



U i T

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Det kunstfaglige fakultet

Prestasjonsangst i gehørtrening

Faktorer som kan påvirke prestasjonsangst – En observasjons- og intervjustudie

—
Christian Primberg

Masteroppgave i hørelære med didaktikk og praksis (MUS 3902)

mai 2019



Sammendrag

Denne kvalitative forskningsstudien undersøker: *Hvilke faktorer kan påvirke prestasjonsangst i gehørtreningsfaget*. Tidligere forskning tyder på at en del elever og studenter har prestasjonsangst som kan være til hinder for læring. Jeg var derfor interessert i å utforske hvilke tanker lærere i gehørtrening har om arbeidsmåter som påvirker prestasjonsangst.

Metoden i studien var en kombinasjon av observasjon og kvalitative intervjuer av fire erfarne lærere i gehørtrening som alle underviser ved videregående skoler. I intervjuene ble lærerne spurt om deres erfaringer med prestasjonsangst blant elever, hva de legger i begrepet prestasjonsangst, og hvilke faktorer de mener påvirker elevenes prestasjoner. Den temabaserte analysen viste at alle informantene jobbet for å redusere, eller unngå prestasjonsangst blant elevene, samtidig som de hadde forskjellige tanker om hvilke arbeidsformer som fungerte best.

Funnene viser at det kan være flere faktorer som kan bidra til prestasjonsangst, både på individplan og i læringsmiljø, men at de individuelle også påvirkes av miljøet.

Prestasjonsangst er noe som oppleves av det enkelte individ, men som gjerne oppstår i en sosial kontekst. Forskningsmaterialet viser at lærerne mener at det er fordelaktig å skape et oppgaveorientert læringsmiljø, hvor det er lov å gjøre feil, og der lærerne differensierer oppgaver og formidler strategier. Dette kan påvirke elevenes mestringsforventning og attribusjonsmønster, og er derfor faktorer som kan dempe prestasjonsangst. Resultatene kan også tyde på at prestasjonsangst kan reduseres ved å bruke nivådelte grupper, der elevene kan sammenligne seg med medelever på noenlunde samme nivå. Flere av informantene mener at man vil kunne øke prestasjonsangst ved å høre elevene én og én, men samlet resultat viser at dette avhenger av kontekst, og om undervisningen foregår i et trygt og oppgaveorientert læringsmiljø.

Forord

Denne masteroppgaven er et produkt av at jeg, etter over 30 års fravær som student, begynte på studiet «Master i hørelære med didaktikk og praksis». Å studere igjen, og ikke minst å skrive en oppgave, har vært spennende, lærerikt, men også utfordrende.

Jeg vil takke flere av mine lærere: universitetslektor Maria Medby Tollefsen, dosent Gro Shetelig, som har åpnet øynene mine for nye metoder og arbeidsformer i gehørtreningsfaget. Dosent Dr. Hilde Blix, som i tillegg til å være praksisveileder første året i studiet, også har veiledet meg i denne oppgaven. Ho har måttet tåle mange mailer i tide og utide, svare på og diskutere mange spørsmål.

Jeg vil takke spesielt lederen min på Kongsbakken videregående skole, Jeanette Selnes Flosand, som har tilrettelagt arbeidsdagen min slik at jeg har kunnet studere ved siden av full jobb. Det hadde ikke gått uten henne. Kongsbakken videregående skole ga meg også permisjon i 14 dager i forbindelse med vinterferien, slik at jeg kunne dra tre uker til Frankrike for bare å konsentrere meg om skrivinga.

Det å skrive en masteroppgave kan være ganske ensomt. Man trenger å diskutere problemstillinger, språk og struktur på studien. Til dette har jeg hatt et «team» til å hjelpe meg: Elin, som jeg er gift med, har jobbet mange timer med rettskriving og formuleringer, og har på daglig basis vært den jeg har diskutert oppgavens innhold med. Et annet medlem av «teamet» Dr. Signhild Skogdal, har hjulpet meg med de akademiske øvelsene i metode, og hjulpet meg til å strukturere oppgaven.

Å skrive en masteroppgave i godt voksen alder er kanskje lett fordi jeg ikke har noen små barn som ønsker å bli underholdt hele tiden. Ungdom er kanskje glad for at pappa sitter på kontoret for å skrive hele dagen- også i helgene. Likevel må jeg takke Elias, Sigurd og Solveig for at de har hjulpet til med mange praktiske ting når arbeid, studier og søvn har tatt døgnets 24 timer.

En takk til Dag Erik Hagerup, som hjalp meg da skrivesperra tok meg i jula.

Takk til Ingrid Ræder for korrekturlesing.

Jeg vil takke mine medstudenter: Caroline, Ragnhild og Liv-Astrid, for felleskap, hjelp og støtte i studiet. Jeg kommer til å se tilbake på den studentgruppa vi var med stor glede!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	5
1 Innledning og problemstilling.....	9
1.2 Studiens avgrensning.....	10
1.2 Studiens disposisjon.....	10
2 Historisk oversikt og læreplaner.....	12
2.1 Gehørtreningsfagets bakgrunn.....	12
2.2 Læreplaner.....	14
2.2.1 Første klasse: «Musikk» og «lytting».....	14
2.2.2 Andre og tredje klasse: Musikk fordypning	15
2.3 Oppsummering	16
3 Teori og begrepsavklaringer	17
3.1 Innledning	17
3.2 Tidligere forskning	17
3.3 Læringsaktiviteter og arbeidsformer	18
3.4 Strategier og læringsstrategier.....	19
3.5 Prestasjonsangst.....	19
3.5.1 Yerkes-Dodsons lov	21
3.6 Selvpåfatning, selvverd og selvvurdering	23
3.7 Atkinson: Ønsket om å lykkes og redselen for å mislykkes	24
3.8 Attribusjon	25
3.9 Målorientering.....	27
3.10 Psykologisk sentralitet	28
3.11 Sosial kognitiv teori.....	29
3.11.1 Innledning.....	29
3.11.2 Albert Bandura.....	30
3.11.3 Agent i eget liv	31
3.11.4 Mestringsforventning	32
3.11.5 Selvregulering	33
3.11.6 Bandura om tankeprosesser rundt angst	34
3.11.7 Påvirkning fra andre.....	35
3.12 “Little fish in a big pond”	35
3.13 Trygghet.....	36
3.14 Kjønn og prestasjonsangst.....	36
4 Metode.....	37
4.1 Kvalitativ metode.....	37
4.2 Hermeneutikk	37
4.3 Utvelgelse av informantene.....	38

4.4 På feltarbeid	40
4.4.1 Observasjon	40
4.4.2 Deltagende observasjon	41
4.4.3 Intervjuet	41
4.5 Transkripsjon	43
4.6 Analyse	44
4.7 Etikk	45
4.8 Reliabilitet og Validitet	46
4.9 Studiens begrensinger	48
5.0 Presentasjon av funn.....	49
5.1 Innledning	49
5.2 Hvordan definerer informantene prestasjonsangst?	49
5.3 Er gehørtraining et fag som bare skaper prestasjonsangst?	51
5.4 Er det ønskelig å eliminere stress?	53
5.5 Informantenes inntrykk av hvordan prestasjonsangst kommer til syne hos elevene	53
5.6 Informantenes tanker om faktorer som kan påvirke prestasjonsangst.....	56
5.6.1 Individuelle forhold.....	56
5.6.2 Faktorer i undervisningen som kan påvirke prestasjonsangst.....	61
5.6.3 Vurdering	65
5.6.4 Læringsmiljø.....	66
5.6.5 Strategier	70
5.7 Oppsummering og diskusjon	72
5.7.1 Forståelse av prestasjonsangst	72
5.7.2 Attribuering og mestringsforventning	73
5.7.3 Læringsmiljø.....	74
5.7.4 Strategier	78
5.10 Resultatene sett i lys av forskningsspørsmålet og forslag til videre forskning.	79
6 Avslutning.....	82
Vedlegg	84
Informasjonsskriv til informanter	84
Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever	87
Godkjenning fra NSD	90
Intervjuguide.....	91
Litteraturliste.....	93

1 Innledning og problemstilling

Gehørtrening er et fag som det undervises i på musikklinjene¹ på videregående skoler, på musikkonservatoriene og Norges Musikkhøgskole. Faget har en lang tradisjon, og har høy status ved de norske utdanningsinstitusjonene (Blix & Bergby, 2016). Faget handler ofte om å kunne beskrive det en hører, bli bedre til å lese noter, utvikle musikalsk hukommelse og å forestille seg det en skal spille. Gehørtrening er derfor et viktig støttefag i institusjoner som tar sikte på å utdanne utøvende musikere, lærere, komponister eller arrangører.

Jeg har i mer enn 20 år undervist i faget gehørtrening ved en videregående skole i Norge. Jeg har opplevd elever som har hatt prestasjonsangst i faget, og at dette har vært til hinder for elevenes læring i gehørtreningsfaget. Disse erfaringene fikk meg til å reflektere over fenomenet prestasjonsangst, og om det finnes noe jeg som lærer kan gjøre for å motvirke dette. Gjennom undervisningen og praksis i «master i hørelære med didaktikk og praksis» har jeg lært nye arbeidsformer og fått nye erfaringer med faget, som sammen med mine praksiserfaringer har ledet meg mot å forske på prestasjonsangst i gehørtreningsfaget

Studier av tilgjengelig litteratur tyder på at prestasjonsangst i gehørtrening kan være et problem for en del elever (Mickelsson, 2016; Reitan, 2006; Vinje, 2011). Prestasjonsangst er en ubehagelig følelse for den som opplever det. I tillegg til at den er ubehagelig for den enkelte, vil det også kunne senke prestasjonsnivået hos elevene (Papageorgi et al., 2008).

Prestasjonsangst oppleves av det enkelte individ, men oppstår gjerne i en sosial kontekst. Det er i stor grad læreren som styrer samhandling og arbeidsformer i timene, og læreren får derfor en viktig rolle i å skape et godt læringsmiljø. I denne studien vil jeg belyse lærerens tanker om hvorfor prestasjonsangst oppstår, men også om det finnes måter å påvirke prestasjonsangst. Gjennom observasjon og intervju av tre læreres undervisningspraksis og

¹ Det offisielle navnet er utdanningsprogram for musikk, (<https://www.udir.no/kl06/mdd5-01>) men det er vanlig å bruke begrepet «musikklinje», og derfor ha jeg valgt å bruke dette begrepet i denne studien.

intervju av en informant som jeg ikke observerte, har jeg prøvd å få en dypere forståelse av fenomenet. Forskningsspørsmålet er:

Hvilke faktorer kan påvirke prestasjonsangst i gehørtreningsfaget?

1.2 Studiens avgrensning

Prestasjonsangst i gehørtrening er et stort og omfattende tema. Jeg har måttet gjøre noen valg underveis. Dette er en studie som studerer læreres tanker om prestasjonsangst. Jeg har derfor ikke gjort noen undersøkelser om prestasjonsangsten finnes i gehørtrening, eller mer spesifikt om dette fantes i de gruppene jeg observerte. Der støtter jeg meg på andre undersøkelser som viser at prestasjonsangst knyttet til gehørtreningsundervisningen kan være et problem for en del elever (Mickelsson, 2016; Reitan, 2006; Vinje, 2011). Studien er også avgrenset i omfang på grunn av tid og ressurser til rådighet.

Spørsmålet er komplekst, og det finnes flere vinklinger og aspekter som det kunne være interessant å studere innen temaet prestasjonsangst. Studien har bare fire informanter, og har derfor for lite utvalg til å kunne generalisere, men jeg mener likevel at denne studien kan være et lite bidrag til forståelsen av et stort emne.

1.2 Studiens disposisjon

- Kapittel 2, *Historisk oversikt og læreplaner*: Dette kapitlet starter med en historisk oversikt over faget gehørtrening både internasjonalt og nasjonalt. Videre behandles fagets innhold og måten dagens læreplan i videregående skole er bygd opp på. Kapitlet avsluttes med en drøfting av utdanningen av gehørpedagoger i Norge, og hva det har hatt å si for gehørundervisningen.
- Kapittel 3, *Teori og begrepsavklaringer*: I dette kapitlet redegjør jeg for sentrale definisjoner, samt at jeg beskriver relevant teori som er brukt som bakgrunn for forståelsen og fortolkningen i denne studien
- Kapittel 4: *Metode*: Her redegjør jeg for de forskningsmetodiske aspektene som er brukt i forskningen, slik som forforståelse, fortolkning, og hvordan jeg har transkribert og analysert feltarbeidet. Her har jeg også gjort en vurdering av etikk, reliabilitet og validitet.

- Kapittel 5: *Presentasjon av funn*: I dette kapitlet presenterer jeg informantenes tanker om hvilke faktorer som kan påvirke prestasjonsangst. Jeg har inndelt faktorene i individuelle forhold, undervisning og læringsmiljø. Kapitlet avsluttes med en diskusjon av funnene og en drøfting av disse sett i forhold til teorier og forskningsspørsmålet.

2 Historisk oversikt og læreplaner

I det følgende presenterer jeg en historisk oversikt over gehørfaget, og fagplanen i den videregående skole. Dette viser gehørtreningens lange tradisjon, og hvordan faget i dag er forankret i læreplanen, samtidig som det viser at faget ikke vektlegges likt over hele landet.

2.1 Gehørtreningsfagets bakgrunn

Hørelære og gehørtrening er synonyme begreper som brukes om hverandre. I den forrige læreplanen i videregående skole, Reform 94, ble faget kalt hørelære (Dalen, 2016). Begrepet gehørtrening ble først brukt på Norges musikkhøgskole fra 1982, fordi fagmiljøet mente dette navnet beskrev faget bedre enn *hørelære* (Reitan, 2006). I Kunnskapsløftets læreplan K06 blir faget kalt *gehørtrening* (UDIR, 2006c). Denne studien handler om undervisning i videregående skole, og jeg vil derfor i all hovedsak kalle faget for gehørtrening. Fordi begrepene lever ved siden av hverandre, vil hørelærebegrepet dukke opp i samme betydning, alt etter kontekst og hvordan begrepet er brukt av informantene.

Guido fra Arezzo (ca. 995 – 1050) utviklet et system som ligner på dagens moderne notesystem. At musikken ble skrevet ned førte til et behov for å bevisstgjøre sammenhengen mellom notert og klingende musikk. Guido selv utviklet et system for dette: solmisasjon-metoden². På 1700 tallet kom det til metoder hvor stavelsene i solmisasjon ble byttet ut med tall³. På 1800 tallet ble faget delt inn i de disiplinene som vi ser på som sentrale i dag: rytmikk, harmonikk og melodikk (Blix & Bergby, 2016).

