultat av at instrumental- eller vokalpedagogen har undervist eleven slik at eleven har tilegnet seg denne kunnskapen ved hjelp av øvelser og erfaring og deretter øvd på dette etter ”oppskriften” som skissert ovenfor. I denne situasjonen gjelder det for en musikkpedagog å holde denne sirkelen i gang med å undervise stoffet/kunnskapen for eleven på en slik måte at eleven blir motivert for å opprettholde en målrettet øving og lære stadig ny teknikk og nye melodier/stykker som på sikt kan brukes til konsertrepertoar.

I det neste kapitlet vil vi se på hvordan eleven kan, ikke bare oppnå stykkets mestringsnivå, og at alle passasjer sitter og kunnes, men at musikkpedagogen underviser dem i å lære konsertrepertoaret utenat og metoder for å lære de teknisk vanskelige passasjene slik at de sitter og kunnes, og de går automatisk (Jørgensen & Hallam, 2009, s. 269).

3.4.2 Konsertstykket læres utenat

For å ha en forståelse av hvordan eleven på best mulig måte kan lære å spille utenat, er det nyttig å ha litt kjennskap til hvordan hukommelsen fungerer. Jeg vil derfor i dette kapitlet presentere noe av den kunnskapen dette emnet inneholder. En viktig forsker innen dette området, Snyder, skriver i sin bok *Music and Memory* at vi har tre typer av minner (Snyder, 2000). Disse er ekoisk minne, korttidsminne og langtidsminne (s. 6). Kort beskrevet fungerer det slik at det ekoiske minnet får tilført en stor mengde av informasjon direkte fra øret, og blir vanligvis ikke lagret der lengre enn et $\frac{1}{4}$ sekund (s. 19). Videre blir noe av denne informasjonen overført til korttidsminnet, der informasjonen grupperes og bindes sammen, før noe av det igjen blir overført til langtidsminnet (s. 6).

Forskjellen mellom korttidsminnet og langtidsminnet er at korttidsminnet ikke forårsaker noen permanent forandring i hjernens anatomi eller kjemiske forandringer, noe langtidsminnet gjør. En annen faktor er at det som kommer til korttidsminnet blir der kun noen få sekunder før det blir glemt, mens det som blir lagret i langtidsminnet kan bli hentet frem etter flere år (Snyder, 2000, s. 47). I tillegg til disse tre, har vi noe som blir omtalt som arbeidsminnet, noe som er prosessen ved at en setter oppmerksomheten på enkelte viktige deler av det som er i korttidsminnet, og som gjennom en aktivt prosess blir overført til langtidsminnet (s. 49). Det er særlig språk, gjenkjennelse av visuelle objekter, romlige relasjoner, ikke språklige lyder og fysiske bevegelser som fester seg i korttidsminnet (Jonides & Smith, 1997, i Snyder, 2000, s. 47).

Ettersom vi tar inn informasjon gang på gang, vil gjentatte repetisjoner, innenfor alle områder av livet, feste seg i langtidsminnet. Vi har to hovedkategorier av langtidsminnet som kalles eksplisitt og implisitt hukommelse. Eksplisitt hukommelse eller minne deles så opp i flere undersystemer. Disse er gruppert enten i den episodiske eller den semantiske hukommelsen. Den episodiske hukommelsen består av minner som handler om hendelser og episoder, mens den semantiske hukommelsen består av mer generell kunnskap (Wikipedia, 2014). Den andre av hovedkategoriene, den implisitte hukommelsen, dreier seg om atferd som ikke er bevisst erindring. Et eksempel på slik type atferd er å lære å sykle. Når kroppen har lært å sykle, behøver ikke tanken å innhente informasjon for å huske hvordan kroppen skal holde balansen, da dette sitter ubevisst i den implisitte hukommelsen.

Når minnene lagres inne i langtidsminnet beskriver Snyder at disse danner et rammeverk som han kaller skjemaer. Disse skjemaenes funksjon er å sette normer og ideer om hvordan ting

vanligvis opptrer ut fra hva som har skjedd tidligere (Snyder, 2000, s. 95). Disse skjemaene er kategorisert etter hva situasjonen eller informasjonen har til felles. Det er sjelden at skjemaene blir helt like, da ingen situasjoner er eksakt like. Men noe vil likevel være likt. De kan sammenlignes med en ligning, hvor variablene er abstrakte, og som kan bli fylt med forskjellige verdier (p. 97). Et eksempel på et skjema innen musikk kunne være at formen i en sonatesatsform fra wienerklassisismen er bokstavene i ligningene (rammeverket i skjemaet), mens temaene er variablene. Andre typer av skjemaer kan være former, genre (høyt nivå) og instrumentering, tempo og takt (lavt nivå) (p. 102).

Hvordan kan så denne kunnskapen om hukommelsen hjelpe oss når elever skal lære stykker utenat? Når vi analyserer hva pedagog 1 sier om hvordan hun arbeider med sine elever for å lære elevene stykker utenat, ser vi at vi kan forstå hennes uttalelser enda bedre om vi har Snyders beskrivelse av hukommelsen i tankene. For det første legger hun vekt på at elevene bør lære bruddstykker av hele stykket til å begynne med. Pedagog 1 sier:

Men altså da, lære dem bruddstykker, ta en frase, jobbe med den, se at du får den inn. Kommer denne frasen igjen flere ganger eller flere andre steder? For å se at det faktisk ikke er så veldig mye jeg trenger å lære utenat.

Når en elev øver slik med en frase om gangen er det gjerne slik at eleven har fått gjennomgått denne frasen eller dette bruddstykket på timen i forkant av den aktuelle øveperioden. Etter at eleven har fått presentert stykket i sin helhet på timen, har eleven ved å gjenta frase for frase, eller takt for takt gjort bruk av korttidsminnet. Ved å gjenta dette flere ganger, vil det såkalte arbeidsminnet tre i kraft og stoffet vil slik feste seg raskere i langtidsminnet.

Det er dermed viktig at eleven får beskjed om å øve på de samme taktene, helst samme dag som timen har vært, eller den påfølgende dag, deretter hver dag helt til neste time. På denne måten faller ikke informasjonen som eleven fikk på timen ut av korttidshukommelsen, men går heller via arbeidsminnet og deretter inn i langtidshukommelsen.

Ved å øve konsentrert med et stykke på denne måten vil en elev kunne lære inn dette stykket på en så effektiv måte som mulig. Denne strategien vil være spesielt hensiktsmessig hvis et stykke skal øves inn til en konsert. Det gjelder å øve inn få takter om og om igjen til disse sitter, og deretter øve hele stykket i sin helhet, til det sitter i langtidsminnet. Når man velger å dele opp stykket i bruddstykker, for eksempel i fire og fire takter, er det fordi disse ofte danner en frase, som vi også gjerne kaller en musikalsk setning. Når man velger fire takter er

det fordi det er naturlig å huske en frase om gangen. Vi er da inne på hva Snyder kaller skjemaer. Etter hans modell vil vi kunne kalle fire takter for et skjema. Når fire takter er innlært i sammenheng, vil disse være lagret i hukommelsen. At fire og fire takter (eller seks og seks) er innøvd i sammenheng er også en fordel med tanke på at mange har frykt for å ”komme ut av det”. Om så skjer, sier pedagog 1 at:

Hvis det og det skjer, så vet jeg hvordan jeg skal gå frem, hva jeg skal gjøre, slik at eleven ikke får panikk. Stopper man opp et sted så vet man at, ja nå hopper jeg bare fram til det stedet, for da kommer jeg meg videre. I stedet for å begynne på nytt igjen og komme på det samme lille punktet som da har blitt et vanskelig punkt i hodet som man ikke kommer over.

Ved å dele opp et stykke i mindre deler, og lære disse utenat, vil begynnelsen på disse delene bli slike innsatspunkter som pedagog 1 beskriver. Eleven kan da, hvis han skulle komme ut av det, slippe å begynne på nytt igjen helt på begynnelsen, men heller fire takter tilbake, eventuelt fortsette på neste del, ved de neste fire taktene. En annen metode her er at hver del av stykket kunnes uavhengig av hverandre. Et hjelpemiddel i tilknytning til å dele inn stykket i mindre deler, er at eleven kan bli kjent med at disse delene gjerne danner en struktur i stykket. Også om dette har pedagog 1 et godt råd:

Kanskje også at man i den forbindelse bevisstgjør hvor det skjer akkordiske forandringer. Hvor skjer det tematiske forandringer? Slik at man får en struktur på stykket i forkant før man skal lære det utenat.

Det vil her også være hensiktsmessig å trekke inn hvilken form stykket har, om det for eksempel har en ABA form, en rondoform, en sonatesatsform eller en variasjonsform. Ved å være bevist på at stykket for eksempel har en ABA-form, og hvordan hver del begynner, vil det også være lettere å begynne på igjen hvis eleven skulle stoppe opp midt i stykket. En kjennskap til formen i stykket vil også være med å danne et sikrere bilde av hvordan de forskjellige delene følger etter hverandre og dermed også hvor de forskjellige innlærte innsatspunktene er i stykket. Alle slike knep er det viktig å gjøre en elev kjent med før en konsertopptreden. Ved å trene på hvordan man lett kan fortsette, om hukommelsen skulle svikte, vil dette være med på å gi trygghet før en konsert og bidra til at eleven får en god erfaring med å både forberede seg og til å spille på konserter.

Men hvis det å spille utenat kan danne grobunn for prestasjonsangst, hvorfor bør elever spille utenat på konsert? Hvorfor ikke oppfordre dem til å bruke noter? Under konserten på musikkskolen spilte de fleste elevene uten noter. Med tanke på disses framførelse sammenliknet med de som spilte med noter observerte jeg noen forskjeller. De som spilte uten noter spilte stykkene sikrere og hadde bedre kontakt med publikum. De som spilte med noter spilte også stykkene sine fint, men de virket mer bundet og hadde ikke den samme kontakten med publikum.

Om øynene ikke er festet på ei note på et notestativ har utøveren mye større mulighet til å ha øyekontakt med publikum, noe som disse elevene gjorde seg nytte av. Andre fordeler med å spille utenat er i følge Jørgensen at: *Ved å spille utenat kan man konsentrere seg mer om sin egen framføring. Utøveren kan også oppleve en større frihet i tolkning, mer spontanitet og bedre kontakt med tilhørerne* (Jørgensen, 2011, s. 96).

Et annet poeng var at de elevene som spilte utenat følgelig ikke brukte notestativ. På denne måten ble disses kropp og bevegelser mer framtrædende for publikum enn de som brukte notestativ. Dette gjorde at kontakten med de og opplevelsen av musikken de fremførte ble sterkere.

Det var også denne erfaringen som kom ut av et forskningsprosjekt med en cellist som spilte Bachs cellosuiter på konsert. Noen suiter spilte han uten notestativ og noen med notestativ. Det publikum ikke visste var at cellisten spilte uten noter også da notestativet sto foran ham. Etter konserten var oppfatningen av de som lyttet til konserten og var med i forskningsprosjektet at de absolutt likte å høre cellisten spille uten noter best. En grunn til dette kan være at: *Det å se en utøver med alle gester og fullt kroppsspråk, kan bidra til en utvidet opplevelse av uttrykksfullhet og kommunikasjon av noe musikalsk, i motsetning til en situasjon der utøver og instrument og gester forsvinner bak et notestativ* (Williamson, 1999 i Jørgensen, 2011, s. 96)¹.

Selv om det å spille uten notestativ har de fordelene som beskrevet ovenfor er det likevel et alternativ å spille utenat, men likevel ha notene på notestativet. En kombinasjon av å kunne stykket utenat, og samtidig bruke noter gjør at eleven føler seg fri og samtidig trygg, med tanke på at eleven plutselig skulle glemme noe i stykket eller få jernteppe (Jørgensen, 2011, s. 96). Denne muligheten kunne for eksempel brukes når et stykke har sittet i hukommelsen

¹ Williamson, A. (1999) *The value of performing from memory*, Psychology of Music, 27, pp. 84–95.

en kort stund, før det enda ikke er overlært. Med denne metoden gjentatte ganger med samme stykke, kunne eleven etter hvert løsrive seg helt fra notene. Med en slik gradvis overgang vil det ikke føles så skremmende å utelate notene helt.

For mange vil det å lære utenat være mest aktuelt ved slutten av en øveperiode med et stykke. Pedagog 1 forteller imidlertid at pedagogen kan forberede utenatspill med eleven allerede ved begynnelsen av innlæringen av stykket. Hun sier at: *Men jeg tror det og aller først høre det, vite at du hører hva som egentlig foregår, slik at du har melodien i øret og vet hvordan den beveger seg oppover og nedover. Det har også med å lære etter gehør også, som jeg tror er en viktig innfallsvinkel i starten.*

Andre elever forteller hun, lærer best ved å lære inn stykkene med noter først: *Noen ser bilder, altså de ser notebilder i hodet.* Uansett om eleven lærer inn det aktuelle stykket ved hjelp av noter eller på gehør fra starten av, vil det ved innlæring av nytt stoff og da særlig med tanke på at stoffet skal læres utenat, være nyttig for en lærer å gjøre bruk det som sitter i hukommelsen fra før.

I avsnittet om *konsertrpertoirear* nevnte pedagog 1 at elevene helst vil spille musikk som rører seg i deres hjemmemiljø, slik som for eksempel musikk på CDer, iPoder og TV-spill. Ved å arrangere og bruke slike type stykker som eleven kjenner godt fra før, vil innlæringen med all sannsynlighet gå enda raskere, og muligheten til å lære disse utenat vil være enda større, siden melodiene allerede er lagret i langtidshukommelsen.

Nok et aspekt ved hva kunnskap om hukommelse kan gi oss, er nyttegjøringen av å bruke det implisitte minnet. Som nevnt tidligere lagres for eksempel alt vi gjør i dette minnet automatisk uten at vi har bevisste tanker om hva som skjer. Ved forberedelse til konserter er der særlig tekniske passasjer som øves inn med dette prinsippet. Når slike vanskelige partier i stykket øves inn gang på gang, vil det kunne lagres på en slik måte at det sitter i hjernen ubevisst. Når dette så skal fremføres på konsert, behøver ikke tankene å fokusere på hvilke grep/tangenter som skal brukes, men det vil sitte og komme automatisk. Studenten brukte i tilknytning til dette å lære stykket med ”autopilot”: *Hvis jeg spiller fort og jeg på en måte skal gå litt på automatikk, har jeg nok hatt denne autopiloten da jeg fremførte det.*

Ved å i tillegg forklare en elev hvordan det implisitte minnet fungerer, vil det også dempe redselen for at tekniske passasjer ikke skal sitte ved en konsertopptreden, bli mindre. Slik kan

kjennskapen også ved å gjøre eleven kjent med dette, minske muligheten til at eleven får prestasjonsangst før en konsert.

Det er også et annet område innen psykologien som forklarer hva som skjer når passasjer øves inn på forskjellige instrumenter. Å kunne spille et vanskelig parti av et musikkstykke, enten det er enkelt eller vanskelig må eleven ha en viss grad av motorisk ferdighet.

