



UiT Norges arktiske universitet

Musikkonservatoriet

Musikktalenter i flow

Torbjørn Lunde Ingvaldsen

Masteroppgave i instrumentaldidaktikk. MUS-3903. Januar 2024



Takk

Jeg vil først takke min kjære familie, Karen, Julie, Louise og Olav for forståelse og tålmodighet. Uten dere på laget hadde dette ikke vært mulig.

Videre vil jeg takke de eminente lærerne som har utformet dette flotte studiet, Hilde, Bjarne og Michael. Spesiell takk til Hilde som har vært min veileder gjennom studiet, og som sømløst har vekslet mellom rollene som forståelsesfull pedagog og tydelig leder. Jeg må også takke mine medstudenter for alle timene vi har tilbragt sammen, hvor gode refleksjoner av høy kvalitet har ført til større innsikt og kunnskap for min del.

Hovedpersonene i studien har vært informantene, og det har vært et privilegium å få jobbe sammen med dem og få et innsyn i deres musikalske hverdag.

Sammendrag

Formålet med denne studien innenfor fagområdet instrumentaldidaktikk har vært å undersøke hvorvidt elever som er tatt opp på et talentprogram for musikalske talenter opplever fenomenet flow i sin hverdag. Videre har studien sett på hvilke mulige positive effekter opplevelse av fenomenet kan ha overfor elevenes motivasjon og utvikling av kunnskap.

Studiens teoretiske rammeverk består av Csíkszentmihályis *flytsoneteori*, Deci og Ryans *selvbestemmelsesteori* og Dreyfus og Dreyfus' modell for utvikling av *ekspertkunnskap*.

Studien er gjennomført sammen med tre elever som er tatt opp ved Unge Talenter-programmet ved Musikkonservatoriet i Tromsø. Metoden som er benyttet til datainnsamling er kvalitativt, semistrukturert intervju. Intervjuene omhandler elevenes hverdagslige opplevelser av å holde på med musikalske aktiviteter på et høyt nivå.

Studien viser at informantene opplever musikk som en flowaktivitet, noe som kommer fram gjennom deres beskrivelser av kjennetegn som direkte kan knyttes til flytsoneteori. Informantene opplever flow jevnlig i større og mindre grad gjennom de musikalske aktivitetene de bedriver i hverdagen. Studien antyder at opplevelse av flow kan virke positivt inn på ulike betingelser for intrinsisk motivasjon, og vice versa. En viktig faktor som påvirker dette, er blant annet kvaliteten på informantenes læringsmiljø. Denne gjensidig positive innvirkningen kan igjen virke positivt på hvordan ekspertkunnskap utvikles.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling, hensikt og forskningsspørsmål.....	2
2	Sentrale begreper.....	4
2.1	Talentbegrepet	4
2.2	Flow.....	4
2.3	Musikalsk utvikling.....	5
2.4	Læringsstrategi.....	6
3	Tidligere forskning	7
3.1	Innledning.....	7
3.2	Forskning på flow	7
3.3	Forskning som bruker selvbestemmelsesteori	10
3.4	Forskning på ferdighetstilegnelse.....	12
3.5	Forskning på talenter.....	12
4	Teori	15
4.1	Begrunnelse for valg av teorier	15
4.2	Begrensninger og sammenheng	16
4.3	Teoretiske nivåer.....	16
4.4	Flytsoneteori.....	19
4.4.1	Optimal opplevelse og flow	19
4.4.2	Oppmerksomhet og selvbevissthetens struktur.....	20
4.4.3	Autotelisk personlighet og autoteliske aktiviteter.....	22
4.4.4	Betingelser for flow.....	24
4.4.5	Kjennetegn ved tilstanden flow.....	25
4.4.6	Flytsonen og kompleksitet.....	25
4.4.7	Flow i grupper	27

4.5	Selvbestemmelsesteori	28
4.6	Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse	31
5	Metode	34
5.1	Valg av forskningsmetode	34
5.2	Utforming av intervjuet	36
5.3	Utvalg av informanter	37
5.4	Gjennomføring av intervjuet/datainnsamling	39
5.5	Reliabilitet.....	39
5.6	Validitet	40
5.7	Etiske vurderinger	41
5.8	Analyseprosess.....	43
6	Presentasjon av funn.....	46
6.1	Flytsonen.....	46
6.1.1	Optimal opplevelse/oplevelse av flow	46
6.1.2	Oppmerksomhet.....	48
6.1.3	Tap av selvbevissthet.....	48
6.1.4	Autoteliske aktiviteter	49
6.1.5	Klare utfordringer	50
6.1.6	Avklarte og forutsigbare mål	50
6.1.7	Feedback	51
6.1.8	Intens konsentrasjon	53
6.1.9	Sammensmelting av handling og bevissthet	54
6.1.10	Følelse av kontroll.....	55
6.1.11	Tidsforvrengning	55
6.1.12	Opplevelse av at aktiviteten er selvbelønnende.....	56
6.1.13	Balanse mellom utfordringer og ferdigheter, angst vs. apati	57
6.2	Selvbestemmelse.....	58

6.2.1	Autonomi	58
6.2.2	Kompetanse	60
6.2.3	Tilhørighet	61
6.2.4	Motivasjon	62
7	Analyse og drøfting av funn	64
7.1	Positiv forsterkning	64
7.1.1	Positiv forsterkning gjennom klare mål	64
7.1.2	Positiv forsterkning gjennom feedback	65
7.1.3	Positiv forsterkning gjennom avklarte utfordringer	67
7.1.4	Positiv forsterkning gjennom optimale opplevelser	68
7.1.5	Gjensidig forsterkning av motivasjon	69
7.1.6	Positiv forsterkning gjennom oppmerksomhet	70
7.2	Læringsstrategier og ekspertkunnskap	71
8	Oppsummering og veien videre	73
8.1	Studiens resultater	73
8.2	Begrensninger	73
8.3	Anbefalinger	73
8.4	Videre forskning	75
9	Vedlegg	79
9.1	Vedlegg 1 - Intervjuguide	79

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min personlige søken etter opplevelsen av *flow* har vært til stede så lenge jeg kan huske, men det er først gjennom studiet i instrumentaldidaktikk jeg har blitt kjent med dette som et akademisk begrep, og at dette også er et anerkjent psykologisk fenomen som er behørig beskrevet i akademisk litteratur. Derfor har jeg mye personlig erfaring ved at jeg ofte har fylt hverdagene mine med aktiviteter som har gitt meg opplevelsen av *flow*, og jeg kjenner godt til hva som er konsekvensene av å oppleve flow regelmessig. Det var derfor naturlig og spennende for meg å velge flow som tema for mitt forskningsprosjekt.

Forskning på flow knyttes gjerne til feltet positiv psykologi. Innsikten vi i dag har rundt konseptet *flow* og *flytsoneteori* er ikke først og fremst kommet frem gjennom et ønske om å forstå dette som et isolert fenomen, men er snarere et biprodukt av bredere forskning som opprinnelig rettet seg mot å forstå hva som kan være kilder til menneskelig lykke og velvære.

Et biprodukt av å utføre en aktivitet som fører til flow, er at den gjerne etterfølges av en intens lykkefølelse. Det at vi alle besitter et selvstendig potensial for å øke vår livskvalitet, og at vi kan leve lykkeligere liv gjennom å utføre ulike aktiviteter som vi faktisk *liker* å gjøre, er i seg selv en verdifull kunnskap. Det at opplevelsen av lykke gjennom flow-aktiviteter heller ikke er betinget av at man fremstår som en ener, eller at man til enhver tid er den beste versjonen av seg selv, er også et viktig perspektiv å ha med seg; kanskje spesielt når man jobber med talentfull ungdom i utvikling.

I min rolle som rektor ved en stor kulturskole er det viktig å være bevisst at kulturskolen er et sentralt ledd i unge musikeres utdanningsløp, men det å utføre aktiviteter knyttet til kunst og kultur kan ha like stor betydning i livene til de elevene som ikke har et mål om å bli profesjonelle musikere og kunstnere.

What makes you tick? Dette engelske uttrykket antyder at dersom vi vet hva som motiverer og driver et individ, så kan vi bedre forstå hvorfor de oppfører seg som de gjør. Dette uttrykket for nysgjerrighet utgjør også grunnlaget for min motivasjon for å undersøke om økt kunnskap om fenomenet flow også kan øke vår forståelse av elevers motivasjon og adferd.

1.2 Problemstilling, hensikt og forskningsspørsmål

Hva, sammen med *hvordan* og *hvorfor* er didaktikkens kjernes spørsmål (Waagen, 2011). *Hva* handler om hva som skal læres, *hvordan* handler om hvordan man skal gå frem for å tilegne seg stoffet, og *hvorfor* handler om refleksjonen og de viktige spørsmålene som alle aktørene i en situasjon hvor læring er det overordnede formålet bør stille seg. Læring er nært knyttet til undervisning, og i pedagogikkfaget er det et overordnet spørsmål om *hva som virker*. Altså et spørsmål om hvilke tiltak som kan virke positivt overfor elevenes læring (Kleven & Hjørdemaal, 2018). I utarbeidelser av hele utdanningsløpet fra nybegynner frem til profesjonell musiker, er det gjennom en årrekke etablert stadig flere talentprogrammer i den hensikt å oppdage og frembringe nye talenter. Satsingene er lokale, regionale og nasjonale, og det legges hvert år inn økte ressurser i å koordinere og utvikle disse programmene rundt elevene. Hvilke tiltak som har mest effekt, og som virker positivt inn på utviklingen av nye talenter, diskuteres heldigvis mye blant dem som forvalter og har ansvar for programmenes utvikling og innhold. Didaktikkens kjernes spørsmål, *hva, hvordan og hvorfor* bør derfor være gjennomgående hos alle aktørene i de ulike talentprogrammene.

Hensikten med denne studien er å sette søkelys på flow, og å frembringe mer kunnskap om hvordan *musikalske talenter* opplever dette fenomenet. Når man setter et fenomen som flow inn i en pedagogisk og didaktisk ramme, vil et naturlig spørsmål være om det kan være en sammenheng mellom opplevelse av flow og læring. For å kunne besvare dette spørsmålet, må man undersøke om opplevelse av flow gjennom relevante faglige aktiviteter kan være en medvirkende årsak til endring, og dermed kan vurderes som et pedagogisk mål. Endring vil i dette tilfellet bety læring i form av musikalsk utvikling. For å si noe om dette, må studien undersøke om det kan finnes årsaker som kan forklare eventuelle sammenhenger mellom opplevelsen av fenomenet og læring i form av musikalsk utvikling.

De grunnleggende prinsippene i flytsoneteorien er i sin enkleste form relativt ukompliserte. De kan reduseres til noen betingelser som må være til stede for at fenomenet kan inntreffe, og noen kjennetegn på at fenomenet har inntruffet (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020). Derfor kan det med økt kunnskap være mulig å planlegge for økt opplevelse av flow hos unge musikere, dersom man anser at dette kan være et tiltak som kan ha positivt effekt.

Jeg har formulert følgende problemstilling som utgangspunkt for denne oppgaven:

På hvilken måte kan opplevelse av flow gjennom musikkutøving være av betydning for den musikalske utviklingen hos elever som er tatt opp på talentprogrammer i musikk?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad opplever informantene flow gjennom musikalske aktiviteter, og hvilke ulike faktorer påvirker denne opplevelsen?
- Hvilke bevisste eller ubevisste mekanismer og strategier kan påvirke i hvilken grad informantene opplever flow?
- Hvordan kan opplevelser av flow innvirke på informantenes musikalske utvikling og motivasjon?

2 Sentrale begreper

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for de mest sentrale begrepene i denne studien.

2.1 Talentbegrepet

Begrepet *musikalsk talent* er sentralt for min problemstilling, da det definerer og avgrenser studiens målgruppe. Innen forskningslitteraturen er det ulike syn på hva som gjør et talent til et talent, og det som skiller de ulike retningene er hovedsakelig i hvilken grad man vektlegger nødvendigheten av at et talent besitter noen medfødte egenskaper. Jeg vil i kapittelet om tidligere forskning komme nærmere inn på teoretikerne Howe og Gagné som to representanter for disse ulike synene.

Det benyttes mange ulike definisjoner for å begrense talentbegrepet til å omfatte den gruppen man ønsker å studere. Et eksempel på en slik definisjon er *en person som er i besittelse av gjentakbare ferdigheter, som ikke avhenger av fysisk størrelse* (Coyle, 2009). Coyle fremhever at hans definisjon av begrepet begrenses til personer som besitter ferdigheter som er utviklet gjennom gjentatte møter med ønskelige utfordringer, og ikke ferdigheter basert på medfødte egenskaper, genetikk eller miljø. Coyle foreslår videre tre sentrale elementer som talentutvikling må basere seg på, *dyp øving, tenning¹ og mesterlæring*.

I denne studien vil jeg ikke gjøre noen undersøkelser rundt hvorvidt informantene *faktisk er* talentfulle, eller om deres bakgrunn stemmer overens med ulike teorier om talenter og talentutvikling. Jeg vil i denne studien kun forholde meg til at informantene ved å gjennomgå en opptaksprøve, er blitt anerkjent som talenter av et fagmiljø som besitter nasjonal spisskompetanse innenfor de ulike informantenes spesialfelt.

2.2 Flow

Opphavet til Mihály Csíkszentmihályis (1934-2021) teori om *flow*, er hans tidlige studier av kreative mennesker. Han studerte kunstnere innen flere kunstfelt, med et ønske om å forstå hvorfor enkelte velger å vie hele sitt liv til spesifikke aktiviteter uten å forvente verken berømmelse eller rikdom. Ofte var det også disse aktivitetene i seg selv som tilsynelatende gav livene deres mening og verdi. Han la også merke til at

¹ *Tenning er et samlebegrep for de ulike faktorene som til sammen utgjør individets motivasjon.*

disse kreative aktivitetene ofte var viktigere for disse individene enn det ferdige produktet som gjerne ofte ble glemt. Han ble fasinert av hvordan de beskrev kvaliteten på følelsen som oppstod i dem når de bedrev disse aktivitetene, og de brukte ofte metaforer som flow, flyt, at det swinger eller at de var i sonen for å beskrive opplevelsen. (Csíkszentmihályi, 1988). Når jeg i studien bruker begrepet flow, er det i betydningen av den subjektive opplevelsen av fenomenet.

I det følgende defineres flow som

en tilstand hvor man er fullstendig fordypet i en aktivitet. Konsentrasjon og fokus er intenst rettet mot aktiviteten og man opplever at den ene handlingen følger den neste sømløst. Følelsen av tid forsvinner, fordi man er fullstendig til stede i øyeblikket» (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020).

I den videre teksten vil jeg bruke begrepet flow når jeg omtaler opplevelsen av fenomenet. Videre benyttes begrepet *flytzone* for å beskrive en situasjon hvor betingelsene for å kunne oppleve flow er gyldige, og begrepet *flytsoneteori* når jeg omtaler den teoretiske modellen og rammeverket som beskriver fenomenet.

2.3 Musikalsk utvikling

Musikalsk utvikling referer her til den progressive forbedringen og forandringen i et individs musikalske ferdigheter og musikalsk forståelse over tid. I likhet med annen forskning på læring innenfor et spesifikt fagfelt, finnes det også mye forskning på musikalsk utvikling. Hvordan musikk oppstod, hvorfor det fremdeles finnes og hvorfor det er et så universelt fenomen, er det ulike teorier om (Laurel & Hannon, 2013). Laurel & Hannon skriver at musikk handler om kommunikasjon mellom mennesker, og at denne kommunikasjonsformen utvikles gjennom komplekse mekanismer som påvirkes av våre begrensninger som art og vårt miljø. Laurel & Hannon identifiserer mange paralleller i prosessene for hvordan vi tilegner oss språk og hvordan vi tilegner oss musikk. I likhet med språk, har vi alle et universelt iboende potensial for å oppfatte og forstå de grunnleggende elementene som utgjør musikk. De grunnleggende elementene som tonehøyde, puls og rytme er til stede i all musikk på tvers av alle kulturer, men i hvilken grad vi eksponeres for ulike musikktypers egenart avgjør hvor spesialisert vi kan bli til å forstå og fortolke musikken vi eksponeres for. Mennesker responderer i stor grad likt på musikk fra vi er nyfødt, og etter vårt første leveår vil det sosiale miljøet i stor grad påvirke utviklingen vår (Laurel & Hannon,

2013). Senere vil systematisk opplæring spille en stor rolle i den musikalske utviklingen, slik som skolen spiller en stor rolle i barns språkutvikling. Selv om formell utdanning har en stor påvirkning, viser noen studier til mindre forskjeller i hvordan en musiker og en ikke-musiker lytter til og oppfatter musikalske strukturer og elementer (Laurel & Hannon, 2013). Dette kan forstås som at formell trening er viktig, men at selve nøkkelen til å forstå musikk også avhenger av lytteevaner. Det ligger altså et paradoks i dette forholdet i form av at vi i stor grad ser ut til å ha et grunnleggende universelt potensial for å oppleve og forstå musikk, mens det å lære seg å spille et instrument forblir en like grunnleggende krevende prosess. Sammenhengen mellom musikalsk utvikling gjennom aktiv lytting, og utvikling av kunnskap gjennom å spille et instrument er altså grunnleggende komplekst.

Siden jeg i min studie ikke foretar noen målinger som kan si noe om i hvilken grad informantene viser en musikalsk utvikling over tid, blir min mulighet for å vurdere dette kun teoretisk.

2.4 Læringsstrategi

Innenfor pedagogikken refererer begrepet *læringsstrategi* til ulike former for tilnærming, metoder, trinn eller teknikker som elever eller lærere benytter seg av for å forbedre læringen (Elstad & Turmo, 2006). I didaktikkens tre hovedspørsmål om *hva*, *hvordan* og *hvorfor* handler læringsstrategier mest om hvordan man best mulig kan tilegne seg stoffet (Waagen, 2011). Læringsstrategier handler i denne studien også om elevenes oppmerksomhet på egne læringsprosesser, og hvordan de systematisk går frem ved å sette seg mål, rette oppmerksomhet mot hva de gjør og å vurdere egne resultater.

I denne studien vil jeg undersøke om det kan avdekkes ulike læringsstrategier som også kan knyttes til begrepet flow, og om informantene gjennom disse strategiene bevisst eller ubevisst manipulerer betingelsene for flow som beskrevet i flytsoneteori.

3 Tidligere forskning

3.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet gi leseren et innblikk i tidligere forskning på de feltene som berører min studie, hva jeg vektlegger og hva jeg har vurdert i tidligere forskning som viktig å ta videre med i min studie. For å finne frem til tidligere forskning har jeg brukt Oria og Google Scholar for å søke etter forskning ved å kombinere relevante søkeord som *flow*, *music*, *self determination* og *talent*, i tillegg til å søke etter relevant litteratur gjennom fagfeller som medstudenter og forskere i feltet.

3.2 Forskning på flow

Siden fenomenet *flow* ble popularisert av Csíkszentmihályi på 70-tallet, har hans arbeid hatt stor innflytelse på en rekke felt. Selv publiserte han bøker om hvordan flow kunne relateres til og innvirke på områder som kreativitet, forretningsliv, sport og lederskap for å nevne noen.

I all forskning vil det være et spørsmål om hvorvidt resultatene av forskningen er testet intersubjektivt, det vil si om forskningsresultatene er pålitelige og kan bekreftes av andre (Dalland, 2020). I forbindelse med forskning på flow kan det derfor være viktig å nevne metoden Experience Sampling Method (ESM) som er spesielt utviklet for forskning på flow (Csíkszentmihályi & Larson, 1987). I korte trekk er metoden utviklet for å måle hvilke psykologiske effekter dagligdagse aktiviteter har på respondentene over tid. ESM benyttes til å måle flow ved å koble data om deltagerens umiddelbare følelser forbundet til en spesifikk aktivitet de nylig har bedrevet. ESM-metoden gjennomføres ved at informantene loggfører sinnsstemninger sammen med aktiviteter de har bedrevet. Loggen føres på tilfeldige tidspunkter i løpet av en dag og et elektronisk apparat varsler informanten om når de skal loggføre. På den måten forsøker man å unngå bias som kan oppstå ved at informantene vet på forhånd når de skal føre i loggen. ESM gjør det enkelt å gjennomføre studier med mange deltagere, så lenge man klarer å løse de tekniske utfordringene. Kombinert med andre metoder har ESM tilført forskning på flow store mengder kvantitative og kvalitative data på tvers av landegrenser, alder og sosiale lag. Til tross for mengden med forskning har det likevel vært krevende å finne gode kvalitative studier som jeg har ansett å være relevante for min studie og min problemstilling.

I 2019 publiserte Leonard Tan og Hui Xing Sin en metastudie med mål om å gjennomgå den tilgjengelige forskningen på flow som er gjort i en musikalsk kontekst. De tok for seg alle resultater fra 1975 til begynnelsen av 2019 (Tan & Sin, 2021). Studien analyserte 3 341 oppføringer i henhold til PRISMA-protokollen², hvorav 95 av studiene ble inkludert i den endelige analysen. Forskningen viser en stabil økning i antall studier om temaet de siste 25 årene. Studien konkluderer også med at forskning på flow stort sett skjer i vestlige land (96% av studiene) og at forskningen dermed inkluderer kun 12% av verdens befolkning. Studien konsentrerer seg om antall gjennomførte studier, anvendte forskningsmetoder, dekkede temaer og implikasjonene av funnene for fremtidig forskning på området. I min gjennomgang fant jeg at kun én av 43 kvantitative studier og én av 26 kvalitative studier satte søkelys på forskning om flow blant barn og unge som var ansett som talenter. En av studiens anbefalinger, som også er relevant for min studie, er at videre forskning på flow bør sette søkelys på å frembringe mer kunnskap om konsekvenser og sammenhenger mellom flow i musikk og musikkutdanning, fremfor å sette søkelys på individuelle opplevelser av flow. Denne metastudien bidrar også til å synliggjøre hvor min studie plasserer seg i feltet.

En annen studie som er relevant her er Susan O'Neills studie *Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills* (O'Neill, 1999). I denne studien fulgte forskeren tre grupper med unge musikere i alderen 12–16 år. To av gruppene var tilknyttet en skole med spesielt fokus på musikk. Den ene av de to gruppene bestod av elever som var ansett som dyktige av skolen, mens den andre gruppen var ansett som middels dyktige. Forskeren fulgte også en gruppe musikkelever ved en skole som ikke hadde spesielt fokus på musikk. Det var 20 elever i hver gruppe. Studien ble gjennomført over en uke, hvor ESM-metoden ble kombinert med intervjuer av elevene mot slutten av studien. Resultatene av studien indikerer at mangel på positive opplevelser gjennom å bedrive musikalske aktiviteter hos de middels dyktige elevene, medfører at de ikke klarer å opprettholde den langsiktige interessen som kreves av dem. De middels dyktige elevene opplever betydelig flere situasjoner uten

² PRISMA står for *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analysis*, og er et sett med retningslinjer designet for å forbedre rapporteringen av systematiske oversikter og meta-analyser. Se www.prisma-statement.org

noen opplevelse av flow når de engasjerer seg i musikalske aktiviteter. Noe av dette mener O'Neill kan skyldes at nivået hos disse elevene ligger under skolens standard, og at denne konteksten reflekteres når elevene evaluerer seg selv. Hun foreslår videre at man bør se etter metoder som kan bidra til å øke motivasjonen hos de elevene hvis evner ligger under nivået hos deres jevnaldrende. I lys av flytsoneteori mener O'Neill at dette kan gjøres ved å aktivt jobbe med elevenes balanse mellom utfordringer og evner. O'Neills oppfordring om å se nærmere på studentenes motivasjon gjør denne studien relevant for min studie.