I Norge ble Lindeman-familiens organistskole opprettet i 1883 i Kristiania (nå Oslo). Da skolen ble utviklet til landets første musikkonservatorium ble også gehør et av undervisningsemnene. Der den italienske og franske tradisjonen var basert på solfège, var den norske gehørundervisningen inspirert av den tyske tradisjonen, som var basert på

² Det finnes flere forskjellige solmisasjons-metoder. Guidos system hadde 6 toner, som senere ble utviklet til 7. Varianter av systemet er for eksempel absolutt solmisasjon hvor Do er det samme som tonen «C», relativ solmisasjon, hvor «do» er det tonale sentrum i en dur-skala, og Tonika-Do systemet, hvor «do» er det tonale senteret i en hvilket som skala. (Blix & Bergby, 2016).

³ Metoden minner om Tonika-Do-metoden, hvor tallet «1» er grunntonen i tonearten. For eksempel: Hvis et stykke går i C-dur, vil tonen C være «1», D være «2», E være «3» osv.

intervaller og tonetreffing (Blix & Bergby, 2016). Denne tradisjonen ser man i Trygve Lindemans gehørtreningslæreverk «Tonetreff og musikkdiktat» (1951).

I Norge har vi ikke noen helhetlig tradisjon for gehørundervisning, slik man for eksempel har i Ungarn med Kodály-metoden.⁴ Det var likevel fra 1950 til 1980-tallet faglig kontakt mellom de skandinaviske lærerstedene i høyere utdanning, slik at en kan se likheter i fagets innhold og metode i disse landene (Blix & Bergby, 2016).

«Hørelære er i høyeste grad et praktisk fag, i betydningen *å gjøre*» (Blix & Bergby, 2016:60). Dette betyr at gehørtrening er et fag der man blant annet gjennom praktiske øvelser trener opp bevisstheten rundt musikalske elementer, som tonehøyde, puls, tonelengde (rytme) og harmoniske strukturer (Holmgren, 2008). Reitan skriver at gjennom praktisk utførelse av ferdigheter skal man utvikle det musikalske gehøret (Reitan, 2006). Faget undervises ofte i mindre grupper (Blix & Bergby, 2016). Uansett metode medfører ofte faget læringsaktiviteter som innebærer bruk av stemmen. Stemmen brukes til lesing av rytmer, imitasjon og synging av melodier og akkorder, noe som fører til at eleven eller studenten må presentere seg selv med sine evner og ferdigheter for resten av gruppen. Samtidig regnes ofte gehørtrening til de teoretiske fagene fordi undervisningen har blitt utøvd på en måte der man skal: «...notere ned det man hører (...), og framføre det man ser» (Blix & Bergby, 2016:59).

Det har ikke siden 1970-tallet vært utdannet gehørpedagoger i Skandinavia før Universitetet i Tromsø startet sin «master i hørelære med didaktikk og praksis» i 2010. Dette kan tyde på at man i den videregående skole, i store trekk, antakelig har hatt en generasjon av lærere som ikke har hatt metodisk og pedagogisk videreutdanning i gehørtrening (Blix & Bergby, 2016; Dalen, 2016). Dette, sammen med en fagplan som ikke sier spesielt mye om hva som skal læres eller hvordan faget skal praktiseres, har ført til et stort mangfold av undervisningsmetoder (Blix & Bergby, 2016; UDIR, 2006b, c). Det finnes lærebøker i gehør, særlig i melodi- og rytmelesing, men gehørlærere bruker i tillegg mye tid til forberedelse og samler sammen stoff til eget undervisningsmateriale (Reitan, 2006).

⁴ Kodály lagde en helhetlig metode basert på relativ solmisasjon og rytmespråk (Blix & Bergby, 2016).

Med dagens teknologiske utvikling har man nå mange flere pedagogiske variasjonsmuligheter i gehørtrening. Der hvor man før først og fremst brukte piano og sang, kan man eksempelvis i større omfang bruke innspilt musikk. Man har mye større og lettere tilgang til egnet materiale gjennom strømmetjenster og nedlasting av musikk. Med dataverktøy er det lett å klippe i musikk og tilrettelegge musikk eksempeler. I tillegg finnes det flere websider og apper til bruk i gehørtreningsundervisningen.

2.2 Læreplaner

Blix og Bergby (2016) viser til mål og målformuleringer i ulike læreplaner. Noen læreplaner er kortfattede og beskriver bare overordnede mål, mens andre igjen beskriver punktvis hva som skal læres i faget. Når det gjelder fagets innhold, tyder både lærebøker og undervisningen til mine informanter på, at faget fremdeles består av rytmikk, harmonikk og melodikk.⁵ Samtidig ser vi at det tas inn momenter som auditiv analyse og reine intervalløvelser.

2.2.1 Første klasse: «Musikk» og «lytting»

I første klasse (vg 1) undervises elevene i faget *musikk*, som er et fag som skal undervises i 140 timer i året. Det består av hovedområdene «hovedinstrument», to bi-instrumenter, *anvendt musikk* og *samspill*. Den innbyrdes timefordeling mellom hovedområdene er ikke definert av læreplanen, det er det opp til hver enkelt skole å bestemme. «Anvendt musikk» er det hovedområdet som omhandler musikkteori og gehør. Faget er et trekkfag, hvor elevene kan bli trukket ut til muntlig-praktisk eksamen (UDIR, 2006b).

Lytting er et selvstendig fag som skal undervises i 56 timer i året (UDIR, 2006a), hvor hovedområdet handler om gjenkjenning av musikkens elementer og musikkforståelse. Faget kan sees som en forberedelse til *Musikk i Perspektiv*, som er musikkhistoriefaget i andre og tredje klasse (vg 2 og vg 3). Ved de skolene jeg besøkte varierte det hvordan det ble

⁵ Se for eksempel Niels Eskild Johansen «Hørelære med på notene»(2006), samme forfatter (2000), Tone Sørvik Aarsand «Rytmask hørelære»(1982), Gro Shetelig Kruse «Hører du?-1»(2006), Inger Elise Reitan «Akkordrekker på gehør : øvelser med funksjonsanalyse (Reitan, 2010), Maria Medby Tollefsens webside «Musicificium» (2018)

undervist i faget. En av skolene brukte dette faget som et gehørtreningsfag. Det er ingen eksamen i faget lytting.

2.2.2 Andre og tredje klasse: Musikk fordypning

Musikk fordypning er et valgfag i vg 2 og vg 3. Elever som ikke har hatt fremmedspråk på ungdomsskolen kan ikke velge dette faget i tredje klasse. Hovedområdene i dette faget er *gehørtrening, komponering og formidling*. Faget undervises 140 timer per år i både vg 2 og vg 3. Det gis ingen føringer i læreplanen på hvordan timene fordeles mellom hovedområdene.

I læreplanen er beskrivelsen av hovedområdet den samme for begge år:

Hovedområdet dreier seg om gehør som verktøy i arbeid med musikk. Memorering og imitasjon av strukturer i musikk er sentralt. Det handler også om sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk (UDIR, 2006c).

Kompetansemålene i gehørtrening er svært like for begge årene, men den mest sentrale endringen er at ordet «enkel» i vg 2 er blitt byttet ut med «sammensatt» i vg 3:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Memorere og gjengi enkle musikalske forløp i sang eller joik, spill og skrift
- Lese og gjengi et enkelt notebilde i sang og spill

Faget er trekkfag. Den utarbeides og sensureres lokalt (UDIR, 2006c).

Gehørfaget blir med denne læreplanen bare et hovedområde i en stor samlesekk. I masteroppgaven til Caroline Halliwell Olsen (2018) (ikke publisert) undersøkte hun blant annet hvordan timene fordeles. Hun kommer fram til at det varierer fra skole til skole om

gehørfaget i det hele tatt har egne timer, og hvor mange timer som eventuelt er satt av til gehørtrening (Olsen, 2018).⁶

2.3 Oppsummering

Som vi har sett har gehørfaget røtter nesten 1000 år tilbake i tid. Faget har lange tradisjoner i å knytte sammen klingende musikk og noter, noe som vi har tatt med inn i dagens musikkutdanning. På musikklinjene i Norge ser vi at vektlegging av fag- og timefordelingen gjøres lokalt. Det samme gjelder eksamenene. Riktignok har noen fylker begynt å samarbeide om sentral utarbeidelse av de lokale skriftlige eksamenene (VIGOIKS), men dette er valgfritt. Eksamener er gjerne styrende for hva som blir regnet som pensum i et fag (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I og med at både fagplanen og eksamenene til en stor grad blir definert og lagd lokalt, er det nærliggende å tro at læreren eller lærerkollegiet selv har stor makt over hva som skal læres og testes. En kan anta at dette fører til frihet til å velge både undervisningsmåter og undervisningsstoff, og dermed også påvirke hvordan undervisningen i gehørtrening foregår.

⁶ I skrivende stund er det satt i gang en revisjon av fagplanen i musikk dans drama i den videregående skole. I det første høringsutkastene av det som før het hovedområdene, men som nå heter kjerneelementene ,er gehørtrening flyttet fra faget Anvendt musikk lære til faget lytting.
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/c1ad3735-3b35-4083-bd01-0ef8dddb1b1d?disableTutorialOverlay=True¬atId=735>

3 Teori og begrepsavklaringer

3.1 Innledning

Jeg vil i det følgende redegjøre for tidligere forskning, klargjøre noen begreper og drøfte teorier som er relevante for å belyse prestasjonsangst. Fordi prestasjonsangst oppleves av det enkelte individ, men kan oppstå i en sosial kontekst, vil jeg derfor belyse faktorer sett fra et individperspektiv og fra et sosialt perspektiv.

3.2 Tidligere forskning

Det har etter det jeg kjenner til vært gjort lite tidligere forskning på prestasjonsangst i gehørtrening, og jeg vil her presentere de mest sentrale studiene fra senere år.

Inger Elise Reitan (2006) har gjort et forskningsprosjekt som omhandler gehørtrening på Norges Musikkhøgskole (NMH). Hun gjennomførte en spørreundersøkelse blant 104 studenter på NMH om hvordan de opplever gehørtreningsfaget, herunder emner som berører prestasjonsangst. Riktignok bruker Reitan ikke selv begrepet prestasjonsangst, men heller begrepet *stress*. Undersøkelsen viser at 53 prosent av studentene oppgir at de har middels til sterk grad av stress i gehørtreningen. Samtidig er det verdt å merke seg at 92 prosent svarer at de i middels til sterk grad trives med faget.

Christian Vinjes (2011) masteroppgave er en kvantitativ undersøkelse som blant annet ser på prestasjonsangst blant elevene ved videregående skoler i Norge, med vekt på kjønnsforskjeller. Materialet bekrefter i stor grad Reitans funn om stress og prestasjonsangst, selv om det er færre svaralternativer, noe som kanskje gjør den mindre nyansert. Det interessante med denne undersøkelsen, er at resultatene viser en tendens til at jenter har mer prestasjonsangst enn gutter. Vinje undersøker også attribusjonsmønsteret hos elevene, og tendensen er at jenter i større grad enn gutter attribuerer prestasjonene i gehørtrening til egne evner. Denne studien tar også for seg hvorvidt faget er psykologisk sentralt for elevene, eller verdiaspektet, som Vinje kaller det: Mestring i faget blir av elevene i hovedsak sett på som viktig, uansett kjønn.

Tone Knutsson Holmgren (2008) har gjort en kvalitativ undersøkelse av hvordan selvpoppfatning påvirker prestasjonene i gehørtrening. Informantene er rekruttert fra høyere

musikkutdanning i Norge. Studien ser på selvoppfatning i lys av attribusjonsteorier, psykologisk sentralitet og motivasjonsteorier, med særlig vekt på Atkinsons teorier om prestasjonsmotivasjon. Den ser også på referanserammeteorien i lys av selvoppfatning. Hennes funn tyder blant annet på at det er en sammenheng mellom faglig selvoppfatning, attribusjonsmønsteret og motivasjon. Det virker også som det er en sammenheng mellom motivasjon og hvor viktig faget oppfattes, hvor psykologisk sentralt faget er.

Sigurd Mickelsson (2016) sin masteroppgave, tar for seg om det er en sammenheng mellom opplevd mestring og lærernes metodebruk. Undersøkelsen er gjort på en videregående skole i Norge. Mickelsson undersøker om samarbeidslæring kan påvirke mestringsopplevelsen hos elevene. Han observerte det han kaller tradisjonell undervisning, og gjennomførte deretter timer med de samme temaene basert på samarbeidslæring. Deretter fikk elevene en spørreundersøkelse for å undersøke om det var forskjell på stress, elevaktivitet, og læringsutbytte. Det er verdt å merke seg at 95 prosent av elevene rapporterte at de hadde følt middels til mye stress i gehørtreningen, mens de følte seg tryggere, og hadde økt læringsutbytte når samarbeidslæring som metode ble brukt. Dette er en studie basert på én klasse, så det kan være vanskelig å generalisere ut fra studiens data.

Papageorgi, Hallam & Welch (2008) sin artikkel «A conceptual framework for understanding musical performance anxiety» diskuterer prestasjonsangst hos musikere i lys av faktorer som kjønn, mestringsforventning, attribuering og generelt angstnivå. Artikkelen bruker begrepene *facilitating* (stimulerende) og *debilitating* (hemmende eller ødeleggende) arousal (stress), og viser til at en viss grad av stress kan være bra for prestasjonene, mens en sterk grad av stress vil være ødeleggende.

3.3 Læringsaktiviteter og arbeidsformer

Med læringsaktiviteter menes her måten det jobbes med et emne i gehørtrening. Eksempler på læringsaktiviteter kan være melodidiktat eller synging av modulerende melodier. Med arbeidsformer tenker jeg mer spesifikt hvordan man jobber med den enkelte læringsaktivitet. For eksempel kan man øve på modulerende melodier ved å synge prima

vista, eller ved å improvisere modulasjonen. Arbeidsformer vil i mange tilfeller kunne brukes synonymt med metoder.

3.4 Strategier og læringsstrategier

Hvis en elev får i oppgave å synge en kvint, men ikke får det til, må en lærer veilede hvordan eleven skal kunne klare denne oppgaven. Et eksempel på dette er å synge tonene på skalatrinnene fra 1 til 5. Eleven får med dette presentert en strategi for hvordan de kan mestre en slik oppgave selvstendig.