Når det gjelder innøving av vanskelige tekniske passasjer, kan vi for å få forståelse av hva som skjer, ved å gå til forskning innen musikk og bevegelse/motorikk (Ruud, 2007, s. 128). Sylvie Gibet gir i boken *Musikal Gestures* en fremstilling av hva som skjer når kroppen gjør bevegelser for at en lyd/tone skal lages/spilles (Gibet, 2010). Hun beskriver dette med at det er en prosess som foregår på forskjellige nivåer. På det øverste nivå finner vi den kognitive funksjonen, hvor strategier for motorkontroll planlegges. På det midterste nivå finner vi koordinasjon, hvor samhandling og koordinering av bevegelser foregår. Og nederst finner vi det sensomotoriske nivået, som handler om hvordan vi kommer i berøring med instrumentet med armer og fingre. Hele denne prosessen fra det øverste og til det nederste nivået fungerer som en handlings/reaksjons- loop (Gibet, 2010, s. 216).

Når det gjelder frembringelse av lyd på musikkinstrumenter i forbindelse med en konsertsituasjon vil målet være at denne feedback-kontroll prosessen har blitt gjort så mange ganger at bevegelsen har blitt automatisert. Ovenfor nevnte jeg at det er forståelsen av det implisitte minnet som forklarer hvorfor kroppens bevegelser blir automatisert ved stadige gjentakelser av samme passasje. Vi ser også nå at vi finner en videre forklaring av dette i denne feedback-modellen om hvordan bevegelsene blir automatisert. Etter hvert som bevegelser for at en spesiell tone med en spesiell utførelse (for eksempel dynamikk og frasing) innarbeides, vil kroppen lære seg hva som skal til for at nettopp denne lyden eller passasjen vil bli uttrykt (Gibet, 2010, s. 217).

Om en elev øver inn C-dur treklang med varierte typer av artikulasjon og i forskjellige tempoer, vil C-dur treklang sitte i fingrene. Når C-dur treklang finnes i et nytt stykke, vil denne passasjen fort kunne læres inn, siden denne treklengen sitter i fingrene fra før. Dette er et praktisk eksempel på hva denne ”multi layer” modellen jeg beskrev ovenfor medfører når kroppen har kontroll på innøvde bevegelser, som i dette tilfeller var en C-dur treklang.

I tillegg til at det motoriske skal sitte som det skal, er det også viktig å se at alle bevegelser innen musikk kommer av at eleven beveger seg i forhold til de musikalske uttrykkene.

Interessant angående dette er at det samme melodiske fragmentet kan spilles med store bevegelser eller små bevegelser (Gibet, 2010, s. 214). I forhold til i hvilken grad selve bevegelsen, det være seg med både hånda, armen eller hele kroppen, vil disse bevegelsene være med å gi musikken et uttrykk under en konsert.

Elever som øver inn repertoar som skal brukes på konsert vil kunne dra nytte av dette prinsippet – at større bevegelser for å uttrykke frasene kan være med på å gjøre musikken enda mer uttrykksfullt og spennende for eleven selv, og dernest for publikum som skal lytte til. Ovenfor så vi at det å ikke bruke notestativ er av betydning i forhold til publikums opplevelse av konsertutøveren. I dette avsnittet ser vi at konsertutøverens bevegelser, om de er stor eller små er også med å berøre både konsertutøvere og publikums opplevelser. Disse forholdene er også med på å gjøre konserten til en positiv og god opplevelse både for konsertutøveren og publikum.

Et siste område jeg vil nevne i forhold til både å lære et stykke utenat og å lære de tekniske ferdighetene som et stykke krever er å ”trene” på stykke ved å bruke såkalte mentale øvelser. Mentale øvelser innebærer ikke bare denne type mental øvelse som beskrives her i tilknytning til å lære utenat, men er et stort område innenfor faget øving. Jeg vil derfor beskrive dette temaet i et eget delkapittel.

3.4.3 Mentale øvelser

Det finnes flere ulike mentale øvelser som kan brukes som et hjelpemiddel til å lære stykker utenat og å lære de tekniske passasjene slik at de går automatisk. Jørgensen beskriver en slik mental øvelse på denne måte: *Kognitiv eller forestillingsmessig gjennomgang (-) av en fysisk ferdighet uten at man beveger musklene* (Jørgensen, 2011, s. 71). Denne kan brukes både når det gjelder å forestille seg musikken uten å synge eller å spille den og å forestille seg bevegelser uten å bevege på verken kroppsdeler eller muskler (Jørgensen, 2011, s. 71).

Denne type mental øvelse kan brukes både før et stykke innlæres for å få et bilde av hvordan stykket arter seg både musikalsk og teknisk og underveis i innstuderingen av et stykke som et middel til å få det innlærte stoffet til å feste seg enda bedre. Forskning forteller faktisk at bevegelser kan øves inn og huskes bare ved å tenke på dem. Jørgensen beskriver dette slik: *Det som skjer er at svake elektriske impulser går fra hjernen til muskelgrupper og aktiverer dem på lignende måte som reelle bevegelser ville ha gjort, dog enn ikke så sterkt* (2011, s. 74).

Men om den mentale øvingen kombineres med fysisk øving, viser forskning at det er mer effektivt enn om man bare utnytter fysisk øving: *Forskning har kommet fram til at mental øving kombinert med fysisk øving er mer effektivt enn hver av dem isolert* (Jørgensen, 2011, s. 76).

Endelig kan denne type mental øving brukes etter at stykket er ferdig innlært som en måte å sjekke at alt er på plass i hukommelsen (Fostås, 2002, s. 222). Her kan konsertutøveren spørre: Sitter alt som det skal? Når eleven skal sjekke om alt sitter i hukommelsen, vil dette innebefatte at stykket sitter lagret i tre områder av hukommelsen. Disse er:

- 1) Den kinestetiske hukommelsen, hvor alle bevegelser og posisjoner sitter.
- 2) Den auditive hukommelsen, hvor det lydlige notebildet, altså musikken sitter.
- 3) Den visuelle hukommelsen, hvor alle nyttige og relevante synsbilder sitter.

(Fostås, 2002, s. 222).

Når konsertutøveren skal ”spille av” stykket etter hukommelsen kan han gjøre dette på forskjellige måter. 1) Han kan velge å være spesielt oppmerksom på et av områdene av gangen. 2) Han kan ”spille av” stykket i flere tempoer i forhold til hva behovet er, og endelig 3) Han kan ”spille av” konsertstykket ved å forsøke å memorere det slik at både det indre lydbildet, synsbildet og bevegelsene som hører med, oppleves som en hukommelsesenheter. Slik kan en utøver bruke alle ledige øyeblikk i forkant av en konsert til å øve mentalt på konsertstykket, som en ytterligere metode for å ha muligheten til å lære stykket utenat, slik at konsertutøveren kan fremføre stykket med så mye sikkerhet, frihet og innlevelse som mulig.

Den andre viktige grunnen til at stykket bør læres utenat er at konsertutøveren da vil føle seg trygg, slik at han ikke blir nervøs. Dette er den andre hovedtypen av mental øvelse, å forberede seg slik at stykket sitter som det skal og at han vet mye om hva som kan skje i forhold til nerver. Om dette sier pedagog 2:

Også er det på en måte det der at du har en type mental forberedelse, mental fokusering. At du kan mye om hva som kan skje i forhold til nerver og at du vet hvordan du håndterer det som en positiv ting. Og så er det det å lære materialet, det tekniske, og vite hva man skal gjøre.

Jørgensen beskriver denne type mental øvelse slik: *Den tredje funksjonen er å forberede seg mentalt på å fremføre musikk for andre* (Jørgensen, 2011, s. 71), og han sier et annet sted at:

Disse skal gjøres nettopp blant annet for å takle nervøsitet og angst når de skal opptre.
(Jørgensen, 2011, s. 107)

Før vi ser på strategier og metoder som hjelper mot nervøsitet vil jeg beskrive hvordan mine informanter opplevde hva nervøsitet er og hva forskning forteller om dette fenomenet. For som studenten sa: *for å kunne hjelpe andre med å slippe nervøsitet er det viktig å vite hva nervøsitet er og helst ha opplevd det selv.*

Hvordan opplevde mine informanter nervøsitet? I intervjuene med informantene hadde alle en forståelse av at det å bli nervøs var noe som fulgte med i forbindelse med å spille på konserter. Men de hadde ikke den oppfatningen at det å bli nervøs var utelukkende negativt. Både studenten og pedagog 2 mente at å bli ”passe” nervøs bare var positivt. Pedagog 2 beskriver en slik positiv nervøsitet på denne måten:

Jeg tror at det er positivt at man blir nervøs. Det er en del av det å prestere bra at hjertet pumper hardere, at blodgjennomstrømningen blir sterkere og at hjernen får mer oksygen og de blir mer skjerpa. Så vi snakker en del om at det faktisk er veldig bra. At det er nødvendig og det kan kjennes ubehagelig, men at det er en positiv ting som man må tåle.

Studenten hadde også en positiv erfaring med å bli nervøs: Hun sier: *Men den lille spenninga, den sitringa. Den kan gjerne være der.*

En gitarist og komponist med navn David Leisner har også et budskap til de som opplever litt ekstra adrenalin i blodet når en konsert skal utføres. Han skriver: *The concert hall is the place of celebrating the music. Let your emotions for the music be present... Let the adrenaline and your genuine lively passion for the music come through!* (Leisner, 1995, s. 4). Det hadde vært flott om dette hadde vært alt som hadde vært aktuelt å skrive om i tilknytning til nervøsitet før og under en konsert. Men dessverre er det ikke slik. Både forskning og mitt datamateriale vitner om at dette med å bli nervøs er noe som vi må ta med i betraktning når det gjelder konsertutøvelse.

En undersøkelse med engelske barn gjort av Hallam, fortalte 90% av barna at de ble nervøse den dagen de skulle opptre. Noen av de fikk også sterk hodepine (Hallam 1997 b, Jørgensen 2011 s.103). Selv om to av informantene trakk fram nervøsitet som noe positivt, var det nok også slik at de også fortalte om nervøsitet som et problem for mange. Studenten beskrev en

konsertsituasjon hun hadde hatt med kulturskoleelever slik: *Jeg var kjempenervøs. Virkelig nervøs! Disse kulturskoleelevene som skulle synge er jo ikke ferdige musikere ikke sant. De gruer seg og er nervøse.*

Heldigvis gikk den konserten fint! Ettersom konserten skred frem ble studenten rolig og trygg. Hun sier:

Så fort jeg satte meg ned for å spille så var jeg helt rolig og trygg. Da vi var i gang var alt greit. Men i forkant; Ohh, den kjente jeg altså. Det var ikke noe gøy. Mistet matlysten, og sov litt dårlig og liksom hele den greia der.

I denne situasjonen ser vi et eksempel som forskning har kommet fram til at ofte skjer når konsertutøveren er en erfaren konsertutøver. Jørgensen skriver at: *Enda en ting som er viktig for elever, er at nervøsiteten eller angsten reduseres når man først kommer i gang med å spille. Dette er en erfaring erfarne utøvere har, som hjelper dem i å se på nervøsitet som noe som hører med og som de kan mestre* (2011, s. 103).

Vi ser derfor at læring, utvikling og erfaring i forbindelse med konsertdeltagelse er viktig i forhold til å ha kontroll på, redusere og aller helst unngå nervøsitet (Jørgensen, 2011, s. 103).

Men det er dessverre slik at selv om alle forhold skulle tilsi at en konsertutøvelse skulle gå bra, er det likevel mange som blir nervøse både før og under en konsertopptreden. Noen ganger kan nervøsiteten bli så sterk at den virker ødeleggende og hemmende på konsertutøvelsen. Om denne opplevelsen sier studenten: *Bikker det over i nervøsitet, så blir det ødeleggende.*

Pedagog 2 forteller at hennes elever kan bli veldig nervøse når de skulle spille et og et stykke på huskonsserter. Hun forteller: *Så er det mange som gruer seg fryktelig mye og synes ikke det er spesielt hyggelig å gjøre det.* Hun beskriver også situasjonen på denne måten:

Det handler veldig mye om å være sjokkartet redd. Og nesten ikke klare å høre på den som er før etter på og håpe inderlig at det går bra og selvfølgelig være glad for at det går bra. Det er en vanvittig greie å ta barn inn i det. Det finnes så mye mer, hvis du anerkjenner at du driver med kunstuttrykk og ikke framvisning.

Når nervøsiteten går over på denne måten er vi inne på et fenomen som forskningen kaller *prestasjonsangst*.

3.4.4 Prestasjonsangst

Dette fenomenet kan gjelde konsertutøvere i alle aldre, det være seg barn og unge som er elever ved kulturskoler, musikklinjer ved videregående skoler, studenter ved høyskoler og universiteter, idrettsutøvere og skuespillere. Prestasjonsangst kan defineres som: *En frykt for at noe hos oss selv skal svikte når vi er i en presset situasjon* (Cappelen Damm, 2014). På internettsiden *elevsiden.no* defineres prestasjonsangst ved noe som: *handler om at en er mer enn vanlig bekymret for utfallet av det som skal presteres. Eleven har en forventning om en ubehagelig opplevelse i forbindelse med noe som skal gjøres i nær eller fjern framtid.*

(Strandkleiv, 2003). I musikkammenheng forstår jeg derfor prestasjonsangst som en type reaksjon som fremkommer når en person har angst for å prestere noe, overfor et publikum, en forsamling eller en jury. I artikkelen *Optimizing physical and psychological health in performing musicians* beskrives to typer av prestasjonsangst, kognitiv prestasjonsangst og somatisk prestasjonsangst (Kenny & Ackermann, 2009, s. 394-395). Kognitiv prestasjonsangst kommer av å ha en negativ måte å tenke på om den prestasjonen de skal utføre. Disse tankene handler gjerne om å ha en sterk negativ forventning før en begivenhet, en sterk forventning om at en opptreden vil bli dømt negativt av publikum/eksaminator eller bekymringer om konsekvensene av en dårlig opptreden.

Ved somatisk prestasjonsangst vil konsertutøveren oppleve et cluster av fysiske symptomer som oppstår i løpet av en frykttremkallende aktivitet, slik som det å opptre foran et publikum kan være. Slike symptomer kan være for eksempel muskelspenninger, uro, opprør, skjelving, svette, tørr munn, kortpustethet og ”sommerfugler i magen”, noe som er assosiert med ”*fright-fight-flight*”² respons (Cannon, 1915, i Kenny & Ackermann, 2009, s. 395). Denne artikkelen skiller slik mellom prestasjonsangst som kommer ut fra tankene og prestasjonsangst som får fysiologiske følger.