En annen kvalitativ studie som er relevant for min problemstilling er gjennomført av Jessica L. Ford og Justine Vosloo (Ford & Vosloo, 2020). Formålet med studien var å dokumentere hvordan musikkstudenter opplever flow under en (for dem) optimal konsertsituasjon. 15 studenter med gjennomsnittsalder på 19 år deltok i studien. Metoden som ble anvendt var semistrukturert intervju. Resultatene av analysen avdekket tre kategorier som var viktige for deltagernes opplevelse av flow i en konsertsituasjon:

- Miljømessige kontekster
- Emosjonelle tilknytninger
- Mellommenneskelige relasjoner

Kategorien miljømessige kontekster omhandler hvordan fysiske og psykiske faktorer kan påvirke opplevelsen av flow. I den neste kategorien beskrev informantene hvordan de måtte være emosjonelt knyttet til musikken, og at de måtte *ha noe på hjertet* for å oppleve flow. Den tredje kategorien fremhever hvordan de mellommenneskelige relasjonene mellom informantene, medmusikere, lærere og medstudenter påvirker informantenes opplevelse av flow. Studien kommer med en rekke anbefalinger til musikkpedagoger som blant annet oppfordres til å:

- fremme autoteliske miljøer gjennom økt opplevelse av autonomi
- gi oppgaver hvor utfordringer og ferdigheter er balansert
- gjøre øvingssituasjonen morsom og kreativ
- fremme sosial støtte
- gi konstruktiv feedback
- oppmuntre musikere til å reflektere og søke etter mening i sine opptredener

- tilstrebe at øving og opptreden blir mest mulig lik mht. arena og framføringsmåte
- oppfordre studenter til å oppsøke profesjonelle innen prestasjonspsykologi som har musikk som spesialfelt

Studiens anbefalinger om å vurdere betydning av kontekst, autonomi og sosial støtte gjør den relevant for min studie, da dette er viktige elementer i selvbestemmelsesteori.

3.3 Forskning som bruker selvbestemmelsesteori

Når jeg har sett på tidligere forskning som har knyttet musikk til *selvbestemmelsesteori*, er det flere norske studier som er interessante.

Formålet i masteroppgaven *Jeg har lyst til at det skal bli fredag sånn at jeg kan ha musikk - En studie av gutters forhold til musikk og erfaringer med musikkaktiviteter i skolen* (Wittussen, 2022), var å undersøke gutters opplevelser av musikkaktiviteter i skolen i lys av motivasjon, mestring og trivsel. Studiens teoretiske rammeverk bestod av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Banduras teori om mestringsforventning. I studien har hun intervjuet seks informanter på 10. klassesetrinn i alderen 14-15 år. Intervjuformen var semistrukturert intervju. I studien har Wittussen undersøkt hvilken betydning musikk generelt og arbeid med musikkfaget spesielt kan ha for informantene. Studien viser at opplevelse av frihet, mestringsfølelse, økt sosial status som følge av instrumentalferdigheter, og opplevelse av tilhørighet gjennom praktisk arbeid med musikk, er faktorer som påvirker informantenes motivasjon. Avslutningsvis oppfordrer studien til at man ved å ta utgangspunkt i informantenes store interesse for musikk, kan jobbe videre med aspekter som mestringsfølelse, selvregulering, motivasjon, identitetsfølelse, samhold og kobling mellom skole og fritid. Alt dette er viktige aspekter hos gutter i denne alderen og kan ha positiv effekt på motivasjon. I min studie har jeg ikke tematisert kjønn spesifikt, men dette må anses som interessant for feltet å vite mer om. I tillegg til det tematiske og teoretiske grunnlaget for studien, er den interessant for min studie da informantene er i samme aldersgruppe som informantene i min studie. Studien har også sett på viktige aspekter ved informantenes hverdag, noe som jeg opprinnelig ikke hadde som et uttalt mål å undersøke da jeg gjennomførte intervjuene. I arbeidet med å forstå mitt eget datamateriale har jeg måtte ta stilling til flere aspekter av informantenes hverdag

og dens kontekstuelle betydning for deres musikalske aktiviteter, og på den måten er funnene i denne studien av interesse også for meg.

En annen interessant studie som grenser til studien utført av Ford & Vosloo (2020) er Johannes Lunde Hatfield sitt doktorgradsarbeid (Hatfield, 2017). Dette arbeidet består av tre empiriske studier der det overordnede formålet er å undersøke og prøve ut ulike verktøy for å forbedre musikkstudenters rutiner relatert til egen øving og fremføring. I studien har utøvende musikkstudenter blitt veiledet i mental treningslære av en erfaren idrettsspsykolog. Studien er dokumentert gjennom fire fagfellevurderte artikler. I den første artikkelen sammenstilles teorier rundt motivasjon og målsetting som syntetiseres i form av et teoretisk rammeverk. Dette rammeverket settes så inn i en høyere musikkutdanningskontekst. Artikkelen belyser selvbestemmelsesteori og ser også på ulike læringsstrategier. Den første empiriske studien i arbeidet danner grunnlaget for artikkel to. I studien benyttes en spørreundersøkelse til å teste det teoretiske rammeverket opp mot musikkstudenters øvingsvaner. I den andre empiriske studien implementeres idrettsspsykologiske strategier inn i en musikkøvingkontekst. Her gjennomføres en pilotstudie som gjennom følgeforskning forankret i selvreguleringsteori og selvbestemmelsesteori sikter mot å utvikle et program for musikkstudenter hvor mental trening er vektlagt. Denne studien legger også stor vekt på de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteori (autonomi, kompetanse og tilhørighet). Pilotstudien danner grunnlaget for den tredje og siste empiriske studien som undersøker effekten av musikkstudenters applisering av mental trening. Studien viser positiv effekt av en praktiskteoretisk forankring av de verktøy som studien som helhet har frembrakt. I avhandlingen brukes begrepet *flyttilstand* i den norske utgaven, og *peak-performance* i den engelske utgaven. Begreper fra flytsoneteori er brukt flere steder i avhandlingen, men settes direkte i sammenheng med forskningen. I den tredje artikkelen testes et program som er utviklet gjennom studien i psykologisk ferdighetstrening ut, og vurderes i lys av selvbestemmelsesteoriens konsepter. Studien viser at de tilpasningene som ble gjort med tanke på de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteori hadde en effekt på deltageres motivasjon og entusiasme. Det var kun to deltagere i denne studien og det konkluderes med at det er behov for videre forskning.

3.4 Forskning på ferdighetstilegnelse

En sentral person i det skandinaviske forskningsfeltet på skolen er Tom Tiller, som i sin bok *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen* fremhever Dreyfus-modellen når han snakker om erfaring og læring (Tiller, 2006, 2. utgave). Tillers forskning på aksjonslæring og hans betraktninger rundt ferdighetstilegnelse er interessante for min studie da han ser på teorien fra skolens, lærerens og skolelederens ståsted. Tiller bruker det musikalske begrepet *virtuos* for å beskrive den tause kunnskapen man finner hos lærere og skoleledere som er blitt eksperter i sin rolle. Gjennom begrepet aksjonslæring beskriver han en arbeidsform som også kan foredle og forene slike situerte ekspertiser med et mål om at skolen kan bli en bedre versjon av seg selv.

Tillers forskning er interessant for min studie da hans bruk av modellen kan overføres til å se på den situerte situasjonen et talentprogram er fra andre innfallsvinkler. Dreyfus-modellen forklarer at ekspertkunnskapen sitter i kroppen og at handlingene som utføres ikke er gjenstand for en kognitiv prosess i forkant av utførelsen (Dreyfus & Dreyfus, 1988). Dersom utgangspunktet er at sentrale roller i et talentprogram er besatt av virtuose eksperter, hvor kunnskapen er taus og aktørene først og fremst *handler*, vil dette faktum kunne ha implikasjoner for hvordan jeg vurderer empirien i min studie.

3.5 Forskning på talenter

Selv om jeg ikke skal anvende teorier knyttet til talentbegrepet i denne studien, så mener jeg det likevel er nyttig for studiens grunnpreg å se nærmere på hvordan man diskuterer talentbegrepet i litteraturen. Hensikten er å løfte frem for leseren noen av problemstillingene som er knyttet til begrepet, og å synliggjøre hvilke konsekvenser det kan medføre å gi noen merkelappen *talent*. Derfor gis omtalen av talentbegrepet litt utvidet plass i dette kapitlet.

Stabell (2018) poengterer at innen dagens diskurs om talent er det hovedsakelig to kontrasterende perspektiver på hvordan man forholder seg til begrepet musikalsk talent. Den ene retningen ser på talent som noe medfødt eller nedarvet, og dermed noe som vil forekomme naturlig i en begrenset mengde. Den andre retningen anser at talent er noe som er iboende hos alle, og dermed noe som kan kultiveres og utvikles.

Innenfor retningen som ser på talent som noe medfødt er Gagné sentral, og i hans modell fremheves *tilfeldigheter* som en sentral faktor (Gagné, 2004). Han legger stor vekt på arv som en forutsetning for et talent. I tillegg til å være født med de riktige genene, må man også være født inn i en ressurssterk familie som er i stand til å tilføre de nødvendige ressursene et talent behøver for å utvikle seg. Videre må man ha tilgang til et miljø som kan fostre talentet, og talentet må bli eksponert for en korrekt progresjon i aktiviteter og opplæring. Ingen av disse faktorene er noe et barn kan kontrollere fra fødselen av, og dermed kan det hevdes at det er en stor grad av tilfeldighet som avgjør utviklingen hos et talent. Det eneste i hans modell som ikke til en viss grad avgjøres av tilfeldigheter er de ferdighetene og evnene som utvikles over tid gjennom trening og erfaring. Et annet ord for tilfeldigheter i Gagnés teori kan altså være hell, og det kan bety at hvem som får muligheten til å utvikle sitt talent innen en gitt disiplin, i en viss grad avgjøres av hvorvidt man har hatt hell eller ikke tidlig i livet.

En som utfordrer idéen om talent som noe medfødt er Howe (Howe, Davidson, & Sloboda, 1998), som argumenterer for at ved å anse noen som et talent i tidlig alder gir man dem tilgang til knappe ressurser og muligheter, noe som igjen forhindrer andre i å få tilgang til de samme mulighetene. Howe utelukker ikke at vi kan være født med ulikt potensial, men fremhever tidlige erfaringer med musikk, muligheter, vaner, opplæring, og praksis som sentrale faktorer. Dette støttes også av studier som har undersøkt hvilke faktorer som har vært avgjørende for utøvere som har oppnådd høy grad av ekspertise innenfor sitt felt.

Stabells (2018) studie er en kvalitativ undersøkelse av tre talentutviklingsprogrammer i regi av institusjoner innen høyere musikkutdanning. Studiens formål er å undersøke og utforske hvilke kulturer for læring som eksisterer i disse programmene. Studien peker på at det er hovedsakelig fire læringskulturer som har sterk innflytelse på hvilken type læring og kunnskap som talentprogrammene formidler:

- En kultur hvor elevens dedikasjon til musikk gis stor verdi
- En kultur hvor spesialisering mot en utøvende karriere vektlegges
- En kultur hvor det er mulig å kapitalisere på musikalitet og evner
- En kultur hvor hierarki er iboende og naturlig del av spillet

Selv om Stabells formål ikke primært har vært å forbedre talentprogrammene, er det likevel hennes kritiske refleksjoner jeg finner mest interessant og som utfordrer meg. Stabell stiller spørsmål rundt den ganske ensidige spesialiseringen rettet mot utøvende virksomhet. Hun spør om det er riktig å snevre inn et så stort felt til et så smalt område, da morgendagens krav til musikere antagelig vil kreve at man mestrer et større mangfold av ulike kompetanser. Også mulighetene for å starte en tidlig spesialisering innen det utøvende feltet virker begrenset. Det iboende verdisynet i programmene fremhever noen karrierer fremfor andre. Dette virker igjen forsterkende på det iboende hierarkiet mellom aktørene som er delaktige i programmene, og kan bidra til å gjøre det mindre attraktivt for studenter som har bredere musikalsk kompetanse og interesser. Programmene mangler, ifølge Stabell, aktive tiltak som for eksempel trening som kan motvirke sceneskrekk. Stabell mener at dette er noe som kunne hjulpet de elevene som begrenses av dette, i og med at konsertering vektlegges som en grunnleggende verdifull egenskap. De som ikke plages av nervøsitet vil kunne oppnå fordeler som gir videre utslag i det sosiale hierarkiet, og dette forsterkes så ytterligere ved at man kan kapitalisere på dette. For eksempel ved at man får tilgang til erfaringer man ellers ikke ville fått, i form av konsertoppdrag og andre muligheter.

Implikasjonene av Stabells studie har økt mine egne refleksjoner rundt hva som faktisk foregår i et talentprogram. Stabell anbefaler å utvide programmene og gjøre dem bredere, slik at det er mulig å fokusere på flere aspekter av musikkfagene og at dette kan bidra til at unge musikere blir bedre rustet til å skape seg en karriere innenfor musikk.

4 Teori

Det var primært et ønske om å undersøke fenomenet flow som lå til grunn da denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål ble utarbeidet. Derfor er det hovedsakelig flytsoneteori som lå til grunn for utformingen av intervjuguiden.

Gjennom arbeidet med materialet har det underveis utpekt seg flere ulike aspekter ved elevers læring og utvikling som skapte et behov for å anvende flere teorier for å oppnå en bedre forståelse av empirien som er skaffet til veie. Studiens teoretiske rammeverk vil hovedsakelig bestå av Csíkszentmihályis *flytsoneteori*

(Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 1988) Deci & Ryans *selvbestemmelsesteori* (Deci & Ryan, 1985) og Dreyfus og Dreyfus' 5-nivå-modell for ferdighetstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus, 1988).

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere nærmere de teoretiske perspektivene fra læringspsykologien som jeg legger til grunn. Det teoretiske rammeverket består av tre teorier som alle til en viss grad vektlegger de positive aspektene av menneskelige erfaringer og handlinger. Felles for teoriene er et utgangspunkt om at utvikling, vekst og mestring har best forutsetninger dersom de forankres i positive opplevelser og erfaringer. Positiv psykologi er ikke et absolutt og avgrenset felt, og felles for denne retningen er gjerne at spørsmålene som forsøkes besvart ikke først og fremst er knyttet til sykdomslære. Positiv psykologi forsøker heller å besvare hva vi mennesker bedriver når vi er opptatt av å leve normale liv, fremfor å fokusere på situasjoner hvor vi er syke eller er gjenstand for undersøkelser i et strengt kontrollert miljø.

4.1 Begrunnelse for valg av teorier

Dersom jeg skal kunne vurdere flow som et mulig pedagogisk tiltak eller mål, bør mulige sammenhenger mellom begrepene i flytsoneteorien og begreper fra andre psykologiske læringsteorier undersøkes. Å betrakte begrepene fra flytsoneteorien fra ulike perspektiver kan hjelpe meg å se andre mulige sammenhenger og forklaringer. De teoretiske modellene som utgjør studiens rammeverk er valgt fordi jeg anser dem som relevante for å undersøke to sentrale og viktige aspekter som jeg mener ligger implisitt i studiens problemstilling, nemlig utvikling av motivasjon og ekspertkunnskap.

Et sentralt aspekt ved musikalsk utvikling, og som også tidligere forskning peker på, er at det er avgjørende at god motivasjon utvikles og bevares over tid. Fordi motivasjon anses som en viktig faktor, vil jeg undersøke om det er mulige sammenhenger mellom begrepene i flytsoneteori og selvbestemmelsesteori.

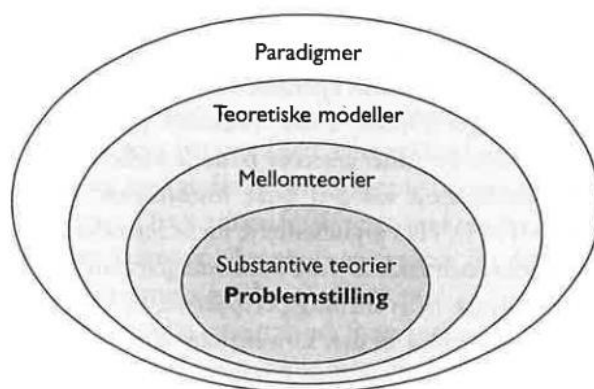
Hvordan utvikling av ekspertkunnskap skjer er viktig når jeg stiller spørsmål om musikalsk utvikling. Ulike former for musikalsk ekspertkunnskap kan vanskelig måles direkte gjennom et intervju. Men det som ikke observeres direkte kan kanskje *fortelles* indirekte, og på denne måten kan jeg gjennom empirien *operasjonalisere* begreper fra de ulike teoriene. Dersom man skal kunne vurdere om flow kan fungere som et pedagogisk tiltak, vil det være naturlig å undersøke om det kan medvirke til utvikling av ekspertkunnskap. Gjennom det transkriberte datamaterialet som ligger til grunn for studien kan jeg i så fall se etter sammenhenger mellom flytsoneteori, selvbestemmelsesteori og utvikling av slik kunnskap. For å nærme meg dette spørsmålet benytter jeg meg av Dreyfus og Dreyfus' 5-nivå-modell for ferdighetstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus, 1988).

4.2 Begrensninger og sammenheng

Jeg vil i den videre teksten redegjøre for hvilken læringsteoretisk retning jeg mener studien plasserer seg i, hvordan jeg ser de ulike teoriene i sammenheng og hva jeg vil vektlegge fra de ulike teoriene. Deretter vil jeg gå gjennom de ulike teoriene med hovedtyngde på de ulike bestanddelene og sentrale begreper fra teoriene. Hensikten med dette er å kaste lys over hvilke sentrale begrep jeg vektlegger, og gi leseren et innblikk i min forståelse av disse og måten de bidrar til å forklare og belyse funnene. Dette vil også være med på å tydeliggjøre hvordan jeg har operasjonalisert disse begrepene i de senere kapitlene som omhandler funn, drøfting og konklusjon.

4.3 Teoretiske nivåer

Postholm presenterer teorier innenfor kvalitativ forskning på fire ulike nivåer (Postholm, 2010). Fra ytterste til innerste nivå finner vi *paradigmer, teoretiske modeller, mellomteorier og substantive teorier* (Figur 1, Postholm 2010).



Figur 1 - Oversikt over ulike teorier (Postholm, 2010)

Jo nærmere man kommer sentrum i figuren, jo nærmere kommer man en stadig mer begrenset og konkret virkelighet. Det øverste nivået omfatter alle teorier på det neste nivået, og så videre. Innenfor paradigmen finner vi positivisme, konstruktivisme og kognitivisme som de tre hovedretningene som ulike lærings-teorier plasserer seg inn under (Postholm, 2010). Selv om de tre teoriene jeg legger til grunn i min studie kan sies å tilhøre ulike retninger, tilsier formålet med studien at jeg tolker dem innenfor et konstruktivistisk paradigme.

I den videre inndelingen lar ikke mitt utvalg av teorier seg plassere innenfor én teoretisk modell, men mellomteorinivået er anvendelig for mitt formål. Mellomteorier i kvalitativ forskning er grunnleggende konstruktivistiske, men er forbundet til den virkelige verden gjennom empiri (Postholm, 2010), og på denne måten kan jeg forankre mellomteorinivået i empirien som finnes i det substantive nivået. En substantiv teori befinner seg svært nært de formulerte problemstillingene i kvalitativ forskning, og er i stor grad knyttet til observasjoner og målinger av bestemte personer, på et bestemt sted, til en bestemt tid og til en bestemt handling.

Jeg vil i min studie betrakte flytsoneteorien som en substantiv teori (Postholm, 2010), med forgreininger til mellomteori-nivået, da datainnsamlingen har hatt hovedfokus på å skaffe til veie empiri som kan knyttes til flow hos spesifikke individer i spesifikke situasjoner. Gjennom å operasjonalisere de ulike begrepene i flytsoneteorien har jeg undersøkt hvorvidt jeg har kunnet påvise de ulike begrepene i informantenes beskrivelse av sin hverdag. Da mitt primære mål er å undersøke en mulig sammenheng mellom opplevelse av fenomenet flow og musikalsk utvikling, vil jeg senere gå igjennom de mest sentrale begrepene i Csíkszentmihályis modell for

flytsoneteori. Begrepene i hans modell vil fungere som en referanseramme for å vurdere empirien i forhold til flytsoneteori.

Når jeg i min studie anser flytsoneteorien som hovedsakelig en substantiv teori, vil det være nyttig for meg å også benytte mellomteorier, som beskrevet av Postholm (2010). Det vil gi meg anledning til å vurdere empirien opp mot min problemstilling og forskningsspørsmål i en videre musikkdidaktisk kontekst som handler om læring, tiltak, årsak og kausalitet. Dette vil også gjøre at jeg kan frigi meg fra den sterke bindingen av informantenes opplevelse av fenomenet flow knyttet til tid, sted og handling i den senere analysen.

Jeg vil i min studie behandle selvbestemmelsesteori som en teori på det mellomteoretiske nivået, som dermed forankres i studiens empiri på det substantive nivået. Ved å gjøre dette kan jeg undersøke ulike sammenhenger for å forstå elevenes motivasjon for å forfølge og fortsette med musikalske aktiviteter, og om deres læringsmiljø bidrar til å støtte opp om deres utvikling. Forholdet mellom intrinsisk og ytre motivasjon er også en sentral del av flytsoneteori, og her vil flere perspektiver være nyttig for å vurdere empirien i forhold til begrepet motivasjon. I flytsoneteori er man først og fremst opptatt av hvordan individer opplever intrinsisk motivasjon, og ikke nødvendigvis hva som kan forklarer den. Selvbestemmelsesteori beskriver også menneskelig adferd for å forklare motivasjon, og som mellomteori kan den fungere som en bro mellom flytsoneteorien som substantiv teori. På den måten kan selvbestemmelsesteori åpne opp flere og bredere kontekster som empirien kan tolkes inn i. Gjennom å operasjonalisere ulike begreper i denne modellen vil jeg undersøke eventuelle sammenhenger mellom flytsoneteori og selvbestemmelsesteori.

For å få en bedre forståelse for elevenes musikalske utvikling, vil jeg trekke inn Dreyfus og Dreyfus' modell for ferdighetstilegnelse. Denne teorien er den som jeg i størst grad vil betrakte som en teoretisk modell. Teoretiske modeller forteller om hvordan kunnskap blir skapt og hvordan mennesker blir oppfattet (Postholm, 2010). Denne teorien kan derfor i denne studien fungere som en overordnet teoretisk modell, når jeg skal undersøke flow som fenomen, og prøve å sette det i en større sammenheng. Ved å operasjonalisere begreper fra alle de teoretiske modellene vil

jeg undersøke eventuelle sammenhenger mellom flytsoneteori og selvbestemmelsesteori, og om dette kan bidra til utvikling av ekspertkunnskap.

På denne måten vil jeg forsøke å bygge en sammenheng mellom det substantive nivået, det mellomteoretiske nivået og en teoretisk modell innenfor et konstruktivistisk paradigme.

4.4 Flytsoneteori

Flow is generally reported when a person is doing his or her favorite activity—gardening, listening to music, bowling, cooking a good meal. It also occurs when driving, when talking to friends, and surprisingly often at work. Very rarely do people report flow in passive leisure activities, such as watching television or relaxing. But because almost any activity can produce flow provided the relevant elements are present, it is possible to improve the quality of life by making sure that clear goals, immediate feedback, skills balanced to action opportunities, and the remaining conditions of flow are as much as possible a constant part of everyday life. (Csíkszentmihályi, 1997, s. 34)

Jeg vil i den videre teksten redegjøre for de ulike bestanddelene i flytsoneteori. Hensikten med denne redegjørelsen er todelt. Jeg ønsker å kaste lys over de sentrale begrepene jeg har forsøkt å operasjonalisere i innsamlingen av empirien, samtidig som jeg gir leseren et innblikk i min forståelse av disse begrepene.