Begrepet *læringsstrategi* har ingen entydig definisjon, og betydningen varierer (Blix, 2012). Læringsstrategier kan defineres som *lære om å lære* (Udir, 2015). I litteraturen splittes gjerne begrepet opp i underkategorier,⁷ slik at begrepet blir vidt og inneholder alt fra konkrete strategier til metarefleksjon over egen læring (Green & Oxford, 1995). Begrepet kan også forstås som «måter å håndtere et materiale eller en oppgave på» (Blix, 2012:77). Fordi læringsstrategier også kan sees som en overordnet måte å tilegne seg læring, har jeg valgt å bruke begrepet strategi når jeg snakker om konkrete råd, tips og teknikker som elevene lærer for å ha i sin mentale «verktøykasse».

3.5 Prestasjonsangst

Prestasjonsangst er en følelse knyttet til situasjoner der man skal prestere. Det er en terminologi som gjerne brukes i forbindelse med musikkutøvelse, men ordet brukes også innen idrett og andre praktiske disipliner (Hofseth, 2016; Papageorgi et al., 2008).

Opplevelsen av prestasjonsangst preges av at det autonome nervesystemet aktiveres.⁸ Dette kan få fysiologiske utslag som for eksempel økende hjerterefrekvens, svetting, skjelving i knær og munntørrhet. Psykiske utslag kan være at man glemmer det man har øvd på,

⁷ Green & Oxford bruker affektive, sosiale, metakognitive, hukommelsesrelaterte, generelle kognitive og kompenserende strategier (Blix, 2012; Green & Oxford, 1995).

⁸ Whilst performing, many experiences are affected and regulated by Autonomic Nervous System (ANS) activities. The ANS is divided into two parts, the sympathetic and the parasympathetic system. The level of experienced arousal depends on which division is mostly activated during the performance of a task. Heightened activation of the sympathetic division (SNS), for example, results in high levels of arousal and consequently intense apprehension and anxiety. Strong activation of the parasympathetic division (PNS), whose main function is to conserve energy, has the exact opposite effect, resulting in low arousal levels and poor physical activation (Papageorgi et al., 2008:106, fotnote).

vanskeligheter med å holde fokus og at man får negative tanker om at man ikke klarer oppgaven (Osborne & Kenny, 2008).

Ordet prestasjonsangst har to ledd: prestasjon og angst. Ordet angst er et sterkt ladet ord og er betegnelse på en psykisk diagnose som er definert i ICD 10⁹. Prestasjonsangst finnes derimot ikke i ICD 10, og er dermed ikke definert som en diagnose, men det at angst er til stede i ordet kan kanskje ha noe å si for hvordan enkeltpersoner oppfatter begrepet, og synes at begrepet blir for sterkt.

I litteraturen brukes ordet stress og prestasjonsangst ofte om hverandre og det er ikke bestandig lett å oppfatte forskjellen eller nyansene (Holmgren, 2008; Reitan, 2006; Vinje, 2011). Begrepet «stressa» brukes ofte i dagligtale i skolesituasjoner, og kan være vanskelig å definere, måle og forske på (Lillejord et al., 2017). Lillejord et al. mener stress kan forstås som: «...krav og forventninger knyttet til vanlige forhold i menneskers liv som kan gi fysiske eller psykiske reaksjoner» (Lillejord et al., 2017:7). I denne beskrivelsen av de fysiske reaksjonene, kan man se at stress og prestasjonsangst kan forstås og brukes på nesten samme måte.

Reitan (2006) bruker ordet *stress* i sin forskning på studenter ved Norges Musikkhøgskole, og viser til en generell definisjon av en serie med indre negative følelser som kommer av ytre påvirkninger.

Reitan skriver:

I faglig sammenheng kan man se stress som nervøsit¹⁰ i timen, som redsel for å avsløre svakheter og som noe som hemmer prestasjonene (Reitan, 2006:129).

Reitan bruker her ordet stress for en reaksjon som jeg vil kalle prestasjonsangst, men

⁹ Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>

¹⁰ Dette er et begrep som ofte brukes i dagligtale blant musikere synonymt med prestasjonsangst. Se for eksempel hovedoppgaven til Guro Pettersen «å være så nervøs, da er man jo generelt sett et dårligere menneske» (2016). I «Norsk etymologisk ordbok» står nervøsitet beskrevet som «har med nevene (sic) å gjøre; urolig, overfølsom, engstelig, rastløs» (Caprona, 2013)

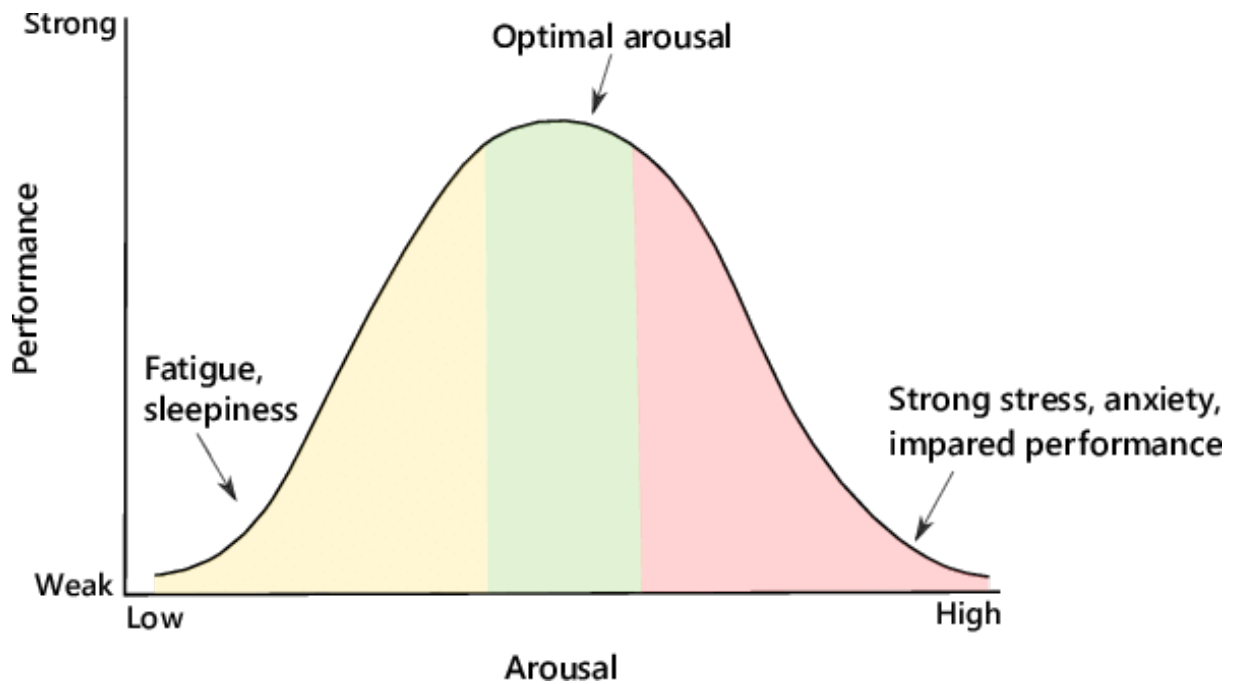
Reitan ønsker kanskje å bruke ordet stress fordi hun knytter begrepet prestasjonsangst til teorier om læring og prestasjonsmotivasjon og viser til Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell (Reitan, 2006).

Holmgren har i sin masteroppgave også sett dette definisjonsproblemet (Holmgren, 2008:7), og slik jeg tolker henne, mener hun at angst-begrepet i prestasjonsangst er for sterkt, slik at hun heller vil bruke uttrykk som stress eller press.

I en artikkel om prestasjonsangst blant musikere bruker Papageorgi et al. (2008) det samme teorigrunnlaget som Lillejord et al. (2017), men performance anxiety (prestasjonsangst) for det som Lillejord (2017) kaller stress. Jeg tolker det derfor dit at hvorvidt en kaller fenomenet stress eller prestasjonsangst også avhenger av konteksten det diskuteres i. Vi har kanskje lettere for å bruke begrepet prestasjonsangst fra et musiker-perspektiv, mens man fra et pedagogisk perspektiv vil kalle det stress. Hvordan jeg forstår prestasjonsangst må sees i lys av Yerkes-Dodsons lov.

3.5.1 Yerkes-Dodsons lov

En god del av litteratur som brukes i forbindelse med stress og prestasjonsangst viser til Yerkes-Dodson-loven fra 1908 (Lillejord et al., 2017; Papageorgi et al., 2008), som viser sammenheng mellom grad av aktivering av det autonome nervesystemet (arousal) og prestasjoner.



Figur 1: Yerkes-Dodsons lov Kilde: https://www.researchgate.net/figure/Illustration-of-Yerkes-Dodson-law-1_fig1_320592240

Modellen viser at for optimal prestasjon trenger man en viss aktivering; et lett stressnivå. Et mildt stressnivå vil være stimulerende for prestasjonen. Man presterer bedre opp til det punkt hvor man har optimalt stressnivå. Her er nivået av stress fremdeles håndterbar. I en situasjon hvor stressfølelsen blir for sterkt, vil det gå utover prestasjonene, man klarer ikke å kontrollere den, og den blir dermed ødeleggende for prestasjonen (Papageorgi et al., 2008).

Det er ved et slikt sterkt stressnivå at jeg vil bruke begrepet prestasjonsangst. Jeg har dermed kalt en mild form for «arousal» for stress, mens en sterk og uhandterlig form for «arousal» bruker jeg begrepet prestasjonsangst.

Jeg vil i resten av kapitlet belyse teorier og faktorer som kan være med på å forstå hvorfor stress og prestasjonsangst oppstår.

3.6 Selvoppfatning, selvverd og selvvurdering

Selvoppfatning er et begrep som brukes ulikt i litteraturen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I denne studien har jeg valgt å bruke begrepet slik det her er beskrevet:

Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014:82).

Personens selvoppfatning har sin bakgrunn i tidligere subjektive tolkninger av erfaringer, og kan variere fra område til område i en persons liv; det kan være at en elev har høy selvoppfatning som fiolinist, men lav selvoppfatning i gehørtrening.

Vi har en selvoppfatning på alle områder i livet. Den faglige, eller akademiske, selvoppfatning er viktig for læring. Hvis elever har lav akademisk selvoppfatning er de mer utsatt for angst og stress i lærings- og prestasjonssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

En person kan ha et generelt høyt eller lavt syn på seg selv. Dette synet på seg selv, om man verdsetter seg lavt eller høyt kan man kalle for selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det vil si at en person kan ha høy selvoppfatning av seg selv som fiolinist, og lav selvoppfatning i gehørtrening, men likevel føle høy eller lav selvverd (Bandura, 1997). Selvverdet er viktig for den mentale helsen. Det er en sammenheng mellom lavt selvverd og angst, depresjoner, alkohol- og narkotikamisbruk, selvmord og psykosomatiske lidelser (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Personer med lavt selvverd vil være personer med et ønske om å lykkes, men som frykter nederlag. Ønsket om å lykkes kan overskygges av frykten for å mislykkes. Dette utløser gjerne en beskyttende atferd hvor eleven er mer opptatt av å unngå nederlag enn å løse selve oppgaven. Elever med lavt selvverd er mer utrygge, og derfor også mindre aktive i timene, enn elevene med høyt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Selvverdet er med andre ord knyttet opp mot selvvurdering, og følelse av suksess eller nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2014) I en modell for selvvurdering og selvverd som Skaalvik & Skaalvik (2014) siterer, vurderer man seg på følgende hovedområder: «akademisk, sosialt, emosjonelt og fysisk» (Skaalvik & Skaalvik, 2014:93). Igjen vil man dele for eksempel den akademiske selvvurderingen i mindre enheter som norsk og musikk, og deretter ned i de

enkelte emnene som fiolin og gehør. Mens selvvurderingen kan forandre seg på grunnlag av nye erfaringer, særlig i de mindre enhetene, vil selvverdet være mer stabilt fordi den er et produkt av vurderingene på alle områdene (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.7 Atkinson: Ønsket om å lykkes og redselen for å mislykkes.

John William Atkinson (1923 – 2007) var en amerikansk psykolog, som utviklet en teori som hadde til hensikt å forklare menneskers atferd i prestasjonsituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Hans teori går ut på at alle har en iboende trang til å lykkes med en oppgave, men har samtidig redsel for å mislykkes. Denne trangen til å lykkes kalte han T_s , mens redselen for å mislykkes kalte han T_f . Han uttrykte prestasjonsmotivasjonen (T_a) i flere formler. Den mest grunnleggende formelen for prestasjonsmotivasjonen er:

$$T_a = T_s - T_f$$

I bunnen ligger en grunnleggende stabil motivasjon (et motiv) for å lykkes (T_s) og redsel for å mislykkes (T_f). Disse ble betraktet som generelle personlighetstrekk, utviklet i tidlig barndom (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Å aktivisere prestasjonsmotivasjon er avhengig av personens vurdering av muligheten til å lykkes og verdien av å lykkes eller mislykkes (Imsen, 2014)¹¹. Forventningene om å lykkes eller mislykkes med en oppgave, er basert på erfaringene fra lignende oppgaver.

Hvis en elev anser oppgaven for å være for vanskelig vil hun eller han vegre seg for å gå løs på oppgaven. Hvis oppgaven er for lett, vil heller ikke prestasjonsmotivasjonen vekkes. Verdien av å løse oppgaven vil også spille inn (se fotnote 11). Er verdien av å løse oppgaven høy, vil det kunne vekke prestasjonsmotivasjonen, både på den lette og den vanskelige oppgaven (Imsen, 2014).

¹¹ Atkinson skrev en formel for dette: $T_a = (M_s \times P_s \times I_s) - (M_f \times P_f \times I_f)$, hvor M_s er den generelle stabile prestasjonsmotivasjon, P_s er sannsynligheten for suksess og I_s er verdien av suksess. M_f er det stabile motivet for å mislykkes, P_f er forventningen om å mislykkes, mens I_f er verdien av å mislykkes (Haaland, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Atkinson hevder at vi alle har en iboende angst i oss, som blir aktivisert i større eller mindre grad, alt etter vår personlighet og tidligere erfaringer. Kritikken av teorien går på at den ikke sier så mye om hvordan mennesker vurderer, eller tolker, sine tidligere suksesser eller nederlag. Fordi den er uttrykt matematisk blir det en slags kunstig lovmessighet over formlene. Som eksempel sier Skaalvik & Skaalvik (2014) at hvis man føler seg sikker på å klare oppgaven, synker verdien ved å klare den. Dermed blir verdi behandlet som en objektiv størrelse. Mennesker, har i følge Skaalvik & Skaalvik (2014), en tendens til å vurdere verdien av oppgaver de er gode til høyere enn oppgaver de ikke behersker, og dermed passer ikke verdi inn som en konstant størrelse.