Videre for å belyse og forstå prestasjonsangst vil jeg ta utgangspunkt i en oversikt som ble presentert for oss på en av forelesningene på masterstudiet hvor temaet var *Musikk og følelser*. Denne oversikten skulle belyse hvordan et hendelsesforløp kan finne sted når mennesker opplever frykt for noe. Selve reaksjonsforløpet, uten noen spesifikk årsak til hva som utløste frykten så slik ut:

1. Kognitiv vurdering (bestemme, tolke situasjonen)

² Skrekk –kamp - flykte

2. Subjektiv følelse (være redd)
3. Fysiologisk reaksjon (hjerterbank)
4. Emosjonelt uttrykk (rope om hjelp)
5. Handlingstendens (for eksempel ønske om å løpe vekk)
6. Emosjonell regulering (forsøke å roe seg ned)

Om vi relaterer disse punktene til hvordan en person kan oppleve å få prestasjonsangst, ser vi at disse punktene er til stor hjelp for å få en forståelse av hvordan prestasjonsangst kan arte seg i forbindelse med en konsertopptreden. En fryktreaksjon vil med deltagelse på konsert som fryktkilde kunne arte seg slik:

1. Kognitiv vurdering

Dette punktet faller sammen med hva Kenny og Ackermann kaller *Kognitiv prestasjonsangst* (2009), slik jeg beskrev ovenfor. Dette er en negativ vurdering utøveren gjør i forkant av konserten, som er preget av at utøveren har negative forventninger til konserten, slik som at publikum ikke vil være fornøyd med konsertutøvelsen og at utøveren vil få en dårlig utvikling i etterkant av konserten, som følge av en dårlig konsertopptreden.

2. Subjektiv følelse

Som en følge av slike negative tanker opplever utøveren å få prestasjonsangst.

3. Fysiologisk reaksjon

Dette punktet faller sammen med hva Kenny og Ackermann kaller *somatisk prestasjonsangst*, slik som nevnt ovenfor. Alle kjennetegn på dette er fysiologiske reaksjoner som kan fremkomme i forkant av en konsert, når nerver og prestasjonsangst er inne i bildet.

4. Emosjonelt uttrykk

I tråd med hva de andre frykteksempelene beskrev, vil konsertutøveren i neste omgang søke råd for å søke å unngå konsertsituasjonen eller å finne midler eller måter, som kunne hjelpe utøveren ut av den vanskelige situasjonen.

5. Handlingstendens

Etter at utøveren har søkt råd hos en person i nær krets, slik som sin lærer, en forelder, og han har fått en ”oppskrift ” på hvordan han kan få bukt med problemet vil han/ hun starte med ”behandlingen”, som i dett tilfelle vil være strategier for selvmestring og selvkontroll. Kenny og Ackermann foreslår følgende metoder som kan brukes for å forebygge prestasjonsangst: Resepter på medikamenter, meditative inngrep, fysiologiske og psykologiske tiltak, avslapningsøvelser og progressive musiske avslapningsøvelser, kognitive intervensjoner, musikkterapi og psykologisk terapi (Kenny & Ackermann, 2009, s. 396).

6. Emosjonell regulering

Som følge av bruk av metodene og strategiene som nevnt ovenfor vil mange utøvere bli hjulpet, slik at de behersker sine nerver i forkant av en konsert på en helt annen måte. I hvilken grad de forskjellige metodene fungerer vil sannsynligvis variere fra utøver til utøver. Her gjelder det for den enkelte musikkpedagog å sette seg inn i de forskjellige metodene og lese hva den enkelte elev trenger. Men å få helt bukt med dette problemet er vel nesten umulig, da det å bli nervøs, særlig når en person skal opptre foran publikum er en del av vår menneskelige natur.

I mitt datamateriale fantes eksempler på somatisk prestasjonsangst både hos studenten og pedagog 2. Ett slikt eksempel var da studenten fikk fysiologiske reaksjoner, slik som at hun mistet matlysten og sov dårlig før hun skulle akkompagnere elevene på kulsturskolekonserten. Ett annen eksempel var da pedagog 2 fortalte om at: *hjertet pumper hardere og blodgjennomstrømningene blir sterkere og hjernen får mer oksygen*. Selv om dette var nevnt i tilknytning til nervøsitet som hadde bare god effekt, må det likevel kunne være et eksempel på somatisk prestasjonsangst, siden det var fysiologiske reaksjoner det dreide seg om.

I noen tilfeller vil denne nervøsiteten være på grunn av situasjonen, at konsertutøveren er redd for at negative ting skal skje under konserten. Dette kaller Kenny og Ackermann kognitiv prestasjonsangst, slik som beskrevet ovenfor (Kenny & Ackermann, 2009, s. 396). Når man får kognitiv prestasjonsangst før en prestasjon skal utføres, vil vedkommende få angst i tilknytning til denne sitasjonen som frembrakte disse negative tankene. Angsten som oppstår slik i tilknytning til en konsertopptreden kaller Jørgensen for situasjonsangst. Ved denne type angst utvikler elevene angst i særskilte situasjoner (Jørgensen, 2011, s. 104). Om en elev for eksempel får en dårlig opplevelse i tilknytning til å spille på konserter vil denne

kunne utvikle situasjonsangst i tilknytning til denne situasjonen. Det finnes ikke så mange eksempler på denne type angst i mitt datamateriale. Et eksempel kunne være barna som gruet seg veldig, slik pedagog 2 uttrykker det: *gruer seg fryktelig mye og ikke synes det er spesielt behagelig*. Dette ble nevnt i forbindelse med at de skulle spille på huskonserter hvor de måtte spille et og et stykke om gangen.

Pedagog 1 nevnte at offentlige konserter med mange publikummere tilstede var en slik type konsert som kunne medføre situasjonsangst. Uansett om situasjonen for den enkelte elev kunne medføre at eleven kunne utvikle situasjonsangst er det også slik i følge Jørgensen at mange mennesker, både unge og gamle har en angsttype som kalles tilstandsangst. Elever med denne type angst har gjerne lett for å bli nervøse, har ofte lavt selvbilde og liten tro på egne prestasjoner (Jørgensen, 2011, s. 104).

Denne angsttypen er derfor en mer generell tilstand hos en elev og ikke noe som plutselig dukker opp når en konsert skal gjennomføres. I forhold til dette gjelder det for en musikkpedagog å ”lese” den enkelte elev, slik som et av kapitlene overfor handlet om, og på rett måte er med på å bygge opp en elevs selvtillit og tro på egne prestasjoner over lang tid, ved å blant annet å gi utfordringer til elevene i konsertsammenheng som er tilpasset den enkelte elev.

Siden nervøsiteten og prestasjonsangst ofte kan være noe som følger med når elevene skal spille på konserter er det av stor betydning at læreren legger alt til rett for at disse problemene blir så små som mulig eller i beste fall at elevene kunne unngå å bli nervøse.

Informantene jeg intervjuet hadde mange gode råd angående dette. Disse rådene vil jeg kategorisere i to grupper: 1) Råd som har med selvfølelse og selvbilde å gjøre. 2) Råd som har med konsertstykket, konserten, konsertlokalet, publikum å gjøre. Denne kategoriseringen kan også sees i sammenheng med en gruppering som andre forskere også har gjort innen dette temaet.

Om vi studerer Hallams modell definerer hun at prosessen fram mot en konsertframføring skjer ved hjelp av oppgaveorienterte strategier (*Task oriented strategies*) og personorienterte strategier (*Person-oriented strategies*) (1997, s. 183). Vi ser at mitt punkt med selvbilde og selvfølelse er temaer som faller sammen med Hallams person-orienterte strategier. Og mitt andre punkt faller sammen med hennes oppgaverelaterte strategier. I hennes modell er disse strategiene ikke nevnt for å forebygge eller ta bort nervøsiteten. Men i en artikkel om

prestasjonsangst mener forfatterne at en god pedagogikk, som da gjerne vil inneholde disse strategiene, vil være en av de beste måtene å forebygge prestasjonsangst eller nervøsitet.

Kenny og Ackermann skriver i sin artikkel:

The best form of treatment is to prevent its occurrence. Sound pedagogy, appropriate parental support and expectations, and the learning of self-management strategies early in one's musical education can help to mitigate the effects of entering a highly stressful profession (Kenny & Ackermann, 2009, s. 397).

I følge Kenny og Ackermann ser vi at den beste måten å unngå nervøsitet er å forhindre at den oppstår. Dette bør skje, mener disse, tidlig i en elevs musikalske utdanning ved hjelp av en god pedagogikk, en hensiktsmessig støtte fra foreldrene og innlæring av selvkontrollerende strategier.

De to første punktene er allerede belyst ovenfor i oppgaven, nemlig *sound pedagogy* (som jeg i denne sammenhengen forstår at er en god pedagogikk), og en hensiktsmessig støtte fra foreldrene. Det siste punktet til Kenny og Ackermann handlet også om selvet og hvordan konsertutøverens syn og kontroll på selvet har betydning for konsertutøvelsen og i hvilken grad eleven opplever nervøsitet og prestasjonsangst.

Hva mener Kenny og Ackermann med selvmestringsstrategier? I den samme artikkelen beskriver Kenny og Ackermann at disse strategiene berører flere forhold. Det første de nevner er at barn må få muligheten til å opptre tidlig i deres musikalske trening. Opptredenene burde skje i små og lite stressende sammenhenger og arrangert på en positiv og ikke dømmende måte, slik at utøverne kan erfare at det å spille for andre er en hyggelig, integrert og betydningsfull del av deres utdanning. Barn skulle ikke være med i sammenhenger hvor de utsettes for konkurranse og et fokus på evaluering slik som ved for eksempel auditioner og konkurranser (Kenny & Ackermann, 2009 p 397).

Videre nevner Kenny og Ackermann viktigheten av at barn skulle ha fornuftige rutiner som skulle gjøres før opptredener for å virke fram fysisk velvære ved hjelp av riktig kosthold og søvn og psykisk velvære ved hjelp av å ha utviklet en positiv oppfatning av seg selv og en realistisk *selvvurdering* (Kenny & Ackermann, 2009 p 397).

Å beskrive forskjellen mellom hva som ligger i begrepet *selvvurdering* sett ut fra om denne kommer fra en indre og ytre kilde er her meningsfylt. Det vil nemlig gjerne være slik at et

menneskes selvvurdering vil være styrt av to forhold som kommer fra den *subjektive mestringsfølelsen* på den ene side og den *sosiale anerkjennelsen* på den andre siden. Den subjektive mestringsfølelsen er en vurdering eleven gjør i forhold til spesielle kompetanseområder, som i dette tilfellet vil være en konsertprestasjon. I hvilken grad en elev vil utvikle en positiv mestringsfølelse vil være avhengig av om eleven føler at den lykkes eller mislykkes i forhold til det aktuelle kompetanseområdet. Den sosiale anerkjennelsen kommer av hvilken vurdering andre gjør av eleven. I en konsertsituasjon vil dette grunnlaget for selvvurdering bli spesielt sterk, siden det i en konsertsituasjon dreier seg om sosial anerkjennelse fra mange.

Begge disse forholdene er viktige komponenter som er med på å danne et menneskes selvoppfatning. I Imsens bok *Elevens verden* beskrives hvordan elevs selvoppfatning i forhold til enkelte skolefag viser at denne har sammenheng med prestasjoner som elevene gjør i faget. Undersøkelser viser at det finnes en *kausal sirkularitet* i tilknytning til prestasjoner. Denne forklares med at: *gode prestasjoner skaper positiv selvoppfatning, som i neste omgang bidrar til enda bedre prestasjoner* (Imsen, 2005, s. 432). Med en sirkel, som Imsen kaller *Den gode sirkel* beskriver hun denne prosessen med at når elev lykkes med en prestasjon vil denne suksessen etterfølges av mange positive reaksjoner (Imsen, 2005, s. 401). Disse reaksjonene er: *en positiv vurdering av andre, en positiv følelse ved anerkjennelse, forventning om anerkjennelse, positiv egenvurdering, positiv følelse ved å mestre og en forventning om å få en positiv følelse av å mestre* (Imsen, 2005, s. 401). En slik god sirkel av gode erfaringer er hva vi ønsker for våre barn og unge som spiller på konserter og på denne måten utfører prestasjoner som vi ønsker at elevene skal få positive følelser av.

Hva mine informanter forteller om hva en konsertutøver kan gjøre i forhold til å få en slik god mestringsfølelse på en konsert, slik at de også kan erfare en positiv sosial anerkjennelse og derved utvikle en god selvoppfatning som i neste omgang gir de god selvtillit og motivasjon til å delta videre på konserter, presenteres her.

Som en hjelp til å ha en god selvfølelse og en god selvoppfatning under en konsert legger mine informanter vekt på at mentale forberedelser kan gjøres i forkant konserten. Angående mentale forberedelsene beskriver pedagog 2 det slik: *Det er et veldig nært samarbeid, og eleven snakker om hva som bekymrer den, og prøver sammen å løse det. Å løse alle tekniske problemer, å finne den gode følelsen, og være stolt av det man skal gjøre.*

Ut fra dette sitatet, og det hun tidligere har sagt, forstås det at musikkpedagogen har et nært samarbeide med eleven og snakker om hva som bekymrer den i tilknytning til konserten og hvordan læreren i samarbeid med eleven prøver å løse disse problemene. Videre at musikkpedagogen lærer eleven å snakke til seg selv om selvakseptering og hvordan man kan bygge seg selv opp eller ned i prestasjonssituasjoner. Et annet aspekt er at pedagogen hjelper eleven til å finne den gode følelsen, får eleven til å være stolt av det han skal spille, at eleven har lært materialet og at alle tekniske problemer er løst. Til slutt nevnes også at eleven kan mye om hva som kan skje i forhold til nerver.

Studenten utdyper dette med hvordan en elev kan snakke til seg selv i en prestasjonssituasjon. Før en konsertopptreden legger hun vekt på å snakke til seg selv på denne måten. Hun sier:

Jeg jobber inni mitt eget hode og prøver å tenke på at jeg skal kose meg med musikken og at jeg er veldig glad i det her. Så sier jeg til meg selv at publikum er ikke der for å ta oss. De er vennligstilte og vil det beste for oss. Også fokuserer jeg veldig på å ta bort fokuset på prestasjon, men flytte fokuset over til musikkglede, musikkglede, musikkglede.

Videre forteller hun at å bruke humor er en fin måte å få bort nervøsitet på. Hun forteller om hvordan en scene i en humorserie som heter “Kongsvik Videregående” med komikeren Wenche gir henne den lattermilde følelsen. Hun forteller: *Jeg kan ikke bli dårlig humør når jeg tenker på Wenche. Da får jeg lyst til å le. Da blir jeg liksom lattermild. Og da får jeg ut litt spenninger.*

En annen måte å få opp humøret før en konsert, forteller hun, er å spille eller synge en melodi sammen med de andre i den gruppen som man skal opptre med. Hun sier:

Men så har vi en sånn greie at vi sitter “backstage”. Så spiller gitaristen vår “Oh winter spring, summer and fall”. Og da bare drar vi i gang og spiller riktig humorstisk og virkelig legger på masse stemmer og bare synger av hjertens lyst som en sånn humoristisk greie da. Så det har det blitt en sånn fin måte å få ut spenninger på, sammen. Bare tøyser litt med den sangen, rett og slett. Ha, ha, ha (ler). Det er også et sånt tips.