4.4.1 Optimal opplevelse og flow

Flow beskrives av Csíkszentmihályi som en tilstand hvor man er fullstendig fordypet i en aktivitet. Konsentrasjon og fokus er intenst rettet mot aktiviteten og man opplever at den ene handlingen følger den neste sømløst. Følelsen av tid forsvinner, fordi man er fullstendig til stede i øyeblikket. Det antas at opplevelsen av flow er et universelt fenomen og at enhver aktivitet kan ha et potensial for flow (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020, s. 290). En situasjon hvor flow inntreffer betegnes av Csíkszentmihályi som en *optimal experience*. Det engelske ordet *experience* lar seg ikke enkelt oversatt i denne konteksten da det kan referere til både opplevelse og erfaring, men jeg vil bruke begrepet *optimal opplevelse* i den videre teksten.

4.4.2 Oppmerksomhet og selvbevissthetens struktur

I litteraturen benyttes de engelske ordene *awareness* og *consciousness* som begge oversettes til det norske ordet bevissthet³. Jeg vil i den videre teksten referere til *consciousness* som *selvbevissthet*, og *awareness* som *bevissthet*.

Selvbevissthet er et annet ord for vårt indre informasjonssystem som gjennom evolusjon er utviklet og koblet til sentralnervesystemet (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 1988). Selvbevisstheten er overordnet og består av tre sub-systemer; oppmerksomhet, bevissthet (awareness) og minnet. Oppmerksomheten merker seg hvilken informasjon som er tilgjengelig for øyeblikket, bevisstheten tolker informasjonen og minnet lagrer informasjonen.

Selvbevissthet er forbundet til vår opplevelse av selvet. Selvet er det biproduktet av psykologiske prosesser som resulterer i at selvbevisstheten blir bevisst seg selv. En annen måte å si dette på er at et individ er bevisst først når det er selvbevisst⁴. Selvbevissthet refererer til vår subjektive opplevelse av verden og vårt sinn. Begrepet omhandler måten vi oppfatter noe på, hva vi føler, våre intensjoner, våre tanker og hvordan vi samhandler med omverdenen. Spørsmål rundt begrepene, og sammenhengen mellom selvet, bevissthet og selvbevissthet har lenge vært store spørsmål innenfor psykologi og filosofi som har utfordret store tenkere som Platon, Descartes og Kant. Chalmers deler disse utfordringene med bevissthet inn i det enkle og det vanskelige problemet (Chalmer, 1996). Det enkle problemet omhandler det funksjonalistiske og det som kan påvises hos individer ved tilgjengelige metoder og teorier. Det vanskelige problemet knyttes til individets opplevelse. Som et eksempel nevner Chalmer at vi kan til en viss grad forstå prinsippene i de komplekse prosessene som skjer i vår bevissthet når man spiller tonen C på et piano, men det er mye vanskeligere å forstå hvorfor vi opplever denne tonen som vi gjør.

³ Kilde: Ordnett.no

⁴ Kilde: <https://snl.no/bevissthet>

Oppmerksomhet (attention) er på mange måter nøkkelen til at fenomenet flow kan oppleves:

Climbers, concentrating on their progress and the potential holds on the rock face, have no attention left over for anything else. Violinists must invest all their psychic energy in feeling the strings and the bow with their fingers, following the notes on the score and the notes in the air, and at the same time feel the emotional content of the piece of music as a whole. Irrelevant thoughts, worries, distractions no longer have a chance to appear in consciousness. There is simply not enough room for them. (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 1988, s. 34)

Oppmerksomheten er det som gjør at den tilgjengelige informasjonen flyttes inn i vår bevissthet. En av nøklene til at vi kan oppleve fenomenet flow, er at vi fra naturens side har en øvre grense eller terskel for hvor mye informasjon hjernen vår kan prosessere på en gang. Csíkszentmihályi angir denne grensen til 126 bit/s, ut fra en forutsetning om at vi klarer å prosessere 7 bits med informasjon samtidig, og at den korteste tiden vi kan klare å skille mellom ulike biter med informasjon er 1/18 sekund (Csíkszentmihályi, 1990). Når vi stilles ovenfor en oppgave som krever all vår oppmerksomhet, vil vi automatisk prioritere vår begrensede kapasitet til denne oppgaven, og informasjon som er underordnet selve oppgaven vil settes midlertidig til side. Underordnede ting kan i et slikt tilfelle være bevissthet rundt tiden som medgår, kroppslige behov og andre dagligdagse gjøremål eller bekymringer. Det er denne begrensningen som gjør det vanskelig for oss å utføre flere ting på en gang. Å følge en normal samtale vil kreve at vi prosesserer ca. 40 bit/s, og dermed har vi lagt beslag på 1/3 av kapasiteten. Når to stykker snakker samtidig er det vanskelig å få med seg detaljer, og snakker tre stykker samtidig er det nærmest umulig å få med seg noe mer enn det helt overfladiske.

Vår bevissthet er også et underordnet sub-system og en del av selvbevisstheten. Bevissthet er mer spesifikt og refererer til det som skjer i øyeblikket. Bevissthet lar oss fokusere og reflektere over spesifikke ting, og vi kan betrakte bevissthet som den normale tilstanden i et våkent liv (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 1988). Vår selvbevissthet rommer altså hele oss, og alle aspekter over vår menneskelige opplevelse om vi er klar over dem eller ikke, mens bevisstheten er det vi aktivt

fokusere på i øyeblikket. Bevisstheten vår tolker den informasjonen som oppmerksomheten fanger. Informasjonen kommer gjerne til oss i pakker (oversatt fra engelsk: *chunks*), slik vi for eksempel oppfatter et ord som en helhet og ikke som enkeltstående lyder. At vi kan komprimere informasjon i pakker gjør at vi kan bruke oppmerksomhetens begrensede kapasitet mer effektivt. Informasjonen fortolkes forløpende etter dette mønsteret:

- Hvordan gjenkjenner jeg denne informasjonen, og hva er sammenhengen?
- Hvordan reagerer jeg på denne informasjonen, og er den positiv eller negativ for meg?
- Vil jeg fortsette å fokusere oppmerksomheten på dette, eller skal jeg gå videre?

Deretter lagres eller forkastes informasjonen i *minnet*, og det som lagres er tilgjengelig for senere bruk. Vår selvbevissthet vil senere ha tilgang til all informasjonen i minnet, og da med en langt større båndbredde enn det oppmerksomheten er begrenset til.

Det er ikke til syvende og sist den informasjonsmengden vi klarer å være oppmerksomme på pr sekund som er avgjørende for hvordan vi utvikler oss og vår selvbevissthet, men heller kvaliteten på det vi vier vår oppmerksomhet til over tid. Den samlede informasjonen vi faktisk gjennom et liv prosesserer er begrenset, og hva som utgjør denne informasjonen avgjøres delvis av tilfeldigheter, delvis av naturlige behov som søvn, mat og annet, og delvis gjennom aktiviteter som vi bevisst velger oss som mål for vår oppmerksomhet (Csíkszentmihályi, 1997). Et bevisst valg om tidlig i livet å vie store deler av sin oppmerksomhet til musikk og musikalske aktiviteter, vil naturlig nok ha mye å si for hvem vi er, og hvordan vi utvikler oss.

4.4.3 Autotelisk personlighet og autoteliske aktiviteter

Begrepet *autotelisk* stammer fra gresk, og består av det greske prefikset *auto* som betyr selv, og *telos*, som kan bety mål eller hensikt.⁵ Adjektivet benyttes i teorien for

⁵ Definisjon hentet fra Store norske leksikon: snl.no

å beskrive en handling, en opplevelse og et personlighetstrekk. (Csíkszentmihályi, Flow: The psychology of Optimal Experience, 1990)

En autotelisk handling, er en handling som utføres for sin egen skyld, for gleden eller opplevelsen av å utføre den, og handlingen er selvbelønnende. Man kan si at en autotelisk handling ligger svært nært opp til handlinger som er drevet av *intrinsisk motivasjon*, og er dermed ikke avhengig av om aktiviteten resulterer i en utenforliggende belønning. Det er likevel en distinkt forskjell mellom autoteliske aktiviteter og aktiviteter drevet av intrinsisk motivasjon, og det er koblingen til flow. Dersom man leser en bok fordi man er genuint interessert i emnet er man gjerne drevet av en intrinsisk motivasjon, mens selve handlingen å lese kan også være en autotelisk handling. Mange musikere er villige til å prioritere det å spille musikk, selv om det innebærer å spille musikk som ikke appellerer til dem. Likevel kan de ha en optimal opplevelse av aktiviteten når de fremfører musikken. I et slikt eksempel vil selve spillingen være en autotelisk handling, og den intrinsiske motivasjonen er ikke nødvendigvis koblet til utøverens personlige preferanser og verdisyn som et tydelig mål for aktiviteten.

En autotelisk handling er ikke i seg selv verken god eller ond, den har bare et potensial for å oppleves som meningsfull i seg selv, for den som utfører den. Derfor kan også handlinger som utføres i krig, hvor en soldat i kamp er tvunget til å kjempe, være en autotelisk handling. Gjennom trening av ferdigheter og gjentatte forsterkende opplevelser kan også kamphandlingene fremstå som en optimal opplevelse hvor man opplever flow.

Personer som utfører autoteliske handlinger, kan sies å ha en autotelisk personlighet (Csíkszentmihályi, 1997). Dette refererer til individer som har en naturlig tendens til å søke, engasjere seg i og nyte aktiviteter for sin egen skyld. Slike individer kan utvikle en aktivitet til å bli autotelisk og selvbelønnende selv om de i utgangspunktet er drevet av ytre motivasjon. Individer med slike trekk kan omforme rutine-oppgaver som f.eks. arbeid ved et samlebånd, til å bli autoteliske aktiviteter hvor de opplever flow. Mennesker har i varierende grad anlegg for, eller kapasitet til å utvikle en autotelisk personlighet og dermed oppleve flow. Årsakene til at dette er utenfor noens rekkevidde kan være sykdom eller diagnoser, og det kan skyldes eksterne faktorer som sosiale forhold eller andre forhold utenfor deres kontroll. Dette kan

forklares ved at dersom man ikke er i stand til å opprettholde konsentrasjonen og dermed oppmerksomheten mot en oppgave lenge nok eller i stor nok grad, så vil ikke terskelnivået for at flow kan inntreffe nås.

4.4.4 Betingelser for flow

Gjennom sin forskning har Csíkszentmihályi isolert og identifisert noen klare betingelser som må være til stede og gyldige for at en tilstand av flow kan inntreffe når man driver ulike aktiviteter (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020):

- *klare utfordringer*, hvor det er muligheter for aksjoner/handlinger, som utfordrer eksisterende ferdigheter
- *avklarte og forutsigbare mål*
- *relevant feedback tidssnok* i form av informasjon som forteller utøveren om fremgang i forhold til målet. Feedback må forekomme hyppig nok til at oppmerksomheten holdes mot aktiviteten

For å forklare hvordan disse betingelsene kan være aktuelle i en musikalsk kontekst, kan man bruke en samspillsituasjon som eksempel. I en kammergruppe vil det hele tiden være et dynamisk samspill mellom aktørene, spesielt dersom alle aktørene er villige til å ta risiko og prøve ut nye ting som ikke er innstudert og avtalt på forhånd. I en slik situasjon ligger utfordringen i å umiddelbart tolke medmusikantenes intensjoner, og respondere øyeblikkelig og adekvat på det som skjer. Her *utfordres* utøverne i øyeblikket, og de må kanskje bruke sine ferdigheter på nye måter og dermed strekke sine eksisterende ferdigheter for å mestre utfordringen.

Samtidig har et kammerverk klare og forutsigbare mål. Musikken er ferdig komponert og notene endrer seg ikke underveis, frasene er stort sett bestemt og antallet takter forblir det samme. Formen på musikken og satsenes rekkefølge er bestemt på forhånd. Målene er altså tydelige og nærliggende for alle utøverne.

Alle utøverne opplever umiddelbar feedback først og fremst i auditiv form, men også via visuell kommunikasjon med hverandre. Hørselen forteller utøverne om de er sammen, om de holder på å gli fra hverandre, om de spiller balansert og om de har korrekt tempo. Ut fra hvor sensitiv den enkelte utøver er for detaljer i musikalske elementer som dynamikk, intonasjon og timing vil feedbacken gi øyeblikkelig innsikt i

hvordan deres handlinger påvirker deres posisjon når det kommer til deres felles utfordringer og målsetninger.

4.4.5 Kjennetegn ved tilstanden flow

Når betingelsene for flow er til stede, inntreer en tilstand hvor opplevelsen av situasjonen utfolder seg sømløst fra det ene øyeblikket til det neste (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020). Denne subjektive tilstanden karakteriseres av kjennetegn som:

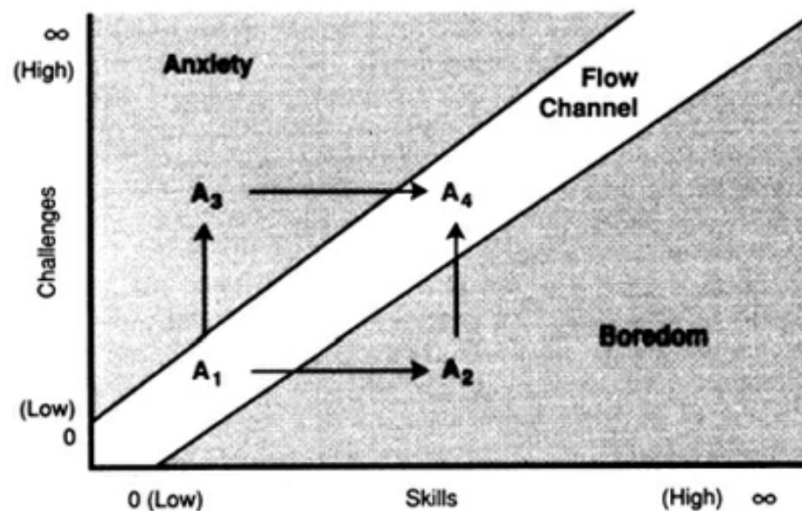
- intens og fokusert konsentrasjon og oppmerksomhet om det nåværende øyeblikket
- handlinger og bevissthet smelter sammen
- tap av refleksiv selvbevissthet, og man ser ikke seg selv som en sosial aktør i øyeblikket
- en følelse av at man kan kontrollere sine handlinger, det vil si en følelse av at man i prinsippet kan håndtere situasjonen fordi man vet hvordan man skal reagere på det som skjer videre
- forvrengning av tidsopplevelse (vanligvis en følelse av at tiden har gått raskere enn normalt)
- opplevelse av aktiviteten som belønnende i seg selv

Dersom vi nok en gang benytter eksempelet med en ensemblesituasjon, vil selv en uerfaren observatør i en konsertsituasjon umiddelbart legge merke til den intense konsentrasjonen hos utøverne. Handlinger utføres med letthet og eleganse, og fokuset er rettet mot samspillet mellom aktørene i øyeblikket. Fra utøvernes perspektiv, kan det være en intens opplevelse av å balansere kontrollert mellom utfordringer og handlinger. Betydningen av tid kan oppleves på flere nivåer og sluttproduktet – selve gjennomføringen, den musikalske presentasjonen og prestasjonen kan oppleves som belønnende i seg selv.

4.4.6 Flytsonen og kompleksitet

Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi, Flow: The psychology of Optimal Experience, 1990) bruker denne forenklete figuren for å illustrere hvordan flow oppstår når avklarte utfordringer og eksisterende ferdigheter er i balanse (Figur 2,

Csikszentmihályi, 1990). Modellen illustrerer også hvordan vi gradvis beveger oss oppover i *flow-kanalen/flytsonen*, eller at *kompleksiteten* vår øker.



Figur 2 - (Csikszentmihályi, 1990)

Om vi anvender denne figuren i et tenkt tilfelle med en musikkstudent, vil denne personen ha noen ferdigheter (x-akse). Ferdighetene forholder seg da til de utfordringene personen står ovenfor (y-akse). Alt etter hvordan utfordringer og ferdigheter står i forhold til hverandre, vil man kunne plassere seg i sonen for angst, apati eller inne i flytsonen. Modellen viser at når utfordringer er høye og ferdighetene lave vil man oppleve ulik grad av angst, mens når ferdighetene er høye og utfordringene lave vil man oppleve ulike grad av apati. Dersom utfordringer og ferdigheter er i balanse, er man i flytsonen, og dermed i posisjon for å oppleve flow.

For å forklare hvordan kompleksiteten øker, tar vi utgangspunkt i at studenten har opplevd flow og befinner seg på A1. Men A1 er en ustabil posisjon hvor man ikke kan befinne seg over tid. Denne ustabiliteten skyldes vår tendens til å oppleve det som utilfredsstillende å gjenta det vi allerede kan fra før, og fra denne posisjonen er det to mulige utfall. I det første utfallet vil studenten øve videre og dermed øke sine ferdigheter. Stilt ovenfor de samme oppgavene som tidligere vil han dermed befinne seg på A2, altså i en tilstand som ikke oppleves tilfredsstillende og hvor man vil søke nye utfordringer ved å bevege seg opp mot A4/flytsonen. Han er nå på et høyere ferdighets-nivå enn tidligere og vi sier da at kompleksiteten har økt. I det andre utfallet kan vi tenke oss at studenten blir stilt ovenfor nye og mer krevende oppgaver. Han vil kanskje oppleve at han ikke strekker til, og øver videre med mål om å øke

ferdigheter. Dermed beveger han seg mot A4/flytsonen og vi ser igjen at kompleksiteten har økt. A4 blir nå det nye A1, og ettersom A1 er en ustabil posisjon så vil prosessen gjenta seg på nytt. På denne måten beveger vi oss stadig inn og ut av flytsonen, og for hver gang vi igjen entrer flytsonen øker vi vår kompleksitet.

Begrepet kompleksitet brukes for å beskrive at man etter en flow-opplevelse er en mer sammensatt og kompleks person. Kompleksiteten i dette tilfellet innebærer at vi har flere sider av oss selv som må fungere sammen, og dette skjer gjennom to psykologiske prosesser: differensiering og integrering. Differensiering handler om at vi blir mer unike, vi skiller oss ut fra andre gjennom at vi kan løse oppgaver med større autonomi. Gjennom en flow-opplevelse føler vi oss mer dyktige når vi har oppnådd noe nytt.

Integrering er det motsatte av differensiering, og handler om hvordan vi kobler disse unike differensierte delene, eller egenskapene sammen slik at de fungerer harmonisk. Samtidig knytter dette oss nærmere til andre mennesker gjennom at vi kan dele opplevelser og forståelse. Csíkszentmihályi sammenligner dette med en komplisert motor som består av mange differensierte deler som hver og en utfører unike oppgaver, men det er først når alle delene er koblet sammen og integrert med hverandre at motoren fungerer perfekt. Et musikalsk eksempel kan være symfoniorkesteret, hvor hver musiker med sine individuelle ferdigheter og unike stemme utgjør en differensiert del av orkesteret, men som gjennom komponistens partitur integreres i en helhet som til sammen utgjør orkesterets potensial. Som individuelle utøvere øver vi også på ulike deler av musikken og de ulike tekniske bestanddelene som må være på plass for å spille et instrument. Klang, ansatser, legato og dynamikk finpusses hver for seg, før det settes sammen. Verkets ulike satser deles inn i former, som deles inn i fraser som igjen kodes i mikrofraser, før det settes sammen til en helhet.

4.4.7 Flow i grupper

Gruppe-flow eller kollektiv flyt, er en tilstand hvor en hel gruppe mennesker opplever flyt samtidig gjennom en felles aktivitet som for eksempel musikk, idrett og ulike former for spill (Sawyer, Group Genius, 2017). En betingelse for gruppe-flow er at gruppen samarbeider mot et felles mål for aktiviteten. I lagidrett er målene gjerne klare og man har spilleregler som gjør det enkelt for alle å forstå hva som er målet

med aktiviteten. Regler og mål gir kontinuerlig feedback til gruppen om hvordan de presterer. I musikk har man ofte en leder eller en dirigent som setter felles mål for gruppen. En variant innenfor musikk er kollektiv improvisasjon der idealet er å spille noe nytt hver kveld. I aktiviteter hvor improvisasjon er grunnpreget for aktiviteten, blir da målet for gruppen å finne et problem som skal løses. I jazz kan dette bety at man i fellesskap skal bidra til å komme opp med motiver og fraser som videreutvikles sammen (Sawyer, Group Flow and Group Genius, 2015).

Gruppe-flow krever effektivt samarbeid og koordinasjon i gruppen, og at alle forstår sin rolle og bidrar med sine unike ferdigheter. På samme måte som flow hos individer strekker ferdighetene til det maksimale, vil en gruppe i flow føre til at gruppen samlet oppnår økt ytelse. Dette krever også at utfordringer og ferdigheter er balansert både for gruppen og individene, og at gruppen står ovenfor en utfordring som er optimal. Feedback i forhold til gruppens mål er like viktig som i flow hos individer, men det kreves også at feedback er til stede i form av åpen kommunikasjon innad i gruppen for å opprettholde flyttilstanden.

Gruppe-flow kan oppstå i de fleste team, på arbeidsplassen, i sport, musikalske ensembler, prosjektgrupper osv. Når gruppe-flow oppstår, kan den som hos enkeltindivider etterfølges av dyp følelse av tilfredshet, opplevelse av suksess og tilhørighet både kollektivt og individuelt.

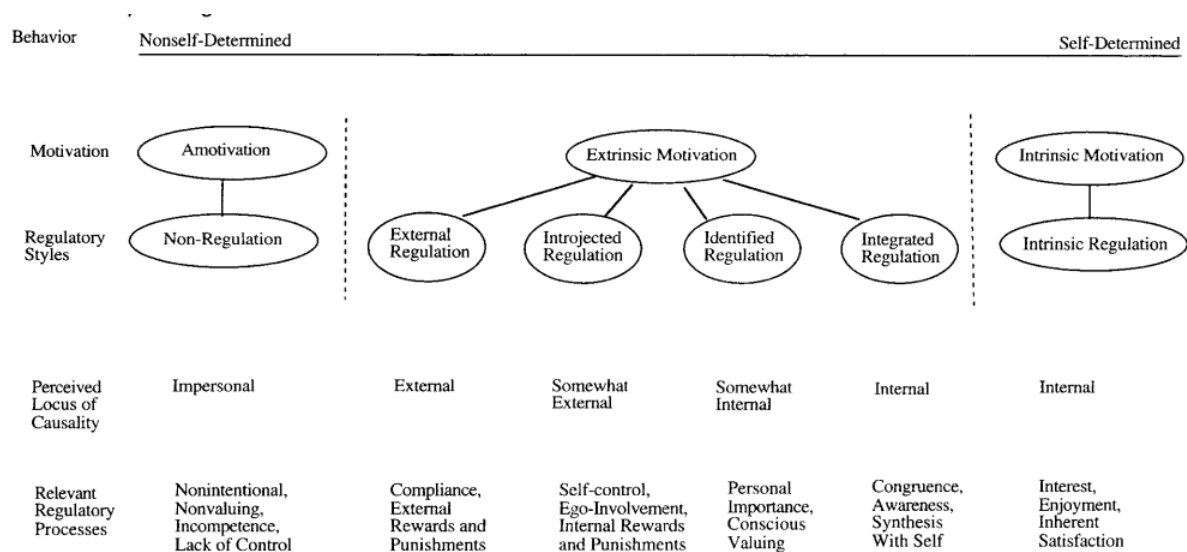
4.5 Selvbestemmelsesteori

I flytsoneteori er begrepet *autotelisk* sentralt, hvor den intrinsiske motivasjonens stadig næres av tilfredsheten ved å bedrive aktiviteten i seg selv. Men alle som har øvd på et instrument gjennom mange år, vet at motivasjon ofte er av varierende kvalitet, og det er ikke bestandig at det er opplevelsen av øvingen i dag som driver oss til å også øve videre i morgen. For å undersøke fenomenet motivasjon mer inngående vil jeg derfor se på empirien i denne studien også i lys av *selvbestemmelsesteori* (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteori viser hvordan vi drives av ulike former for motivasjon. Teorien setter også fokus på betydningen av den sosiale konteksten, og hvordan den sosiale konteksten kan støtte opp under, eller undergrave grunnleggende behov som teorien sier er viktige for motivasjonen.