3.8 Attribusjon

Atkinsons teori viser til hvordan erfaringer av suksess og frykt for nederlag kan være med på å bestemme hvordan vi forholder oss til en oppgave, men den viser ikke hvordan mennesket forklarer for seg selv suksess eller nederlag. *Hvor* et menneske plasserer forklaringen om resultater står sentralt hos attribusjonsteoretikerne. Man skiller mellom to plasseringer: *interne* og *eksterne*. Disse to skiller igjen *mellom kontrollerbare* eller *ikke kontrollerbare* faktorer:

	Indre	Ytre
Kontrollerbar	Innsats og strategier	Lærerens undervisning Hjelp fra andre
Ikke kontrollerbar	Evner	Flaks God eller dårlig undervisning Dagsform Vanskegrad

Figur 2: Attribusjon. Kilde: Skaalvik & Skaalvik (2014:110) og Imsen (2014:342)

Det kan stilles spørsmål ved noen av disse kategoriene. For eksempel er kategorien *lærerens undervisning* plassert forskjellig hos Skaalvik & Skaalvik (ikke kontrollerbar) og hos Imsen (kontrollerbar). Imsen skriver at den kan plasseres i begge kategorier.

Imsen (2014) skiller mellom stabile og ustabile indre og ytre faktorer. På tabellen over vil kontrollerbare indre faktorer *innsats* og *strategier* kunne deles opp i både ustabile og stabile faktorer. Et eksempel på En stabil faktor kan være jevn innsats, mens den ustabile vil være skippertak. En elev som gjør det bra eller dårlig i gehørtrening, vil gjøre seg tanker om hvorfor utfallet på oppgaven ble som det ble. Eleven kan attribuere det til gode eller dårlige evner (indre, ikke kontrollerbar) eller flaks/uflaks (ytre, ikke kontrollerbar). Hva eleven attribuerer det til avhenger av flere faktorer: for eksempel tidligere erfaringer og selvoppfatning. (Imsen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Attribuering til innsats blir av Skaalvik & Skaalvik (2014) regnet som det mest fordelaktige attribusjonsmønsteret for å oppnå resultater. Den er kontrollerbar, og opprettholder troen på at man kan påvirke resultatene i et fag. Hvis man får gode resultater i faget og har lagt ned en stor innsats vil det kunne sees som et bevis på at innsats nytter. Har man svake resultater i faget og har lagt ned liten innsats, kan man ved å øke arbeidsinnsatsen rette opp resultatene. Hvis man derimot attribuerer svake resultater til en ikke kontrollerbar faktor som dårlige evner, så spiller det ikke noen rolle om man jobber hardt, fordi man uansett vil mislykkes. For en elev som arbeider hardt, men resultatene uteblir, vil det sannsynligvis være vanskelig for eleven å attribuere til innsats. Det samme kan man se med en elev som ikke arbeider og får gode resultater uansett (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Selvoppfatning og selvbeskyttelse henger i attribuerings-sammenheng til en viss grad sammen. Personer har en generell tendens til å attribuere svake resultater til ytre faktorer, mens gode resultater attribueres til indre faktorer (Imsen, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Men selvoppfatning vil ofte spille inn: personer med lav selvoppfatning attribuerer svake resultater til ikke kontrollerbare faktorer. Svake resultater attribueres til dårlige evner (indre ikke kontrollerbare årsaker), mens gode resultater forklares med flaks (ytre ikke kontrollerbare årsaker). For en person med høy selvoppfatning er det motsatt. Hun eller han vil attribuere gode resultater til gode evner, mens dårlige resultater attribueres til uflaks (Imsen, 2014).

Det kan se ut som jenter og gutter generelt sett attribuerer forskjellig: Jenter har en tendens til å følge mønstret fra personer med lav selvoppfatning, mens guttene følger mønstret fra de med høy selvoppfatning (Imsen, 2014).

Attribusjonsmønsteret til en person er også en markør på hvor sårbar hun eller han er i forhold til prestasjonsangst. En person som attribuerer svake resultater til indre, ikke kontrollerbare årsaksforhold, som dårlige evner, og gode resultater, til ytre, ikke kontrollerbare årsaksforhold, som flaks, vil være mer utsatt for prestasjonsangst (Papageorgi et al., 2008).

3.9 Målorientering

Man kan se på målorientering både fra et individuelt perspektiv, men også fra et læringsmiljøperspektiv. I den følgende beskrivelsen av målorientergsteori, vil jeg ta med begge perspektivene.

Målorienteringsteori handler om hvilket mål en elev har med sin atferd. En skiller gjerne mellom elever som er egoorienterte, og de som er oppgaveorienterte. En oppgaveorientert elev vil som regel fokusere på oppgaven, og hvordan denne kan løses, mens en egoorientert elev vil konsentrere seg om å bli best, sammenlignet med andre. Konsekvensen av dette innebærer også redsel for å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det er sammenheng mellom målorientering og attribusjon. En elev som attribuerer til evner er mer egoorientert enn en person som attribuerer til innsats. Denne personen vil være mer oppgaveorientert. Det er verdt å merke seg at ingen personer er bare egoorientert eller oppgaveorientert, men viser tendenser til den ene eller andre retningen. Skaalvik & Skaalvik (2014) skriver:

Når en egoorientert elev mislykkes med en oppgave, vil han stille spørsmål ved sine egne evner: «Er det jeg som er dum? Er det noen som har lagt merke til det?» Nederlaget virker truende på selverdet fordi det tolkes som en indikasjon på at eleven har dårlige evner. Eleven får derfor behov for å forsvare seg (Skaalvik & Skaalvik, 2014:172).

En elev som er egoorientert vil føle sin selverdet truet hvis hun eller han forventer å gjøre feil. I og med at en egoorientert elev sammenligner seg med andre, vil det å gjøre feil, tross høy innsats, virke ekstra truende fordi det attribueres til evner som hun eller han ser på som noe

lite foranderlig. Man kan skille mellom to typer prestasjonsorienteringer: den offensiv egoorienterte, som har som et mål å bli best, og den defensive egoorienterte som har lavt selvverd, og som har som mål å ikke dumme seg ut. Den siste gruppen elever har en tendens til å ha mer angst, unngå å spørre om hjelp, prøve å skjule problemer og har generelt lavere prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Målorientering er ikke bare noe som angår en elev som individ. Det er et prestasjonskrav fra samfunnet til skolene. Skolenes resultater i nasjonale prøver sammenlignes, noe som sender et signal til skolen om at det er resultater og prestasjonene som er det viktigste. Dette er noe som kan påvirke læringsmiljøet og målorienteringen på den enkelte skole (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det finnes to typer målstrukturer i skolen: læringsorientert og prestasjonsorientert, noe som kan påvirke målorienteringen til individet. I en prestasjonsorientert målstruktur vektlegger man resultatene, og prosessen fram mot resultatet vektlegges i mindre grad. Viktigheten av å ha gode resultater, gjerne sammenlignet med andre, kan skape egoorientering. Det samme gjør et miljø som preges av lite differensiering, der sammenligninger blir mer synlig (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Et oppgaveorientert læringsmiljø preges av at prosessen er viktig, og oppgavene er tilpasset den enkelte. Dette gjelder ikke minst de flinke elevene, som også skal lære at hun eller han behøver å gjøre en innsats. Siden det vurderes mest fordelaktig å attribuere til innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014), blir det viktig å ha et læringsmiljø som oppmuntrer til oppgaveorientering.

3.10 Psykologisk sentralitet

Selvverdet dannes på grunnlag av vurderinger en person gjør av seg selv på flere felt. Hvordan disse selvvurderingene påvirker en persons selvverd, vil variere ut fra hvor viktig det man gjør eller opplever oppfattes (Rosenberg & Pearlin, 1978). En elev har en tendens til å oppfatte som viktig det hun eller han behersker bedre enn det hun eller han ikke behersker (Rosenberg, 1968), men eleven står ikke alene i samfunnet, og miljøet rundt eleven er med på å definere hva som er viktig. Hvis eleven er i et miljø hvor akademiske resultater i norsk er viktig vil det være med på å påvirke hvordan eleven vurderer seg selv. Norsk blir dermed mer psykologisk sentralt enn andre fag (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Blant musikklinjeelever blir psykologisk sentralitet kanskje spesielt viktig. Elevene er i et miljø hvor det å ha interesse for musikk og å være musikalsk blir sett på som sentralt. Elevenes interesse, motivasjon og identitet som musikkelev i et musikkmiljø, gjør sjansen stor for at elevene vil koble sammen musikalitet og gehørtrening

Spesielt vanskelig kan det være fordi faget er så tett knyttet til ens egen identitet, både fordi sangstemmen er et viktig arbeidsredskap, og fordi gehørferdigheter lett kan assosieres med musikalitet. Dårlige resultater i hørelære kan dermed sette spørsmålstegn ved ens evner som musiker og ens valg av utdanning og livsvei (Blix & Bergby, 2016:60).

Musikalitet blir med andre ord en ganske sentral premissleverandør i hvordan man vurderer seg selv på musikklinja og i gehørtreningsfaget. I gehørtreningsfaget er man jo ofte synlig; man blottlegges foran de andre elevene. Hvis en elev mener at det å gjøre det godt i gehørtrening er det samme som å være musikalsk, vil prestasjonene i faget, kanskje sammen med hovedinstrument, bli en viktig indikator på hvor musikalsk man er. Dette kan ha forholdsvis stor innvirkning på elevens selv vurdering, og kanskje ha betydning for hvordan eleven oppfatter seg selv som elev på musikklinja. Dette kan få betydning for mestringsforventning (self-efficacy) også i andre musikkfag.

3.11 Sosial kognitiv teori

3.11.1 Innledning

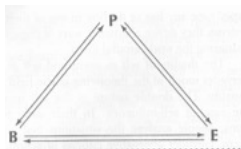
Sosial kognitiv teori handler om forhold og samhandling mellom miljøet, tankeprosesser og handlinger. I min forskning vil denne teorien være relevant fordi den kan forklare kognitive prosesser som ligger til grunn hos den enkelte elev med prestasjonsangst, men også hvilke sosiale faktorer som innvirker på disse. Teorien om å være agent i eget liv handler om å ta valg. Mestringsforventning handler om hvilke vurderinger som ligger til grunn for disse valgene. Videre refererer jeg til Banduras teorier om de kognitive mekanismene i en angst-situasjon, ikke fra et fysiologisk synspunkt, men fra en analyse om kognitive reaksjoner i en truende situasjon. Hans teorier om hvordan man kan unngå angst i truende situasjoner blir også behandlet i denne studien.

3.11.2 Albert Bandura

Albert Bandura¹² (f. 1925) er en kanadisk-amerikansk psykolog, som er professor emeritus ved Stanford-universitetet. Han var utdannet som behaviorist, men var ikke fornøyd med fagområdets vektlegging av synlig atferd. Han mente at logikken i teoriene ofte ikke stemte:

For eksempel, dersom en gutt blir oppdratt med mye straff av en aggressiv far, og selv utvikler aggressiv atferd, kan ikke det forklares av behavioristisk teori. Straff skal jo etter teorien hindre utvikling av uønsket atferd (Imsen, 2014:105-106).

Bandura forsket derfor på hvordan mennesker kan lære av andre (modellæring), blant annet gjennom det kjente Bobo-doll eksperimentet.¹³ Han utviklet etterhvert det han i 1986 kalte *sosial kognitiv teori* (Bandura, 1986). Denne teorien skiller mellom læring og atferd, og han utviklet en modell som viser en gjensidig sammenheng mellom miljø, personlige forutsetninger (som følelser og kognitive forutsetninger) og atferd (Bandura, 1986, 1997). Han kalte det «triadic reciprocal causation, eller på norsk triadisk gjensidighet (Skaalvik & Skaalvik, 2014)



Figur 3: Triadic reciprocal causation. Kilde: (Bandura, 1997:6)

I modellen over er E miljø (environmental influences), B er atferd, eller handling (behaviour) og P er personlige forutsetning (cognitive and other personal factors) (Bandura, 1986).

I behavioristiske tenkemåte (som han tar et oppgjør med), vil det bare være en toveis pil: den mellom B og E, altså mellom atferd og miljø. Med å legge inn P, har Bandura anerkjent at tanke-prosesser påvirker en persons atferd: «What people think, believe, and feel affects how they behave» (Bandura, 1986:25). Miljø, atferd og personlige forutsetninger virker på hverandre gjensidig, men Bandura mener at styrken på hver av faktorene kan variere fra situasjon til situasjon (Bandura, 1997). I gehørundervisning, hvor eleven er tvunget inn i et

¹² For utfyllende lesing av Banduras biografi se <http://professoralbertbandura.com/pdfs/Albert-Bandura-Autobiography.pdf>

¹³ Bobo var en oppblåsbar dukke. Eksperimentet handler om barns kopiering av voksnes aggressiv atferd mot denne dukken, under forskjellige variabler, og konkluderer med at barn lærer av andres atferd, men at det ikke nødvendigvis kommer til syne før man blir oppmuntret (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

miljø, vil miljø-faktoren kanskje være den som påvirker mest. Denne faktoren vil ut fra denne modellen påvirke tankemønstre og atferden til eleven, noe som igjen vil påvirke miljøet.

3.11.3 Agent i eget liv

People have always striven to control the events that affect their lives (Bandura, 1997:1).

Slik åpner Bandura boka "Self-Efficacy The Exercise of Control". Det å ta kontroll på eget liv kaller Bandura å være *agent i eget liv* (Human agency) (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Sentralt i tenkningen til Bandura er at mennesket har en motivasjon til å ta kontroll over livet sitt. Når et menneske handler, har det alltid en mening med hva det gjør: det handler intensjonalt. Å handle intensjonalt er ikke det samme som å handle rasjonelt, og det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom handlingen og den forventede effekt eller resultat (Bandura, 1997).

Det å være agent i eget liv utvikles tidlig i barndommen, og kan påvirkes (Bandura, 1997). Som agent i eget liv har vi evne til å se sammenhengen mellom mål, muligheter, gjennomføring og vurdering av dem (Imsen, 2014).

For at en person skal kunne fungere adekvat som agent i eget liv, kreves det at personen:

- setter seg egne mål
- vurderer hva som skal til for å nå målet
- vurderer egen kompetanse for å nå målet
- vurderer hvilke kunnskaper og ferdigheter en trenger å lære
- planlegger (lærings)arbeidet og legger en strategi for det
- gjennomfører arbeidet
- overvåker og reflekterer over prosessen
- vurderer resultatet

(Skaalvik & Skaalvik, 2014:49-50)

Det er med andre ord sammenheng mellom det å være selvregulert og å være agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bandura mener at det må være et fundamentalt mål for skolen og lærerne å utvikle selvregulering hos elevene (Bandura, 1997).