Å bruke humor som en måte å roe ned nervøsitet for barn i tilknytning til en konsertsituasjon er nok et godt råd, siden forskning forteller at barn verdsetter humor veldig høyt (Søbstad,

1995, s. 24, 98). Det med å bruke humor er også et poeng hos Kvislen som i sin masteroppgave om interesseskapende orgelundervisning, presenterer resultater som sier at bruk av humor kan være spesielt gunstig i forbindelse med orgelundervisning (Kvislen, 2011). Sammenstilt med mine resultater og annen forskning, kan derfor bruk av humor i undervisningen være et moment som musikkpedagoger bør ha i mente i sitt arbeid.

I tillegg nevte hun at det var viktig å ta seg god tid og puste godt inn før en konsertopptreden. Hun sier: *Også er det pusten. Ja, bare og huske å puste. Før man skal starte og liksom HOHHHH.(puster godt inn) ...ta et ordentlig magadrag.*

Med tanke på at det å puste dypt og senke skuldrene er viktig under en konsertopptreden for å unngå nervøsitet er dette en viktig øvelse nettopp for å bevisstgjøre en god pust før konserten starter (Jørgensen, 2011, s. 107).

Pedagog 1 gir sine råd i tilknytning til at læreren bør gå igjennom konsertsituasjonen på forhånd. Hun sier:

Så det at man har tenkt igjennom konsertsituasjonen på forhånd, det tror jeg er veldig viktig og at man er forberedt på at, særlig hvis det er en offentlig konsert med en scene. At man går inn og tar imot applausen og spiller, hvordan du møter publikum og slike ting. Slik at du vet hva du går til. I tillegg meddeler hun: er det viktig å lage litt generalprøver.

Andre forhold som en konserttøver med fordel kan tenke igjennom før en konsert er i følge Jørgensen slike som: *Hvor skal du spille, hvordan ser det ut der? Skal de sitte i salen og gå fram når det er deres tur, eller skal de vente i et annet rom? Må de huske på å ta med noter?* (2011, s. 106).

Å være forberedt på denne måten gjør at elevene kan konsentrere seg i størst mulig grad om selve spillingen under konserten, og ikke bli distraheret og av den grunn bli nervøse på grunn av at noen av slike praktiske forhold ikke er gjennomtenkt før konserten (Jørgensen, 2011, s. 106).

Men en enda bedre forberedelse er ikke bare å tenke igjennom hvordan slike praktiske forhold rundt en konsert kan gjøres men å prøve de ut i en såkalt generalprøve, slik som pedagog 1 foreslo.

I en slik generalprøve får konsertutøverne nemlig en gjennomgang av konsertens forløp som er så identisk med den “ordentlige” konserten som mulig. Ved å foreta en slik generalprøve blir konsertutøveren samtidig kjent med konsertlokalet og de andre utøverne som skal delta på konserten. Om utøveren skal spille sammen med andre i en gruppe eller med en akkompagnatør får disse en siste gjennomgang av konsertrepertoaret før den “ordentlige” konserten finner sted. I tillegg vil de også bli kjent med slike forhold som akustikk, romforhold og kvalitet på flygelet/pianoet har. Er pianoet for eksempel stemt? Det er gjerne slik at en generalprøve legges til samme dag eller en dag i forveien. Om noe ikke skulle være i orden angående lokalet hvor konserten skal finne sted (for eksempel om konserten skal være på en skole) er det gjerne litt sent å oppdage dette rett før konserten. Et lite besøk til lokalet hvor konserten skal finne sted er gjerne klokt å gjøre noen dager i forveien både for å ha muligheten til å rette opp eventuelle mangler, planlegge hvor instrumenter, notestativer, aktører og tilhørere skal stå/være/sitte, samt å gjøre elevene kjent med akkustiske og romlige forhold.

Alle disse forholdene som er nevnt vil da kunne være med på å dempe eller forhindre prestasjonsangst hos elever som skal spille på en konsert.

4 Konsertopptredenen

Her presenteres resultatene fra min analyse av det empiriske datamaterialet jeg har samlet inn gjennom kvalitative intervjuer, der informantene forteller om gjennomføringen av en konsertopptreden. Jeg har valgt å dele opp presentasjonen i fire underkapitler, med: Forskjellige typer av opptredener og konserter, tilrettelegging og arrangering av konserter, kommunikasjon med publikum, og avslutter med et delkapittel om selve konsertopplevelsen.

På samme måte som i kapittel 3, vil jeg også her både presentere og bruke teori for analyse av mine resultater.

4.1 Forskjellige typer av opptredener og konserter

Som nevnt i kapittel 3.4 fant jeg ut fra mitt datamaterialet flere underkategorier som har med øving til en konsert å gjøre. Det siste av disse seks underkategoriene, *Behovet for at konsertutøveren får trening i å spille i små og lite stressende sammenhenger*, utdypes nærmere i starten av dette delkapittelet.

Når en elev skal delta på en større konsert vil det også være en god forberedelse å øve seg på å gjøre mindre opptredener i forskjellige sammenhenger, før både generalprøven og selve konserten skal foregå. Om dette sier pedagog 2: *Er det store konserter med store stykker må man ha mange anledninger til å prøve ut hvordan det fungerer.*

For å få en gradvis tilvenning til større konserter foreslår Jørgensen å la elevene begynne med små konserter først. Det vil også være en mulighet å la mindre opptredener, slik som å spille for lærer og medelever på timen, være en øvelse i å framføre et stykke for andre før en større framføring (Jørgensen, 2011, s. 105). Jørgensen laget et hierarki av type konserter hvor han beskriver trinnene i dette hierarkiet med at konserter/opptredener på det nederste trinnet har færrest trusselsituasjoner og konserter/opptredener på det øverste trinnet har flest trusselsituasjoner (Jørgensen, 2011, s. 106). Ved å hoppe fra trinn til trinn i dette hierarkiet vil eleven få anledning til å få en gradvis tilvenning av forskjellige typer av konserter som en kan forvente at frambringer nervøsitet i en økende skala.

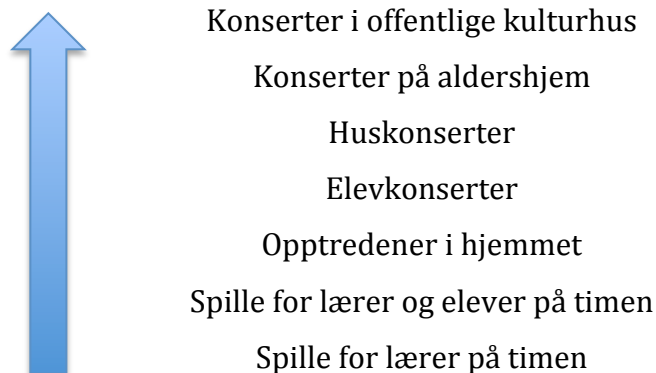
Konserter på de laveste trinnene i dette hierarkiet vil kunne være eksempler på hva Kenny og Ackermann skriver angående konsertopptredener for barn: *These performances should be*

presented in a positiv, non-judgemental way, so that the young performance is an integral, enjoyable and managle part of their musikal education (Kenny & Ackermann, 2009, s. 397).

I mitt datamateriale ble mange forskjellige spille for andre sammenhenger/konsserter nevnt, som kan kategoriseres nettopp etter denne oversikten, med de ”minst skumle” nederst og ”mest skumle” øverst. Pedagog 2 gav en fin oversikt over disse på denne måten:

Vi kan ta det fra at de spiller for meg på timen, til at de spiller for den som kommer etterpå, til at vi har huskonsserter for hverandre, til at de spiller på gamlehjem, til at vi spiller i lokale kulturhus, hvor vi spiller sammen med skuespillere eller dansere eller andre instrumentalister.

Av alle slike sammenhenger/konsserter som ble nevnt, kan følgende oversikt lages med dette som utgangspunkt:



Å spille for lærer og elev på timen, på huskonsserter og opptredener i eget hjem, vil være opptredener hvor eleven har god mulighet til å bli kjent med alle praktiske forhold som eleven bør ha kjennskap til før han spiller på en ”ordentlig” konsert.

Nok en faktor som spiller en rolle i forhold til å bli trygg på hvordan en konsertopptreden foregår er å få muligheten til å opptre på konsserter så ofte som mulig. I mitt datamateriale kom det fram at de forskjellige konserttypene/opptredenene som nevnt ovenfor gjerne foregikk med forskjellig hyppighet. Pedagog 2 fortalte at hennes elever var med: *Vi kan si at det er fra hver uke til en gang i året*. Konsertene som foregikk hver uke var det hun kalte for en ”liten konsert”. Dette var en konsert hvor eleven spilte for læreren på undervisningstimen for *bjørner og andre rare ting som var i rommet*. Konsertene som foregikk en gang i året var de store offentlige konsertene. Om det dreide seg om spesielt store produksjoner, kunne det

gå to år mellom hver. I tillegg til disse var de også en del med på huskonserter og institusjonskonserter.

Pedagog 1 nevnte ikke spesifikt hvor ofte hennes elever var med på de forskjellige typer av konserter. Hun gjorde derimot et poeng ut av at det var godt å ha en god undervisningsperiode før en konsert. Det ble derfor naturlig å ha en konsert en gang i semesteret. Hun forteller slik om dette:

Noen ganger kan det bli tre-fire ganger i året. Men det er gjerne et par ganger i året fordi man har opplevd at det er allright å ha en god undervisningsperiode før du spiller på konsert. Når du skal spille på konsert så blir mye av konsentrasjonen lagt til akkurat den konserten og da går en del av tiden til å tenke på det, og da blir fokuset litt annerledes enn når du har dine jevnlige timer egentlig.

I tilknytning til hva slags konserter pedagog 1 sine elever deltok på fortalte hun imidlertid: *De elevene som vi har hatt her har gjerne spilt på konserter som foreldrene har vært tilstede.* Dermed kan vi anta at sitatet ovenfor om hyppigheten av hennes konserter kunne dreie seg om elevkonserter hvor foreldrene var tilstede.

Av dette og av intervjuene generelt ser vi at begge disse pedagogene hadde konsertdeltagelse som en naturlig del av det pedagogiske opplegget for sine elever. Siden begge disse pedagogene har vært med og lagt til rette for at mange elever har nådd fram til et høyt nivå på sine instrumenter, kan en viktig faktor være at de fikk lov til å utvikle seg på sine instrumenter ved å delta jevnlig på konserter.

4.2 Tilrettelegging og arrangering av konserter

Det var tydelig at begge pedagogene hadde god erfaring med både å planlegge og gjennomføre konserter for barn og unge. Det kom også frem av intervjuene at hvordan en konsert planlegges og gjennomføres har stor betydning for hvordan de unge opplever konserten. Forhold av slik betydning var i følge pedagog 1:

Jeg tror at det på en måte oppleves at det er trygge forhold, at det er en trygg ramme rundt konserten. At ting er godt forberedt fra de som arrangerer konserten, at du føler deg velkommen, at du føler deg inkludert i konsertsituasjonen, og at du opplever at det publikummet som sitter der har lyst til å høre på deg.

Det første i forhold til å arrangere konserter, er i følge pedagog 1 at konserten blir godt forbered av de som arrangerer konserten. En slik god forberedelse dreier seg først og fremst om at de som skal spille er godt forberedt og kan stykkene sine. Dette har jeg belyst i første delen av oppgaven. Men om en rekke barn og unge kommer for å spille sine innøvde stykker på konsert, og konserten er dårlig tilrettelagt og arrangert, vil konserten likevel kunne gi de yngste en dårlig konsertopplevelse. Når konserten er nøye planlagt og forberedt, vil det oppleves som om konserten har faste rammer, som pedagog 1 synes var viktig. Slike faste rammer rundt en konsert er at alt i tilknytning til konserten foregår slik en kan forvente at en konsert skal foregå, slik at ikke noe uforutsett skjer, som kan føre til at konsertutøverne blir avledet og ukonsentrerte og av den grunn får en dårligere framføring som følge av dette. Eksempler på slike faste rammer som ville kunne oppleves trygge for konsertutøverne er at konserten begynner presis, at konsertprogrammet har en passende lengde, at alle konsertinnslagene kommer i riktig rekkefølge i forhold til programmet som er skrevet uten at det blir gjort alt for mange forandringer rett før konserten, at en gjerne benytter en trivelig konferansier til å presentere konsertutøverne for publikum på en hyggelig måte, slik at konsertutøverne føler seg inkludert i konserten.

Slike rammer rundt konserten som pedagog 1 kalte for trygge rammer, var imidlertid ikke forhold ved en konsert som studenten opplevde som bare av det gode. Hun fortalte om at da hun skulle akkompagnere kulturskoleelever på en elevkonsert med faste rammer gjorde dette at hun ble nervøs. Hun fortalte: *Jeg var kjempenervøs, virkelig nervøs! Det analyserte jeg litt etterpå og sa skjønte jeg at det handlet litt om at det ble så veldig faste rammer.* Hennes hovedanliggende mot faste rammer var at hun i en slik type opptreden var tvunget til å gå fram og spille. Da hun spilte hjemme for familie og venner, var alle opptredenene frivillige. Hun sier: *at jeg aldri har blitt tvunget til det, å gjøre noe jeg ikke er komfortabel med eller har lyst til, så når jeg kommer i den situasjonen, så blir det litt vanskelig da. Det er det som er linken, vil jeg tro.*

En konsekvens av at en konsert har faste rammer, er et ”regelverk” som heter at det er din tur i programmet ”må du spille uansett hvordan du føler deg”. Denne valgfriheten som var en selvfølge i den hjemlige atmosfære opplevdes for studenten som tvang da hun kom i en offentlig og formell sammenheng. Grunnen til dette medgir hun, var at hun ikke var vokst opp med opplæring i en kulturskolesammenheng og var dermed ikke vant til slike konserter

da hun var liten. Pedagog 2 hadde også et innspill i forhold til elevkonserter, som hun beskriver slik:

Antagelig er det lettere å skrive en oppgave om elevaftener på den gamle måten, men jeg tror vi må bevege oss videre i forhold til det at (-) å sitte i to og en halv time og høre på ett og ett stykke. Jeg synes også det er meningsløst hvis stykkene ikke har noen relasjon til hverandre eller personer som lager konserten ikke har noen relasjon til hverandre.

Pedagog 2 beskriver her elevaftener med tradisjonelle rammer, men er disse rammene som her ble beskrevet trygge og faste? Å lage et konsertprogram som vil vare i to og en halv time er ikke i følge hva som kan betegnes som god ramme rundt en konsert. En god ramme ville heller være å sørge for at konserten ikke ble for lang. Pedagog 2s bidrag her angående elevkonserter gir oss dermed en påminnelse om at om rammene rundt konserten skal virke gode og trygge for elevene, må disse være tilpasset både de som skal spille på konserten og det publikummet som er forventet skal komme og høre på konserten. De rammene som her ble nevnt er generelle rammer som gjelder for de fleste konserter. Det er imidlertid aspekter ved gjennomføringer av konserter som vil variere ettersom hva slags konsert det dreier seg om.