Et eksempel på en sosial kontekst relatert til min problemstilling kan være selve talentprogrammet og de mulighetene som ligger i å få adgang til det.

I selvbestemmelsesteori skilles det mellom intrinsisk (autonom) og ytre (regulert) motivasjon, og amotivasjon, som er total mangel på motivasjon. I likhet med flytsoneteori refererer intrinsisk motivasjon til det å utføre og delta i aktiviteter for gledens skyld, mens ytre eller regulert motivasjon er *instrumentelt* drevet; det vil si at aktiviteten utføres i den hensikt å oppnå en belønning eller unngå straff. *Instrumentet* i uttrykket instrumentelt drevet motivasjon er en hendelse eller situasjon som gjør at man opplever et press mot å tenke, føle eller oppføre seg på en bestemt måte (Deci & Ryan, 1985).

Teorien skiller mellom ulike former og grader av motivasjon fra amotivasjon (minst motivert), via fire kategorier av ytre/regulert motivasjon, til intrinsisk motivasjon (mest motivert). Følgende illustrasjon (*Figur 3- Ryan & Deci, 2000*) benyttes for å illustrere tilstander av ulike grader av motivasjon, og hvordan de ulike tilstandene er regulert (Ryan & Deci, 2000):



Figur 3 - Ryan & Deci, 2000

De fire kategoriene av *ytre motivasjon* er

- *ytre regulering* – handlinger og adferd er bestemt av, og opprettholdes av ytre betingelser som belønning eller straff. Motivasjonen er regulert.

- *introjektert regulering* – vi utfører handlinger og adferd for å oppnå følelse av stolthet, eller unngå skam eller skyld. Vi belønner og straffer oss selv gjennom selvfølelse. Motivasjonen er moderat regulert.
- *identifisert regulering* – handlinger og adferd reflekterer våre indre verdier og mål. Motivasjonen er moderat autonom.
- *integreert regulering* – vi opplever en større sammenheng mellom våre mål, verdier og regulering. Motivasjonen er autonom

Opplevd locus angir i hvilken grad individet opplever at det er en selv som har kontroll over utfallet av en handling eller situasjon. Dersom man opplever at det er en selv som kontrollerer utfallet har man indre locus. Dersom man opplever at man ikke har kontroll over utfallet og at det avhenger av ytre faktorer har man eksternt locus. Dette henger igjen sammen med opplevd grad av autonomi (Ryan & Deci, 2000).

Relevante reguleringsprosesser er individets opplevelse av ulike årsaker for å engasjere seg i ulike aktiviteter (Deci & Ryan, 2008).

Selvbestemmelsesteori legger til grunn tre basale behov som er viktig for hvordan vår adferd internaliseres, altså hvordan adferden kan utvikle seg fra å være ytre styrt og regulert, til å bli mer autonom. De tre behovene som vektlegges er behovet for *autonomi*, behovet for *kompetanse* og behovet for *tilhørighet*. Gjennom å få dekket vårt behov for autonomi, agerer vi med en følelse av at vi har en egen vilje og at vi kan foreta egne selvstendige valg. Dette innebærer at vi opplever at vi kan handle i tråd med våre egne verdier og interesser, heller enn at vi føler at vi er regulert og tvunget av ytre krefter. Behovet for kompetanse er viktig for vår følelse av mestring, selvtillit og at vi ser at vi har muligheter for egenutvikling. Når vi føler oss kompetente og dyktige i det vi gjør tilfredsstilles behovet for kompetanse og vi opplever mestring og suksess. Tilhørighet er viktig for at vi skal føle oss respektert, at andre bryr seg om oss, og at vi gjensidig kan vise respekt og at vi bryr oss ovenfor andre. Tilhørighet innebærer at vi opplever sosial støtte, emosjonell tilknytning og følelse av å høre til i en gruppe eller fellesskap.

Når disse tre grunnleggende behovene er oppfylt oppnås ifølge teorien «need-satisfaciton» (*behovsmetning*), hvor det er mer sannsynlig at individer engasjerer seg frivillig, tar initiativ og forfølger mål som er i tråd med deres personlige verdier. Dette

fører igjen til bedre prestasjoner og bærekraftig motivasjon over tid (Deci & Ryan, 2000). I hvilken grad miljøet rundt oss er tilrettelagt slik at vi kan få disse behovene tilfredsstilt kan dermed ha en betydning for vår opplevelse av og utvikling av motivasjon.

4.6 Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse

Brødrene Hubert L. og Stuart E. Dreyfus utviklet i 1980 en fem-nivåmodell for de mentale aktivitetene involvert i målrettet tilegnelse av ferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Modellen beskriver hvordan man ved å tilegne seg en spesifikk ferdighet gjennom instruksjon og erfaring, gjennomgår fem utviklingstrinn fra *nybegynner* til *ekspert*.

De fem læringstrinnene, eller fasene, oppsummeres slik (Dreyfus & Dreyfus, 2005)

1. Nybegynner
2. Avansert begynner
3. Kompetent utøver
4. Kyndig utøver
5. Ekspert

For hver fase går man fra å være avhengig av abstrakte prinsipper i form av regler og råd, til å basere seg mer og mer på intuisjon, som er fundert i konkrete erfaringer.

I det første stadiet kjennetegnes *nybegynneren* av at ferdigheter og sammenhenger som inngår i utførelsen av den oppgaven som skal innlæres, stykkes opp i adskilte deler og presenteres adskilt fra konteksten (Dreyfus & Dreyfus, 2005). Lærestoffet presenteres gjerne i form av enkle instruksjoner og regler, som igjen muliggjør handling. Alle handlinger blir vurdert etter hvor vidt nybegynneren klarer å følge reglene eller ikke. Resultatet kan i midlertidig bli uforutsigbart, da mangelen på en gjenkjennbar kontekst ikke kan hjelpe utøveren med å vurdere hvorvidt handlingen er adekvat. Tiller sier at nybegynnerens læringssituasjon kjennetegnes av at den er beskyttet fra *det virkelige livet* (Tiller, 2006). Stadig flere regler og instruksjoner vil etter hvert fylle hele nybegynnerens oppmerksomhet. For en nybegynner på et instrument kan slike instruksjoner fortone seg slik: «Tell til 4 når du ser denne noten! Spill sterkere når du ser dette tegnet! Spill fortere når du ser dette ordet!». Reglene er presise, og de ulike bestanddelene er adskilte. Men uten en kontekst hvor

nybegynneren forstår at han for eksempel må telle til 4 sammen med de andre, så kan tonen bli for lang eller for kort selv om regelen blir fulgt nøyaktig.

Den *avanserte begynneren* har begynt å få praktisk erfaring, og knytter handlinger og regler til kontekst og virkelige situasjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Nye og viktige kjennetegn i ulike praktiske situasjoner observeres og gjenkjennes, eller påpekes av læreren. Nye unike egenskaper og aspekter ved situasjonen observeres og formes til *maksimer* (Dreyfus & Dreyfus, 2005). En maksime er en handlingsregel, som innebærer at handlingen ikke innebærer noen form for selvmotsigelse⁶. For en avansert begynner i musikk kan dette arte seg som: «Nå skal jeg spille denne tonen samtidig som jeg skal telle fire, og mens jeg gjør det så skal de andre avslutte før meg, og jeg skal samtidig spille gradvis sterkere mens de andre spiller svakere, og dette skal jeg gjøre samtidig med sidepersonen».

En *kompetent utøver* har nok erfaring til å kunne gjøre selvstendige valg og prioritere mellom ulike muligheter. På samme måte som nybegynneren blir overveldet av antallet regler og instruksjoner man skal følge, vil en kompetent utøver nå et metningspunkt for hvor mange ulike situasjoner som kan gjenkjennes til enhver tid. Utøveren må derfor gjennom instruksjon eller erfaring lære seg å foreta prioriteringer over hva som må hensyntas og hva som kan ignoreres (Dreyfus & Dreyfus, 2005). En kompetent utøver velger ut handlinger basert på mer langsiktige mål, eller en overordnet plan. En kompetent utøvers indre samtale kan fortone seg slik: «Nå må jeg prioritere rytmene! Nå må jeg holde litt tilbake og ikke spille for sterkt, for høydepunktet skal komme senere! I dette raske partiet må jeg spille litt svakere og kontrollert dersom jeg skal klare å være sammen med de andre!»

Det er ingen som forsyner den kompetente utøveren underveis med nye regler eller instruksjoner for hvordan utøveren fortløpende skal gjøre sine prioriteringer. Den kompetente utøveren må selv foreta løpende vurderinger av resultatene av sine prioriteringer, og vil bruke, forkaste og foreta nye prioriteringer underveis (Dreyfus & Dreyfus, 1988).

⁶ Kilde: Store norske leksikon, snl.no/maksime_-_filosofi

På det nest øverste nivået i modellen finner vi den *kyndige utøveren*. Det skjer et kvalitativt sprang fra nivå tre til nivå fire og fem (Tiller, 2006, 2. utgave). Spranget består i at et beslutningsgrunnlag basert på regler og logikk, erstattes til fordel for et beslutningsgrunnlag basert på kontekst, intuisjon og skjønn. Beslutninger på dette nivået tas raskere og i en mer flytende form enn den mer trinnvise og kalkulerende analysen som kjennetegner de lavere nivåene. Den kyndige utøveren har et stort repertoar av gjenkjennbare situasjoner og vet intuitivt hva som er den korrekte handlingen. Målet fremstår mer åpenbart for den kyndige utøveren, og med mindre tvil om at det er korrekt, da målet ikke lengre velges ut i en kompleks indre konkurranse sammen med flere andre muligheter (Dreyfus & Dreyfus, 2005). Men selv om målet fremstår tydeligere og mer spontant, vil ikke utøveren nødvendigvis vite hva som er den riktige handlingen for å nå målet. Selv om situasjonen og målet identifiseres raskt, så er det fremdeles mange mulige måter å reagere på, og utøveren har ikke nødvendigvis erfaring nok med utfallene av de mange ulike valgmulighetene til å reagere automatisk. Den dyktige utøveren må da gå tilbake til reglene og maksimene for å agere korrekt, og må bruke tid på å bestemme seg for hva han skal gjøre (Dreyfus & Dreyfus, 2005). I en musikalsk kontekst vil en kyndig utøver vite at et krevende rytmisk parti nærmer seg, utøveren vet hvordan dette skal høres ut, men må avveie og bestemme seg for hva som må gjøres for å få det til.

Eksperten leser umiddelbart situasjonen, ser målet og ser samtidig veien til målet. På det høyeste nivået har eksperten sett tusenvis av situasjoner som ligner på hverandre, og har brutt dem ned i sub-klasser som igjen gjør det mulig å vite at situasjonen krever at man velger en løsning fremfor en annen løsning (Dreyfus & Dreyfus, 2005). Eksperten følger ikke lengre noen regler, men skiller intuitivt mellom tusenvis av lignende situasjoner og velger intuitivt ut den korrekte løsningen som virker. For eksperten sitter kunnskapene i kroppen, kunnskapen er taus og kan ikke lengre knyttes til regler og maksimer (Tiller, 2006, 2. utgave). Derfor er det vanskelig for en ekspert å begrunne sine valg, fordi man da tvinges tilbake til et nybegynnerstadium hvor man må forklare en handling i lys av regler og maksimer man ikke lengre bruker.

5 Metode

Jeg vil i denne delen gjøre rede for hvilke metodisk rammeverk jeg har benyttet i denne studien. En god redegjørelse for metoder og gjennomføring av undersøkelsen er viktig for studiens validitet. Formålet med min studie er å undersøke om flow som fenomen oppleves av elevene, i hvilken grad begrepene som er beskrevet i teorien kan gjenkjennes og om dette kan være en medvirkende faktor til deres musikalske utvikling. Det er derfor viktig å vise for leseren hvordan jeg har gjennomført prosessen. Jeg vil i dette kapitlet gå igjennom hvorfor jeg har valgt de metodene jeg har valgt, og hvilke refleksjoner jeg har gjort underveis når det gjelder meg selv i rollen som forsker. Videre vil jeg vise hvordan jeg har jobbet med forberedelsene til intervjuene og hvordan intervjuene er gjennomført.

5.1 Valg av forskningsmetode

For å undersøke forskningsspørsmålene knyttet til min problemstilling, har jeg i min studie valgt å benytte *kvalitativt semistrukturert intervju* som metode for å samle inn data (Dalen, 2011). Kvalitative forskningsmetoder er godt egnet til å undersøke og forstå hvordan informanter opplever ulike fenomener knyttet til deres hverdag. Når jeg skal undersøke hvordan opplevelsen av et fenomen som flow kan påvirke en ung musiker, vil det derfor være naturlig for meg å benytte en kvalitativ innfallsvinkel fremfor en kvantitativ.

Jeg har tidligere begrenset flytsoneteori til å betraktes hovedsakelig som en substantiv teori (Postholm, 2010). En substantiv teori som en avgrenset teori gir et godt grunnlag for konkrete og forskbare problemstillinger da teorien belyser empiri basert på undersøkelser som er knyttet til spesifikke personer, tider, steder og handlinger. Et strukturert intervju i form av et spørreskjema vil kunne gi et bredt kvantitativt grunnlag for å bekrefte fenomenet hos musikalske talenter. Dette vil gi større distanse til informantene og en mer objektiv prosess, men manglende nærhet vil kunne føre til at viktig kunnskap ikke kommer frem i et slikt intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I en kvalitativ tilnærming er det informantenes opplevelse av et fenomen som står sentralt, og ikke bare beskrivelsen av fenomenet. Dalen benytter begrepet *livsverden* for å beskrive en persons opplevelse av sin hverdag og livssituasjon (Dalen, 2011).

Et mål med en kvalitativ forskningstilnærming er å få innsikt i en persons *livsverden* fra dennes synspunkt, før man går videre til å trekke vitenskapelige slutninger. Gjennom et semistrukturert intervju har jeg som forsker mulighet til å oppfatte nyanser ved informantenes fortelling som ellers ville gått tapt, og et viktig perspektiv å ha med seg ved kvalitative forskningsmetoder er at mennesker ikke klarer å uttrykke eller sette ord på alt de vet (Postholm, 2010). Ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer blir jeg selv som fagperson et viktig instrument når datainnsamlingen foretas, og jeg kan utnytte min erfaring og kunnskaper gjennom hele prosessen, og ikke bare i forberedelsen av undersøkelsen og i analysen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det er mulig at begrepet livsverden bør reserveres undersøkelse hvor problemstillingen er mer åpen enn i mitt tilfelle. Jeg velger likevel å benytte det i min studie da opplevelse av flow er sterkt knyttet til noe man subjektivt liker å gjøre, og som også er assosiert med en subjektiv opplevelse av livsmestring og lykke.

I en forskningsstudie er det viktig å belyse flest mulig aspekter rundt begrunnelsen for ulike valg og metoder, og derfor er min bakgrunn også av interesse. I min rolle som leder har jeg formell utdanning i, og lang erfaring med, å lede prosesser hvor samtaler er et sentralt verktøy for å forstå en situasjon. Det følte derfor trygt for meg å velge intervju som metode i denne studien da dette er en situasjon jeg er vant til, og som jeg er trent til å være i. I min rolle som leder, lærer og ikke minst far er jeg også vant til å snakke med voksne og barn/unge i situasjoner hvor de kan være sårbare og hvor det ikke bestandig er enkelt å finne de riktige ordene. Min erfaring med slike situasjoner gjør at jeg kan være lyttende og analyserende underveis, og at jeg ikke opplever ubehag dersom samtalen ikke utvikler seg som forventet.

Når jeg plasserer meg selv så sentralt gjennom hele prosessen, er det viktig for meg som forsker å reflektere over hvordan min *forforståelse* kan ha innvirkning på forhånd, underveis og i etterkant. Kvalitativ forskning på et fenomen som flow hos musikalske talenter er grunnleggende kompleks, og en ny forståelse skjer gjennom en stadig fortolkning av alt jeg som forsker ser eller hører (Postholm, 2010). I møte med informantene har jeg som forsker på forhånd meninger og oppfatninger av det fenomenet jeg skal undersøke sammen med dem. Det som er avgjørende for en god prosess, er at jeg i stor grad klarer å utnytte denne forforståelsen slik at den åpner for størst mulig forståelse av informasjonen jeg mottar av informantene (Dalen, 2011).

I møtet med forskningsmaterialet er det *hermeneutikken* som forklarer den kontinuerlige prosessen hvor fortolkningen av deler og helhet gjensidig påvirker hverandre. Det er hermeneutikken som danner det vitenskapsteoretiske fundamentet for den sterke vekten kvalitativ forskning legger på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). For å forstå hvilke verdier og dypere mening som kan ligge under et umiddelbart utsagn, må jeg som forsker tolke utsagnet inn i en større sammenheng eller helhet, og forstå utsagnet i lys av helheten. Jeg vil gjennom denne fortolkningen også tilpasse helheten til utsagnet. Denne vekselvirkningen mellom del og helhet kalles gjerne den *hermeneutiske sirkel*, og denne sirkelen har ingen eksakt start eller slutt. Helheten utvikles i et stadig samspill mellom min forforståelse som forsker, helhet og del, og forsker og tekst (Dalen, 2011). Det er viktig at jeg som forsker er bevisst mitt ståsted, forforståelse og viktigheten av kontekst når jeg samler inn, vurderer og tolker data (Dalland, 2020).

5.2 Utforming av intervjuet

Et semistrukturert intervju ligger i grenseland mellom et åpent og et strukturert intervju, og benyttes ofte i kvalitative undersøkelser. Et strukturert intervju kan betraktes som en muntlig gjennomføring fra start til slutt av et forhåndsbestemt spørreskjema, mens et åpent intervju som regel kun har planlagt hvordan intervjuet skal åpne (Kleven & Hjordemaal, 2018). Når jeg gjennomfører et kvalitativt intervju er jeg ute etter å forstå informantens livsverden gjennom en samtale om et tema som opptar oss begge. Jeg må derfor spørre meg selv om hvordan jeg kan utføre intervjuene slik at betydningen kan analyseres på en sammenhengende og kreativ måte (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å utarbeide en mal for intervjuet på forhånd hvor jeg strukturerte spørsmålene med tanke på å ha en naturlig progresjon i samtalen (Vedlegg 1). Målet var å få en følelse av en organisk utvikling, samtidig som alle de relevante temaene jeg ønsket å utforske ble dekket. I skjemaet vektla jeg at vi skulle nærme oss temaet fra informantens ståsted. Videre gikk skjemaet systematisk gjennom ulike aspekter som jeg mente var viktig for å kaste lys over problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Jeg hadde som mål at intervjuet skulle være dialogisk, samtidig som vi skulle ha tydelige roller som intervjuer og informant. Jeg mente at dette var riktig slik at informantene kunne bruke tid til å undre seg og reflektere åpent rundt mine spørsmål, uten at det var forventet at jeg også skulle bidra til refleksjonen.

Jeg ønsket at informantene på forhånd visste hva vi skulle snakke om, og i malen hadde jeg med et eksempel på hva flow kan være og hvordan det kan oppleves. Informantene fikk også stille spørsmål rundt temaet. Alle mine spørsmål var deretter åpne og jeg unnlot bevisst å repetere flow-relaterte begreper med mindre informantene selv tok det opp. Jeg hadde heller ingen direkte referanser til det innledende eksempelet eller begreper fra flytsoneteori i de senere spørsmålene.

Alle spørsmålene mine var formulert ut fra en klar hensikt om hvorfor spørsmålet var viktig, og hvilke begreper fra det teoretiske rammeverket spørsmålet skulle bidra til å belyse. Siden spørsmålene var åpent formulert uten å være direkte relatert til problemstilling eller forskningsspørsmålene, hadde jeg notert noen stikkord som indikerte hva jeg på forhånd antok at svarene kunne omhandle. Jeg hadde også noen oppfølgingsspørsmål klare dersom informantene svarte på siden av det jeg spurte om. Under selve intervjuet var det åpent for at jeg kunne stille klargjørende spørsmål, og at jeg kunne avvike fra skjemaet for å stille undersøkende spørsmål dersom informantene kom inn på temaer som var overraskende, eller på annen måte interessante for meg å utforske videre. Jeg anerkjente også at noen av spørsmålene kunne oppfattes som overveldende og vanskelige å besvare, slik at jeg var forberedt på å veilede dem i refleksjonsprosessen dersom det var behov.

På grunn av at jeg ønsket å stille noen store spørsmål rundt informantenes livsverden, var det viktig å bevare den dialogiske formen, slik at intervjuet tok form av en samtale hvor vi kunne ha ro til å bruke den tiden vi behøvde. Ved å sitte sammen og ha god tid kunne jeg gi informanten full oppmerksomhet. Taus kunnskap som ikke kan direkte uttrykkes ved en konkret handling i en intervjusituasjon, kan kanskje komme til uttrykk i form av ulike eksempler eller andre historier fra informantene, og det var viktig og også legge til rette for at det var plass til det uten at det føltes unaturlig.

5.3 Utvalg av informanter

I denne studien intervjuet jeg tre elever; to gutter og en jente, i alderen 12-14 år som alle er tatt opp på Unge Musikere (UM) ved UiT Musikkonservatoriet i Tromsø. Elevene ble valgt ut etter anbefaling fra deres lærere på UM. Alle jobber

hovedsakelig innenfor et klassisk uttrykk, og alle holder et høyt musikalsk nivå for deres alder. To av elevene er fra Tromsø, og en av elevene er fra distriktet⁷.

Jeg la flere kriterier til grunn for utvelgelsen. Først og fremst var det viktig å velge ut elever som var trygge i sin rolle som unge musikere og talenter. Psykologisk trygghet gir rom for å reflektere åpent, og det åpner også for å kunne diskutere temaer hvor informantene kan vise sårbarhet. Informantene måtte ha utviklet et godt språk og fagterminologi, slik at de kunne sette ord på det de opplever og det de ønsker å formidle. Dette var viktig for å samtale om abstrakte begreper, og at det kunne være rom for undring og åpne spørsmål uten at det opplevdes som utilfredsstillende å ikke komme frem til et avgrenset svar. Jeg ønsket ikke at elevene skulle være for unge, da hensikten i stor grad var å få innsikt i de refleksjoner som ble satt i gang gjennom mine spørsmål. Elevene burde heller ikke være for erfarne. Selv om erfarne elever med et bredere erfaringsgrunnlag ofte er mer vant til å gi konkrete svar, så er det en fare for at man da mister noe av innsikten i refleksjonene deres underveis.