3.11.4 Mestringsforventning

Students who have a low sense of efficacy to manage academic demands are especially vulnerable to achievement anxiety (Bandura, 1997:235).

Self-efficacy er et sentralt begrep hos Bandura. Det varierer litt hvordan begrepet oversettes til norsk, men det oversettes gjerne med mestringsstro eller mestringsforventning. Teorien handler om troen man som person har til å klare en oppgave, og blir derfor viktig i det å være agent i eget liv (Bandura, 1997). Mestringsforventning er med på å styre alle valg vi tar i livet, og lav mestringsforventning kan føre, som sitatet over viser, til angst for å ikke strekke til. Bandura skiller mellom *perceived self-efficacy* (oppfattet mestringsforventning), som han definerer «...a judgment of one's ability to organize and execute given types of performance» (Bandura, 1997:21) og *outcome expectation* (forventninger om resultat), som han definerer som «judgment of the likely consequence such performances will produce» (Bandura, 1997:21). I denne studiens kontekst vil mestringsforventning bli aktivisert når eleven får en oppgave i gehørtrening. Eleven vil vurdere hvorvidt hun eller han har mulighet til å klare oppgaven. Eleven vil også ha en forventning om hva som skal skje hvis hun eller han ikke klarer oppgaven.

Bandura mener at mestringsforventning er basert på fem informasjonskilder:

- Tidligere erfaringer
- Vikarierende erfaringer, det vil si å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med utføre samme oppgave
- Verbal overbevisning
- Emosjonelle forhold
- Personens tolkning av sine egne prestasjoner (Imsen, 2014:353 utdrag).

Når en elev får en oppgave, vil hun eller han, på bakgrunn av tidligere erfaringer med lignende oppgaver, vurdere muligheten for å lykkes. Denne oppfatningen vil være påvirket av andre forhold som hvilket humør hun eller han er i, eller andre følelsesmessige forhold, om klassekameratene hun eller han sammenligner seg med har klart oppgaven, lærerens

undervisning, og hvordan eleven attribuerer tidligere prestasjoner. Det er en sammenheng mellom mestringsforventning og angst for faget (academic anxiety) (Bandura, 1997).

Bandura mener at mestringsforventning ikke bare gir utslag for den enkelte elev. Hele klasser kan i fellesskap ha høy og lav vurdering av seg selv, noe som influerer på mestringsforventningen i klassen (Bandura, 1997). Læreren bør blant annet være oppmerksom på at det å gi tilbakemelding til klassen som helhet vil innvirke på klassens mestringsforventning (Bandura, 1997).

3.11.5 Selvregulering

Å være selvregulert er en naturlig følge av å være en adekvat agent i eget liv; å aktivt kunne styre sin egen læring. Selvregulering er ikke en statisk prosess, men noe som kan utvikles og læres (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Selvregulering av læring innebærer at en elev:

- setter seg mål for læringen
- vurderer læringsoppgaven(e)
- planlegger læringsaktiviteten
- observerer sin egen læringsaktivitet
- vurderer læringsresultatet og hva det leder til
- trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2014:240)

Hvis vi sammenligner tidligere punkter om agent i eget liv, og disse punktene om selvregulering, ser man at punktene er ganske like. Bandura mener at selvregulering ikke bare er et fenomen i en akademisk kontekst, men en del av menneskers natur (Bandura, 1986). Som vi skal se senere mener Bandura at en av faktorene for å dempe angst i akademiske sammenhenger er å utvikle generelle selvregulerte ferdigheter for å klare prestasjons-situasjoner (Bandura, 1997). Han mener at det å ha tro på at selv-reguleringen vil føre til bedre kognitive ferdigheter, og at det vil hjelpe til å kontrollere følelser og ødeleggende tanker. Læreren kan bidra til dette ved å formidle verktøy, tilpasset til elevenes nivå, slik at elevene utvikler læringsstrategier, som gjør at elevene kan reflektere over, og finne den beste og mest effektive måten å løse en oppgave på, noe som er sentrale momenter i selvregulering (Udir, 2015).

3.11.6 Bandura om tankeprosesser rundt angst

Selvregulering handler om å ta kontroll. Bandura skriver:

In social cognitive theory (...) perceived efficacy to exercise control over potentially threatening events plays a central role in anxiety arousal (Bandura, 1997:140).

Ifølge denne uttalelsen kan oppfattelsen av fravær av kontroll over en situasjon virke angstskapende. Han beskriver forskjellen i tankeprosesser hos personer som oppfatter at de har kontroll på en situasjon og de som ikke har det:

Efficacy beliefs affect vigilance towards potential threats and how they are perceived and cognitively processed. People who believe they can exercise control over threats do not conjure up calamities and frighten themselves. But those who believe that potential threats are unmanageable view many aspects of their environment as fraught with danger. They dwell on their coping deficiencies, magnify the severity of possible threats and worry about perils that rarely (if ever) happen. Through such inefficacious trains of thought, they distress themselves and constrain and impair their level of functioning (Bandura, 1997:140).

Dette viser at manglende kontroll kan ha store konsekvenser. Elever som føler de ikke har kontroll, vil fokusere på det de vurderer at de ikke kan, noe som igjen vil kunne føre til et generelt lavere prestasjonsnivå.

Prestasjonsangst er ifølge denne teorien forstyrrende tanker om hvorvidt man har tro på om man kan klare oppgaven. Hvordan kan en lærer bidra til å motvirke disse?

The most powerful way of eliminating intrusive ideation is by gaining mastering over threats and stressors that repeatedly trigger the perturbing trains of thought.(...) This is best achieved by guided mastery experiences that equip people with the knowledge, skills, and beliefs of personal efficacy to manage the things that disturb them (Bandura, 1997:148).

En lærer kan oppmuntre ved å dele hovedmål opp i mindre delmål. Eleven bør få hyppig tilbakemelding om sin framgang (Bandura, 1997).

Hvis en lærer har en elev som opplever prestasjonsangst, kan kanskje det enkleste være å la eleven få være i fred og ikke utsette eleven for situasjoner som kan være ubehagelig. I følge Bandura, er det bedre å hjelpe eleven til få kontroll over det ødeleggende tankemønsteret ved å øke mestringsforventningen gjennom å utvikle kognitive- og selvregulerings ferdigheter (Bandura, 1997).

3.11.7 Påvirkning fra andre

I og med at skolen er et sosialt system, vil alle som er en del av dette systemet påvirke hverandre. Lærere og medelever er en viktig kilde til både lærdom og mestringsforventning. Elevene sammenligner seg med hverandre og rangerer hverandre. I klasserom med lite individuell tilpasset opplæring blir dette særlig synlig (Bandura, 1997).

Klassekameratene er også en kilde til læring. Elever lærer av hverandre. Forskning som Bandura viser til, kan tyde på at det ikke er tilfeldig hvem man lærer mest av: Man kan lære mer av en elev på samme nivå som viser utvikling i kognitive ferdigheter og nivå, enn av en elev som er på et mye høyere nivå enn en selv (Bandura, 1997).

3.12 “Little fish in a big pond”

I skolesystemet har eleven ofte liten eller ingen innflytelse på hvilken gruppe eller klasse hun eller han settes i. Gruppen kan være generelt sterk, eller svak. Bandura viser til at man lærer i en sosial kontekst. Dette betyr gjerne at man vurderer seg selv opp mot andre elever. Den gruppa vi er i, vil være vår fremste referanse, og måten vi vurderer oss selv opp mot denne referansegruppa på kan ha mye å si for hvordan vi vurderer oss selv faglig. Marsh og Parker (1984) har utviklet en teori som blir kalt *Referanserammeteorien*:

Det er stor sannsynlighet for at en middels flink elev som går i en flink klasse eller gruppe, vil komme til å vurdere seg selv som svakere enn den samme eleven ville ha gjort om han hadde gått i en svak klasse eller gruppe (Skaalvik & Skaalvik, 2014:107).

Å være god i en referansegruppe, med de positive effektene det har for ens egen faglige vurdering kalles for *big-fish-little-pond-effekten* (Marsh & Parker, 1984) og handler om at ens egen forventning til prestasjoner blir påvirket av referansegruppa. Hvis vi bruker denne teorien sammen med Bandura's (1997) teori om self-efficacy, som understreker hvor viktig

mestringsforventning er for prestasjoner, kan det få betydning for hvordan man setter sammen grupper i gehørtrening.

3.13 Trygghet

Trygghet er et grunnleggende behov hos enhver person, og det å føle seg utrygg kan føre til angst (Imsen, 2014). Det sosiale miljøet påvirker elevenes trygghet, og Skaalvik & Skaalvik (2014) mener at et aksepterende læringsmiljø, som er inkluderende, med gode lærer-elev og elev-elev relasjoner, har mye å si for elevenes trivsel. Hvis en elev ikke er faglig trygg er det lett å tenke at han eller hun kan få prestasjonsangst. Det er spesielt viktig i gehørtrening med trygghet, fordi faget undervises i små grupper hvor man blir spesielt synlig for hverandre og gjennom arbeidsformer som ofte innebærer at man synliggjør sine svakheter (Blix & Bergby, 2016).

3.14 Kjønn og prestasjonsangst

I kapitlet om attribuering så vi at Imsen (2014) hevder at det er forskjell på hvordan jenter og gutter attribuerer. Det kan virke som jenter oftere attribuerer dårlige resultater til dårlige evner og gode resultater til flaks. Dette er typisk for personer med lav selvoppfatning, som igjen vil ha noe å si for en persons psykiske helse. Jenter har en tendens til å ha et generelt større angstnivå enn gutter (Raknes, 2018). De er også overrepresentert i undersøkelser som omhandler prestasjonsangst blant musikere (Papageorgi et al., 2008). Vinje (2011) sin undersøkelse tyder på at det samme kan være tilfelle i gehørtrening.

4 Metode

4.1 Kvalitativ metode

I denne studien har jeg valgt å bruke de kvalitative innfallsvinklene observasjon og intervjuer fordi det har gitt meg muligheten til å utforske og analysere informantenes opplevelse og personlige erfaringer med prestasjonsangst. Fordi det i litteratur og i dagligtale ofte er ulik bruk av begreper og forståelse av begrepene, ville det ha vært vanskelig å innhente grundige nok data gjennom bruk av spørreundersøkelser eller lignende kvantitative metoder for å svare på forskningsspørsmålet om hvilke faktorer som kan påvirke prestasjonsangst i gehørtreningsfaget.

I kvalitativ forskning brukes ofte intervju som metode med formål å få belyst informantenes tanker og meninger om emnet det forskes på (Thagaard, 2013). Den primære datainnsamlingen i denne studien kommer fra intervjuene, mens observasjonene ga bakgrunnsinformasjon som skulle gjøre det mulig å tilrettelegge intervjuene best mulig. Etter hvert som jeg har jobbet med materialet har observasjonen fått en større plass, og blir presentert som eksempler i funnkapitlet.

Observasjonen gjorde meg i stand til å forstå grunnlaget for intervjuene bedre, noe som ga konkrete utslag ved at jeg justerte intervjuene, ved å lage tilleggsspørsmål, etter at jeg hadde sett, analysert og tolket undervisningen og undervisningssituasjonen. Denne justeringen av forståelsen om emnet, det å få ny forståelse gjennom å se nye biter av helheten, kan sees på som en *hermeneutisk prosess* (Postholm, 2011).

4.2 Hermeneutikk

Sentralt i hermeneutikken er at vi som art er tenkende vesener som oppfatter omverdenen, tolker den og gjør oss opp meninger om den. Disse erfaringene, som Gadamer kalte forforståelse, også kalt fordommer¹⁴, bærer vi med oss. Vi vil alltid se nye perspektiver i lys av våre tidligere erfaringer. Disse fragmentene av ny kunnskap blir igjen til ny forforståelse

¹⁴ Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var en tysk filosof. Gadamer brukte ordet fordommer for det som vi kan kalle erfaringsgrunnlag. Gadamer mente at ny kunnskap kunne bare bli oppfattet fra vårt erfaringsgrunnlag, *våre fordommer*, for å være i stand til å forstå ny kunnskap (Gadamer, 2012).

eller erkjennelse, som igjen tar opp fragmenter av ny kunnskap. Denne sirkelen mellom deler og helhet kalles for en hermeneutisk sirkel, eller spiral (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011). En konsekvens av hermeneutikken for forskeren er at datamaterialet må sees i en kontekst. Man må ha gode kunnskaper om og forståelse for det man forsker på. Tekstens deler må forstås «i lys av helheten» (Thagaard, 2013:41).

Den hermeneutiske spiralen var med i hele forskningsprosessen: fra at jeg hadde en forforståelse av emnet basert på erfaringer, gjennom valg av tema, teori-innsamling, spørsmålslaging, intervju, transkribering, analyse og rapportering. En kritikk av hermeneutisk forskning er at den ikke kommer med entydige konklusjoner fordi den baserer seg på menneskelige tolkninger av fenomener, og at det samme datamaterialet kan få forskjellige meninger eller vinklinger, alt etter hvem som tolker (Thurén, 2015). I min studie er det bare jeg som er fortolker, og har utformet alt fra idé, design, utforming av spørsmål, koding, til analyse og rapportering. Selv om jeg i størst mulig grad prøver å være åpen for det jeg ser, er jeg formet av min forforståelse. Jeg har derfor i innledningskapitlet lagt vekt på å presentere hvem jeg er som forsker, og hvor min interesse for tematikken kommer fra.

4.3 Utvelgelse av informantene

Etter å ha lagd intervjuguiden, sørget jeg for å få godkjenning av forskningsprosjektet fra Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). I arbeidet med forberedelsen til intervjuene gjennomførte jeg fire pilotintervjuer. Deltakere til pilotintervjuene ble valgt ut fra mitt eget nettverk. I disse intervjuene prøvde jeg ut intervjuguiden, for å se på hvordan spørsmålene fungerte. Jeg øvde på å stille oppfølgingsspørsmål, og jeg registrerte hvor lang tid intervjuene varte.

Etter å ha innhentet tillatelse fra NSD, valgte jeg ut informanter. Det første jeg måtte bestemme meg for var utvalgsriterier. Det var to aktuelle skoleslag: universitet/høgskole eller videregående skole. Fordi jeg har mest erfaring med videregående skole, valgte jeg dette skoleslaget. Jeg ønsket å ha informanter som hadde erfaring med å undervise i gehørtrening i den videregående skole, og jeg ville å observere undervisningen i vg 2 eller vg 3, fordi det er på disse klassetrinnene gehørtrening er definert som eget hovedområde i

læreplanen. Jeg ønsket å observere samme klassetrinn på alle observasjonsstedene, og siden jeg først fikk positive svar fra lærere som underviste gehørtrening på andre klassetrinn, valgte jeg vg 2.