Nesheim gir oss noen rettingslinjer for hva som skiller arrangering og tilrettelegging av oppsøkende konserter til for eksempel skoler, aldershjem, fengsler, og så videre, og av offentlige konserter eller frivillige konserter, hvor konserten er annonsert og markedsført slik at alle som ønsker kan komme å lytte til konserten (Nesheim, 1994, s. 27). Det er nettopp denne forskjellen som ligger i hvilket publikum konserten er ment å holdes for, som danner den viktigste forskjellen på hvordan konserten bør planlegges og arrangeres.

Ved institusjonskonserter vil publikummet være en gruppe med mange likhetstrekk, slik som at: *De er elever på en skole, de sitter i fengsel, eller er beboere på et aldershjem* (Nesheim, 1994, s. 30). Siden publikummet ved en oppsøkende konsert ikke selv har valgt å komme til konserten, er det viktig å sette seg litt inn i forholdene ved institusjonen, samt få litt kjennskap til tilhørerne før konserten ved den respektive institusjonen planlegges. I tilknytning til en skolekonsert som skulle holdes for femte klasse ved en skole sa en musiker: *Det er nødvendig å vite hva femteklassinger ler av for å kunne forberede konserten* (Skjelbred, 1991 i Nesheim, 1994, s. 33). I tillegg til å bli kjent med tilhørerne vil det også

være nyttig å være i dialog med styrer/reaktor/lærere ved den respektive institusjonen når det gjelder for eksempel planlegging av program. Ut av et slikt samarbeide vil et konsertbesøk ved en skole kunne, slik Nesheim skriver: *utgjøre en naturlig del av skolens musikkundervisning og bli et viktig innslag når det gjelder lytting og musikkopplevelse* (1994, s. 31). Nesheim foreslår også at slike konserter bør være tilrettelagt med: *varierte program, nye presentasjoner og aktivisering av tilhørerne* (1994, s. 31). Selv om de sistnevnte faktorene var ment å gjelde for Rikskonsertenes skolekonserter, er disse forslagene, slik jeg ser det, også aktuelle for planlegging av skolekonserter hvor barn og unge er konsertutøvere.

Ved et konsertbesøk til et aldershjem vil det også være aktuelt å samarbeide med aldershjemmet om hva som skal være innholdet i konserten. Nesheim forteller at et aldershjem gjerne har en overordnet målsetting hvor en konsert kan være et av aktivitetene som kan være med å bygge opp under en slik målsetting (1994, s. 32). En slik målsetting ved et aldershjem kunne være for eksempel å ha beboere som er glade i å synge, fordi de har erfaring med at allsang skaper trivsel og godt humør blant eldre. Om en konsert planlegges med denne målsettingen, kan programmet for eksempel ikke bare bestå av stykker som utøves av elevene, men også suppleres med/eller erstattes med allsanger, alt ettersom hvor lang konserten er planlagt at skal vare.

Når det gjelder offentlige konserter vil hensynet til publikummet under planleggingen av konserten være på en annen måte. Ved offentlige konserter, som er gjort i regi av en kulturskole eller av barn og unge vil en viss andel av publikum bestå av foreldre, familie og venner av barna som opptre (Nesheim, 1994, s. 26). Men hvilket publikum som i tillegg kommer, vil kunne være i forhold til hvilket program som er annonsert i markedsføringen av konserten. Om konsertprogrammet stort sett inneholder stykker innenfor genren pop og rock, vil kanskje den største andelen av publikummet være ungdommer. Om det dreier seg om en kirkekonsert hvor repertoaret i stor grad består av klassiske komponister vil publikummet som kommer, i tillegg til aktørenes nærmeste, gjerne være voksne og heller eldre (Nesheim, 1994).

Hva slags musikk konserten presenterer i markedsføringen vil kunne påvirke hvor mange publikummere som kommer til konserten også for de yngste, slik det har betydning for voksne, profesjonelle utøvere. Pedagog 2 hadde mange interessante forslag for hvordan en konsert kan arrangeres med forskjellige typer av program, slik at konserten kan bli spennende

både for utøverne og publikum. Disse eksemplene er hentet fra informantens konserter med egne elever, og gjengis her som eksempler på noe som også andre kan gjøre:

1. Lage musikk til en diktsamling.
2. Allsangkonsert.
3. Bruke en allerede eksisterende kjent tittel og gjøre om på den, slik at tittelen høres kjent ut, men bærer likevel preg av å være en ny ide.
4. Bruke et allerede eksisterende stykke, men arrangere dette om til en besetning som er mulig i forhold til hvilke instrumenter som er tilgjengelige i gruppen som skal spille.
5. Hente inn flinke, kjente musikere som elevene har lyst til å samarbeide med. Et slikt samarbeid behøver ikke nødvendigvis være med en musiker, men med en aktør fra en annen kunstart, slik som for eksempel en skuespiller eller en danser. Pedagog 2 brukte tittelen *et mestermøte* om slike konserter.
6. Finne titler som åpner opp for et stort spenn av repertoar, slik at mulighetene er mange. Et eksempel på en slik type tittel er Musikken gjennom tidene.
7. Babykonsert.

Om det dreier seg om en konsert som har vært dyr og arrangere, slik som å hente inn profesjonelle utøvere som tar betaling eller å leie et dyrt konsertlokale, samt og leie inn lyd og lys firma, vil det være av betydning at mange publikummere kommer til konserten, slik at billettinntektene blir så høye som mulig. Om konserten bærer seg økonomisk og enda til gå med overskudd, vil midlene som kommer inn kunne brukes til senere konserter slik at man har muligheten til å forberede disse enda bedre og ha enda flere dyre forsterkninger, slik at de unges opplevelser blir enda bedre også på denne måten. I følge pedagog 2 er det å heve konserten til et profesjonelt nivå på flere områder av stor betydning. Hun sier:

Det er noe med lys og lyd, det å være i en profesjonell sammenheng som gjør at du blir stoltere av det du driver med. At du driver med noe som er ordentlig, som er en del av samfunnet og er en del av det folk betaler for å høre på, som betyr noe for andre.

Å sørge for at rommet eller salen hvor konserten finner sted er pent og godt tilpasset den konserten som skal presenteres er også av betydning. Om dette sier pedagog 2: *Men det er viktig å ikke ha de på stygge klasserom eller sånn. At man tar barn inn i det profesjonelle rommet.*

Beyer har noen forslag til hvordan et profesjonelt konsertrom kan lages. Han er opptatt av at konsertrommet skal ha en god atmosfære. Faktorer som innvirker på denne er: *rommets temperatur, fargene, stolene, storplasseringen, møblene, akustikken og belysningen* (Beyer, 2013, s. 62). I tillegg nevner han at: *hva du har på deg, salens arkitektur og stolenes og notestativenes design er med å påvirker opplevelsen som både utøver og publikum får av den spilte musikken* (Beyer, 2013, s. 64). Hvordan romforholdene er og hvilke prinsipper som gjelder for hvordan en god atmosfære lages med hensyn til alt som befinner seg i rommet er av betydning for alle typer av konserter.

Med så mange spennende konserter, hvor mange ble holdt i en profesjonell sammenheng vil jeg tro at det kom mange publikummere til disse konsertene. Konsertutøverne fikk da en opplevelse som også er verd å få med seg i tilknytning til det å spille på konserter for andre. Pedagog 2 forteller: *Det ligger en mulighet til å bli hyllet og beundret som er viktig.*

At det kommer mange publikummere til en offentlig konsert er av stor betydning også fordi kanskje den største gleden ved å spille på konserter er å formidle noe til det publikummet som har møtt opp for å lytte til konserten.

4.3 Kommunikasjon med publikum

For at formidlingen skal ha de beste forutsetninger er det viktig, i følge pedagog 1 at: *Du opplever at publikummet som sitter der har lyst til å høre på deg.* Beyer sier om dette at publikums holdning i forhold til å lytte til og å være tilstede når utøverne spiller er av stor betydning for de som opptrer. Han skriver: *Å være publikum er å være med på reisen, utforskningen, sirkelen, øyeblikket som oppstår der og da* (Beyer, 2013, s. 27).

Ved å aktivt gi respons kan publikum være med å gjøre utøverne enda mer hengivende og engasjerte når de spiller. Beyer forteller : *...innså jeg at vår respons som publikum heller oppfordret musikerne til å respondere sterkere og mer engasjert på sine følelser rundt musikkstykket eller den konkrete soloen* (Beyer, 2013, s. 28). Når denne responsen hos publikum er tilstede oppstår det en relasjon mellom publikum og utøver som gjør at kommunikasjon med musikk oppstår. Nettopp en slik kommunikasjon anser både pedagog 2 og studenten som viktige aspekter ved konserten. Pedagog 2 sier: *Det ligger muligheten til å kommunisere når noen lytter til deg,* og studenten sier: *Hvorfor spiller jeg? Jo fordi jeg liker det og fordi jeg har lyst til å dele det.*

Beyer legger vekt på at musikk er et type språk uten ord. Ved å sammenligne for eksempel pantomime med musikk forteller han at: *I likhet med pantomime er musikk et ikke-verbalt språk, fylt av følelser, emosjoner og kreativitet* (Beyer, 2013, s. 19). I en konsertsituasjon er utøveren i den situasjonen at han formidler noen av sine dypeste og innerste følelser kommunisert gjennom musikk til publikum. Å gi uttrykk for slike er vanskelig nok å få til med våre nærmeste familie, venner og kollegaer. Men så er det dog en forskjell på å gi uttrykk for følelser på en verbal måte og en kunstnerisk måte gjennom musikk. Gjennom ord vil slike følelser dreie seg om hendelser, relasjoner og følelser. I kommunikasjon med musikk vil ikke slike spesielle opplevelser bli beskrevet i detalj og særtrekk, slik som språket har mulighet til. Men i kommunikasjon med musikk er det noe annet som skjer. Det er musikkens evne til å bevege og påvirke publikum på en fysisk måte. Beyer hevder at denne fysiske stimulansen er viktig. Han sier: *Du kan ikke bevege et publikum emosjonelt hvis du ikke kan bevege det fysisk* (Beyer, 2013, s. 27). For at dette skal skje må også utøvere, i følge Beyer, oppleve en slik fysisk respons. Han skriver: *For i denne responsen ligger nøkkelen (kanalen) til emosjoner og følelser hos utøveren og derfra til publikum* (Beyer, 2013, s. 27).

For at denne kommunikasjonen skal foregå må både utøver og publikum være tilstede i musikken. Som Beyer sier det: *Hvis det skal foregå kommunikasjon av følelser og ideer, må vi være tilstede der og da* (Beyer, 2013, s. 22).

Å være tilstede i musikken på denne måten var en av flere opplevelser studenten hadde i tilknytning til å utøve musikk for andre. Hun opplevde dette i tilknytning til at hun følte seg helt fri og avslappet på scenen.

I kapittelet om prestasjonsangst så vi hvordan hemmende nervøsitet kan gjøre at den gode konsertopplevelsen for en utøver kan utebli. Studenten gir imidlertid et eksempel på at nervøsitet kan utebli helt. Selv om litt spenning i kroppen kan være ok, som det ble nevnt tidligere i oppgaven, forteller studenten at det å ikke ha nerver i det hele tatt og være helt trygg på publikumet sitt er tross alt det beste. Da er muligheten for konsertutøveren til å virkelig frigjøre seg og ”leke” på scenen med musikken. Om dette forteller studenten:

Som pianist trakter jeg etter det, og være helt avslappet og fri på konsert. Slik at jeg tør å leke og at jeg tør å spille feil og gjøre modige ting. Så der føler jeg meg avslappet og hundre prosent tilstede i musikken. Og da tror jeg ikke man kan ha noe spenning. Da må man ha alle sansene åpne for musikken istedet. Spenning handler

litt om at man er var på publikummet sitt. Det er ikke så ofte jeg har klart det på piano, men det har vært noen ganger. Det er veldig deilig å kjenne seg helt fri!

Disse erfaringene er noen av de positive opplevelsene som mine informanter fortalte om i tilknytning til å spille på konserter. Disse, samt andre opplevelser som de fortalte om, blir beskrevet i det neste kapittelet om konsertopplevelsen.

4.4 Konsertopplevelsen

I intervjuene med informantene ble flere ord som vi knytter til våre følelser brukt i tilknytning til konsertdeltagelse. Studenten beskrev det å spille på konserter på flere måter. I sitatet som avsluttet det foregående kapittelet, ble flere uttrykk brukt som forteller om positive følelser og opplevelser i tilknytning til å spille på konserter. Disse var som studenten sa: - *å føle seg avslappet, å være hundre prosent tilstede i musikken, å ha alle sansene åpne for musikken, å kjenne seg helt fri.* Hennes forhold til å spille på konserter i oppveksten var svært positive. Hun beskriver denne følelsen slik:

Men jeg vil tro at den følelsen kanskje har med å få gjøre ting som man synes er veldig gøy og være komfortabel med da. Det henger sammen med i den forstand at jeg alltid har gjort ting som jeg har hatt lyst til å gjøre, spilt ting jeg har vært glad i.

Videre i intervjuet ble flere ord som gir uttrykk for positive følelser brukt. Hun knytter konsertdeltagelse til noe hun *gleder seg til* og som hun er *glad i*. Dette kommer fram av hennes tankeprosess før konserter hvor hun tenker på *musikkglede* før hun skal spille. Uttrykkene *glad i* og *morsom* ble brukt i tilknytning til hvordan hun beskrev opptredener i hjemmet da hun var liten. På disse likte hun å spille ragtime fordi denne musikken var morsom og rask. Hun sier: *Jeg var veldig glad i å spille ragtime. Det er sånn jeg husker. Det kan jeg fyre løs på, fordi det er både morsomt og raskt.*

Det var imidlertid det å fremføre et stykke sammen med andre som gav de beste opplevelsene for studenten. Hun beskriver dette slik:

Det å gå opp å gjøre noe alene, det har jeg aldri hatt noe stor glede av. Sånn er jeg litt i dag og. Jeg er ikke noe solopianist. Men jeg elsker å gjøre musikk sammen med andre, fordi da oppstår det ting og du får liksom det magiske samspillet da.

Under konserten på kulturskolen husker jeg et innslag med tre fiolinelever som spilte sammen. Jeg observerte at disse tre hadde stor glede av å spille sammen og at samspillet gnistret! Hvordan de selv opplevde dette samspillet fikk jeg ikke noen refleksjoner om, siden ingen av disse ble tatt ut til å bli intervjuet. Men, som tidligere nevnt, det var ikke bare disse som spilte fint på denne konserten. Mine informanter gjorde også fine framførelser med god teknikk og med god innlevelse. Da jeg intervjuet dem etterpå var det tydelig at de hadde hatt en god opplevelse av å spille på konserten.

Da de ble spurt om hvordan de opplevde å spille på konserten fikk jeg svarene: *veldig gøy, gøy, veldig bra, veldig fint og bra*. Konserten de spilte på vil jeg definere som en type huskonsert som varte i cirka en og en halv time. Stykkene som ble spilt hadde ingen direkte relasjon til hverandre, men tilfeldig sammensatt ut fra hva elevene hadde lært. En slik type konsert syntes i dette tilfellet å få fram en god og fin konsertopplevelse for de som opptrådte.