Det ble vurdert at det var mest hensiktsmessig å velge ut informanter som alle studerer klassisk musikk. Dette ble gjort fordi jeg med et så begrenset antall informanter ønsket at alle skulle ha et mest mulig ensartet utgangspunkt. Jeg anså det som viktig at informantene hadde tilnærmet like ferdigheter, mål og utfordringer, og at dette ville forenkle prosessen med å vurdere hvilke eventuelle læringsstrategier de benytter og har utviklet. For rytmiske musikere som jobber med improvisasjon er gjerne målet å identifisere og løse en utfordring gjennom kollektiv improvisasjon, og dette gir et annet utgangspunkt enn hos klassiske musikere hvor utfordringer og mål ofte er mer like og klarere definert. (Sawyer, 2007)

Geografi var i seg selv ikke viktig, men jeg ønsket at ikke alle elevene skulle ha for likt utgangspunkt med tanke på til hvilken tilgang de har hatt til musikalske ressurser så langt i sin oppvekst. Innbyggere i Tromsø har i mye større grad enn sitt omland tilgang til profesjonelle musikere, klassiske konserter, lærere og fasiliteter, og det kan tenkes at dette kan utgjøre en forskjell som kan spores i informantenes svar.

⁷ Grunnen til at to av informantene oppgis å være fra Tromsø, mens den tredje oppgis til å være fra distriktet skyldes hensyn til personvernet.

Selv om kjønn i utgangpunktet ikke er et tema som skal utforskes, var det viktig for studiens reliabilitet at begge kjønn var representert.

5.4 Gjennomføring av intervjuet/datainnsamling

Informantene ble alle kontaktet gjennom sine foresatte og forespurt om de ville delta i studien. Ingen takket direkte nei etter første forespørsel og informasjon om studien og samtykkeerklæring ble sendt ut på e-post umiddelbart etter at de hadde sagt seg interessert. Intervjuene ble gjennomført kort tid etter forespørselen var gjort.

Intervjuene ble gjennomført med hver enkelt på mitt kontor ved kulturskolen. Alle administrasjonslokalene i skolebygget er skjermet for elevene, og det er ingen elever som besøker eller går forbi disse kontorene til daglig eller har noen forbindelser til rommene fra før. Jeg antok at rommet kunne fungere som et noenlunde nøytralt sted for intervjuet da det fremstår som lite privatisert i forhold til andre undervisningsrom og kontorer. Ellers er bygget og miljøet kjent for informantene. Vi hadde satt av en time til intervjuet og vi brukte litt tid på å bli kjent før vi startet. Jeg presenterte meg selv og min bakgrunn og informantene fikk anledning til å fortelle om seg selv og stille spørsmål dersom noe var uklart. Alle intervjuene ble tatt opp på en lydopptager.

Etter intervjuet brukte vi litt tid på å avslutte og runde av. Jeg brukte tid på å takke dem skikkelig, og informantene var gjerne litt mer nysgjerrige på flow som konsept og jeg brukte litt tid på å gi dem et nærmere innblikk i teorien.

5.5 Reliabilitet

Reliabilitet handler om målingenes pålitelighet (Dalland, 2020). Når jeg velger intervju som metode må jeg kunne begrunne hvorfor jeg mener denne metoden er den mest egnede for å belyse min problemstilling, og jeg må være reflektert over metodens styrker og svakheter. Disse perspektivene må jeg ha med meg i den videre prosessen (Dalland, 2020). I intervjuene har jeg som forsker vært interessert i hva variasjonen mellom intervjuobjektene består i, og jeg har ønsket å gå i dybden og innhente mange opplysninger. Jeg har forsøkt å se etter det som er spesielt og unikt, og vært noe fleksibel og tilpasset datainnsamlingen til intervjuobjektet, og jeg har undersøkt sammenhenger og helhet med et underliggende ønske om å forstå intervjuobjektet.

Fordelene med et kvalitativt intervju har også ført til begrensninger. Den omfattende datainnsamlingen har begrenset antall personer jeg har kunnet intervju og analysere data fra, og målingen er bare gjort en gang. Dette gjør at jeg ikke kan forvente å kunne gjenta målingen og reprodusere de samme dataene en gang til (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg har også forsøkt å stille meg kritisk til målingenes konsistens. Konsistens vil i mitt tilfelle si at jeg har vurdert i hvilken grad de innsamlede dataene kan ha vært påvirket av informantens dagsform, i hvilken grad informantene og jeg har hatt et felles forståelsesgrunnlag for spørsmålenes betydning, og i hvilken grad valg av tid og sted kan ha innvirket på resultatene. Jeg har også vurdert i hvilken grad jeg kan ha påvirket resultatene ved å stille undersøkende spørsmål underveis, og i hvilken grad noe informasjon kan ha fanget min oppmerksomhet mens noe annet av betydning ikke har blitt tatt notis av underveis.

Ettersom det ikke er mulig for meg eller andre å re-teste mine undersøkelser, er det av interesse for andre å vite hvordan jeg har reflektert over reliabilitet underveis, med tanke på hvordan empirien er fremkommet og hvordan den er vurdert. For å styrke reliabiliteten i oppgaven har jeg gjennomgående forsøkt å presentere meg selv åpent som forsker med mine styrker og svakheter. Videre har jeg forsøkt å være åpen rundt hvem informantene er og hvilke sosiale settinger som kan ha innvirket før og under intervjusituasjonen. I analysen og ved presentasjon av funn har jeg forsøkt å skille mellom hva som er konkrete beskrivelser gjort av meg eller informantene, og hva som er tolkninger av datamaterialet.

En svakhet i prosessen kan være at jeg har gjort dette alene, og derfor ikke har kunnet vurdere kategoriene eller betydningen av empirien sammen med andre. Dette betyr at jeg heller ikke kan bekrefte at andre ville kommet frem til samme resultat som meg.

5.6 Validitet

I min studie, som har som formål å undersøke hvordan et fenomen oppleves av informantene og dermed kan bekrefte den underliggende teorien, blir spørsmålet om *begrepsvaliditet* viktig for å skape tillit til studien. Begrepsvaliditeten vil si noe om i hvilken grad jeg har klart å operasjonalisere de underliggende begrepene i teoriene jeg benytter (Kleven & Hjordemaal, 2018). For at andre skal kunne estimere

begrepsvaliditeten i min studie, har jeg gjennomgående forsøkt å være åpen om hvilke rasjonelle vurderinger jeg har gjort underveis. De rasjonelle vurderingene innebærer at jeg har vist hvordan jeg har vurdert hvorvidt spørsmålene jeg har stilt er representative for de begrepene jeg har forsøkt å måle. Jeg må også vurdere hvorvidt mine funn er forutsigbare og stemmer overens med det teorien predikerer. I intervjueskjemaet (vedlegg 1) fremgår hvilke vurderinger som er lagt til grunn før intervjuet.

Indre validitet er viktig for min studie da jeg skal undersøke årsaksforhold mellom variablene i studien. Jeg har derfor aktivt stilt kritiske spørsmål underveis, om hvilke andre forklaringer som kan være mulig. Videre har jeg vært bevisst hvordan jeg forklarer årsaksrelasjoner. Dette har jeg forsøkt å gi innsyn i, gjennom kapittelet som omhandler analyseprosessen.

Det er også viktig at jeg er reflektert rundt den *ytre validiteten* rundt resultatene i min studie. Hvorvidt resultatene i denne studien vil være overførbare til andre situasjoner, vil være avhengig av hvor godt de ulike kontekstene studien er gjennomført i er beskrevet og analysert (Kleven & Hjordemaal, 2018). Jeg har forsøkt å sikre god ytre validitet ved å beskrive prosessen og de ulike kontekstene jeg mener er viktige for leseren å få innsyn i.

5.7 Ethiske vurderinger

Alle deler av prosessen var på forhånd gjennomgått og godkjent av Sikt, som er et statlig forvaltingsorgan organisert under Kunnskapsdepartementet. Gjennom et meldeskjema som jeg som masterstudent er ansvarlig for, vurderer og godkjenner Sikt i hvilken grad datainnsamlingen tjener formålet. Gjennom meldeskjemaet skal det komme frem:

- hvilke personopplysninger er nødvendig å samle inn
- hva som er formålet, samt beskrivelse av prosjektet
- hvilken organisasjon som har behandlingsansvar
- hvordan utvalget av informanter er foretatt
- hvilken metode som benyttes for innsamling og oppbevaring av data
- at det foreligger samtykkeerklæring og hvordan den skal arkiveres
- redegjørelse for personverntiltak

- prosjektets varighet

Godkjennelse fra Sikt skal foreligge før prosjektet iverksettes.

I kvalitativ forskning er jeg selv det viktigste instrumentet i studien fra start til slutt (Nilssen, 2014). Dette krever etiske refleksjoner over min rolle og hvordan jeg påvirker resultatene. Det er ifølge Nilssen tre kategorier av refleksjon jeg som forsker må være oppmerksom på:

- Hvordan min tilstedeværelse påvirker situasjonen
- Hvordan min rolle påvirker situasjonen
- Hvordan min forforståelse påvirker situasjonen

Gjennom å være til stede under intervjuene har jeg selvfølgelig påvirket situasjonen. Dette har jeg nok også gjort ubevisst, selv om jeg har forsøkt å være oppmerksom på hva jeg har signalisert og kommunisert underveis. Likevel er det viktig å ikke la være å ta hensyn til emosjoner som oppstår hos forsker og informant underveis (Jakhelln, Leming, & Tiller, 2009). Emosjoner kommer innenfra og blir synlig utenpå, derfor bør emosjoner tolkes som signaler som forteller oss at noe er viktig. Da blir også emosjoner en kilde til data man ellers ikke ville fått tak i, og de må derfor tas hensyn til gjennom en intervjusituasjon.

I min rolle som rektor er jeg i det daglige langt unna undervisningssituasjoner og øvingsrom. Selv om jeg føler meg distansert fra informantene i det daglige, så må jeg anta at det å skulle bli intervjuet av en rektor ikke er uproblematisk med tanke på hvilken innvirkning det kan ha på informantenes svar. Enkelte av informantene har jeg også møtt tidligere, og jeg har vært jurymedlem når de har deltatt i prøvespill og konkurranser. Dette gjør selvfølgelig at det oppstår et asymmetrisk maktforhold da jeg tillegg til å være forsker og student, også er rektor, fagperson og av og til dørvokter når de prøvespiller. Jeg må derfor være åpen på at alle mine ulike roller har kunnet påvirke intervjusituasjonen.

Den siste kategorien har jeg allerede vært innom i forbindelse med beskrivelse av mitt syn på hermeneutikk i kapittel 5.1. Jeg er klar over at jeg aldri kan forstå meg selv og min forforståelse fullt ut, og i møte med informantene og datamaterialet har min egen forforståelse flere ganger blitt utfordret. Dette kan tolkes som et signal på at

jeg i en viss grad har reflektert over hvordan min forforståelse påvirker resultatene. I den videre beskrivelsen av analyseprosessen vil jeg også forsøke å synliggjøre hvordan jeg har prøvd å skape distanse underveis når jeg har tolket dataene.

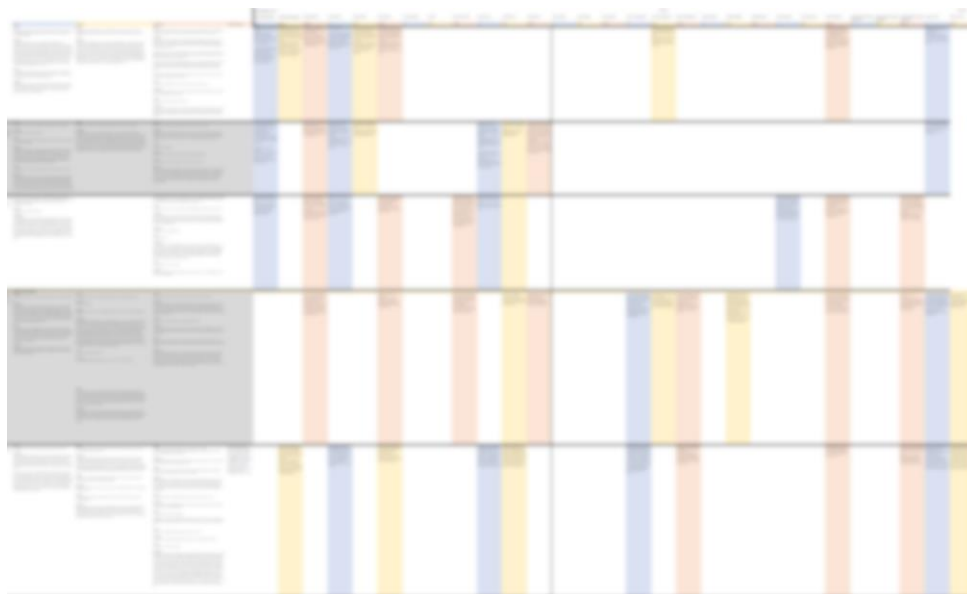
5.8 Analyseprosess

Kodingen i analyseprosessen har vært inspirert av metoden *grounded theory* (Nilssen, 2014). I prosessen har jeg forsøkt å møte datamaterialet med et åpent sinn, samtidig som jeg har søkt å se etter nye teoretiske idéer som er fundert i datamaterialet og det teoretiske rammeverket for studien. Analyseprosessen har på ingen måte føltes strømlinjeformet. Jeg har hele tiden beveget meg frem og tilbake mellom problemstilling, forskningsspørsmål og ulike teoretiske rammeverk som har blitt videreutviklet eller forkastet. Skrive- og analyseprosessen har vært bred, og mange deler har vært under arbeid samtidig. Analysearbeidet i *grounded theory* er gjerne delt inn i tre faser; *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding (Postholm, 2010), og jeg har underveis benyttet disse tre metodene for å håndtere datamaterialet og ulike sammenhenger mellom kategoriene.

Selv om arbeidet har vært bredt, så har jeg likevel forsøkt å være konkret når det gjelder hva jeg ønsker å undersøke da jeg startet analyseprosessen. Jeg har forsøkt å gå systematisk til verks og bygge opp analysen gradvis. En analyse skal først og fremst hjelpe til med å finne ut av *hva* intervjuet har å fortelle (Dalland, 2020), og med tanke på min problemstilling var det derfor logisk for meg at i analysens første del måtte kategoriene være fundert i begreper fra det teoretiske rammeverket. På denne måten startet jeg med kjente, relevante og avgrensede kategorier, og jeg kunne gradvis utvikle nye kategorier etter hvert som arbeidet skred frem, og ulike ideer førte til mer kreative innfallsvinkler. Den første delen av analysen var altså en form for *aksial koding* (Nilssen, 2014), der jeg startet med kjente kategorier hentet fra det teoretiske rammeverket.

Etter å ha transkribert alle intervjuene, ble teksten klippet ut og plassert i kolonner i et Excel-ark, slik at jeg for hvert spørsmål hadde svarene fra alle informantene samlet på radene ved siden av. Hver informant fikk sin fargekode. Videre ble tittel på hver kategori plassert i de påfølgende kolonnene. Innholdet i utsagnene fra hver informant ble så vurdert opp mot de ulike kategoriene, og jeg gjorde notater for hver informant i hver kategori. Det var ofte god sammenheng mellom intensjonene i mine spørsmål

og kategoriene, men det var også overraskelser underveis hvor funnene hovedsakelig tilhørte andre eller flere kategorier enn det jeg forventet. Denne metoden tror jeg hjalp meg til å få distanse når jeg tolket datamaterialet, spesielt da det etter hvert ble det klart at det var begrep som vanskelig lot seg bekrefte i datamaterialet. Etter hvert gav notatene også en god visuell oversikt over ulike kategorier med mange og få funn. Denne visuelle oversikten over funn og manglende funn ble også en kilde til refleksjon. Figur 3 viser et forminsket og uskarpt bilde av skjemaet hvor spørsmål og transkripsjoner er sort/hvitt til venstre og funnene angitt med farger ligger til høyre. Figuren er tatt med for å illustrere hvordan funn og mangel på funn også fikk en visuell fremstilling i analysen⁸.



Figur 3 - Utdrag fra analyseskjema

I denne første delen av analysen ønsket jeg å undersøke om jeg kunne finne utsagn som kunne virke bekreftende på de teoretiske begrepene. Her kunne jeg underveis også vurdere de ulike svarene informantene hadde gitt opp mot hverandre, og se etter sammenfallende, selvmotsigende eller motstridende utsagn. Ved å også se på ulike beskrivelser av kontekst i svarene fra informantene fikk jeg også ideer til mulige koblinger mellom kategoriene som jeg ønsket å undersøke senere. Slike ideer ble notert på en egen liste, og dette dannet da utgangspunkt for at jeg senere kunne gjennomføre en form for *åpen koding* (Nilssen, 2014). I denne prosessen lyttet jeg

⁸ Figuren er gjort uskarp da navnene til informantene er brukt gjennomgående.

også en del til opptakene fra intervjuene for å få et bedre inntrykk av utsagnene, og dette avslørte da også noen åpenbare misforståelser mellom meg og informantene som gjorde noen av dataene ubrukelige.

Etter denne innledende fasen var det flere spørsmål hvor jeg hadde notert funn i flere ulike kategorier. I den neste fasen sammenlignet jeg for hvert spørsmål notatene i de ulike kategoriene, og jeg undersøkte også de ideene til nye kategorier som jeg hadde notert meg i den første fasen. Denne neste fasen hvor åpen koding ble benyttet som metode ble en litt mer kreativ fase hvor jeg noterte flere mulige kategorier, og jeg brukte også ulike tematiske inngangsvinkler til materialet. Slike tematiske vinklinger innebar å vurdere utsagnene opp mot stikkord som kontekst, sosiale relasjoner, læringsstrategier og ulike indre og ytre faktorer. Etter hvert som flere kategorier ble utviklet vurderte jeg også flere ulike teorier og teoretiske rammeverk som jeg ønsket å ta inn i studien. Selv om dette arbeidet her beskrives som to ulike faser, så var dette i høy grad en kontinuerlig arbeidsform og prosess frem til alle kategoriene og det teoretiske rammeverket var på plass.

I siste del av analysen var en fase preget av *selektiv koding* (Nilssen, 2014), hvor jeg gikk systematisk gjennom kategoriene som var koblet til begreper i studiens ulike teoretiske rammeverk, og vurderte hvilke koblinger og sammenhenger jeg kunne se mellom kategoriene og de ulike teoretiske nivåene. Jeg vurderte også disse kategoriene mot andre kategorier som følte viktige, men som i mindre grad var forankret i studiens teoretiske rammeverk. Denne avsluttende fasen tok altså også form av en hypotetisk-deduktiv fase, hvor ulike antagelser og påstander som jeg underveis stilte opp om mulige sammenhenger mellom de ulike kategoriene og teoretiske nivåer ble vurdert. I denne fasen prøvde jeg også å stille mange kritiske spørsmål til de resultatene jeg kom frem til.

6 Presentasjon av funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere studiens funn sett i lys av teoriene jeg anvender i studien. For å kunne begrense studiens størrelse, og for å gjøre studien mer konsis, har jeg underveis gjort begrensninger med hensyn til hvilke begreper fra de ulike teoriene jeg vil benytte meg av i denne delen av analysen.

6.1 Flytsonen

6.1.1 Optimal opplevelse/oplevelse av flow

En *optimal opplevelse* er begrepet Csíkszentmihályi bruker for å beskrive en situasjon hvor et individ opplever flow, og (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 1988) en optimal opplevelse hos en utøvende musiker er ofte forbundet med utøvende virksomhet. Informantene ble derfor spurt om hva de tenker på når de spiller en konsert.

«Men når jeg spiller, da er jeg bare....da tenker jeg bare på notene, da tenker jeg bare på musikken.» (Informant 1)

«Da tenker jeg egentlig på musikken som jeg spiller, og prøver ikke å tenke på alt annet. Jeg tenker ikke engang på at jeg spiller, at jeg stryker med buen og trykker på strengene med fingrene. Da tenker jeg bare at jeg spiller musikk, og tenker bare på musikken jeg spiller.» (Informant 2)

«Når jeg spiller konsert så går jeg noen ganger i en skikkelig flow-modus, der hele verden er gone, det bare musikk, instrument, meg, der og da, det er det eneste som finnes.» (Informant 3)

I disse svarene skildrer de tre informantene opplevelser som kan betraktes som en optimal opplevelse. Når det gjelder mitt spørsmål om hva de *tenker på*, svarer de at det også handler om å ikke tenke. Dette kan kanskje si noe om at når de forteller om en konsertsituasjon, så er det deres opplevelse der og da som kommer frem, og da det er kanskje naturlig også å gripe til forklaringer om hva man *ikke* tenker på for å beskrive opplevelsen.

Vi ser at alle informantene beskriver i sine svar flere av kjennetegnene på en optimal opplevelse:

Når informantene blir spurt om hva de tenker på under en konsert svarer de:

«...tenker bare på musikken...» (informant 1 og 2)

Alle informantene bruker ordene *bare musikk*. Dette kan kanskje si noe om at en konsertsituasjon er en opplevelse av å være til stede der og da, og at all oppmerksomhet er viet til musikken. Opplevelse av intens, fokusert konsentrasjon og oppmerksomhet om øyeblikket er et av kjennetegnene på en *optimal opplevelse*. Videre forteller informant 2 om at handlinger og bevissthet smelter sammen, noe som også er et kjennetegn på en optimal opplevelse:

«... jeg tenker ikke engang på at jeg spiller, at jeg stryker med buen og trykker på strengene ...» (informant 2)

Informant 3's utsagn kan tolkes som tegn på tap av refleksiv selvbevissthet, og at man ikke ser seg selv som en sosial aktør i øyeblikket. Dette er også et kjennetegn på en optimal opplevelse.

«hele verden er gone ...» (informant 3)

Andre kjennetegn ved opplevelse av flow gjennom en optimal opplevelse som også ble beskrevet gjennom samtalene, er følelsen av at man kan kontrollere sine handlinger. Det vil si en følelse av at man i prinsippet kan håndtere situasjonen fordi man vet hvordan man skal reagere på det som skjer videre.

Her beskriver informant 1 en følelse av kontroll når hun ble bedt om å tenke på en konsert som gikk veldig bra:

«...og jeg spilte alle de rette notene og hadde rett artikulering.» (Informant 1)

Informant 3 forteller om forvrengning av tidsopplevelse når han beskriver hvordan han opplever å komponere musikk:

«Og så går tiden veldig fort. Så da er det liksom ... Jeg setter meg ned, begynner å skrive. Og så når jeg føler at jeg har lyst til å ta en liten pause, så har det plutselig gått en time.» (Informant 3)

Et viktig kjennetegn på en optimal opplevelse er at aktiviteten er belønnende i seg selv. Slik svarer informant 1 på spørsmål om hva som har vært viktig for at hun ikke har sluttet å spille:

«Jeg tror den følelsen er med på hvorfor jeg vil fortsette, fordi jeg liker det.»
(Informant 1)

6.1.2 Oppmerksomhet

Oppmerksomhet er et sentralt element i flytsoneteori; både full oppmerksomhet i øyeblikket, men også hva man vier oppmerksomhet mot over tid. På et spørsmål om hva informant 1 forventer av læreren sin, sier hun at læreren er blant annet er viktig som moderator.

«Fordi når man øver med pianisten, er man veldig fokusert på at man spiller de rette notene og at man er i lag med pianisten. Man kan ikke tenke på hvordan det høres ut for publikum.» (Informant 1)

Dette kan tolkes om at hele oppmerksomheten er rettet mot oppgaven, slik at hun trenger hjelp fra læreren til å evaluere hvordan det klinger ut i rommet. Dette kan også fortelle at informanten ikke befinner seg på et høyt ekspertnivå ennå, og derfor trenger hjelp til å vurdere hva som er riktig handling i øyeblikket.

Informant 1 forteller også om hvordan hun kan sitte i dyp konsentrasjon å øve i timevis.