Jeg valgt ut fire informanter. To av informantene er innhentet strategisk, noe som vil si at de har kvalifikasjoner som jeg anså som viktig for å belyse forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). Disse informantene ble rekruttert etter anbefalinger fra mine lærere på masterstudiet, og fordi de har utdanning innenfor hørelæremetodikk/pedagogikk. Dette så jeg på som viktig fordi jeg antok at det å ha formell kompetanse i faget gjør en forskjell i didaktisk tenkning rundt faget.

Siden jeg valgte informanter som kunne være preget av samme didaktiske tenkning som mine lærere, og som derfor også har preget meg, ønsket jeg i tillegg å ha en informant som ble tilfeldig valgt i den forstand at jeg ikke kjente til personens bakgrunn. Jeg ringte tilfeldige skoler og spurte lærere som underviste i gehørtrening om hun eller han ville være med i studien. På den måten rekrutterte jeg en informant til. I tillegg til disse tre informantene valgte jeg å ta inn i studien et av intervjuene fra pilotstudien, fordi jeg vurderte at vedkommende belyste momenter som økte forståelsen i studien. Dette medførte at studiens informanter bestod av tre kvinner og en mann i alderen 31–54.

En av informantene hadde hovedfag i pedagogikk med vekt på hørelære, en av informantene hadde master i hørelæremetodikk. To av informantene hadde ikke formell kompetanse i faget slik UDIR definerer det¹⁵. En av disse informantene hadde 30 studiepoeng i hørelæremetodikk, mens en ikke hadde noen formell utdanning til å undervise i gehørtrening. Informantene underviser på forskjellige videregående skoler i Norge, spredd utover et stort geografisk område. Skolene er forskjellige med hensyn til rekruttering og nivå. Jeg tok kontakt med informantene per telefon. Vi avtalte møte, og resten av kommunikasjonen foregikk hovedsakelig via sms og e-post.

¹⁵ Med formell kompetanse i faget legger jeg til grunn Utdanningsdirektoratets krav om minst 60 studiepoeng for å undervise i fag. Dette gjelder for nyansettelser (UDIR, 2017a).

Informantene og elevene fikk tilsendt samtykkeerklæring, som ble returnert til meg enten på epost eller når jeg kom på forskningsstedet. Ettersom informantenes elever var over 15 år, trengte jeg ikke tillatelse fra foreldrene¹⁶. En elev fikk jeg samtykke fra via sms.

Samtykkeerklæringen ble utformet fra en mal fra personvernombudet, hvor det også informeres om at deltakerne kan når som helst, uten grunn, trekke seg fra prosjektet. I dette skrivet informerte jeg også om at informantene ville bli anonymisert.

4.4 På feltarbeid

Før observasjonene hadde jeg hatt kontakt med lærerne for å avtale det praktiske rundt observasjonen, og jeg hadde ytret ønske om å observere en time som var så vanlig som mulig, og at undervisningen ikke skulle tilrettelegges fordi jeg var til stede.

Jeg var på informantenes skoler i to dager. Første dag observerte jeg en undervisningstime hvor informantene underviste. Deretter ble ettermiddagen og kvelden brukt til å gå gjennom materialet for å tilrettelegge intervjuet for den aktuelle informanten. Timene jeg observerte varte mellom 1 og 1,5 klokke. Intervjuene varte i ca. 40 minutter hver.

Observasjonene og intervjuene ble filmet med videokamera (Panasonic) og telefon (iPhone) samt lydopptak med en harddiskopptaker (Zoom H2n). På to av opptakene sluttet videokameraet, som hadde best lyd og bilde, å virke. Jeg brukte da lyd fra harddiskopptakeren og satte det sammen med filmen fra iPhone i Logic¹⁷. Observasjonene og intervjuene ble foretatt i en periode på 3 uker fra oktober til november 2018.

4.4.1 Observasjon

Når man observerer, bør man ha et fokus på hva man observerer, og man bør være bevisst på hva man som forsker ser etter. I observasjonene kan de sosiale samhandlingene, både de verbale og de ikke-verbale (som kroppsspråk) undersøkes (Postholm, 2011). Hensikten med min observasjon var å observere informantenes undervisningspraksis. Dette var derfor fokuset når jeg observerte, og var dermed en del av den hermeneutiske prosess for å få økt

¹⁶ <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/index.html>

¹⁷ Logic er i utgangspunkt et lydredigeringsprogram, men har også støtte for video.

forståelse av problemområdet. Den personen jeg hadde i fokus under observasjonen var først og fremst læreren, og hans eller hennes undervisningsstrategier. Samspillet mellom lærer og elever var også interessant og kom først og fremst fram gjennom lydopptak fordi elevene for det meste ikke var synlige i videobildet. Observasjonen ble brukt til å justere intervjuguiden. Jeg lagde tilleggsspørsmål hvis det var noe jeg observerte som jeg ønsket å vite mer om.

4.4.2 Deltagende observasjon

Under observasjonen hadde jeg en rolle som fullstendig observatør, noe som innebar at jeg ikke på noen måte deltok i undervisningen (Postholm, 2011). Etter en liten presentasjon av meg selv satt jeg meg bakerst i klasserommet og prøvde å gjøre meg og mitt opptaksutstyr så lite bemerket som mulig, og deltok ikke i annet enn å motta en del læremateriale som også ble delt ut til elevene. Postholm (2011) understreker at det er viktig at de observerte blir vant til utstyr og forskeren i klasserommet. Med kun en time observasjon i hver klasse, er det mulig at min tilstedeværelse var forstyrrende, og at det derfor ikke var en normal situasjon i klasserommet. Etter timene spurte jeg tilfeldige elever om de ble forstyrret av meg eller opptaksutstyret, men elevene svarte at de glemte at jeg var der nesten med en gang. Likevel kan jeg ikke utelukke at andre elever har vært bevisst min tilstedeværelse og regulert sin adferd på grunn av det.

Selv om jeg sa at lærerne ikke skulle justere timen på noen som helst måte, er det likevel en mulighet for at læreren har hatt i tankene at jeg skulle være til stede når hun eller han planla og gjennomførte undervisningen (Blix, 2012). Jeg anså ikke dette som noe vesentlig problem for validiteten eller reliabiliteten, fordi det som var observasjonens formål var å se hvilke undervisningsstrategier informanten brukte, og hvis informanten var enda mer bevisst disse, ville det gi meg enda mer data, uten at det ville bli en kunstig situasjon. Dette var også noe jeg kunne vurdere når jeg analyserte opptakene.

4.4.3 Intervjuet

Et kvalitativt intervju har som formål å gå i dybden for å forstå informantenes oppfatninger av de temaer en studie tar opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Under observasjonen fikk jeg et innblikk i lærernes undervisningsverden. I intervjuet var det mulig å spørre hvordan de

tenkte, og hvilke didaktiske tanker som lå bak måten de underviser på. Jeg har fulgt de stegene som Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler for god design av et kvalitativt forskningsintervju:

1. Tematisering: Hva er det man som forsker vil belyse.
2. Design: Hvordan man som forsker kan innhente den kunnskapen som søkes.
3. Intervjuet: Å innhente kunnskap med grunnlag i intervjuguiden.
4. Transkripsjon: Å klargjøre intervjumaterialet til analyse.
5. Analyse: Analysere i samsvar med temaet i studien.
6. Verifikasjon: Å undersøke funnenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.
7. Rapportering: Formidling av funn på en vitenskapelig måte.

(Kvale & Brinkmann, 2015:137)

Kvale & Brinkmann (2015) anbefaler at man har tenkt gjennom alle syv fasene, og å vurdere hvordan man skal gjennomføre dem i forberedelsen av studien. Alle fasene er avhengig av hverandre.

Intervjuene går under det Kvale & Brinkmann (2015) kaller semistrukturert livsverdenintervju¹⁸, hvor de definerer livsverdenen som opplevelser i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som kjennetegner denne formen for intervju, er at intervjueren på forhånd har klart for seg hvilke temaer hun eller han vil ha svar på, og skriver det inn i intervjuguiden. Meningen med et semistrukturert intervju er at man har intervjuguiden som en rettesnor og huskeliste over hvilke spørsmål man vil ta opp. Intervjuet forløper som en samtale hvor intervjueren følger den intervjuedes tankerekke, og stiller oppfølgingsspørsmål hvis det er noe som er uklart, eller hvis det er noe intervjueren ønsker at informanten skal utdype (Kvale & Brinkmann, 2015).

I intervjuguiden var det spørsmål som ble stilt til alle informantene. I og med at jeg lagde spørsmål som oppfølging av det jeg så og hørte under observasjonen, ble intervjuguiden for hver av de tre informantene jeg observerte litt forskjellig. Den generelle intervjuguiden ble justert litt underveis i selve feltarbeidet, først og fremst rekkefølgen på spørsmålene, men

¹⁸ Det finnes flere navn på intervjuformen. Postholm (2011) kaller det for «det halvplanlagte, formelle intervju»

også språket på noen av spørsmålene ble skrevet om for å gjøre dem mer forståelig. Dette kan ha ført til noen små forskjeller på informasjonen jeg fikk fra informantene, men jeg vurderte det som forsvarlig fordi målet med studien ikke var å sammenligne lærernes praksis.

4.5 Transkripsjon

Både observasjonene og intervjuene ble transkribert, og jeg transkriberte først observasjonene, deretter intervjuene, et observasjonssted om gangen. Under transkripsjonene brukte jeg Logic og Word¹⁹ som transkripsjonsverktøy. Når man transkriberer overfører man det muntlige og det observerbare til skrift. Farene ved transkripsjoner er at man kan miste mening underveis ifra lyd/bilde til skriften, slik som stemmeleie og ironi (Kvale & Brinkmann, 2015). Faren for dette er i større grad til stede når det er flere som transkriberer i et prosjekt. Jeg transkriberte derfor alle observasjonene og intervjuene selv, og hadde hele tiden muligheten til å gå tilbake til kildematerialet (lyd- og videofilene).

Å transkribere er en fortolkningsprosess. Særlig opplevde jeg dette under observasjonene. Når jeg gikk gjennom videomaterialet, prøvde jeg å transkribere så objektivt og deskriptivt som mulig, noe som er viktig for å bevare reliabiliteten og validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte transkripsjonskonvensjonen som jeg fant i boken til Kvale & Brinkmann (2015), men tilpasset den til mitt eget bruk,²⁰ fordi det i første omgang var bare jeg som skulle forstå det som ble transkribert. Hensikten med å bruke transkripsjonskonvensjonen var å kunne beskrive nyanser i språket og handlingene, for så å kunne tolke dette senere. Der jeg tolket hendelser i observasjonene og intervjuene, som var av betydning for meningen, beskrev jeg dette med ord. Jeg transkriberte nesten alt i observasjonene ordrett, og jeg transkriberte alt, med ett unntak, der informant fire gikk rundt i klasserommet og hjalp elevene. Da hørte jeg bare deler av det som ble sagt.

¹⁹ Tekstbehandlingsprogram.

²⁰ Eksempel på dette er: (.) betød kortere opphold i intervjuet, [betød avbrudd, ::: betød at informanten dro på ordet for eksempel «tja:::». Parenteser betød at jeg beskrev hendelser, eller omskriving av navn for eksempel «(elev 1)». () Betyr at jeg ikke oppfattet hva som ble sagt

I det første intervjuet, pilotintervjuet, transkriberte jeg første del ordrett med alt av dialektord og hendelser. Jeg så dette etter hvert som lite hensiktsmessig, slik at jeg transkriberte resten av dette intervjuet og resten av intervjuene uten alle mellomord slik som «ehhh» og «da». Det å uttrykke seg muntlig er forskjellig fra å uttrykke seg skriftlig. En informant ville sannsynligvis ikke uttrykt seg på samme måte hvis jeg hadde gjort spørreundersøkelsen skriftlig. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det å publisere et ordrett intervju kan være uetisk og stigmatiserende for den intervjuede. Selv om alle i denne studien er anonymisert, har jeg omgjort sitatene til en mer skriftlig språkform, men samtidig uten å fjerne den muntlige karakteren. Unntaket er når jeg siterer direkte fra timen, hvor jeg har skrevet inn mer nøyaktig hva som blir sagt og gjort, inkludert transkripsjonskonvensjonene, fordi jeg mener det synliggjør situasjonen bedre.

I transkripsjoner kan det være en fare for å røpe informants identitet. For å unngå dette valgte jeg skrive alle transkripsjonene på bokmål. Under observasjonene ble det brukt navn på elever. Disse ble omgjort til «(elev)» eller «(elev 1)» og «(elev 2)», hvis det handlet om samtale mellom to eller flere elever, eller at læreren henvendte seg til samme elev flere ganger og denne svarte.

4.6 Analyse

Jeg gjennomførte en temabasert analyse (Thagaard, 2013), noe som betyr at jeg lagde kategorier etter hvilke tema jeg ønsket å belyse, som for eksempel «lærerens rolle i forhold til prestasjonsangst» og «klassemiljøets påvirkning på prestasjonsangst». Mens jeg transkriberte observasjonene og intervjuene, begynte jeg å se konturene av funn både i observasjonen i intervjuene. Disse momentene overstrøk jeg med gult (digitalt), eller skrev kommentarer i margen. Dette ga grunnlaget for kodingen.

Jeg kodet i NVivo²¹, hvor jeg gikk mere systematisk til verks. og satte opp undergrupper basert på hvilke tema jeg ønsket å analysere. Kodingen var en kontinuerlig prosess, slik at flere tema kom til underveis etter hvert som jeg gjorde funn. NVivo har sine begrensninger når det gjelder lesbarheten av selve teksten. Ingen av markeringene jeg hadde gjort under

²¹ NVivo er et dataprogram for koding og analysing forskningsdata.

transkripsjonen ble med i NVivo. Jeg skrev derfor ut alle observasjonene og intervjuene og hadde dem i en perm, slik at jeg hadde alle markeringene lett tilgjengelig. Der noterte jeg også tanker om funn for hånd.

I NVivo kodet jeg først hva hver informant hadde svart på de forskjellige kategoriene i hovednoder og undernoder²², som var felles for alle informantene, deretter lagde jeg en sammenligningsnode med undernoder for lettere å sammenligne og analysere svarene.