Å spille på slike type elevkonserter gav også gode konsertopplevelser for elever av pedagog 1. Hun forteller at: *Så for noen av disse minste tror jeg ikke det spiller noen rolle hva slags konsert det er, bare det å gå fram å spille er det viktigste for dem. (-) Så om det er fem der eller om det er tretti der, tror jeg ikke spiller så stor rolle egentlig for de*. De synes uansett at det er stas å spille på konserter. Pedagog 1 sier: *Da er det jo slik at de små barna synes det er veldig stas å spille på konserter. De vil veldig gjerne gjøre det. Det er et mål for mange av dem. Og de løfter seg i forhold til det*.

Men hva med ungdommene? Er de like glade i å spille på konserter som de små? Pedagog 1 medgir at det er nok ikke slik. Hun sier: *Mens disse ungdommene, der varierer det litte granne(..) En viss forskjell er det jo. Jo eldre du blir, jo mindre betyr det å spille på konsert for deg*. Hun nevnte at for ungdommene hadde deres ambisjonsnivå betydning for hva slags konsert de ønsket å spille på. Hun sier: *”Men for dem som er litt eldre og har plassert seg selv på et eller annet nivå, så er det litt i forhold til hva slags ambisjoner de selv har”*.

Pedagog 2 har, som ovenfor nevnt, ikke så god erfaring med at vanlige huskonserter eller elevkonserter hvor elevene spiller et og et stykke gav hennes elever gode konsertopplevelser. Selv om ikke alder ble nevnt i tilknytning til uttalelsene angående dette, vil jeg tro at også hennes yngste elever opptro for foreldre og medelever på huskonserter/elevkonserter da de var små, og at det var de eldre elevene, altså ungdommene, som ikke likte å spille på slike konserter. Da hun favoriserte offentlige konserter med mye forberedelser i forkant vil jeg tro

at disse konsertene ble utført av elever som har nådd en viss alder eller en viss ferdighet på instrumentet. Av dette forstår jeg at når det gjelder ungdommer, særlig når disse har nådd et visst nivå, vil de oppleve det å spille på konsert som positivt om konserten er noe mer enn bare å spille et og et stykke for publikum.

For pedagog 2 var dette et viktig poeng, at en konsert skulle være noe annet enn en framvisning av musikkstykker: Hun sier: *Det finnes så mye mer. Hvis man anerkjenner at man driver med et kunstuttrykk og ikke en framvisning.* For å få til et slikt kunstuttrykk la pedagog 2 vekt på at hele konserten skulle være et resultat av en kreativ prosess hvor alle utøverne hadde en rolle og var med å planla konserten helt fra begynnelsen av. I denne prosessen fikk hennes elever, som hun sier, mulighet til å: *samarbeide og utvikle og få lov til å påvirke (...) å skape og uttrykke og bruke andre sider av seg selv.* Gjennom slike kreative prosesser ble mange spennende og interessante konserter til, slik som *Musikk fra alle verdensdeler, Romeo og Julie og Musikken gjennom tidene*, samt konsertene som ble nevnt i forrige kapittel.

Vi har i dette kapittelet sett at det er mange forhold som er med og gir gode og interessante konsertopplevelser for barn. Vi har sett flere eksempler på hvordan konsertopplevelser lett knyttes til våre følelser og hva slike gode følelser kan være. At vi er mennesker med følelser er noe alle vet og alle har erfart. Imsen gir eksempler på både positive følelser, slik som å være glad og lykkelig og vonde følelser, slik som å være sint og redd (Imsen, 2005, s. 377).

Følelsene våre er et av tre grunnleggende dimensjoner i menneskesinnet. Disse er: følelsene, fornuften (tanker, vurderinger, planer og beslutninger) og motivasjonen (systemet som får oss til å sette følelser og handlingsimpulser ut i livet) (Imsen, 2005, s. 376). En av måtene denne triologien fungerer på er i følge Imsen at: *Følelsesreaksjonene har med læring å gjøre. Vi har lært hva som er truende, hva som er gledelig og hva som gjør oss sinte* (2005, s. 378). Et av hovedmålene ved konsertframføring vil derfor være at elevene får en god opplevelse når de spiller på konserter, slik at de lærer med den kognitive funksjonen (fornuften) at dette er en aktivitet som ikke er farlig, men derimot en aktivitet som de opplever som givende, meningsfull, spennende og noe som de kan glede seg til. Dette også i henhold til teorier om motivasjon som ble presentert i kapittel 1.2.1. Slike positive opplevelser kan være eksempler på hva Michaly Csikszentmihalyi kaller for *mikro flow* opplevelser. I hans *flow*- skala finnes også høyere typer for opplevelser som han kaller *dype flow*. Disse karakteriserer han som mer ekstatiske opplevelser, og kan forekomme innen kunst og religion (Fostås, 2002, s. 67).

I dette kapitlet har de opplevelsene innen musikk som mine informanter har fortalt om vært eksempler på slike mikro flow opplevelser og mer dype flow opplevelser og opplevelser som befinner seg i mellom disse to ytterlighetene. Hvilke som har vært eksempler på hva og hvor de forskjellige utsagnene ligger på flowskalaen har jeg ikke tatt stilling til. Men lar de uttalelsene som informantene har gjort være en god nok beskrivelse i forhold til å gi oss en forståelse av hvilken opplevelser de unge har hatt av musikk og av å spille på konserter.

5 Oppsummering av resultatkapitlene

Gjennom denne undersøkelsen har jeg vist hvilke faktorer som spiller en rolle i forhold til å forberede og gjennomføre konserter, slik at elevene opplever det å spille på en positiv måte. I det første kapittelet om *eleven*, så vi hvordan studenten gav en elev på videregående skole en utfordring i tilknytning til konsertdeltagelse som ble veldig vellykket og positiv for eleven. Dette var et godt eksempel på hvilken rolle *musikkpedagogen* har i forhold til å gi gode konsertopplevelser for barn og unge.

I delkapittelet om *hjemmets rolle*, talte både mitt datamateriale og Brakow om at hjemmet spiller en vesentlig rolle for elevens motivasjon til å spille og deres forhold til å spille på konserter. Den ene informantens situasjon med å ha hatt sin egen far som pianolærer var en god indikasjon på dette. Videre så vi hvordan *venneflokk* også kan ha innflytelse på elevens motivasjon til å delta på konserter. Det var særlig i ungdomsårene at venneflokk hadde spesiell betydning, både når det gjaldt innflytelse på konsertrepertoar og ved samspill i tilknytning til konserter, når vennene også var en del av samspillgruppa.

Hva læreren bør legge vekt på og hvilke aspekter som er viktige i forhold til å finne repertoar som treffer eleven, så vi i kapitlet om *konsertrepertoar*. Her kom det fram at elevene gjerne likte musikk fra deres hjemmemiljø, slik som fra iPoder, CDer og tv spill. En måte musikkpedagoger kan gjøre bruk av musikk fra slike, er å kunne arrangere melodier selv som elevene ønsker å spille. Når det gjaldt å finne repertoar som traff eleven med riktig vanskelighetsgrad foreslo den ene av pedagogene å lage en egen hitliste med repertoar for barn og ungdom i forskjellige aldersgrupper.

Viktige aspekter i tilknytning til *å øve* (øvelse til konserten, kapittel 3.4) inn konsertrepertoaret på en så hensiktsmessig måte som mulig var at eleven først og fremst må sette av nok tid til øving. Deretter må eleven lære å planlegge øvingen og endelig kunne vurdere øvingen. Dette for å i første omgang å lære stykket godt, så alle tekniske passasjer sitter og kunnes automatisk og deretter for å lære stykket utenat. For å få en forståelse av hva *utenatspill* innebærer ble flere typer for minner nevnt og forklart. Disse var langtidsminne, korttidsminne, arbeidsminne og det implisitte minnet. Det ble redegjort for hvordan en elev kan lære stykker utenat og hva som er fordelene ved å spille utenat når et stykkes fremføres på konsert.

Innenfor forskning om bevegelse og motorikk så vi hvordan en passasje eller lyd blir uttrykt som følge av en handlings/reaksjons loop. Vi så også at hvilke bevegelser en konsertutøver gjør, har betydning for hvilket uttrykk konsertutøveren formidler til publikum.

I tilknytning til *mentale forberedelser*, ble flere typer av disse nevnt. Et av de var å forberede seg mentalt til en konsert ved å ”spille av” musikken på forskjellige måter fra hukommelsen. Et annet var å være orientert om hva nerver er og dermed få en bedre forståelse av hvordan man håndterer nervøsitet.

Det ble derfor redegjort for hvordan forskning beskriver forskjellige aspekter ved nervøsitet og prestasjonsangst, samt hvilke erfaringer mine informanter hadde gjort omkring dette emnet. Avslutningsvis i dette kapitlet ble det beskrevet hvordan forskning forteller at prestasjonsangst kan forebygges, og hvilke råd mine informanter hadde i forhold til å unngå prestasjonsangst og nerver.

I oppgavens andre resultatkapittel, om selve *konsertopptreden* så vi at barn og unge kan få en gradvis tilvenning til det å spille på konserter ved først å spille for andre i mindre sammenhenger og deretter i større sammenhenger/konserter. Av stor betydning for hvordan en elev opplever å spille på konserter, så vi hvordan forskjellige aspekter ved planlegging og arrangering av ulike typer av konserter spiller en viktig rolle. Når alle disse forholdene er lagt til rette vil det også medføre at en del publikummere vil komme til konserten. Og det er nettopp kontakten med publikum, som i følge mine informanter og Beyer, gjør at den gode konsertopplevelsen skjer. Hvordan denne beskrives var innholdet i det siste delkapitlet om *konsertopplevelsen*. Her kom det fram mange fine beskrivelser om hvordan mine informanter opplevde det å spille på konserter, samt hvilke forhold som lå til grunn for disse opplevelsene. Et av disse forholdene var å sørge for at konserten ikke ble en framvisning, men et kunstuttrykk. For å relatere opplevelsene og følelsene som ble beskrevet i dette delkapitlet til forskning, gav jeg avslutningsvis en kort redegjøring for hvordan Imsen beskriver våre følelser og hvordan Csikszentmihalyi plasserer de forskjellige typer av opplevelser i hans skala av ”flow”- bevegelser.

6 Oppsummering og diskusjon

I denne oppgaven har jeg funnet mange faktorer som er viktige i forhold til å legge til rette for at barn og unge skal få gode opplevelser ved deltagelse på konserter. Disse faktorene har kommet fram både gjennom intervjuene som jeg gjorde med de informantene som var med i prosjektet, samt det forskjellige forskere har sagt omkring de samme temaer. Når jeg nå skal diskutere dette materialet som har kommet fram gjennom arbeidet med denne oppgaven, vil jeg sammenligne mitt datamateriale opp mot hva forskning sier om de samme områdene for å finne ut om mine funn stemmer overens med hva forskning har kommet fram til. På de områdene hvor mine resultater faller sammen med hva forskning sier, må dette være et tegn på at mine funn er valide. Om det derimot skulle være områder hvor dette ikke er tilfelle, vil jeg diskutere hva forskning sier opp mot hva mine informanter har beskrevet og trekke inn mine egne synspunkter for så å trekke en konklusjon om det enkelte emnet. Det vil også være slik at det har kommet fram forskjellige synspunkter angående det samme anliggendet hos mine informanter. Slike variasjoner i informantenes uttalelser er også områder som diskuteres i dette avslutningskapittelet.

Jeg har valgt å presentere denne oppsummerende diskusjonen i to deler. Dette fordi resultatene i denne oppgaven er delt inn i to kapitler, som er: Forberedelser til konserten (kapittel 3) og konsertopptreden (kapittel 4). Selv om begrepet didaktikk ikke nevnes i vesentlig grad i denne oppgaven, vil jeg i likevel mene at dette er en didaktisk oppgave i den forstand at den handler om musikkdidaktikk. Musikkdidaktikk (fagdidaktikk) beskrives som at musikkpedagogen skal: *Planlegge, gjennomføre og vurdere musikkpedagogisk virksomhet tilpasset den enkelte elev og elevgruppe i samsvar med gjeldende læreplaner/rammeplaner* (NMH, 2013, s. 57).

I opplæringsssammenheng er det nettopp didaktikken som er bindeleddet mellom fagene, i dette tilfelle musikk, og pedagogikk, som igjen handler om undervisning og læring. Vi ser da at Nielsens to definisjoner av hva didaktikk handler om kan relateres til disse resultatkapitlene. Den ene av disse definisjonene forteller at didaktikk handler om formål, mål og innhold i et fag, mens den andre definisjonen omhandler tilrettelegging, organisasjonsformer og samspill mellom enkeltfaktorer (Nielsen, 1998, s. 19). Selv om didaktikk handler om undervisning, kan disse definisjonene overføres til faget musikkformidling, hvor elementene også dreier seg om mål, innhold, tilrettelegging, og organisasjonsformer og samspillet mellom enkeltfaktorer. En slik todeling av

resultatpresentasjonen er dermed i henhold til en todeling som vi også finner innenfor faget didaktikk slik Nielsen beskriver det.

I oppgavens første resultatkapittel om elevenes sosiokulturelle miljø (kapittel 3), ble hvilke rolle hjemmet, musikkpedagogen, musikkskolen og venneflokkene har for barn og unges forhold til å spille på konserter, samt mange aspekter som har med tekniske og mentale forberedelser til konserten beskrevet.

Som utgangspunkt for å oppsummere og diskutere forhold angående disse temaene som har betydning for at barn og unge skal få en god opplevelse når de spiller på konsert, vil jeg beskrive en tenkt illustrasjon med to sirkler som jeg har valgt å kalle: *Den gode sirkel med konsertglede* og *den dårlige sirkel med konsertfrykt*. Tanken bak disse sirklene er at hvilke forhold den enkelte elev har til å spille på konserter vil gjerne være på bakgrunn av hvilke opplevelser de har fått i tilknytning til de konsertene de allerede har spilt på. Det vil derfor være viktig at nettopp de første konsertene en elev spiller på blir en positiv opplevelse for dem, slik at de kommer inn i en god sirkel i forhold til hvordan de opplever å spille på konserter.

Imsen har også denne illustrasjonen med at elever kan komme inn i en god sirkel i forhold til forskjellige typer av kompetanseområder (Imsen, 2005, s. 401). En konsertsituasjon kan dermed være et slikt kompetanseområde som en elev kan føle at han mestrer eller ikke mestrer alt etter som hvordan eleven opplever den respektive konserten. Før jeg beskriver forhold som vil bringe dem inn i en slik god sirkel, vil jeg imidlertid beskrive forhold som kan bevirke at de kommer inn i en dårlig sirkel.

En sirkel med fire punkter kan beskrives slik:

1. Av forskjellige årsaker kan det være slik at eleven ikke har dannet det grunnleggende fundamentet som skal til for at eleven skal kunne føle seg trygg på å spille instrumentet. Men siden elevene har spilt en viss tid, er det forventet at eleven skal delta på en eller annen opptreden.
2. Eleven spiller på en konsert, men får en dårlig opplevelse av å spille på konserten. På grunn av manglende ferdigheter og/eller fordi konsertstykket ikke satt hundre prosent ble framføringen ikke så bra.