«Hvis jeg sitter på rommet mitt og øver, og kanskje øver i to-tre timer, og jeg bare tenker ikke på noe annet, jeg bare vil øve fordi det er gøy, og jeg vil oppnå mestring i noe. Og da tenker jeg ikke på, oi, nå er klokka så og så mye, nå må jeg gå og gjøre noe annet. Jeg bare tenker på at jeg vil øve.»

6.1.3 Tap av selvbevissthet

Informantene bekrefter at de ikke har bevissthet om seg selv som en sosial aktør gjennom utsagn som:

«Men jeg er liksom ... Jeg er bevisst på verden rundt meg, samtidig som jeg ikke er det.» (Informant 3)

Videre forteller informant 3 om hvordan han opplever å spille kammermusikk, og at han ikke lengre ser seg selv som et uavhengig individ:

«Ja, og man må liksom leve som en organisme.» (Informant 3)

Informant 1 sitt utsagn kan tolkes som at hun er mer selvbevisst før og etter en konsert, men ikke under selve konserten:

«Men når jeg spiller konserten, da er jeg ikke nervøs eller spent, for det er jeg før og etter. Men når jeg spiller, da er jeg bare.» (Informant 1)

6.1.4 Autoteliske aktiviteter

På spørsmål om når hun trives best med å spille, og hva som skal til for at det er gøy, forteller en av informantene om hvordan hun liker å bare holde på med musikk for sin egen del, uten noe spesielt annet mål en å være engasjert i aktiviteten:

«Jeg liker å bare sitte med keyboardet mitt med hodetelefoner på, og kanskje ikke engang øve, men bare spille gjennom et stykke som jeg liker.» (Informant 1)

«... jeg bare spiller fordi det er gøy, ikke fordi jeg må øve for å oppnå noe.» (Informant 1)

Det er flere lignende utsagn som det informant 1 er sitert på her, men det er også spennende å se hvordan informantene justerer oppgavene underveis for å øke vanskelighetsgraden. Det å kunne gjøre en aktivitet selvbelønnende er en viktig egenskap hos en person som er engasjert i autoteliske aktiviteter. På spørsmål om hvordan det oppleves å spille musikk som man i utgangspunktet finner kjedelig sier informant 2:

«Men allerede da tenker jeg på hvordan jeg skal frasere det her, hvordan skal jeg gjøre det interessant både for andre og både for meg selv å spille det, og ikke bare fortsette å spille notene og ha det kjedelig, men begynne å finne på greier, begynne å lage musikk av det.» (Informant 2)

Det er ikke alle aspektene av aktivitetene som oppleves som autoteliske, for eksempel så opplever informant 3 øving på skalaer som kjedelige.

«Det er forskjell på daglige øvelser; altså skalaer ... jeg vet ikke hvorfor hjernen min har bestemt seg sånn, men det synes den tydeligvis er gørr kjedelig»

(Informant nr.3)

6.1.5 Klare utfordringer

Å har *klare utfordringer* er viktig for å oppleve flow. En klar utfordring er en hindring som oppstår underveis i aktiviteten og som man vet at man har ferdigheter til å mestre. Hindringene kan man også til en viss grad forutse, da de er en naturlig del av aktiviteten.

Informant 3 forteller om hvordan han må være fokusert og oppmerksom på tempoet i en samspillsituasjon:

«men jeg bare har det sånn i bakhodet at jeg må huske på å ikke endre tempoet sånn for mye, og holde meg innenfor sånn at vi ikke glir fra hverandre.» (Informant 3)

Informant 1 forteller også om hvordan det oppleves å spille et vanskelig stykke sammen med andre, og hvordan man må fokusere på å henge med alle de andre:

«Men da, hvis jeg har et vanskelig stykke, og jeg bare spiller det i konsert, da kan jeg bare fokusere på å henge med alle de andre.» (Informant 1)

6.1.6 Avklarte og forutsigbare mål

Man måler ikke musikk med målestokk, og det er heller ingen poengsum som avgjør vinnere og tapere. Sånn sett er det komplekst gjennom et intervju å forstå hvordan musikalske mål blir avklarte og forutsigbare. Når informantene forteller om hvordan de jobber aktivt med å gjøre musikkens noter og fraser om til forutsigbare og avklarte mål for seg selv, kan vi få et innblikk i denne prosessen. Informant 1 forteller om hvordan hun forholder seg til et stykke musikk som hun opplever som veldig enkelt

«Selv om notene kan være veldig enkle, så kan man gjøre et stykke så enkelt eller vanskelig man vil. Hvor mye man øver på det, hvor mye man tenker på hvordan man vil at det skal høre ut. Så hvis jeg får et enkelt stykke, da går det veldig raskt å lære seg notene. Men da må jeg bruke mer tid på å tenke på hvilken frasering eller dynamikk jeg vil bruke.» (Informant 1)

Informant 2 forteller om en lignende strategi, men i en annen kontekst hvor han jobber med å gjøre ferdig sin tolkning av et verk:

«Det er kanskje en ganske lang prosess egentlig. Fordi greia er at hvis man en dag forstår sånn skal musikken høres ut, så kanskje en annen dag tenker jeg plutselig, nei, det skal være sånn. Og så tenker du plutselig noe helt annet, og så er du sikker på det. Og så kanskje skjer det igjen, så skifter du tanke igjen. Så hver dag så spiller man helt forskjellig. Og noen ganger, hvis jeg aldri har hørt stykke før til og med, og så hører jeg det første gang eller spiller det første gang, så får jeg med en gang sånn her, det skal høres sånn ut. Men så skifter jeg, kanskje neste dag eller om en uke. Men det er vanskelig å finne ut, helt til du skifter tanke, så kommer du til en nyere versjon ... og jeg vet ikke om det er mulig å komme til det punktet når du ikke skifter meningen.» (Informant 2)

Informant 2 prøver også å sette seg inn i komponistens intensjoner når han skal avklare sine mål med musikken:

«... jeg prøver kanskje å finne ut hvordan, i hvert fall prøver å finne ut så nært som mulig, hvordan komponisten, kanskje hva han tenkte når han skrev musikken, kanskje vite om komponisten, og kanskje den tiden når han skrev det ... i hvordan livssituasjonen var han da.» (Informant 2)

Lærerne har også en rolle i å hjelpe informantene med å avklar målene, og hvor grensene går for musikalsk frihet. Informant 2 forteller at:

«Fordi hvis man gjør litt for mye, eller at musikken blir for mye forandret, så kommer det ikke til å høres så bra ut ... forventningen min er at lærerne vet hvor grensen er, hvor langt man kan gå og finne ut ting selv ... så det jeg tenker at det handler om å være fri, men fortsatt holde meg innenfor denne grensen.» (Informant 2)

6.1.7 Feedback

Det er vanskelig å gjennom et intervju og operasjonalisere begrepet *feedback* slik som det teoretiske begrepet er definert som av avgjørende betydning for at en optimal opplevelse kan oppstå. Vi kan likevel legge merke til at feedback er en faktor som er til stede. For eksempel forteller informant 1 følgende om en konsert:

«Og etter konserten, så var jeg fornøyd, men det var en note som jeg ikke hadde spilt helt rett, men det skjer jo alltid.» (Informant 1)

Informanten er altså veldig klar over den ene tonen som ble feil i løpet av konserten. Dette kan vise hvordan feedback i forhold til målet gis til utøveren gjennom hele konserten, forutsatt at man har et avklart mål og måle det mot. Slike mål har man jo ikke i improvisert musikk eller dersom man komponerer. Informant 3 forteller om opplevelsen han har når han komponerer:

«Jeg bare hører det og så bare går det videre, så fortsetter det liksom, jeg vet ikke hvordan det kommer til å høres ut fra start til slutt med en gang ... det bare kommer av seg selv og jeg bare ... jeg bare skriver det ned. Det er liksom ... det føles ikke helt sånn at... jeg ber meg selv om å lage det, det bare... det bare... pops into existence.» (Informant 3)

Her forteller informant 3 om hvordan han får feedback under en kreativ prosess, hvor målet er å komponere musikk han ikke har hørt før.

Informant 3 forteller også om at han bruker prima-vista spill som strategi for å få umiddelbar feedback på hvordan et musikkstykke skal høres ut:

«... det er ganske viktig for meg å vite hvordan musikken skal høres ut. For at jeg skal kunne forstå helheten. Og av den grunnen så har jeg noen ganger tendensen til å mer lære den ved å bladspille...» (Informant 3)

De tre foregående eksemplene handler om den direkte auditive feedbacken som i en utøvende situasjon er avgjørende for at en optimal opplevelse kan inntreffe. Feedback fra for eksempel lærere underveis er også viktig for hjelpe til med å avklare og justere målene som den auditive feedbacken er knyttet opp mot.

Det er flere eksempler på at informantene mottar feedback utenfor situasjoner hvor de kan oppleve flow, og at de også har forventninger til lærerne og meninger om feedbacken de mottar for eksempel fra sine lærere:

«De skal hjelpe med å passe på at jeg spiller alt rett, og at jeg spiller helt rytmisk. De kan komme med ideer og forslag til hvordan jeg skal spille.» (Informant 1)

Informant 1 viser her at han har tydelige forventninger, men også at det er tydelige begrensninger på hvilken feedback han ønsker fra lærerne.

Informant 2 snakker i dette eksempelet om at lærerne hjelper han å sette grenser for hvor langt han kan gå i tolkningen av et musikkstykke:

«Forventningen min er at lærerne vet hvor grensen er, hvor mye man kan finne på ting selv ... fordi først tenker jeg at nei, du må la meg tolke musikken slik jeg vil. Men etter litt tid så forstår jeg plutselig at han hadde rett. Hvis jeg hadde gjort sånn der, så ville det vært for mye. Så det tenker jeg, at det handler om å være fri, men fortsatt holde meg innenfor denne grensen.»

(Informant 2)

Informanten har et tydelig ønske om å være fri, men også et ønske om å være innenfor de grenser som tradisjonen tillater. Her viser informanten at han er klar over at det ikke er alt han vet, og at han ønsker feedback på når han beveger seg utenfor det som er forventet stilistisk. Også informant 2 er tydelig på at han har tydelige forventninger, men også at det er begrenset hvilken type informasjon som det er ønskelig å få feedback på.

Informant 3 forteller at han også forventer at lærerne har en god begrunnelse som kan være med å tilføre oppgavene en tydelig mening:

«... hjelpe meg til å lære inn ting på korrekt vis og ikke galt ... korrigere meg hvis jeg gjør feil og hjelpe meg ... og forklare litt hvorfor de gjør det. Fordi jeg føler at med en gang de forklarer hvorfor de vil at jeg skal gjøre det og det, så blir det litt lettere å godta det.» (Informant 3)

6.1.8 Intens konsentrasjon

«Da er jeg egentlig fokusert på å bare henge sammen med pianisten, og spille de rette noter. Men det er ikke veldig viktig, for det som er viktig er å bare klare å spille igjennom. Men når jeg spiller konserten, da er jeg ikke nervøs eller spent, for det er jeg før og etter. Men når jeg spiller, da er jeg bare ... Da tenker jeg bare på notene, da tenker jeg bare på musikken. Jeg er ikke nervøs, jeg bare synes det er gøy å spille.» (Informant 1)

Slik beskriver Informant 1 det å spille en konsert. Den flittige bruken av ordet *bare* kan kanskje illustrere at informanten prøver å formidle og avgrense opplevelsene til å handle om kun en ting, nemlig det å spille. Dette kan beskrive en opplevelse av intens konsentrasjon hvor det ikke er plass for mange andre inntrykk.

6.1.9 Sammensmelting av handling og bevissthet

Som vi så i 6.1.1. så ble informantene spurt om hva de tenker på når de spiller en konsert, og at svarene de gir kanskje handler mer om deres opplevelse av situasjonen og mindre om konkrete tanker gjennom konserten. Dette kan vi også lese ut av det følgende utdraget fra dialogen mellom informant 2 og forsker:

«Når jeg spiller konsert, tenker jeg mer på nåtiden. Jeg vet ikke hvorfor, men da tenker jeg mer på det som skjer nå. Da får jeg en sånn flow, at alt går sånn her. (peker i lufta og drar fingeren i en rett linje fra venstre til høyre).»
(Informant 2)

« Det er litt vanskelig. Kan du prøve å beskrive akkurat det litt nærmere?»
(Forsker)

«Det er litt sånn glatt, på en måte. Mer som en linje, på en måte. At ting bare skjer av seg selv? Alt skjer ikke loddrett, alt skjer vannrett, på en måte. Og så går det veldig fort.» (Informant 2)

Selv om forklaringen er noe vag, så forteller informanten om at ting bare skjer av seg selv. Forklaringen om at ting skjer vannrett og ikke loddrett, kan peke mot en oppfatning av at vår opplevelse av dagligdagse ting ofte er oppstykket i fragmenter, men i en konsertsituasjon så opplever informanten at dette flyter sammen til en sømløs opplevelse hvor ting tilsynelatende skjer av seg selv.

Den samme opplevelsen har informant 3 når han komponerer.

«Det bare kommer av seg selv og jeg bare... Jeg bare skriver det ned. Det er liksom... Det føles ikke helt sånn at... Jeg ber meg selv om å lage det, det bare... Det bare... Pops into existence.» (Informant 3)

Det at musikken bare «pops into existence», kan tyde på en sømløs handling mellom tanke og utførelse under komponeringen. Noe som ikke fantes for en liten stund

siden har plutselig festet seg til notepapiret, og man kan ikke helt forklare hvordan det skjedde.

6.1.10 Følelse av kontroll

Med følelse av kontroll i flytsoneteori menes ikke en absolutt kontroll over alle parameterne, men at man besitter ferdigheter til å mestre utfordringer som oppstår underveis i utførelsen av aktiviteten. Informant 2 uttrykker at

«Så hver dag så spiller man jo helt forskjellig.» (Informant 2)

Temaet her er hvordan han leter etter et musikalsk uttrykk. Det at han er i stand til å spille et stykke forskjellig fra dag til dag kan vise til en følelse av kontroll gjennom ferdigheter. Samtidig kan det kanskje også avsløre en strategi for å oppøve et vidt spekter av mulige handlinger ovenfor ulike situasjoner.

Informant 1 kommer med et lignende utsagn:

«Så eksperimenterer jeg med forskjellige ting, med forskjellige fraseringer, bare for å høre hva jeg liker best.» (Informant 1)

Dette kan gi oss et hint om at informanten har en sterk følelse av kontroll over musikalske elementer, og at denne kontrollen også er en egenskap som utvikles gjennom det som skjer på øvingsrommet.

6.1.11 Tidsforvrengning

At man ikke har en lineær og hverdagslig opplevelse av tid, er et vanlig tegn på en optimal opplevelse. Informant 1 beskriver en vanlig dag hjemme på øvingsrommet slik:

«Hvis jeg sitter på rommet mitt og øver, og kanskje øver i to-tre timer, og jeg bare tenker ikke på noe annet, jeg bare vil øve fordi det er gøy, og jeg vil oppnå mestring i noe. Og da tenker jeg ikke på, oi, nå er klokka så og så mye, nå må jeg gå og gjøre noe annet. Jeg bare tenker på at jeg vil øve.»

Her beskriver informanten 1 hvordan følelsen og betydningen av tid forsvinner mens hun øver.

Informant 3 beskriver hvordan følelsen av tid forsvinner mens han komponerer:

«Fordi da merker jeg ikke tiden i det hele tatt. Jeg er bevisst på verden rundt meg, samtidig som jeg ikke er det. Fordi der og da så bryr jeg meg egentlig bare om å få skrevet det ned. Og så går tiden veldig fort. Jeg setter meg ned, begynner å skrive. Og så når jeg føler at jeg har lyst til å ta en liten pause, så har det plutselig gått en time, og jeg har ikke merket noe som helst, det føles som ti minutter.» (Informant 3)

6.1.12 Opplevelse av at aktiviteten er selvbelønnende

Under intervjuene var det tydelig at informantene opplever det å få holde på med musikk som svært verdifullt. Informant 3 beskriver en følelse av stolthet når han blir spurt om det er noe ved det å holde på med musikk som gjør han lykkelig:

«Jeg har en glede av det, det er noe jeg liker å gjøre, jeg vet ikke helt hva som gjør meg lykkelig med musikk, jeg bare liker det, det er liksom bare min greie. Og siden jeg har funnet dette selv, at jeg har villet alt dette helt på egenhånd så gir det meg en følelse av jeg vet at det var jeg som ville dette.» (Informant 3)

Informantene gir også uttrykk for at det oppleves som givende og morsomt å oppleve tilhørighet med andre som spiller musikk:

«Men på UTN (Unge Talenter Nord) er det er veldig utfordrende, og det er gøy å være sammen med andre folk som også er veldig interessert i musikk.» (Informant 1)

På spørsmål om hvorfor de bruker så mye tid på musikk og øving har alle flere grunner, men alle svarer at de gjør det fordi de liker det:

«Og jeg synes det er bare veldig gøy å spille, egentlig. Jeg gjør det fordi det er gøy.» (Informant 1)

«Jeg kunne gjort andre ting, men jeg liker ikke andre ting. Jeg liker bare det her, og jeg vil øve på det og jeg vil forbedre det.» (Informant 2)

«Også er det veldig fint for meg å ha noe som jeg kan, som jeg liker» (Informant 3)

I motsetning til for eksempel visuelle kunstformer, er musikk oftest en kollektiv kunstform. Det kan derfor være naturlig at musikalske aktiviteter som utføres sammen med andre også oppleves som selvbelønnende.

6.1.13 Balanse mellom utfordringer og ferdigheter, angst vs. apati

« ... i fjor, så var jeg med på ungdommenes musikkmeesterskap, og det var første gangen jeg var med, så jeg var litt stressa fordi jeg visste ikke helt hvordan det skulle gå. Jeg kunne stykket veldig, veldig godt. Hadde spilt det på konsert før og hadde øvd veldig mye med pianisten, så jeg følte meg veldig godt forberedt ...

...og etter konserten, da bare følte jeg meg ganske lettet over at alt hadde gått bra.» (Informant 1)

Sitatet over er innledende og avsluttende setning hvor informant 1 forteller om sin deltagelse i ungdommens musikkmeesterskap. Informanten ble bedt om å beskrive en konsert hvor hun var veldig fornøyd etterpå; med andre ord det vi kan betegne som en optimal opplevelse. Informanten beskriver i dette eksempelet opplevelse av stress, som i flytsoneteori kan betegnes som en form for angst. Vi kan med dette eksempelet se hvordan angst har vært en faktor som sammen med nøye forberedelser har virket sammen, med det tilsynelatende resultat at anstrengelsene ved å øke ferdighetene har balansert utfordringen ved å delta på ungdommens musikkmeesterskap.

Et eksempel som tyder på at denne balanserende mekanismen også inntreffer i situasjoner hvor det oppstår grader av apati finner vi hos informant 3. Her svarer informant 3 på et spørsmål om hvordan han opplever å spille et stykke med få utfordringer i en ensemblesituasjon:

«Da prøver jeg å tenke på kvalitet. Hvis det er noe som er veldig lett og ikke noe vanskelig, så begynner jeg kanskje å konsentrere meg om å ikke spille noter, for de kan jeg. Men allerede da tenker jeg på hvordan jeg skal frasere det her, hvordan skal jeg gjøre dette interessant både for andre og for meg selv ved å spille dette, og ikke bare fortsette å spille notene og ha det kjedelig, men begynne å finne på greier, begynne å lage musikk av det.» (Informant 2)

Her kan vi også se konturene av en strategi, hvor informanten aktivt tar grep for å gjøre situasjonen mer utfordrende for seg selv for å komme seg inn i en tilstand av flow.

6.2 Selvbestemmelse

6.2.1 Autonomi

Det er flere eksempler på utsagn som kan tolkes som at informantene opplever mange ulike former for, og grader av autonomi innenfor flere ulike kontekster.

Informant 1 sier om en erfart konsertsituasjon:

«Jeg bruker å være litt nervøs, men jeg bruker også å være veldig spent, fordi jeg liker å spille foran folk.» (Informant 1)

Dette kan lede til en antagelse om at informanten føler en grad av frivillighet og autonomi i valget om å delta på konserter.

På spørsmål om når han trives best og synes det er morsomst å spille svarer informant 3:

«Jeg liker aller best å bare sånn, for eksempel å musisere, å bare spille piano når jeg bare liksom får lyst til det. Så, igjen, jeg kan egentlig trives med å spille det når som helst. Og jeg trives mest når jeg har muligheten til å være sånn helt sånn fri. Når jeg ikke må øve på noe.» (Informant 3)

Her kan man anta at informanten uttrykker høy grad av trivsel ved at han har frihet til å spille fritt, uten at han anser formålet med musiseringen som målrettet øving.

En annen prosess hvor vi får innsyn i informantenes autonomi er måten de samarbeider med lærerne sine på. Informant 1 sier:

«Jeg bruker vanligvis å snakke med læreren min om hva jeg vil spille, så har han en ide, og så hører vi på et stykke i lag.» (Informant 1)

Dette viser til at informanten opplever en grad av autonomi ved å aktivt delta i beslutningsprosessen om hvilket repertoar som skal velges ut og at de får være med å ta initiativ til hvordan det skal formes. Et lignende utsagn finner vi hos informant 2:

«Jeg bruker aldri andre sine meninger, så jeg kopierer aldri, men det er viktig at jeg hører på mange innspillinger og hører hvordan andre folk spiller det, og så kanskje ta mer av forskjellige folks ideer og kanskje lage min egen versjon.» (Informant 2)

Her viser informanten at han setter pris på sin autonomi til å gjøre seg opp sine egne meninger, og selv styre prosessen for hvordan han kommer frem til sitt ferdige produkt.

Vi får innsyn i denne prosessen både på makro- og mikronivå. Informant 2 sier videre:

«Jeg eksperimenterer. Jeg prøver å finne, for eksempel hvis det er cello, så prøver jeg å eksperimentere. Hvor skal jeg spille? Skal jeg spille lengre oppe her, så får jeg denne klangen. Hvis jeg spiller lengre dit, et sted her på midten, blir det sånn. Hvordan skal jeg gjøre vibrato? Skal den være fort eller sakte? Så jeg sitter og prøver.» (Informant 2)

Her uttrykker informanten at han er fri til å selv eksperimentere seg frem til hvordan han skal spille på detalj-nivå, og at han selvstendig kan utforske instrumentets egenskaper og ulike virkemidler.

Informantene uttrykker også stor grad av bevissthet om at de har tatt selvstendige valg om å bruke så mye tid på musikk. På spørsmål om hvorfor han har valgt å bruke så mye tid på musikk sier informant 3:

«... jeg bare liker det, det er liksom bare min greie. Og siden jeg har funnet dette selv, at jeg har villet alt dette helt på egenhånd så gir det meg en følelse av jeg vet at det var jeg som ville dette.» (Informant 3)

Informanten viser en tydelig stolthet over at det er han som har klart dette på egenhånd, og at hans valg har ført ham dit han er nå. Dette kan bety at han opplever stor grad av autonomi når det gjelder sin livssituasjon.

Informant 1 svarer på det samme spørsmålet:

«... jeg synes det er bare veldig gøy å spille, egentlig. Jeg gjør det fordi det er gøy.» (Informant 1)

Her uttrykker informanten autonomi ved at hun opplever at hun har et reelt valg, og at det ikke er noen grad av tvang som ligger til grunn for hennes prioriteringer.

Informant 3 sier:

«Jeg kunne gjort andre ting, men jeg liker ikke andre ting. Jeg liker bare det her, og jeg vil øve på det, jeg vil forbedre det. Annet er bare at jeg liker musikk. Jeg liker ikke annet.» (Informant 3)

Her uttrykker også informant 3 en følelse av opplevd autonomi når det gjelder sin livssituasjon, og at han er klar over at han kunne prioriter annerledes, men at han frivillig velger å prioritere musikk.