Allerede mens jeg var på feltarbeid hadde jeg sett gjennom, og gjort en foreløpig analyse av observasjonene, for å danne grunnlaget for intervjuet jeg skulle ha dagen etter. Jeg analyserte observasjonene for å se hvordan informantene gjennom sin undervisningspraksis belyste forskningsspørsmålene. Kodetekategoriene var i hovedsak de samme som i intervjuanalysen.

Som Kvale & Brinkmann (2015) skriver er hver fase i et kvalitativt intervju avhengig av hverandre, slik at jeg allerede under planleggingen av intervjuet hadde tenkt over kategoriseringen, slik at nodene i Nvivo ved første gangs analyse hadde de samme navnene som de kategoriene jeg hadde tenkt på i planleggingen av intervjuene. Analysearbeidet var en dynamisk prosess, slik at når jeg mente jeg hadde gjort funn, lagde jeg nye noder for å gå mer i dybden på hvert svar hos informantene og for å se om det var forskjeller eller samsvar i funnene. Dette innebar flere runder med gjennomlesing og koding.

4.7 Etikk

Etikk i forskningen innebærer blant annet at informanter og innsamlet materiale blir behandlet på en respektfull måte. Forskningsdeltakeren skal vite så mye som mulig om hva som er hensikten med forskningen, hva det innebærer å være med, både når det gjelder merarbeid og tidsbruk (Postholm, 2011). Forskningsdeltakeren skal ikke føle seg krenket, hverken under intervjuet, eller i behandlingen av forskningsdata og rapportering. Alt forskningsmaterialet skal behandles konfidensielt (Postholm, 2011).

²² I NVivo kalles kodekategoriene for noder.

Anonymitet var viktig i studien. Skolene hadde hver sin egenart, og skolene kunne lett blitt gjenkjent. Jeg opplevde, under arbeidet med presentasjoner av funn, at det ble en konflikt mellom anonymisering og hvordan jeg kunne presentere relevante data fra intervjuene og observasjonene. I tråd med god praksis (Thagaard, 2013) var det alltid anonymiseringen som ble prioritert, med den konsekvens at en del data ikke ble aktivt referert til. Jeg innledet hvert intervju med å informere informanten om at de ville bli anonymisert, men at jeg ikke kunne garantere for at de ikke kunne bli gjenkjent.

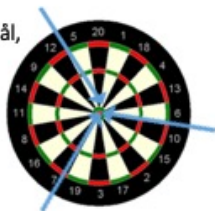
Jeg brukte flere typer opptaksutstyr under informasjonsinnhentingene. Disse opptakene ble umiddelbart etter intervjuene overført til disk og oppbevart på sikkert sted. Deretter ble opptakene slettet fra opptaksenhetene.

4.8 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2011; Thagaard, 2013). At forskningen er pålitelig i kvalitative undersøkelser handler om god bruk av metoder i alle forskningens faser. Hvis man intervjuer, er målet å få fram den intervjuedes mening så autentisk som mulig (Postholm, 2011). Forskeren bør redegjøre for «hvordan data utvikles» (Thagaard, 2013:194). Jeg har derfor i denne studien beskrevet hvordan min forforståelse av forskningsspørsmålet er, jeg legger ved intervjuguiden og jeg har beskrevet observasjonen og intervjufasen, samt redegjort for hvordan analysen er blitt gjennomført, og hvilke analysekriterier jeg har hatt. Dette er gjort for at studien skal være mest mulig transparent, og derfor kunne vurderes og etterprøves av andre forskere.

Validitet eller gyldighet handler om at det er en sammenheng mellom hva som skal belyses og hvordan det skal gjøres. For eksempel skal spørsmålene som stilles være egnet til å belyse temaene i problemstillingen. Fortolkningens validitet handler om at tolkningen sees i riktig kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi kvalitativ forskning ofte handler om mennesker og deres synspunkter på problemstillinger, vil det sjelden være noe fasitsvar på problemstillingen, slik at forskeren må søke etter å bringe fram mønstre og variasjoner i tolkningen av materialet. For å sørge for god validitet, bør forskeren være bevisst sitt forhold til informanter og materialet det forskes på, og ikke la ens egne forforståelser overskygge tolkningen av materialet (Postholm, 2011; Thurén, 2015).

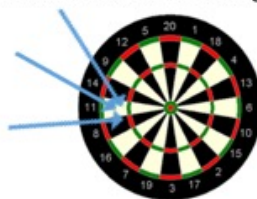
Gyldig og pålitelig: klart definert mål, og observasjonsindikatorer som støtter definert mål



Ikke pålitelig, derfor ikke gyldig:
F.eks. lite systematikk og tilfeldige observasjoner uten klart fokus.



Pålitelig, men ikke gyldig:
Feil fokus, men pålitelige funn på valgt fokus.
Dvs. ikke observert det viktigste.



Figur 4 Reliabilitet og Validitet i Observasjonspraksis: Kilde: Signhild Skogdal (2017 ikke publisert) Gjengitt med tillatelse

Målet for min studie er at den både skal være gyldig og pålitelig gjennom å sørge for grundig redegjørelse for metoder og god design av studien. I min studie opplevde jeg under intervjufasen at en av informantene, slik jeg tolket det, svarte på andre ting enn det som var formålet med spørsmålet; informanten hadde feil fokus i svaret. Dette gikk ut over gyldigheten av dette intervjuet, slik at jeg fjernet disse svarene fra studien. Jeg opplevde også at enkelte spørsmål ikke belyste problemstillingen slik jeg hadde håpet. Det kunne være fordi informantene hadde en annen forståelse av disse spørsmålene, eller at de ikke hadde nødvendig kunnskap eller erfaring for å kunne svare på akkurat disse spørsmålene. Spørsmålene ble enten utelatt eller, der det var relevant, brukt som bakgrunnsmateriale for andre spørsmål.

For å ivareta både reliabilitet og validitet har jeg prøvd å være transparent i måten jeg har designet, analysert og rapportert studien. Selv om min forforståelse nødvendigvis vil være med i alle forskningens faser, har jeg prøvd å analysere materialet uten projeksjon²³. Jeg har derfor prøvd å være bevisst på min egen rolle, og satt meg selv i bakgrunnen, for å ha den åpenheten som kreves for å kunne sette meg inn i informantenes forståelse av det vi samtalte om. Dette gjaldt ikke minst i analysefasen hvor meningene til intervjuobjektene la grunnlaget for tolkning og rapportering.

²³ Projeksjon: «Man antar, uten å reflektere over det, at andre oppfatter verden på samme måte som en selv gjør» (Thurén, 2015:107)

4.9 Studiens begrensinger

Antall informanter er et diskusjonstema. Hvor mange informanter som trengs for å sikre validitet og reliabilitet varierer i litteraturen. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at det vanlige antallet er femten pluss/minus ti. Postholm (2011) skriver tre til tjuefem personer, men at man bør bruke det laveste antallet personer i små studier med begrenset omfang og tidsramme. Jeg har fire informanter hvorav jeg har observert tre. Dette lave antallet informanter kan være en svakhet ved at det er for få til å generalisere og å teste ut hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig argumenteres det for at ved en begrenset studie som dette vil man ved å ha et lavt antall informanter, kunne ha tid til mer dyptpløyende analyser.

Jeg observert hver av informantene i én time. Informantene skulle ikke lage noe spesialopplegg for timene, og dette betyr at jeg bare fikk se et lite glimt av det informantene gjør gjennom et helt år, og bare observert en del av informantenes repertoar av undervisningsstrategier.

I denne studien har jeg bare fokusert på lærernes opplevelse og oppfatning av prestasjonsangst. I et større forskningsprosjekt ville jeg ha inkludert observasjon og intervju av elevene. Dette ville belyst mitt forskningsspørsmål fra flere vinklinger, og vist om det er samsvar mellom elevenes opplevelse og lærernes oppfatning av, og tiltak for, å redusere prestasjonsangst.

I observasjonene var det, etter det jeg vet, ingen elever med behov for spesielle tilrettelegginger. Det var ingen elever med synlig funksjonsnedsettelse, og ingen elever med innvandrerbakgrunn. Om dette ville hatt noe å si for tilretteleggingen og nivå på undervisningen vet jeg ikke.

5.0 Presentasjon av funn

5.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjengi og tematisere informantenes oppfattelse av hvilke faktorer som kan påvirke prestasjonsangst. Funnene som blir presentert er forståelsen av begrepet prestasjonsangst, og hvordan prestasjonsangst kommer til uttrykk. Videre presenterer jeg informantenes syn på hvilke faktorer som kan påvirke prestasjonsangst, sett fra et individuelt og sosialt perspektiv. Til slutt redegjør jeg for informantenes tanker om hvordan bruk av strategier kan ha påvirkning på prestasjonsangst.

Skolene jeg observerte var forskjellige. På et av stedene jeg besøkte var det 5 elever på hele klasseserummet, så gehørtreningsgruppa var hele klassen, mens en annen skole hadde 12 på gruppa, noe som var halve klassen. Gruppene så også ut til å være ulike når det gjaldt faglig nivå. En av gruppene jobbet med enkel notelesing, fortegn, enkle rytmer, mens en annen gruppe jobbet med avanserte rytmer, lange melodidiktater og diskuterte notasjonspraksis på bakgrunn av erfaringer som instrumentalister. Ut fra dette kan man se at rammebetingelsene og elevforutsetningene var svært forskjellig på de ulike observasjonsstedene.

Klasseromsorganiseringen var forskjellig på de ulike skolene. Ett sted satt elevene på en linje, et bevisst valg fra læreren. Et annet sted, hvor de var 15 i gruppa, satt elevene som i et klasserom, mens et tredje sted satt elevene mot datamaskiner som var plassert mot veggen, slik at de satt med ryggen til læreren. Det er sannsynlig at forskjeller i rammebetingelsene preget intervjuvarene fordi informantene ofte tok utgangspunkt i de gruppene jeg hadde observert.

5.2 Hvordan definerer informantene prestasjonsangst?

Det var viktig at informantene fikk definere hva de la i de forskjellige begrepene som *stress*, *prestasjonsangst* og *nervøsitet* som et grunnlag for intervju samtalen. På direkte spørsmål om hva prestasjonsangst er svarte de noe forskjellig:

Redd for å ikke være god nok. Redd for at det du gjør ikke skal nå opp, eller at du ikke skal få vist det du kan, eller være redd for hva andre synes om det du gjør. Den vurderinga andre gjør av deg (informant 1).

Jeg legger i det at man føler et press om å prestere eller yte, og kanskje det handler mest om hva de andre som overværer det syns eller tenker. Jeg tror ikke man har prestasjonsangst hvis man skal gjøre noe helt alene (informant 2).

Jeg legger jo i det [prestasjonsangst] at du blir så nervøs at du egentlig ikke får gjort det du faktisk kan, at det du da får gjort blir så preget av frykt og angst og nervøsitet at det sperrer for det du egentlig faktisk sitter inne med av kunnskap og ferdigheter (informant 3).

En av informantene så prestasjonsangsten ut fra hva som skjer i individet, mens to av informantene så prestasjonsangst i en sosial kontekst. Prestasjonsangsten oppstår når en elev skal prestere når andre hører på, og konsekvensen av de vurderinger tilhørerne gjør av prestasjonen. Svaret til informant 3 er interessant fordi det innebærer en gradering av begrepet: *Prestasjonsangst er noe man har når nervøsiteten er så sterk at det ødelegger for prestasjonene.*

Når jeg ber informantene om å definere forskjeller på prestasjonsangst og stress får jeg følgende svar:

Christian (heretter **C**): Skiller du mellom de som føler stress og de som har prestasjonsangst?

I1: Nei, vet du hva, det har jeg ikke reflektert så mye over, men jeg ser jo for meg at prestasjonsangst fort kan balle på seg stress (informant 1).

I2: Nei, det er jo bare sånne vanlige stress-symptomer eller at man blir stressa.

C: Du nevner at stress og prestasjonsangst er det samme ting, eller er det forskjellige ting?

I2: Det er forskjellige ting (...) Ja, kall det stress. Symptomene på stress kan nok være litt av det samme som symptomene på prestasjonsangst: at man får høy puls eller man kan bli, ja, det kan sikker være mange symptomer. (...) Jeg har ikke noen konkret historie om en som har hatt skikkelig prestasjonsangst (informant 2).

C: Har du, eller har du hatt elever som du anse for å ha et anstrengt forhold til prestasjon i gehørtreningsfaget?

I4: Ja det har jeg. Mange ganger opp gjennom tida.

C: Hva legger du i begrepet prestasjonsangst?

I4: Prestasjonsangst tenker jeg mer at det er noe du skal framføre og liksom ha en egen forestilling, eller hva jeg skal si... det er noe du har øvd på og du skal gjøre det framfor noen andre. Det jeg opplever mere i klassen det er at de blir mer nervøse der og da, fordi de er redd de ikke får det til akkurat der og da. Jeg vil ikke kalle det prestasjonsangst, men at de er litt nervøse (informant 4).

Jeg oppfatter informantene som litt uklare i begrepsbruken om hva prestasjonsangst er. Det kan virke som om de bruker forskjellige begrep om samme fenomen, eller de graderer det. Informant 2 oppga at han aldri hadde opplevd prestasjonsangst blant sine elever. Dette kan være fordi han så prestasjonsangst som et for sterkt begrep. Denne informanten bruker ofte begrepet *stress* i intervjuet. Dette kan ha sammenheng med at prestasjonsangst og lignende uttrykk som stress og nervøsitet ofte ikke er klart definert i dagligtalen, eller oppfattes som gradforskjeller. Stress og prestasjonsangst brukes ofte om hverandre (Lillejord et al., 2017; Papageorgi et al., 2008; Reitan, 2006), og forståelsen av hva disse begrepene innebærer vil derfor kunne variere fra person til person.

Jeg forbinder jo prestasjonsangst mere med utøving av instrument, fordi det er man opplært til gjennom studiet at det er der begrepet hører mest hjemme (informant 3).

Dette sitatet tyder på at det også kan være en sammenheng mellom kontekst og begrepsbruk.

5.3 Er gehørtrening et fag som bare skaper prestasjonsangst?

Er gehørtrening et fag som bare forbindes med stress og prestasjonsangst, og stresser det verre enn andre fag?

Jeg har vel kanskje litt sånn inntrykk av at de som sliter i hørelære også er ganske utrygge i andre fag (...) jeg tror nok fort at det er noen som er utrygge over hele fjøla, og så er det noen som kanskje er mere utrygge i hørelære enn for eksempel i norsk (informant 1).

Tror det kan være det for noen elever der de ser på faget som en del av sin egen musikalitet, og der de synes det er viktig å være god i faget. Ikke bare for å oppnå en god karakter, men fordi at det har en status å være flink i faget. Der tror jeg det kan bli en prestasjonsangst (informant 3).