3. Eleven fortsetter sin utvikling på instrumentet, men med tanke på den dårlige konsertopplevelsen er eleven lite motivert og øver lite. Eleven har liten lyst til å spille på konsert og nøler med å si ja neste gang han blir spurt.
4. Han spiller nok en gang på konsert, men er mer nervøs denne gang enn første gang. Det blir dessverre en dårlig opplevelse også denne gangen. Eleven har slik fått et dårlig forhold til å spille på konserter og om slike dårlige konsertopplevelser forekommer flere ganger er det lett at eleven kommer inn en uheldig sirkel hva dette angår.

En annen sirkel angående dette kunne også skisseres. Den kunne vi kalle: ”Den gode sirkel med konsertglede”.

Punktene på denne sirkelen vil kunne beskrives som følger:

1. Musikkpedagogens gode pedagogiske innsikt og kunnskaper gjør at eleven får et fundament av grunnleggende ferdigheter og repertoar på instrumentet.
2. Eleven føler at han behersker instrumentet, øver inn et repertoar og er villig/får lyst til å spille på konsert.
3. Eleven spiller på konsert og får en fin konsertopplevelse fordi stykket sitter både med henblikk på det tekniske og det musikalske.
4. Eleven fortsetter sin utvikling på instrumentet, får mer utviklet teknikk, øver inn stykker på et noe høyere nivå og er villig til å stille opp på konsert så snart han får muligheten til det.
5. Han spiller på konsert og får nok en gang en fin konsertopplevelse. Eleven har fått et godt forhold til å spille på konserter og har dermed kommet inn i den overfor nevnte ”den gode sirkelen som gir konsertglede.”

Mange elever vil selvfølgelig kunne komme ut av den uheldige sirkelen og over til den gode sirkelen. Mange elever ”overlever” å spille dårlig på de første konsertene og synes likevel det er gøy å spille og opplever plutselig en dag at det ble gøy og ok å spille på konsert. Han har da kommet over i ”den gode sirkelen med konsertglede”.

Nok en variant er at en elev har en veldig flott start og synes det er kjempegøy å spille på konserter og kanskje sier ja til et oppdrag som ble litt for tøft. Vi er da over i det område som kan virke uheldig for eleven, nemlig det å spille på konserter med flere tilhørere enn hva

eleven er vant til og er i stand til å mestre. En dårlig opplevelse angående dette kan være nok til at en elev får et dårlig forhold til å spille på konserter.

Vi er da inne på Jørgensens råd om å begynne med konserter med lavest trusselsituasjoner (Jørgensen, 2011, s. 106). Dette anliggende er et av de temaene jeg diskuterer, presentert i oppgaves andre resultatkapittel (kapittel 4).

Her ble mange forskjellige konserttyper nevnt, slike som: huskonserter, elevkonserter, institusjonskonserter og offentlige konserter. I tilknytning til rekkefølgen på disse, kom det fram i materialet at elevene burde bli vant til å spille på konserter i mindre sammenhenger først for deretter å spille på større konserter etter hvert. Et eksempel på en slik rekkefølge var at elevene først ble vant til å spille på konserter med få publikummere, slik som opptredener i hjemmet og på spilletimen for lærer og elever. Deretter elevkonserter, huskonserter og forskjellige typer av institusjonskonserter, for i løpet av noen års trening få spille på offentlige konserter i større konsertlokaler, hvor det kan komme mange publikummere.

I hvilken grad denne rekkefølgen som her er beskrevet må følges, kan diskuteres. Må alle elevene få en slik gradvis tilvenning? Her gjelder det for en musikkpedagog å lese den enkelte elev, slik som det ble påpekt i det første kapitlet (kapittel 3). Her så vi et eksempel på en elev som ikke hadde noe særlig trening i å synge for andre. Likevel sto hun fram, etter relativt kort tid og sang på en skolekonsert som studenten beskrev som den ”store musikalen” på videregående skole hvor foreldrene til eleven kom og snakket med studenten etter konserten. Dette betyr at denne konserten antageligvis hadde vært en konsert både for elever og foreldre på den respektive videregående skolen. Denne eleven, ble det fortalt, var også en genert jente. Ut fra Jørgensens trusselshierarki (Jørgensen, 2011, s. 106), burde studenten ikke ha tatt med seg ei genert jente med på en konsert med så mange publikummere. Det kunne ha gått galt. Hun kunne ha blitt nervøs av en slik situasjon og gjort en dårlig framførelse. Men til tross for dette kjennetegnet som i følge forskning skulle ha trent på mindre konsertsituasjoner først, ble denne konserten en suksess. Dette er et godt eksempel på hvor viktig det er for en musikkpedagog å lese den enkelte elev på rett måte.

Imsen forteller at vi på en rekke områder kan komme inn i forskjellige sirkler i forhold til hvilke prestasjoner vi gjør i forskjellige aktiviteter og sammenhenger (Imsen, 2005). Om en elev gjør gode prestasjoner i et fag vil denne eleven gjerne få en motivasjon til å fortsette å gjøre gode prestasjoner i dette faget. En persons selvtillit og selvbilde er derfor ofte styrt av

slike gode eller onde sirkler i forhold til hvordan vi mestrer forskjellige sider av tilværelsen, slik som de to sirklene med konsertglede og konsertfrykt også kan være eksempler på. Det kunne være at en genert elev er genert ikke fordi eleven har en beskjeden personlighet fra naturens side, men er blitt genert for eksempel på grunn av omstendigheter som har virket negativt på eleven. Om en slik elev begynner å spille eller synge og opplever at dette er noe de mestrer, kan nettopp den mestringsfølelsen de opplever ved å tilegne seg et instrument og deretter få opptre med dette instrumentet på konserter, gjøre at de får et bedre og bedre selvbilde ettersom de utvikler seg på instrumentet sitt. En god positiv utvikling på instrumentet kan dermed gjøre at de også får en god utvikling menneskelig sett og at det å få spille på større konserter enn det som en kunne vurdere som best ikke er noe problem.

Jeg vil her trekke fram et eksempel fra min egen oppvekst. I syvende klasse på ungdomskolen fikk jeg et oppdrag med å spille på en juleavslutning for hele ungdomsskolen, hvor det var ca. 300 tilhørere. Siden jeg ikke hadde så mye erfaring med å spille for såpass mange mennesker, kunne det ha blitt slik at jeg hadde blitt nervøs og følgelig ha gjort en opptreden jeg ikke hadde opplevd som positiv. I begynnelsen av opptredenen var jeg veldig nervøs. Da jeg så ned så jeg at føttene mine skalv. Etter som jeg spilte stykket gikk nervøsiteten over, og på slutten av opptredenen syntes jeg det bare var gøy å spille. Denne erfaringen jeg gjorde her, opplevde jeg at hadde betydning for meg i lang tid etterpå.

Denne hendelsen ser jeg også på som et eksempel på at det går å hoppe litt i dette konserthierarkiet som Jørgensen setter opp (2011, s. 106). Det er også noe som Jørgensen påpeker, at det går an både å hoppe over typer av konserter i dette hierarkiet og det er også best for mange å bli værende på samme trinn i hierarkiet før eleven går videre til neste trinn. Men, hva som skal ligge til grunn for hvilke konserter den enkelte elev skal delta på til enhver tid er ikke alltid så lett. Det må bli opp til den enkelte musikkpedagog og virkelig lese den enkelte elev og dertil være i god dialog både med eleven selv, for å høre hva eleven ønsker og også ha en god dialog med hjemmet om hvilke konsertsituasjoner den enkelte elev er moden for.

Et annet spørsmål angående hvilke konserter som er tjenlige for de forskjellige elevene å spille på er hva ved konsertsituasjonen, hva form og innhold angår, som vil gi en god opplevelse for barn og unge og spille på. Dette synes jeg er et viktig spørsmål, siden hvordan en konsert er planlagt og arrangert er av stor betydning for om en konsertopplevelse skal bli positiv for de som deltar.

Det var angående dette området en av pedagogene hadde en klar oppfatning av hva slags konserter som var de beste for eleven å spille på og hvilke som ikke var så gode å spille på. Pedagog 2s formening var her at en konsert ikke skulle være en fremvisning av konsertstykker hvor verken elevene som spiller eller stykkene som blir spilt, har en relasjon til hverandre og hvor konsertene ofte ble veldig lange, opp til to og en halv time. Pedagog 2s beskrivelse her kunne være en beskrivelse av en vanlig huskonsert, for eksempel en semesteravslutningskonsert ved en kulturskole hvor alle musikkpedagogene har sendt noen av sine elever til konserten og hvor konsertrepertoar og valg av elever er tilfeldig. Det kan også være slik at konsertansvarlige ikke har vært påpasselig nok i forhold til å ha en kontroll på hvor mange som skal delta og hvor lenge de forskjellige konsertstykkene vil vare. En konsekvens av å ikke ha oversikt over dette er at konserten inneholder et program som vil vare i to og en halv time. Er en konsert som ble beskrevet her en god konsert for elever å delta på?

Om vi fremholder hva Kenny og Ackermann beskriver om hva som er viktige kjennetegn ved en konsert for barn og unge, ser vi at alle disse faktorene som de nevner, kan også være kjennetegn som kan brukes ved konserten som ble beskrevet ovenfor (Kenny & Ackermann, 2009). De legger vekt på at konserter for barn skal presenteres på en positiv og ikke dømmende måte, slik at elevene skal kjenne en god og trygg atmosfære når de opptrer, at de ikke skal engste seg eller bli redde for å ikke spille bra nok.

Kan denne beskrivelsen passe for en elevkonsert, slik som beskrevet ovenfor? Aspektene som Kenny og Ackermann her bringer inn kan være tilfelle ved en slik konsert. Om en elevkonsert som ellers har de kjennetegnene som beskrevet ovenfor, men hvor selve konserten og konsertinnslagene blir presentert på en ikke dømmende måte av en konferansier, vil det sistnevnte være av stor betydning.

Et godt eksempel på en slik konsert som Kenny og Ackermann her beskriver, er elevkonserten som jeg lyttet til på musikkskolen jeg besøkte i tilknytning til denne studien. Publikum på konserten ble ønsket velkommen av en blid og hyggelig konferansier som loset konserten trygt og godt i havn. Enkelte av innslagene ble dessuten presentert av elevene selv, noe som gjør at elevene blir engasjert på en annen måte enn bare å spille og publikum blir kjent med elevene også på en annen måte enn bare å høre de spille. En slik elevkonsert har gjerne ikke så mange publikummere tilstede, gjerne bare foreldre og den nærmeste krets av bekjente til elevene som spiller. En slik type konsert vil dermed være en konsert som

Jørgensen plasserer lavest i sitt trusselhierarki, som kan tjene til at elevene får trene seg på å spille for et mindre antall publikum, før de eventuelt skal spille på større offentlige konserter (2011, s. 106).

I avsnittet om skolekonserter ble det nevnt at når en skulle presentere en konsert for femteklassinger var det viktig å vite hva femteklassinger lo av når en skulle forberede en konsert. Å bringe inn litt humor i en konsert var noe som denne musikeren hadde erfart at virket positiv for elever i denne aldersgruppen. I følge studenten har humor også den egenskapen at å få fram litt latter kan dempe på alvor og nervene som kan prege situasjonen for de som skal spille på en konsert. Om konferansieren også i tillegg til å trekke inn litt humor kan være positiv og ikke dømmende i sin måte å snakke på, vil denne kunne være med å bringe i land et repertoar hvor det ikke finnes noen rød tråd som knytter stykkene sammen.

Men hva med lengden på programmet? Er det forsvarlig å ha en konsert som varer i to og en halv time? Mange som har opplevd så lange konserter og hvor programmet er planlagt slik som beskrevet ovenfor, kan vel vitne om at så lange konserter ikke er av det gode. Det som ofte skjer når konsertene er så lange er at de foreldre av de som spiller først går før konserten er ferdig fordi de simpelthen har noe annet på programmet etter konserten, og hadde tenkt at konserten skulle være ferdig på et tidligere tidspunkt. Det blir da uheldig for de elevene som spiller til slutt, som derfor får et mindre publikum. Det kan også være slitsomt å være på konsert og måtte sitte og vente i over to timer før ens eget stykke skal spilles. Konklusjonen angående denne type konserter synes jeg må bli at en elevkonsert av denne typen kan ha mange kjennetegn som både virker positive og som virker negative på elevene og tilhørerne.

Siden det er mange typer kjennetegn som kan gjelde for en slik konsert, vil i hvilke grad en elevkonsert vil fungere eller ikke variere fra tilfelle til tilfelle i forhold til summen av de positive og negative kjennetegnene. Kjennetegn som imidlertid har stor betydning, slik vi har sett er hvor lenge konserten varer. Om den varer for lenge kan dette virke negativt og det kan bli en dårlig opplevelse, særlig for de som spiller helt til slutt. Men dette anliggendet burde være en enkel sak å gjøre noe med. Det er bare for konsertansvarlige å dele programmet i to konserter hvor hver konsert da ville vært på en time og et kvarter hver, eller være påpasselig med å gi beskjed om at alle musikkpedagogene bare fikk ha med et visst antall elever hver på konserten, eller at hver pedagog bare får ha med et program på en viss tid hver. På den måten ville konsertansvarlige kunne ha kontroll på tiden slik at programmet ikke ble for langt.

Men fortsatt er det to aspekter som pedagog 2 ikke synes at fungerer ved vanlige tradisjonelle huskonserter. Det ene er at hun opplever at elevene som spiller ikke har en relasjon til hverandre eller at stykkene som blir spilt ikke har en relasjon til hverandre. Disse forholdene kan selvfølgelig være med å gjøre at konserten virker dårlig planlagt og lite seriøs. Her finnes også noen grep som kan gjøres for at disse anliggende kan forandres.

I forhold til å gjøre noe med den situasjonen at elevene ikke kjenner hverandre kan læreren bevisst gjøre noe med dette. Her vil jeg trekke fram min yrkespraksis gjennom mange år. En fin måte å oppnå dette målet på er å arrangere konserter for sine egne elever gjentatte ganger. For eksempel en gang i semesteret. Om de også ved disse anledningene kunne ta med seg godt eller serverer elevene for eksempel pizza, vil de få mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Å spille for noen man kjenner godt er ofte tryggere enn å spille for mange som man ikke kjenner, som ofte er tilfelle på tradisjonelle musikkskole/skolekonserter. Dette også i henhold til pedagog 1 sitt forslag om å lage konsertmiljø for elevene (kapittel 3.2.3).

I forhold til å gjøre noe med den situasjonen at stykkene ikke har noe relasjon til hverandre, kan også et grep gjøres. Ved den kulturskolen jeg var ansatt pleide vi å bli enig om tema i god tid før konserten fant sted. Vi var også opptatt av at konsertstykkene skulle ha litt relasjon til hverandre, slik at konserten på den måten kunne presenteres på enhetlig og spennende måte. Navn eller temaer som vi ble enige om kunne være slike som: *høstkonsert*, *vårkonsert*, *sommerkonsert*, *Bachkonsert*, *Griegkonsert*, *popkonsert*, *Beatleskonsert* osv. For eksempel kunne *Vårsøg* av Henning Sommero være et eksempel på et stykke som ble spilt på en vårkonsert, og *Summertime* av Gersvin på en sommerkonsert.