6.2.2 Kompetanse

Hvilke muligheter informantene har for å tilegne seg og styrke sin kompetanse uttrykkes blant annet gjennom deres relasjon til lærerne. Informant 3 forteller at læreren

«... veileder meg på hvordan jeg holder meg innfor rammene på stilen og sånt, og gir meg noen tips og idéer.» (Informant 3)

Dette eksempelet kan vise hvordan læreren støtter informanten ved å gi dypere innsikt i stiler og teknikker.

Følgende utdrag hvor informant 1 uttaler seg om sine forventninger til sin lærer viser at hun også opplever denne støtten fra sin lærer:

«De skal hjelpe med å passe på at jeg spiller alt rett, og at jeg spiller helt rytmisk. De kan komme med ideer og forslag til hvordan jeg skal spille. Og hvis jeg jobber mot et prøvespill, da forventer jeg at de er med meg når jeg øver med pianisten. Fordi når man øver med pianisten, er man veldig fokusert på at man spiller de rette notene, og at man er i lag med pianisten, og man kan ikke tenke på hvordan det høres ut for publikum. De er med på å hjelpe meg med å spille det beste jeg kan.» (Informant 1)

Informant 1 uttrykker ved flere anledninger at opplevelsen av mestringsfølelse er viktig for henne:

«Til slutt har man øvd i flere uker, og så har man dette resultatet med at man spiller på konsert, og man har dette stykket i repertoaret sitt. Men egentlig jo, fordi det er gøy å spille sammen med andre, og at når jeg har klart et stykke eller har spilt konsert, da får jeg mestringsfølelse, og det er egentlig det.»

(Informant 1)

Dette kan tolkes som at informanten relaterer sin opplevelse av mestring til at hun har den nødvendige kompetansen for å nå sine mål.

6.2.3 Tilhørighet

Gjennom talentprogrammet UTN møter informantene ungdom fra hele Nord-Norge og lærere ved konservatoriet i Tromsø. Informant 3 uttrykker en sterk følelse av fellesskap når han snakker om hvordan han opplever talentprogrammet:

«Altså, jeg liker å være der og få være en del av miljøet som er rundt det, og være med likesinnede. De som også brenner for musikk. Og så det bare den stemningen rundt det ... du er liksom i det området hvor du er ment til å være.» (Informant 3)

Informant 1 uttrykker en opplevelse av tilhørighet gjennom å få muligheten til å spille kammermusikk:

«Også en ting som er veldig viktig med det, er all kammermusikken man får. Fordi på kulturskolen, når det først startet her, så var det ikke veldig mye kammermusikk jeg fikk være med på. Men på UTN er det er veldig utfordrende, og det er gøy å være sammen med andre folk som også er veldig interessert i musikk.» (Informant 1)

Informantene uttrykker også at de opplever andre former for tilhørighet gjennom utøvelsen av musikk. Informant 2 uttrykker en opplevelse av at han tar plass i en historisk tradisjon, og at han opplever at han forstår komponisten og dens intensjoner når han former et musikalsk uttrykk:

«Ja, jeg prøver kanskje å finne ut hvordan, i hvert fall prøver jeg å finne ut så nært som mulig, hvordan komponisten, kanskje hva han tenkte når han skrev musikken. Kanskje vite om komponisten og den tiden når han skrev det, hvordan livssituasjonen hans var da ... fordi det som komponister var så gode

på, det er jo å uttrykke følelser gjennom musikk, og da kan man kanskje ganske lett forstå hva de veldig, 99 prosent, hva de egentlig mente, hva de tenkte, hva de ville si med det, på en måte.» (Informant 2)

Informantene uttrykker også en bevissthet om tilhørighet gjennom de ulike rollene som utgjør et musikalsk samhold. I rollen som publikummer kan følgende utsagn fra informant 3 tolkes som et uttrykk for empati og respekt for andres utfordringer:

«... når jeg er på konserter og ser folk som ikke har det lett å spille konserten, så, jeg får litt vondt i meg sånn for dem sin skyld.» (informant 3)

6.2.4 Motivasjon

Jeg har ikke funnet noe i datamaterialet som kan tyde på amotivasjon hos informantene i det jeg har undersøkt.

Det er funn som kan tolkes inn i kategorien for kontrollert motivasjon hvor enkelte handlinger er *ytre* motivert. Noen handlinger er tydelig motivert av opplevd ytre press, for eksempel når informant 1 forteller om stress i forbindelse med deltagelse i en konkurranse:

«... I fjor så var jeg med på ungdommenes musikkmeesterskap og det var første gangen jeg var med, så jeg var litt stressa, fordi jeg visste ikke helt hvordan det skulle gå.» (Informant 1)

Det er flere funn hvor vi kan se eksempler på *introjektivt regulering*. Informant 1 forteller om at hun forbereder seg for å unngå at det skal oppstå en følelse av stress.

«... jeg vil være forberedt, og jeg vil vite hva jeg spiller før jeg gjør det. Fordi jeg må være forberedt, for ellers blir jeg veldig stresset.» (Informant 1)

Når informantene blir spurt om det er forskjell på å forberede seg til en spilletime eller en konsert svarer informant 2:

«Ser du at lærerne er fornøyde, så mener du at ja, jeg gjorde en god jobb. Og hvis du ikke gjorde en så god jobb, ser du at lærerne ikke er så veldig fornøyde, så bare føler du kanskje litt skam.» (Informant 2)

Dette utsagnet kan vise at en del av informantens forberedelser også gjennomføres for å unngå å senere rette negative følelser mot seg selv.

Det er også eksempler på at den ytre motivasjonen er *identifisert*. Informant 3 sier at han ikke bestandig finner det like interessant å øve, men at han likevel øver fordi han anser det som en viktig og verdifull aktivitet som må gjennomføres for å bli bedre.

«Men når det kommer til øving så må jeg innrømme at øving er ikke det mest morsomme du kan finne på her på jorda heller. Altså jeg vet at det hjelper meg videre, så jeg prøver å ha en holdning til at øving skal gi deg noe positivt.»

(Informant 3)

Et eksempel på *integrert* motivasjon kan eksemplifiseres med et eksempel hvor informant 2 forteller om hvordan han strukturerer øvingen sin. Det fremgår at øvingen er regulert slik at det er sammenheng mellom mål og verdier.

«Og det jeg tenker på det her å øve, det er liksom, jeg vet ikke, det er kanskje noe som er på en måte gøy når man setter seg et mål. Ok, så om tre dager så skal jeg lære meg denne etyden, ikke sant. Og så da jobber jeg, og så klarer jeg det, og så kjenner jeg at jeg har blitt bedre og jeg har kommet videre. Og så forstår jeg liksom at jo mer jeg øver, jo fortere kommer det til å gå, og jeg vil at det skal gå fortest mulig, så derfor får jeg på en måte en bra følelse av å øve.»

(Informant 2)

Det er flere eksempler på intrinsisk motivasjon, og flere av disse eksemplene er allerede presentert i avsnittene 6.1.4 og 6.1.12.

7 Analyse og drøfting av funn

I presentasjonen av funn har jeg sett på ulike sammenhenger mellom de kategoriene jeg har valgt å belyse empirien med, ut fra det teoretiske rammeverket i studien. I det følgende vil jeg drøfte dette med utgangspunkt i tre kategorier som framkom i den selektive kodingen i analysen av materialet, nemlig *positiv forsterkning*, *læringsstrategier* og *ekspertkunnskap*.

Kategorien positiv forsterkning har også flere subkategorier, og tar utgangspunkt i at både flytsoneteori og selvbestemmelsesteori opererer med *betingelser*. I selvbestemmelsesteori er opplevelse av høy grad av intrinsisk motivasjon betinget av at behovsmetning er oppnådd. I flytsoneteori er feedback, klare mål og avklarte utfordringer betingelser for at man kan oppleve flow. I den foregående delen av analysen har jeg undersøkt om opplevelse av flow kan virke positivt inn på betingelsene for behovsmetning, og om opplevelse av behovsmetning kan virke positivt inn på betingelsene for flow.

Gjennom kategoriene læringsstrategier og ekspertkunnskap har jeg undersøkt om de ulike læringsstrategiene informantene har beskrevet også kan fungere som strategier for å entre flytsonen. Flytsoneteori sier at hver gang vi er utenfor flytsonen for så å entre den igjen så øker vi vår kompleksitet. I analysen har jeg undersøkt om strategiene som benyttes for å komme i flytsonen også kan medvirke til at informantene utvikler kunnskap som gjør at de kommer nærmere beskrivelsen av ekspertnivået i Dreyfus-modellen.

7.1 Positiv forsterkning

7.1.1 Positiv forsterkning gjennom klare mål

En av betingelsene for flow er *klare mål* (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020). Informantene forteller at de jobber sammen med sine lærere for å sette mål, men forteller også om at de utformer egne mål gjennom å utforske, eksperimentere og teste ut ulike måter å spille på. Dette gjør de både for å mestre instrumenttekniske ferdigheter og for å utvikle egne musikalske tolkninger. Dette kan være tegn på at informantene opplever stor grad av *autonomi*, og at de føler seg frie til å selv ta initiativ til å utforme og avklare sine musikalske mål. Autonomi er et sentralt behov i selvbestemmelsesteori for å oppnå *behovsmetning* (Deci & Ryan, 2000).

Hatfield peker i sin studie på viktigheten av at studenter får sette seg mål som er i tråd med deres verdier, og at det er av betydning at deres læringsmiljø støtter opp rundt deres behov for autonomi (Hatfield, 2017). Dette kan bety at informantenes opplevelse av autonomi kan være forsterkende ovenfor behovsmetningen. Gjensidig kan det også tenkes at når man opplever seg som autonom blir det enklere å avklare sine mål. Dette vil i så fall føre til at man har et bedre utgangspunkt for å oppleve flow.

Autonomi til å gjøre egne valg som man står inne for og tør å presentere for andre, krever også at man opplever psykologisk trygghet og støtte. Når informantene forteller om at de samarbeider med lærere og andre om å sette seg mål, kan dette også fortelle noe om at de opplever trygghet, og dette kan bety at de opplever *tilhørighet* som også er et sentralt behov for å oppnå behovsmetning (Deci & Ryan, 2000). Ford og Vosloo fremhever i sin studie at mellommenneskelige relasjoner er en viktig faktor for informantenes opplevelse av flow (Ford & Vosloo, 2020). At elevene opplever trygghet og tilhørighet sammen med lærere og medelever kan være viktig for å redusere psykologisk usikkerhet, og kan gjøre det enklere å få bekreftelse og trygghet rundt at musikalske mål er klare.

Hatfields studie viser at musikkstudenter i liten grad er vant til å sette seg mål for sin øving, men at de opplever stor effekt dersom de får hjelp til å sette seg bedre og klarere mål (Hatfield, 2017). Når man opplever at man selv kan sette seg mål og at man får aksept og støtte for sine valg, kan dette føre til at man også opplever seg selv som dyktig, effektiv og *kompetent*. *Kompetanse* er det tredje behovet i behovsmetning (Deci & Ryan, 2000). Kompetanse innebærer ikke kun at man er kvalifisert «på papiret», for eksempel ved at man har bestått et prøvespill. Man må også oppleve seg selv som en kompetent person. At man erfarer å bli tatt på alvor og gitt ansvar som ung musiker kan være viktig for at man kan anerkjenne seg selv som kompetent. Dersom man lykkes i å avklare mål, kan dette bidra til at behovsmetning oppnås.

7.1.2 Positiv forsterkning gjennom feedback

Flytsoneteorien betingelse om *feedback* handler først og fremst om å motta relevant feedback om hvor man befinner seg i forhold til målet så hyppig at oppmerksomheten holdes rettet mot aktiviteten og målet (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, Optimal

experience, Psychological studies of flow in consciousness, 1988).

I arbeidet med analysen har det vært vanskelig å påvise slike former for rask og umiddelbar feedback i datamaterialet, men i arbeidet med de ulike kategoriene i analysen har jeg også reflektert over betydningen av feedback som et viktig element for musikalsk utvikling over tid, da dette er et begrep man også finner i selvbestemmelsesteori.

Når informantene har fortalt om den feedbacken de mottar fra sine lærere, har de også fortalt om hvilke forventninger de har til sine lærere. De forteller at de ønsker støtte og grensesetting fra lærerne, men at de også har tydelige grenser for hva de ønsker tilbakemelding på. Selvbestemmelsesteori skiller mellom to former for feedback, informativ og kontrollerende (Deci & Ryan, 1985). Deci & Ryan refererer til flere studier hvor man har forsket på hvordan positiv feedback som enten gis i informativ eller kontrollerende form, innvirker på motivasjonen. Resultatene fra studiene viser at positiv feedback som inneholder kontrollerende faktorer kan virke negativt på utvikling av intrinsisk motivasjon. Kontrollerende faktorer som introduseres til en aktivitet hvor utøveren i utgangspunktet er intrinsisk motivert, kan også ødelegge for eksisterende intrinsisk motivasjon. Et eksempel på dette i musikalsk kontekst kan være at en lærer gir uttrykk ovenfor en student at utfallet av studentens deltagelse i en konkurranse også vil ha konsekvenser for læreren på en eller annen måte. Et annet eksempel kan være at læreren gir klart uttrykk for en forventning om at eleven fremfører et stykke med en bestemt tolkning. Dette kan man kjenne igjen i studien til Ford og Vosloo hvor informantene forteller at deres forhold til læreren også regulerte deres mulighet for å oppleve flow (Ford & Vosloo, 2020). Dersom lærerens hovedfokus var rettet mot å unngå feil, presterte de dårligere og opplevde mindre spille glede.

Det er derfor interessant å se at informantene har et bevisst forhold til hvilke forventninger de har til feedback fra sine lærere. Elevene ser ut til å foretrekke informativ feedback og i mindre grad setter de pris på feedback som inneholder kontrollerende elementer. De gir også uttrykk for at de har klare grenser for hva de ønsker feedback om. De ønsker hovedsakelig å bli veiledet gjennom råd og tips, og de ønsker ikke å bli fortalt i detalj hvordan de skal utføre en oppgave. Dette kan skyldes mange ting; at lærerne er svært bevisste hvordan deres feedback påvirker elevenes motivasjon og at dette så gjenspeiles i elevenes oppfatning; at lærerne er

eksperter på dette, handler uten å tenke seg om men at det likevel gjenspeiles i elevene; at dette på en eller annen måte er en egenskap ved elever som utmerker seg musikalsk; at elevene gjennom erfaring har blitt oppmerksomme på hvilken feedback som virker osv.

Når positiv feedback gis i form av råd og tips heller enn detaljerte instruksjoner, og når tilbakemeldingen ikke inneholder noen form for straff, belønning eller noe som gjør at læreren kan oppfattes som personlig investert, kan kanskje formen bidra til at elevene opplever seg som likeverdige med sin lærer. Denne opplevelsen av jevnbyrdighet kan virke positivt for opplevelsen av *tilhørighet*. Positiv og informativ feedback kan også bidra til å gi informantene økt følelse av *autonomi* når de mottar feedback på noe som er deres eget produkt. Positiv og informativ feedback på en students resultater kan også støtte opp om at studenten opplever seg selv som en *kompetent* person. Til sammen kan dette virke positivt inn på behovsmetningen.

7.1.3 Positiv forsterkning gjennom avklarte utfordringer

I Csikszentmihályis fremstilling av hvordan man utvikler større *kompleksitet* (figur 1, s. 26) er det to situasjoner hvor utøveren ikke befinner seg i flytsonen fordi utfordringene ikke er *avklarte*:

- Utøveren opplever grader av apati fordi oppgaven er for enkel
- Utøveren opplever grader av angst fordi ferdighetene er for lave

Informantene forteller om situasjoner hvor vi kan anta at de opplever former for apati eller kjedsomhet. Når de opplever oppgavene som for enkle, endrer de fokus for å gjøre oppgavene mer utfordrende. Små detaljer i elementer som klang, dynamikk og ansatser vies da større oppmerksomhet. De forestiller seg hva de tror publikum ønsker å høre og de engasjerer seg i å lage musikk ut av notene. Ved å gjøre dette kan man anta at de gradvis nærmer seg flytsonen når balansen mellom utfordringer og ferdigheter endres. Den psykologiske mekanismen i flytsoneteorien som forklarer dette, er da at utøverne gradvis fyller oppmerksomheten ved å konsentrere seg mer om enkelte elementer inntil terskelen for hvor mye informasjon som kan prosesseres nås, og en tilstand av flow inntreffer. Over tid kan denne prosessen bidra til økt opplevelse av autonomi og kompetanse. Informantene viser gjennom sine beskrivelser at de opplever autonomi ved å selv kunne foreta valg underveis. Dette

kan også fortelle noe om at de har kompetanse til å gå stadig dypere inn i de musikalske elementene, når de fordyper seg i klang, ansatser og andre musikalske kvaliteter som krever spesiell kompetanse.

Informantene forteller om grader av angst gjennom at de opplever stress og frustrasjon når de står ovenfor oppgaver som ligger over deres ferdighetsnivå. Dette løser informantene ofte ved å fokusere øvingen intenst, og de reflekterer over musikken fra ulike ståsted og øker dermed sin forståelse av oppgaven. Dette gjøres alene og sammen med lærere. Gjennom denne prosessen øker da informantene sine ferdigheter, samtidig som de avklarer og tydeliggjør målet gjennom å se på det fra ulike vinkler. Gradvis vil det oppstå en situasjon hvor de nærmer seg flytsonen. Etter en slik prosess kan man anta at utøverne opplever seg som mer kompetent når de igjen befinner seg i flytsonen. Når informanten beskriver hvordan de intensiverer øvingen og bruker ulike innfallsvinkler for å forstå musikken bedre, kan dette også vise at autonomi er et viktig element i prosessen for å oppnå balanse mellom utfordringer og ferdigheter. At de aktivt bruker miljøet rundt seg for å hjelpe seg til å nå målet kan også bidra positivt til økt opplevelse av fellesskap og tilhørighet. Til sammen vil da opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet kunne øke behovsmetningen.

Både O'Neills (1999) og Ford & Vosloos (2020) studier viser til at balanse mellom oppgaver og ferdigheter kan øke studenters muligheter for å oppleve flow, og at lærere bør aktivt bidra til at disse elementene balanseres.

7.1.4 Positiv forsterkning gjennom optimale opplevelser

Nå en utøver erfarer en optimal opplevelse, utføres en handling som krever at han tar i bruk hele sitt repertoar av ferdigheter og kapasitet for å mestre situasjonen (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2020). Gjentatte opplevelser av slike situasjoner, kan bidra til at man opplever seg selv som dyktig og effektiv i møte med utfordringene. Dette kan bidra til økt behovsmetning, ved at man opplever seg som *kompetent*. Videre er et av kjennetegnene på en optimal opplevelse en sterk følelse av kontroll, og at man klarer å forutse og mestre utfordringene som kommer. I en utøvende situasjon hvor man er overlatt til seg selv kan dette oppleves som at man er fri til å ta egne valg, at man er selvstyrt og handler selvstendig. Dette kan igjen bidra til å forsterke opplevelsen av *autonomi* og dermed økt *behovsmetning*.

Det er vanskelig å se at det er noe ved betingelsene eller kjennetegnene ved en subjektiv optimal opplevelse som i seg selv kan knyttes til en sterkere opplevelse av tilhørighet, men musikk er oftest en kollektiv aktivitet man bedriver sammen med andre. De fleste musikere kan kjenne igjen den euforiske følelsen av samhold når man har gjennomført en vellykket konsert, eller når man får anerkjennelse av andre for å ha utført en god prestasjon. Det som kan ha stor innvirkning på opplevelse av *tilhørighet* og fellesskap er fenomenet gruppe-flow (Sawyer, Group Genius, 2017). Informantene forteller at samspill, kammermusikk og det å få utøve musikk sammen med andre er viktig for dem. Informantene forteller også at dette er noe de ikke får tilstrekkelig tilbud om ved sine lokale musikkskoler og at dette dermed er en viktig del av talent-programmet. Økt opplevelse av tilhørighet gjennom gruppe-flow kan igjen virke forsterkende på behovsmetningen. Noe av det samme beskriver også Wittussen i sin studie, hvor hun viser til at informantene i hennes studie opplever frihet, mestringsfølelse, økt sosial status og opplevelse av tilhørighet som en følge av instrumentalferdigheter (Wittussen, 2022).

7.1.5 Gjensidig forsterkning av motivasjon

Motivasjon i flytsoneteori og selvbestemmelsesteori har likheter og forskjeller. En likhet er at både autoteliske aktiviteter og aktiviteter drevet av intrinsisk motivasjon oppleves som selvbelønnende. En forskjell er at gjennom aktiviteter drevet av intrinsisk motivasjon knyttes det en emosjonell verdi til resultatet, mens i autoteliske aktiviteter kan resultatet være irrelevant for motivasjonen for å utføre selve aktiviteten. Selvbestemmelsesteori er opptatt av å forklare hvordan intrinsisk motivasjon oppstår og hvordan adferden til et intrinsisk motivert individ arter seg, mens flytsoneteori er opptatt av individets kvalitative opplevelse av å være intrinsisk motivert (Csíkszentmihályi, 1990). Studien kan vise at motivasjon, påvirket av angst, apati og behov for mestringsfølelse varierer mellom selvbestemmelsesteoriens og flytsoneteoriens forklaringer for motivasjon.

Motivasjonen som ligger til grunn for de handlinger som må utføres for å komme i flytsonen ser altså ut til å være sammensatt, og at begge teoriene har litt ulike forklaringer på årsaken til motivasjonen. Selv om motivasjonen kan sies å være betinget til et ønske om å unngå angst eller apati, så sier informantene også at mye av øvingen oppleves som autoteliske handlinger. De sier også at det er stor emosjonell verdi knyttet til resultatet av øvingen. På denne måten kan motivasjonen

forsterkes. Gjennom å øve fordi man liker selve aktiviteten skapes en vinn-vinn-situasjon når det samtidig knyttes en emosjonell verdi til resultatet av aktiviteten. Dette kan ses i lys av Ford & Vosloos studie, som viser at informantenes emosjonelle tilknytning til musikken også spilte inn på deres opplevelse av flow (Ford & Vosloo, 2020)

Alle informantene svarer at det er deres eget valg å bruke mye tid på øving og musikk. De innser at det er tidkrevende og at det betyr at de må forsake andre aktiviteter. Likevel svarer alle at de gjør det fordi de *liker* det. Dette kan antyde at de allerede har en overordnet intrinsisk motivasjon når de velger en livsstil som etter hvert krever at alle døgnets timer til en viss grad må tilpasses det som kreves for å bli en utøvende musiker. Dersom det stemmer at informantene i stor grad er grunnleggende intrinsisk motiverte, så kan det også bety at behovene for autonomi, og tilhørighet i tilstrekkelig grad er mettet, og at deres læringsmiljø støtter opp om behovsmetningen. Hatfield studie viser at både miljømessige og mellommenneskelig forhold som støtter opp rundt de grunnleggende psykologiske behovene som er viktig for behovsmetning, har positiv innvirkning på informantenes motivasjon (Hatfield, 2017).

7.1.6 Positiv forsterkning gjennom oppmerksomhet

Det som er avgjørende for at en person opplever flow, er at terskelverdien for informasjonsprosessering nås. For at dette skal kunne skje, er det av avgjørende betydning at all oppmerksomhet kan rettes uhindret mot aktiviteten, målet og øyeblikket. Det er kjent for de fleste utøvende musikere at mentale hindringer som kan påvirke muligheten for å rette full oppmerksomhet mot oppgaven kan ha opphav i dagliglivet og være svært situasjonsspesifikke. Dagligdagse bekymringer kan være bekymring for andre, økonomi, tidsklemme osv. I en musikalsk kontekst kan situasjonsspesifikke hindringer være sceneskrek, usikkerhet, psykologisk utrygghet og annet. Viktigheten av å oppleve psykologisk trygghet, for eksempel ved å få hjelp til å håndtere sceneskrek nevnes også i Stabells (2018) forskning, hvor det vises til at studenter som opplever dette, kan komme til å tvile på om de egner seg til å bli musikere.

Det overordnede inntrykket av informantene gjennom intervjuet er at de oppleves som psykologisk trygge. De har en sosial ramme rundt seg bestående av familie,

venner og lærekrefter som støtter dem og som backer dem opp. De får hjelp når de trenger det og de kan være åpne om det de opplever som problematisk. De har alle støtte fra sine lokale kulturskoler⁹ og gjennom talentprogrammet møter de også jevnaldrende med samme interesser. Ford & Vosloo fremhever også den sosiale støtten som viktig for å øke unge musikers muligheter for optimale opplevelser (Ford & Vosloo, 2020). Det kan dermed virke som at deres arbeidsmiljø er preget av gode vilkår for behovsmetning med tanke på autonomi, kompetanse og tilhørighet, og at de får hjelp til å tilrettelegge livet rundt sine musikalske aktiviteter. Dette legger dermed et godt grunnlag og utgangspunkt for at de kan konsentrere seg og rette oppmerksomheten mot oppgavene når det trengs.

7.2 Læringsstrategier og ekspertkunnskap

I analysen har jeg også sett på hvilke strategier informantene benytter for å komme i flytsonen. Et naturlig forløp i flytsoneteori er at man beveger seg inn og ut av flytsonen og at man oppnår større *kompleksitet* hver gang man entrer flytsonen. I situasjoner hvor utfordringer ikke er *avklarte* forteller informantene om hvordan de benytter ulike strategier for komme i flytsonen. Når oppgavene oppleves som for enkle økes vanskelighetsgraden ved å gå stadig dypere inn i stoffet, og når ferdighetene er for lave utvikles nye ferdigheter gjennom målrettet øving. I begge tilfeller vil informantene utvikle mer kompleksitet og øke sin kunnskap. Sett i sammenheng med utvikling av ekspertkunnskap, kan dette være delaktig i at informantene over tid utvikler et større repertoar av gjenkjennbare situasjoner, noe som er et kjennetegn på ekspertnivået i Dreyfus-modellen (Dreyfus & Dreyfus, 1988).

Informantene forteller også om ulike strategier de benytter seg av for å avklare mål. Hovedsakelig skjer dette i kombinasjon av at de samarbeider med lærere, og at de utforsker og eksperimenterer på egen hånd. Ved at de selv er aktive og delaktige i løsningen kan man anta at de over tid vil opparbeide seg kunnskap om hvilke ulike operasjoner de opplever som effektive for å tilegne seg nytt stoff (Elstad & Turmo, 2006). Denne prosessen hvor informantene utvikler et repertoar av ulike læringsstrategier som de *vet* virker, kan vi kjenne igjen i Dreyfus-modellen. Den

⁹ De lokale kulturskolene forplikter seg til å bruke ekstra ressurser på de elevene som tas opp på det aktuelle talent-programmet.

kyndige utøverens handlinger ovenfor en ny situasjon er preget av intuitive og raske koblinger mellom tidligere erfaringer, men det er fremdeles et innslag av analytisk tenking forbundet med prosessen (Tiller, 2006, 2. utgave). Informantenes prosesser frem mot å avklare målene sine, kan på denne måten henge sammen med hvordan de over tid utvikler *ekspertkunnskap*.

Informantene har fremhevet samspill som spesielt verdifullt, og i kapittel 7.1.4. drøftet jeg hvordan gruppe-flow kan bidra til økt behovsmetning. Dersom det tilrettelegges for optimale opplevelser som setter utøverens samlede erfaringer og ferdigheter på prøve, kan også svært unge utøvere erfare flow. Unge utøvere kan erfare hvordan flow arter seg og ved at handlinger og ferdigheter flyter sammen på *sitt* nivå, selv om de har faglige mangler som gjør at de ikke er på et fullt ekspertnivå. Dette er også i tråd med de anbefalinger som O'Neill gir i sin studie, hvor hun oppfordrer til at man må tilrettelegge for at også elever på et lavere musikalsk nivå kan oppleve flow (O'Neill, 1999). Et eksempel på dette kan være deltagelse i aktiviteter som korps eller orkester, eller fri gruppeimprovisasjon hvor man kan være dypt inne i musikken selv om man har pauser og ikke spiller selv. Det er da avgjørende at man klarer å rette elevenes oppmerksomhet også mot selve lyttingen i så stor grad at terskelnivået for informasjonsprosessering nås.

8 Oppsummering og veien videre

8.1 Studiens resultater

Studien viser at informantene opplever musikk som en flow-aktivitet gjennom at de forteller om kjennetegn som direkte kan knyttes til flytsoneteorien. Informantene opplever flow i større og mindre grad gjennom musikalske aktiviteter i hverdagen. I tillegg til å oppleve flow gjennom målrettet og systematisk arbeid, opplever de også flow når de spiller musikk for sin egne fornøyles skyld og de opplever flow gjennom samspill med andre. Det kan se ut som at en faktor som påvirker dette, er informantenes læringsmiljø, og at dette læringsmiljøet kjennetegnes av at det er tilrettelagt for å kunne bidra til behovsmetning. Videre antyder funnene i denne studien at når betingelsene i flytsoneteori og selvbestemmelsesteori er oppfylt, virker de gjensidig forsterkende på hverandre. Samspillet i måten disse betingelsene oppfylles på kan igjen virke positivt på hvordan ekspertkunnskap utvikles.

8.2 Begrensninger

I ettertid ser jeg at intervjuformen som er studiens utgangspunkt, har noen åpenbare svakheter når det gjelder å gi de beste svarene på det jeg har ønsket å undersøke. Det er komplekst å undersøke et fenomen som oppleves i sanntid gjennom et tilbakeskuende intervju. Denne svakheten kunne jeg kanskje kompensert for ved å gjennomføre supplerende observasjoner for å utvikle et sterkere empirisk grunnlag. Videre kan svarene i intervjuene delvis betraktes som informerte når informantene i stor grad er innforstått med hva som er tema for intervjuet. På den andre siden så må man også kunne tro på det svaret informantene gir. I intervjuformen må jeg derfor velge å stole på informantenes fortelling, og anta at de har fortalt om og beskrevet det jeg kjenner igjen som opplevelse av fenomenet flow.

8.3 Anbefalinger

Flere av resultatene i studien er for så vidt ikke overraskende fordi studien baserer seg på sentrale teorier som er mye brukt over lang tid for å studere blant annet musikkfeltet og musikkopplæringen. Det som kan være denne studiens bidrag, er å belyse flytsoneteori og hva som kan være konsekvenser av elevers opplevelse av flow. Studien kan dermed oppfordre lærere i instrumentalfag til å utforske dette temaet videre og kanskje teste det ut i praksis. Ved å tilegne seg mer kunnskap kan man legge bedre til rette for at betingelsene for flow er til stede i elevens hverdag,

samtidig som man tilrettelegger for at elevenes læringsmiljø er av en karakter som bidrar til å fremme opplevelse av behovsmetning og dermed økt grad av intrinsisk motivasjon. Ved å prøve dette ut systematisk og over tid, kan det ha positiv effekt både for elever som sikter mot en utøvende karriere og hos de elevene som ikke skal skape seg en karriere innenfor musikk.

For å legge til rette for at elever tidlig kan oppleve musikk som en flow-aktivitet må man kanskje oppfordre til at aktørene tenker litt «utenfor boksen», og se på hvilke muligheter som finnes for å fremme flow i undervisningen. Dette vil antagelig ikke bare kreve noe av pedagogen, men også av skoleledelsen som må gi lærere anledning til å prøve ut nye metoder selv om det kan kreve økte ressurser i den perioden disse metodene utvikles. Dette kan innebære at flere lærere samarbeider ved å teste ut metoder i én-til-én-undervisning, og at de setter sammen ulike elevgrupper og utvikler pedagogisk materiell med tanke på at elevene kan gis mulighet for å oppleve flow på sitt ferdighetsnivå. Dette kan føre til at man må gå ut over den etablerte rammen for de ukentlige 22,5 minuttene som er blitt en standard i mange kulturskoler, men til gjengjeld kan det føre til økt interesse og utviklingsmuligheter for elevene, og på sikt en bedre tilpasset skole for å fremme god opplæring i musikk for den enkelte.

For å legge bedre til rette for et godt *læringsmiljø* bør lærere og skoleledelse sammen diskutere hva som er status i dag, og hva som må endres. For å fremme *tilhørighet* bør lærere ha mulighet for å systematisk kunne tilby en rekke ulike undervisningsformer ovenfor den enkelte elev i løpet av et skoleår. Elevene bør tidlig oppleve at de er en del av et større fellesskap, og at de erfarer at en fellesnevner for de som utgjør dette fellesskapet er at de alle gjør noe de liker å gjøre. Skolen bør legge til rette for at elevene opplever *autonomi* tidlig. Her bør man ha et langsiktig perspektiv hvor et mål er at elevene har mulighet for å utvikle god intrinsisk motivasjon for sine aktiviteter. Elevene bør ha mulighet til å påvirke sin undervisningsform i den grad det er mulig, selv om dette også kan kreve økte ressurser eller økt mulighet for læreren til å disponere tid til de elevene som trenger ekstra oppfølging eller tilrettelegging. Videre må læringsmiljøet støtte opp om at elevene føler seg *kompetente*. Her må skolen ta hensyn til at elever er, og utvikler seg forskjellig. Vi vil alle oppleve at vi fra tid til annen møter et platå som er vanskelig å komme seg videre fra, og når slike platåer oppstår må det være mulighet for å

kunne tilpasse undervisningen, slik at det over tid ikke får negativ innvirkning på elevene. Spesielt kan dette være viktig i gruppefag, hvor man lett kan oppleve et platå som en hindring når man har mulighet til å sammenligne seg med andre elever. Dette forholdet bekreftes også gjennom studien til O'Neill (1999).

8.4 Videre forskning

En tidlig idé til utforming av denne studien var å bringe inn ulike former for spillteori som benyttes til å bygge opp handlingen i et dataspill. Selv om dette ikke ble gjort, kan metaforen brukes i denne sammenhengen. I et godt designet spill er det viktig at spilleren tidlig opplever mestringsfølelse. Dette skjer ved at spillet automatisk tilpasser vanskelighetsgraden til spillerens nivå, for så å øke vanskelighetsgraden i takt med at spillerens ferdigheter utvikles. Spilleren holdes konstant i flytsonen og opplever en jevn strøm av mestringsfølelse.

På denne måten kan også egne pedagogiske opplegg designes med mål om at elever tidlig kan oppleve flow. Et eksempel på et slikt pedagogisk opplegg som jeg har observert, var et prosjekt hvor veldig unge elever fikk lage filmmusikk til en stumfilm sammen med sin lærer og en profesjonell elektronisk lydkunstner. Musikken hadde et temporært uttrykk, og under fremføringen som varte i 20 minutter fikk elevene ta i bruk all sin kreativitet og instrumentalferdigheter. De samme elevene ville nok hatt vanskeligheter med å spille et arrangement av tradisjonell filmmusikk som varte like lenge som filmen, men dette kan vise hvordan et godt og nøye designet pedagogisk opplegg kan fremme flow dersom lærere gis mulighet og rammer for å utvikle det.

Hvilke underliggende faktorer som er viktig når man utvikler og designer slike pedagogiske opplegg med tanke på å fremme flow i instrumentallopplæring er noe som kan forskes videre på. Her kan det være interessant å se hvordan man kan kombinere spillteori med elementer fra andre flow-aktiviteter som er basert på tydelige regler og klare mål, slik at det kan oversettes til en musikalsk kontekst. I slike pedagogiske opplegg kan man også se til Dreyfus-modellens prinsipper om at abstrakte regler og råd over tid utvikles til intuisjon, og hvordan dette kan benyttes for å utforme et progressivt pedagogisk rammeverk. Jeg vil derfor anbefale å utvikle aksjonsbaserte studier for å teste ulike undervisningsopplegg hvor man har som mål å tilrettelegge for tidlige opplevelser av flow gjennom musikk.

Referanseliste

- Chalmer, D. J. (1996). *The Conscious Mind*. New York: Oxford University Press.
- Coyle, D. (2009). *The Talent Code*. London, 20 Vauxhall Bridge Road: Random House Books.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of Optimal Experience*. U.S.: Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M. (1993). *The Evolving Self*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Finding Flow*. New York: Basic books.
- Csikszentmihályi, M., & Csikszentmihályi, I. S. (1988). *Optimal experience, Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi, M., & Larson, R. (1987). Validity and Reliability of the Experience-Sampling Method. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 175(9), 526-236.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 54-97.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of goal pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry* 2000, Vol. 11. No. 4, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008, Juni). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, pp. 14-23.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press - New York and London.

- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. University of California.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1988). *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2005). *Expertise in Real World Contexts*. SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA & New Dehli).
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ford, J. L., & Vosloo, J. (2020). Pouring everything that you are: Musicians experiences of optimal performances. *British Journal of Music Education*, 37, pp. 141-153.
- Gagné, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. High Ability Studies.
- Hatfield, J. L. (2017). *Determinants of motivation and self-regulation in aspiring musicians - The mental edge of musicianship*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). *Innate talents: Reality or myth?* Cambridge University Press.
- Jakhelln, R., Leming, T., & Tiller, T. (2009). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag, UiT.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturskoleråd, Norsk. (2016). *Rammeplan for kulturskolen - Mangfold og fordypning*. Norsk Kulturskoleråd.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laurel, T. J., & Hannon, E. E. (2013). Musical Development. In D. Deutsch, *The Psychology og Music* (pp. 423-497). California: Academic Press.

- Nakamura, J., & Csíkszentmihályi, M. (2020). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford Press.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- O'Neill, S. (1999). Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 141, pp. 129-134.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metod*. Oslo: Universitetsbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, Januar). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, pp. 68-78.
- Sawyer, K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.
- Sawyer, K. (2015, Summer). Group Flow and Group Genius. *The NAMTA Journal*, Vol. 40, No. 3, pp. 29-52.
- Sawyer, K. (2017). *Group Genius*. New York: Basic Books.
- Stabell, E. M. (2018). *Being Talented - becoming a musician*. Postboks 5190 Majorstua: NMH-publikasjoner.
- Tan, L., & Sin, H. X. (2021). Flow research in music contexts: A systematic literature review. *Musicae Scientiae*, Vol. 25(4), pp. 399-428.
- Tiller, T. (2006, 2. utgave). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole, profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wittussen, C. S. (2022). Jeg har lyst til at det skal bli fredag sånn at jeg kan ha musikk - En studie av gutters forhold til musikk og erfaringer med musikkaktiviteter i skolen. Vestlandet, Norge: Høgskulen på Vestlandet.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Problemstilling:

Flow er et fenomen som mange opplever med jevne mellomrom, noen mer og andre mindre. Jeg skal undersøke om flow er noe som elever ved talentprogram opplever, og om det kanskje har noen betydning for at de holder på med det de gjør.

Problemstillingen er formulert slik:

På hvilken måte kan tidlig opplevelse av musikk som flow-aktivitet, være av betydning for den musikalske utviklingen hos elever som er tatt opp på talent programmer i musikk?

Hensikt med intervjuet:

I flow-teorien angis det noen klare betingelser som må være til stede for at flow kan inntreffe, og det angis noen klare kjennetegn på at fenomenet flow er opplevd. Videre sier også teorien at når disse betingelsene er til stede og at flow oppleves, så er denne tilstanden i seg selv ustabil, og man må derfor alltid være i endring/utvikling for å posisjonere seg til å oppleve flow på nytt.

Hensikten med intervjuet er å avklare om informantene har opplevd disse kjennetegnene på flow, å avdekke om betingelsene har vært til stede og om dette har vært gjeldende over tid slik at det kan ha påvirket informantens utvikling.

Betingelsene for at flow kan forekomme er:

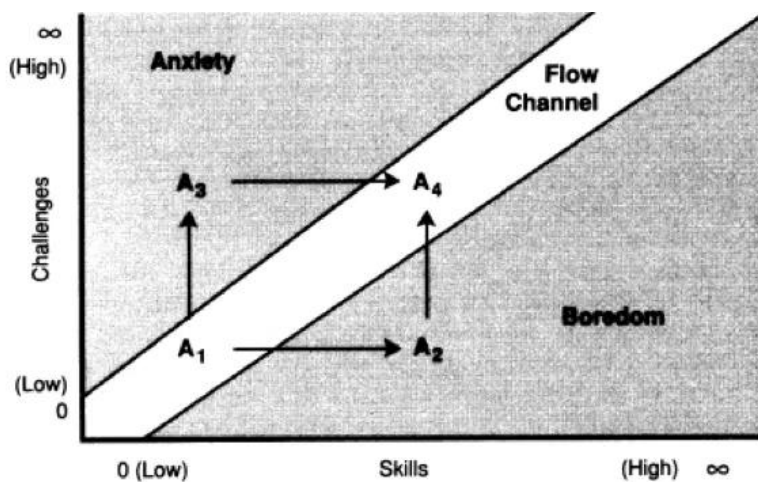
- Klare mål
- Umiddelbar feedback
- Balanse mellom oppgaver og ferdigheter
- Dyp konsentrasjon

Kjennetegn på at flow forekommer er:

- Full oppmerksomhet mot oppgaven

- Klare mål og umiddelbar feedback i forhold til målet
- Tidsforskyvning (fortere /saktere)
- Følelsen av at noe er enkelt
- Balanse mellom utfordringer og ferdigheter
- Handlinger og oppmerksomhet flyter sammen
- Tap av selvbevissthet (110 bit/sek grensen)
- Følelse av kontroll over oppgavene
- Opplevelse av ekstase (ekstase er gresk for alternativ virkelighet) og at aktiviteten er et mål i seg selv.

Skjematisk fremstilling av flow-kanalen og hvordan tilstanden i seg selv er ustabil



Innledning. Åpen refleksjon rundt eksempelet og introduksjonen til flow.		
Delspørsmål	Begrunnelse for spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Kan du tenke på en gang du selv spilte, kanskje en konsert eller lignende, der du var skikkelig fornøyd etterpå, og kan du beskrive hvordan det det følte før, underveis og etterpå?	Få informanten til å beskrive en egen-opplevd optimal hendelse, og starte å reflektere rundt sin subjektive opplevelse av ulike spillesituasjoner	

Når trives du best med å spille, og hva skal til for at du synes det er gøy?	Undersøke om informanten beskriver at de teoretiske forutsetningene for at flow kan inntreffe, må være til stede for at informanten selv opplever flow?	
Intervjuer forteller informant om et tenkt eksempel på en flow-opplevelse		
Hva tenker du om dette eksempelet?	Åpne samtalen, starte refleksjon, er det noen umiddelbare assosiasjoner til egne erfaringer rundt temaet. Begynne å reflektere rundt det å spille et instrument som en mulig flow-aktivitet.	Er det andre eksempler fra skole- eller fritidsaktiviteter som er bedre eksempler for deg? Er dette noe du kan kjenne deg igjen i? Kan informanten relatere eksempelet til det å spille et instrument?
Spørsmål om mål og feedback.		
Delspørsmål	Hensikt med spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Er det viktig for deg at du vet akkurat hvordan du ønsker at musikken skal høres ut?	Undersøke om målet er klart på forhånd, eller om det tydeliggjøres/formuleres underveis. Henger målet sammen med den umiddelbare feedbacken man opplever av prestasjonen underveis?	Dersom informanten jobber med improvisasjon, kan en del av målet være prosessen hvor ulike mål oppstår underveis, og i mindre grad er forhåndsdefinert.
Hvordan går du frem for å bestemme hvordan du skal forme musikken?	Avdekke hvilke strategier studenten har for å avklare mål.	Snakker studenten med lærer? Har studenten frihet til å gjøre egne valg? Hører man på ulike innspillinger?

Når du har bestemt deg for hva du ønsker å få til, hva gjør du da for å nå målet?	Hvilken strategi har man for å oppnå balanse mellom utfordringer og ferdighetene.	
Hvilke forventninger har du til lærerne dine?	Får informanten hjelp til å balansere ferdigheter og utfordringer, hjelp til å balansere angst vs. kjedsomhet, hjelp til strategier for å nå målene, gir læreren feedback i forhold til målene?	<-
Spørsmål om angst og kjedsomhet.		
Delspørsmål	Hensikt med spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Hvordan opplever du det dersom du får et stykke musikk som er veldig enkelt?	Hvordan reagerer informanten dersom den får oppgaver som tenderer mot kjedsomhet.	
Hvordan opplever du å få et veldig vanskelig stykke?	Hvordan reagerer informanten dersom den får oppgaver som tenderer mot angst.	
Spørsmål om øving og utvikling.		
Delspørsmål	Hensikt med spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Hvordan opplever du det å øve?	Avklare om informanten utfører aktiviteten fordi det oppleves som at den er egenverdi.	Er det forskjell på f.eks. å gjøre daglige øvelser og å øve på stykker
Er det forskjell på å forberede seg til f.eks. en spilletime og en konsert?	Har informanten ulike strategier for å utvikle seg og opplever informanten at noen aktiviteter er mer motiverende enn andre?	
Hvordan føles det når du er ferdig å øve for dagen på en vanlig normal dag?	Opplever man selve aktiviteten som en belønning i seg selv i hverdagen. Hva er motivasjonen for å oppsøke aktiviteten?	
Spørsmål rundt egen opplevelse av flow (optimal opplevelse).		

Delspørsmål	Hensikt med spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Hva tenker du på når du spiller en konsert?	Åpent spørsmål om ulike optimale opplevelser. Hva er det viktig å holde oppmerksomheten på i situasjonen.	<ul style="list-style-type: none"> - opplevelse av ego, tenker man på deg selv, opplever man kroppslige behov - tenker man fremover mot noe vanskelig som kommer - hvordan oppleves tiden? - hva er man oppmerksom på? - føles det lett eller vanskelig
Oppeves det forskjellig å spille solo-konsert og i et ensemble?	Hva er man oppmerksom på i ulike situasjoner, kreves det ulike ferdigheter?	
Hvordan oppleves det når du føler at du virkelig har mestret oppgaven, når alt gikk bra og.		
Hvordan oppleves det dersom du føler at du ikke mestret oppgaven slik du hadde håpet på?		
Spørsmål rundt opplevelse av mestring og opplevelse av lykke i hverdagen.		
Delspørsmål	Hensikt med spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Hvorfor har du valgt å bruke så mye tid på øving og spilling frem til nå?	Avklare om informanten opplever seg selv som lykkelig over å kunne holde på med aktiviteten.	

<p>Nå er du tatt opp på et talentprogram; hvorfor ønsker du å fortsette?</p>	<p>Er det opplevelse av mestring som gjør informantene vil fortsette, har man forventninger til økt mestring, eller et behov for å mestre dette i seg selv.</p>	<p>Dersom svaret er et ønske eller mål om å bli musiker så forklar at dette i så fall kun er det del-målet, og når det nås så venter bare mer av den samme aktiviteten, så hvorfor i det hele tatt ønske seg å bli musiker?</p>
<p>Kan du fortelle om hva som har vært viktig for deg så langt for at du ikke har sluttet å spille?</p>	<p>Avklare indre/ytre motivasjon for å ha holdt på med denne aktiviteten over tid.</p>	
<p>Har du andre eksempler på at du har følt deg skikkelig lykkelig når du har spilt/hørt musikk?</p>		