Vi har her sett hvilke aspekter ved selve konserten som er viktig å legge til rette, for at barn og unge skal få gode konsertopplevelser.

Denne oppgavens problemstilling er: *Hvordan skal vi legge til rette for at barn og unge skal få en god opplevelse når de spiller på konsert?* Konklusjonen på oppgaven må bli at det er mange faktorer som har betydning for dette. Ved å belyse alle temaene som har dannet kapitlene i denne oppgaven har jeg gitt svar på problemstillingen innenfor det aktuelle området. Helt avslutningsvis gjør jeg en siste oppsummering av hva som er viktige anliggender for at det skal være positivt for en elev å delta på konsert når det gjelder temaene i begge resultatkapitlene.

Når det gjelder det første resultatkapittelet har følgende områder vært viktige for dette: At musikkpedagogen leser den enkelte elev på rett måte, slik at eleven får et tilpasset opplegg i tilknytning til den ukentlige undervisningen og en god plan på hvordan eleven på best mulig måte kan forberede seg til konsert. Musikkpedagogens rolle her er ikke minst i forhold til å motivere eleven på forskjellige måter til å øve på en så hensiktsmessig måte som mulig, slik at konsertstykket blir overlært og at det helst kunnes utenat. I tillegg til de tekniske forberedelsene er det også viktig at eleven blir kjent med hva nervøsitet er og hvilke mentale øvelser som kan gjøres for å dempe nervene, slik at eleven kan kjenne seg trygg og fri på scenen for kunne yte sitt beste i en konsertsituasjon det være seg alene eller sammen med andre på en liten eller på en større konsert.

Når det gjelder det andre resultatkapittelet har følgende vært viktige forhold:

- At elevene får muligheten til å spille for andre i mindre sammenhenger først, for deretter å spille på større konserter etter hvert.
- Å la elevene delta jevnlig på konserter.
- At elevene kjenner seg inkludert i konsertsituasjonen.
- At institusjonskonserter planlegges og gjennomføres etter retningslinjer som gjelder for slike konserter.
- At konserten er godt forberedt.
- At konserten har faste og trygge rammer.
- Å sørge for at elevene som deltar har relasjoner til noen av de andre som skal spille på konserten.
- Å la konsertstykkene som skal spilles være litt i relasjon til hverandre.
- Å sørge for at konserten ikke blir for lang.

Angående offentlige konserter er følgende av betydning:

- Å heve konserten til et profesjonelt nivå med profesjonelt utstyr, slik som lys og lyd.
- At konsertrommet/salen er godt tilpasset og har et inventar som gir en god atmosfære.
- At publikummet lytter aktivt til musikken, er tilstede og gir respons til de som spiller, slik at det kan oppstå kommunikasjon mellom utøvere og publikum.

Alle disse faktorene som her er nevnt, er alle med på å legge til rette for at barn og unge skal få positive opplevelser når de deltar på konserter. Ut fra mitt datamateriale ble imidlertid det å legge til rette for samspill og samarbeide blant elevene i tilknytning til planlegging og

gjennomføring av konserter en faktor som var med å gi den ekstra gode konsertopplevelsen og derav også det ekstra fine kunstuttrykket.

At barn og unge kan få et godt forhold til å spille på konserter, vil ha stor betydning for dem selv ved at de ved å delta på konserter vil få muligheten til å utvikle seg som vi har sett, både som instrumentalister og som mennesker. Gode konsertmusikere vil også være med på å opprettholde en vesentlig del av vår musikk-kultur. Både kulturskolens virksomhet og resultatene av deres virksomhet er en viktig del av norsk musikkultur. Å være med å gi barn og unge gode konsertopplevelser vil dermed også være med å holde en viktig del av vår musikkultur i hevd.

Videre forskning

I denne masteroppgaven har jeg belyst mange områder som har betydning for hvilke forhold barn og unge har til å spille på konserter. Vi har sett at både hjemmet, musikkpedagogen, kultur/musikkskolen og venneflokket har, alle på sin måte, innflytelse på hvordan barn og unge opplever å opptre på konserter. Videre har vi sett at på hvilke måter en konsert arrangeres og tilrettelegges er viktig i forhold til dette. Et forslag til videre forskning innen dette emnet kunne være å ta for seg bare et eller to av disse områdene og lage et eget forskningsdesign ut fra disse.

Eksempler på forskningsoppgaver med disse områdene som utgangspunkt kunne være:

1. Hvilke rolle har hjemmet for hvordan barn og unge opplever å spille på konserter? Hva er viktige anliggender hjemmet kan bidra til for at barn og unge skal få en positiv opplevelse ved deltagelse på konserter?
2. Hvilke rolle har det sosiokulturelle miljøet for barn og unges forhold til å spille på konserter? Hva er viktige anliggender ved å la elever knytte relasjoner ved samarbeid og samspill i tilknytning til forberedelse av konserter, for å på denne måten gjøre deres deltagelse på konserter enda tryggere og bedre?
3. Hvilken rolle spiller hvordan en konsert er tilrettelagt og arrangert for hvordan barn og unge opplever å spille på konserter?

Vi ser at denne oppgaven inneholder mange områder det kunne være interessant å forske videre på. Med tanke på hvor vanlig det er at barn og unge som er en del av et kultur/musikkskole-opplegg regelmessig deltar på konserter og sett i forhold til at dette

emnet har vært forholdsvis lite belyst blant forskere både i Norge og i utlandet, kunne disse områdene være aktuelle for videre forskning.

Litteraturliste

- Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 15(1), 27-45.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det Beste fra barnehage og skole: En ny småskolepedagogikk*. Oslo: TANO.
- Beyer, B. (2013). *Sirkelen sluttet: Bevisstgjøring og endring i formidling av musikk* (T. M. Anderssen, Trans.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Bonde, L. O. (2009). *Musikk og menneske: Introduksjon til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Cappelen Damm. (2014). *Prestasjonsangst*. Lokalisert 20. april, på <http://psykologi.cappelendamm.no/c624719/artikkel/vis.html?tid=697653>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. I S. H. S., I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 295-306). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, B. & Winger, N. (1994). Du gleder deg vel til å begynne på skolen! *Skriftserie nr. 2/94*. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gibet, S. (2010). Sensorimotor Control of Sound-producing Gestures. I R. I. Godøy & M. Leman (Red.), *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*. New York and London: Routledge.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. I H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, S. (2009). Motivation to learn. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *Music Style Preferences of Different Age Listeners*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori: Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hjälmhult, E. (2014). Å identifisere hovedutfordringen til deltakerne - nøkkelen til hele teorien? I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory*. Oslo: Akademika forlag.
- Hjälmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (Red.). (2014). *Innføring i grounded theory*. Oslo: Akademika forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving: En innføring for sang- og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikkforlag AS.
- Jørgensen, H. & Hallam, S. (2009). Practising. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Karlsen, R. (2013). *Musikkpedagog*. Lokalisert 18. april, på <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/musikkpedagog>
- Karlsen, R. (2014). *Instrumentalpedagog*. Lokalisert, på <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/instrumentalpedagog>
- KD. (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2014). *Kulturskoler*. Lokalisert 18. april, på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/kulturskoler.html?id=594356>
- Kemp, A. E. & Mills, J. (2002). Musical Potential. I R. Parncutt & G. E. McPherson (Red.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Kenny, D. T. & Ackermann, B. (2009). Optimizing physical and psychological health in performing musicians. I S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* Oxford, New York: Oxford University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvislen, H. S. (2011). *Interesseskapende orgelundervisning: En undersøkelse av orgelopplæring for barn og unge*. Master. Universitetet i Oslo.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Carolyn Siivola, C. & Obert, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Leisner, D. (1995). Six Golden Rules for Conquering Performance Anxiety. *American String Teacher*.

- NCH. (2013). Express Scribe Transcription Software. Canberra, Australia: NCH Software Pty Ltd. Lokalisert på <http://www.nch.com.au/scribe/>
- Nesheim, E. (1994). *Med publikum som mål: Grunnbok i musikkformidling*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- NMH. (2013). Studieplan 2013/2014: KAMP Kandidatstudiet i musikkpedagogikk. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- NOU 2013:4. *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning.
- NSD. (2013). *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*. Lokalisert 23. desember 2013, på <http://www.nsd.uib.no>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2007). Kropp og gester i musikalske samhandlinger. *Psyke & Logos*, 28(1).
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Strandkleiv, O. I. (2003). Prestasjonsangst. Lokalisert på <http://www.elevsiden.no/>
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: TANO.
- Wikipedia. (2014). Lokalisert, på <http://no.wikipedia.org/wiki/Portal:Forside>

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguide 1: Profesjonelle

Vedlegg 2: Intervjuguide 2: Musikkpedagoger

Vedlegg 3: Intervjuguide 3: Elevene

Vedlegg 4: Samtykkebrev til foreldrene

Vedlegg 5: Tilbakemelding fra NSD på melding om behandling av personopplysninger

Intervjuguide 1: *Barn og unges forhold til å spille på konserter*

Profesjonelle

For voksne som spilte et instrument i oppveksten og som ble profesjonelle musikere eller voksne som har valgt et annet område innen musikk, for eksempel musikkvitenskapelig forskning.

Konsertopplevelsen:

- Hvilke forhold hadde du til å spille på konserter som barn og ungdom?
 - Var du glad i å spille på konserter?
 - Hvor ofte spilte du på konserter?
 - Hva slags konserter spilte du på?
 - Hva slags konserter likte du best å spille på?
- Hvilke type genre/musikkstykker likte du å spille på konsertene?
 - Hvor viktig er valg av konsertstykke for at konsertopplevelsen skal bli bra?
- Hvordan er ditt forhold til å spille på konserter i dag?
 - Ser du en sammenheng mellom hvordan du opplevde å spille på konserter som liten og hvordan du opplever å spille på konserter i dag?

Konsertforberedelser:

- Hvordan var de mest vellykkede konsertene du var med på i oppveksten tilrettelagt og forberedt?
- I hvilken grad og på hvilke måter var foreldrene dine involvert i konsertene du var med på i oppveksten?
 - Hvilken betydning hadde deres interesse/eventuelt manglende interesse for ditt forhold til å spille på konserter?
- Hvordan forbereder du deg på å spille på konserter i dag?
- Hva er viktig synes du, i forhold til å unngå å bli nervøs når man spiller på konsert?

Utvikling:

- Hvor mye betydde konsertene du var med på for din utvikling på instrumentet, og ditt valg av yrke?
- Hvilken betydning har konsertene du har deltatt på hatt betydning for deg i din utvikling som menneske og din identitet?
- Er det andre aspekter angående konsertdeltagelse du vil si noe om?

Intervjuguide 2: *Barn og unges forhold til å spille på konserter*

Musikkpedagoger:

Konsertopplevelsen:

- Hvilke forhold har dine elever til å spille på konserter?
 - Er elevene dine glade i å spille på konserter?
 - Hvor ofte spiller dine elever på konserter?
 - Hva slags konserter har de spilt på?
 - Hva slags konserter er mest populære å spille på?
- Hvilke type genre/musikkstykker liker de å spille på konserter?
 - Hvor viktig er valg av konsertstykke for å konsertopplevelsen skal bli bra?
- Hvilke forhold ved en konsert anser du som de viktigste for en konsert skal bli vellykket, slik at elevene får en god opplevelse av konserten?

Konsertforberedelser:

- Hvordan forbereder du elevene dine til å spille på konserter?
 - Hvordan arbeider du med eleven i forkant av konserten for at konserten skal bli så vellykket som mulig?
 - Hvor stor del av undervisningen bruker du i forkant av en konsert til å forberede elevene til konsertsituasjonen?
 - Legger du vekt på å ha dialog mellom deg og foreldrene til elevene angående det å forberede dem til konserter?
 - Hva kan foreldrene gjøre for å være med å forberede dem til konserter?
 - Hva er viktig synes du, for å unngå at elevene skal bli nervøse under konserten?

Utvikling:

- Hvordan ser du på konsertene som en mulighet for elevene til å utvikle seg på instrumentene sine?
 - På hvilke måter bruker du konsertdeltagelse som en del av det pedagogiske opplegget for dine elever?
- Hvordan ser du på konsertene som en mulighet for elevene til å utvikle seg som mennesker?
- Hvordan ser du på konsertene som en mulighet for elevene til å bli trygge på seg selv og sin identitet?

Er det andre aspekter angående konsertdeltagelse du vil si noe om?

Intervjuguide 3: *Barn og unges forhold til å spille på konserter*

Elevene:

Konsertopplevelsen:

- Har du spilt på mange konserter?
- Hvordan opplever du å spille på konsert?
- Hvilke av de konsertene du har spilt på gav den beste konsertopplevelsen?
 - Hvordan vil du beskrive denne?
 - Hva slags konsert var det?
 - Hva spilte du?
 - Spilte du sammen med noen?
 - Hvem hørte på?
 - Dine foreldre?
 - Venner?
 - Skolekamerater?
 - Hva var grunnen til at konserten gikk så fint?
 - Hadde læreren din jobbet mye med konserten på timene dine før-konserten?
- Kan du huske andre konserter du har vært med på?
 - Hvordan opplevde du å spille på disse?

Konsertforberedelser:

- Hvordan forbereder du deg til å spille på konserter?
 - Hvordan arbeider dere med konsertforberedelser i timene?
 - Hva er viktig synes du for at en konsert skal gå bra?
 - Synes du alltid det har vært gøy å spille på konserter eller har du noen ganger vært litt nervøs?
 - Hva var grunnen til det tror du?
 - fordi stykket ikke satt helt?

fordi det var mange tilhørere?

Vedlegg 4

Kristin Brevik
Seljeveien 21
0575 Oslo

Oslo, 12.06.13

Informasjon om deltagelse som informant i mastergradsprosjektet: "Barn og Unges forhold til å spille på konserter" ved Universitetet i Oslo.

Med dette vil jeg spørre om ditt barn kunne være med som informant i tilknytning til min masteroppgave: "Barn og unges forhold til å spille på konserter".

Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak. Lydopptaket vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert. Svarene som barnet gir vil bli behandlet anonymt. Det er også slik at barnet kan trekke seg når som helst fra intervjusituasjonen.

Prosjektet er vurdert og godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) med prosjektnummer 33289.

Håper det vil bli spennende for barnet ditt å være med!

Med vennlig hilsen Kristin Brevik
Masterstudent ved Universitetet i Oslo.

Ja, jeg samtykker i at mitt barn deltar som informant i masterprosjektet: "Barn og unges forhold til å spille på konserter."

_____ dato: _____

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Even Ruud
Institutt for musikkvitenskap
Universitetet i Oslo
ZEB- bygningen
Sem Sælandsvei 2
0371 OSLO

Vår dato: 01.03.2013

Vår ref:33289 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33289	<i>Barn og unges forhold til å spille på konserter</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Even Ruud</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Brevik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingene av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Brevik, Seljeveien 21, 0575 OSLO