Hørelære er jo veldig avslørende. For du får veldig plukka fra hverandre hva du egentlig greier å oppfatte eller å omsette til noter, så det er klart veldig gjennomsluktig. Så det er et ganske sårbart fag, både fordi det er ei lita gruppe, men også fordi at det avsløres veldig fort for de andre i klassen hvilket nivå man er på. Det er helt greit hvis man er alene, men det er klart, man sammenligner seg med de andre i klassen (Informant 4).

Det kan virke som om lærerne mener at det er mer prestasjonsangst i gehørtrening enn i andre fag. Informant 2 og 3 kobler det opp mot musikalitet, psykologisk sentralitet og sosial sammenligning. Spørsmålet er om elevene bare opplever faget bare som et stressfag. Klasser eller grupper består av enkeltindivider, så mens noen elever kan føle prestasjonsangst hele tiden, kan andre oppleve faget som koselig. Her er et sitat fra en av timene. Informanten har akkurat snakket om en forestående prøve:

I3: (.)..glede..(). Det blir så koselig.

Elev: Kan vi ta med sånn kake, (i3)? ()

I3: Kake?

Elev: Fordi det er så koselig time

(i3 ler)

Elev: Kake?

Elev: Eller så kunne vi hatt med sånn kjeks og saft, liksom? (elevstøy)

I3: Kjeks og saft? Hva med «Bamsemums»?

Elev: Jaaa.

Elev: Kan vi ikke ha sånn kosetime?

Elev: ()

Elev: Etter prøven[

Elev: [Etter prøven kan vi ha sånn 15 minutter hvor vi bare

(i3 klapper seg på skuldra)

Elev: Og så kan vi høre på ()

I3: Da blir det kos.

Det er tydelig at elevene her oppfatter timene som koselige og hyggelige timer.

Gehørtreningstimene blir i hvert fall av noen elever her oppfattet som koselige. Dette kan komme av fagets egenart, lærerens undervisning, men også av at gruppene ofte er små i

forhold til de store klassene som elevene ofte er i. Dette kan føre til at elevene føler seg mer «sett» i disse timene enn i andre timene.

5.4 Er det ønskelig å eliminere stress?

Før vi ser på hvordan informantene mener man kan dempe prestasjonsangst, kan man stille spørsmål om all stress er av det onde, eller om en mild form for stress til og med kan være ønskelig? Informant 3 sier det slik på spørsmål om all stress er av det onde:

Nei. Slett ikke. Du blir jo mere skjerpa og (...) Det kan trigge det til et visst nivå. Det er som når du spiller også det, ikke sant. Av og til er det ok å få opp spenningsnivået litt. Men noen ganger kan du få slappe av og. Du kan ikke sitte å være spent i 90 minutter. Det går ikke (informant 3).

Dette samsvarer med forskning som er blitt gjort på prestasjonsangst. Et visst nivå av stress fører til at man presterer bedre. Man blir skjerpet og mer årvåken, og man får bedre konsentrasjon (Papageorgi et al., 2008). Men informanten er klar på at dette bør være i episoder, og at det å ha et høyt stressnivå gjennom hele timen ikke er ønskelig.

Informant 1 mener man må utfordre elevene litt, og at det å ha prestasjonsangst ikke er noe som nødvendigvis er farlig og at det ikke er unikt for gehørtrening:

Det er jo noe vi burde være flinkere til å snakke med elevene om, også, nettopp det her med at vi burde vanliggjøre litt det å ha prestasjonsangst, og ufarliggjøre det litt. Det er noe vi må øve oss på å stå i for at livet byr på den type situasjoner hele tida, ikke bare i hørelære, men i alle andre settinger også, så det er jo sikkert noe man kunne ha fokusert mere på både i hørelærefaget, men også i alle andre fag (informant 1).

Det kan virke som informanten mener at en lærer må lære elevene å takle prestasjonsangst, som kan forekomme i ulike livssituasjoner og ikke bare i gehørtreningstimen.

5.5 Informantenes inntrykk av hvordan prestasjonsangst kommer til syne hos elevene

«Gehör, jeg dør» sier en av informantene at hun får skrevet på besvarelser, og ser det som et uttrykk for at elevene har prestasjonsangst. Prestasjonsangst kan komme til uttrykk på flere måter og det følgende viser hvordan informantene mener prestasjonsangst kommer til syne hos elevene.

Informant 3 går inn på prestasjonsangstens vesen; at nervøsiteten, stresset eller angsten blir så sterk at den hindrer deg i å prestere, eller å utføre oppgaver. Dette stemmer overens med måten informantene beskriver at de opplever at elever som har prestasjonsangst «blokkerer» at «veggene går ned» (informant 1). De beskriver det som at det blir «bare svart» og de «hører ingenting» (informant 3), eller «det var full blokk» (informant 4).

Prestasjonsangst kan motivere til unngåelsesatferd (Papageorgi et al., 2008), noe informantene også rapporterer:

Det er jo de som ikke tør i det hele tatt. De trekker seg unna, unngår helt den situasjonen, ber om å få slippe (...) de lar være, de unngår (informant 1).

I3: Folk som setter hele bagen og sekken foran seg på pulten

C: Gjemmer seg?

I3: Gjemmer seg litt bort, liksom, det er jo ikke noe sånn sikkert tegn på at her er jeg i mitt ess (informant 3).

Unngåelsesatferden er her representert ved at elevene prøver å unngå situasjonen som de synes er ubehagelig, eller prøver å gjøre seg usynlige i klasserommet, men den kan også komme til uttrykk i vurderingssituasjoner slik det er beskrevet av informant 3:

Jeg merker jo for eksempel at det er noen som ikke tør å skrive noe som helst. Jeg sier «Det er alltid bedre å skrive, selv om du tror det bare er tull, så skriv likevel!» Men da ser det jo blankt ut, ikke sant. De skriver ikke fordi at de tør ikke å skrive noe som er feil (informant 3).

Denne unngåelsesatferden hvor elever heller lar være å skrive, enn å skrive noe som kanskje er feil, kan være en måte for eleven å beskytte seg på. Hvis man ikke har gjort noen anstrengelser, opplever man ikke nederlaget ved å gjøre feil fordi det kan attribueres til lav innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Å forvente å mislykkes kan føre til unngåelsesatferd som skulk (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Likevel er det ingen av informantene som peker på dette som et problem:

C: Er det problemer med fravær i forbindelse med prestasjonsangst?

I3: Nei, det tror jeg ikke. Nå har vi jo fraværsgrensa²⁴, da (informant 3).

Dette kan bety at konsekvensen av fraværsgrensen, å ikke få godkjent faget, vil veie sterkere enn motivasjonen for å skulke, selv om man forventes å mislykkes.

To av informantene opplever at elevene bruker energi på negative tanker, og dette er et tankemønster vi kan kjenne igjen i Banduras (1997) beskrivelse av angst:

[Elevene] kan være veldig god til å snakke ned seg selv. Jeg opplever at elevene er sin egne verste fiende på et vis, fordi at de negative tankene gjør at de underpresterer rett og slett (informant 1).

Jeg har hatt flere som kanskje blir tydelig stressa og som blir veldig destruktive på egne vegne, og som bruker en del tid på å si: «Nei. Det er ikke sikkert jeg får det til... (Informant 2).

Hvis elever gjemmer seg og snakker ned seg selv, kan det være et uttrykk for at de har lav oppfattet mestringsforventning (perceived self-efficacy). Dette kan føre til at elevene bruker mer energi på det de ikke kan enn det de kan klare, med den konsekvens at det fører til svakere resultater.

Prestasjonsangst kan motivere til økt aktivitet med faget.

Noen kan jo bli stressa å jobbe kjempemye også. Det er litt sånn jentete, kanskje. For eksempel hvis jeg gir en innleveringsoppgave så ser jeg de... Ja, eller de begynner å sende meg mailer på om jeg kan komme med tips (informant 3).

Denne atferdene er kanskje et eksempel på det Skaalvik & Skaalvik (2014) kaller for «overstreving». De oppgir at en mulig forklaring på atferden har som motiv å få ros fra læreren for den høye innsatsen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). En annen, og kanskje mer positiv

²⁴ Det Informant 3 peker på her er fraværsgrensa som ble innført i 2016. Hvis en elev får mer en 10 prosent ugyldig fravær i løpet av et semester eller til sammen gjennom et år, mister hun eller han karakteren i faget (UDIR, 2016).

forklaring, kan være at eleven opptrer som agent i eget liv, handler intensjonalt for å prøve å få faglig kontroll (Bandura, 1997).

5.6 Informantenes tanker om faktorer som kan påvirke prestasjonsangst

I denne delen vil jeg belyse hvilke tanker informantene har om årsakene til at elever får prestasjonsangst, både organisatoriske forhold, individuelle og læringsmiljø.

5.6.1 Individuelle forhold

5.6.1.1 Nytt fag

Tre av informantene mener at prestasjonsangsten er verst når faget er nytt. Det varierer litt fra skole til skole når faget er nytt. Jeg observerte grupper i VG 2, hvor faget er nytt for de aller fleste. Lærerstedene velger selv hvor mye vekt de legger på gehørtrening i VG 1. De fleste har gehørtrening som en del av faget «Anvendt musikk lære» på VG 1. På to av de tre skolene jeg observerte er faget et selvstendig fag først fra VG 2, noe en av informantene poengterer. På den tredje skolen ble gehørundervisningen undervist som et selvstendig fag i faget «lytting» på VG 1.

Og så tror jeg at det kan ha med at de aller vi fleste av oss jo er mindre komfortable når vi er helt nybegynner i noe. Det er ikke så ofte man tillater seg selv å være helt nybegynner, og gjøre ting man aldri har gjort, men helt fra scratch (Informant 2).

Gehørtrening er et nytt fag for de aller fleste elevene. Det er et fag som ikke finnes i grunnskolen. Arbeidsformene er ofte annerledes enn det man er vant til fra andre fag. En kan tenke seg at man som uerfaren gehørtreningselev ikke har kompetansen til å vurdere og evaluere oppgavene eller kjenner til verktøyene man kan bruke i faget, noe som ifølge informanten kan føles ubehagelig.

Undervisningen i gehørtrening foregår ofte muntlig. Alle stedene jeg observerte var det å synge en viktig del av undervisningen. Flere av informantene mine poengterer nettopp det å synge som en ny arbeidsform:

Jeg tror det kan for eksempel komme av at man ikke er vant til å synge, at man synes det er ubehagelig med det stemmetekniske (informant 2).

Informant 1 sier det slik:

Og det også da [at det er et nytt fag] kombinert med det å skulle bruke egen stemme, også, er det noen som opplever litt vrient i starten. Noen, tror jeg kan oppleve det vrient hele veien, fordi man er i en alder hvor (...) muskulaturen ikke har falt på plass da, og særlig gutter, som nylig har vært gjennom stemmeskiftet, men også de som ikke har brukt stemmen sin. Vi er borti de som ikke har sunget på årevis, så de har ikke tort å synge på ungdomsskolen. Ett eller annet har gjort at de ikke har tort, eller trodd at de ikke kunne (informant 1).

Senere i intervjuet poengterer hun hvor fint det er at man har bi-instrument sang som fag på musikklinjene. Dette gjør det mulig å koble de elevene som sliter i sang mot bi-instrumentlæreren, slik at de kan få hjelp.

En av informantene trekker fram hvilket bilde elevene har av seg selv når de kommer på musikklinjene:

Folk kan være kjempeflinke til å... ja særlig kanskje å synge. Du kan være kjempeflink til å synge uten egentlig å skjønne hva du gjør. Du bare gjør det på øret. Og så blir det sånn plukka fra hverandre når de sitter her. (...) Oppfattelsen man har av seg selv kan bli så veldig rasert (Informant 4).

Elevene er ofte sett på som flinke instrumentalister i sitt lokalmiljø og har masse selvtillit. Når de kommer til videregående skole, møter de en større musikalsk verden. Her er det fag som de ikke har vært borti før, og heller ikke har lært seg å mestre, noe som kan utfordre den musikalske selvoppfatningen.

Det kan se ut som informantene mener at det at faget er nytt for de aller fleste vil være en markør for prestasjonsangst. De peker på flere årsaker, blant annet at faget i seg selv er ukjent og at det innebærer synging, noe mange elever har liten trening i. Det kan se ut som elevenes musikalske selvoppfatning også blir utfordret i møte med gehørtrening, noe som særlig kan gjelde for elever som har lite erfaring med musikkteori.

5.6.1.2 Sammenheng mellom prestasjonsangst og andre personlige forhold

Flere av informantene pekte på at det er en sammenheng mellom prestasjonsangst i gehørtreningsfaget og elevenes generelle angstnivå. I en undersøkelse har Papageorgi et al. (2008) undersøkt prestasjonsangst hos utøvende musikere. I denne undersøkelsen sees det på flere forskjellige faktorer som har betydning for prestasjonsangst. Her vises det til at et høyt generelt angstnivå øker sårbarheten for å ha prestasjonsangst (Papageorgi et al., 2008). To av informantene svarer slik:

Jeg tror ikke de vil rekke opp handa og svare. Nei, det tror jeg ikke. Så en ting jeg gjør for å unngå sånne ting det er for eksempel at jeg kan si «Lukk øynene!» Og så håper jeg at alle lukker øynene. Og så kan jeg for eksempel gjøre (Reiser armene og vifter med handa) sånn når tonika kommer, eller et eller annet tilsvarende, At man ikke ser hva alle andre gjør (informant 3).

At noen har prestasjonsangst, det er nesten noen som har det i alle fag, og som stiller ekstremt høye krav til seg selv, flink pike syndrom.. det slår jo inn sånn sett. Det som kanskje er litt annerledes i det hørelærefaget, er at de aldri har gjort det før. I norsk og historie og veldig mange andre fag så er de jo vant til å ha små og korte fremlegg for klassen, sikkert med ulikt innhold og i ulike settinger, mens det og skulle synge eller å «dakke» tror jeg kanskje kan oppleves særlig sånn nakent, og det å bruke egne stemme- du har ingenting å gjemme deg bak (informant 1).

Jeg tolker det slikt at informantene mener det er en sammenheng mellom generelt angstnivå og prestasjonsangst. Informant 3 ønsker å motvirke dette ved å forandre læringssituasjonen til eleven. Jeg tolker det slik at informant 1 mener at folk som er disponert for prestasjonsangst er spesielt utsatt i gehørtreningen på grunn av arbeidsformer, og at man må bruke egen stemme til å synge og lese rytmer.

5.6.1.3 Attribuering og mestringsforventning

Etter at jeg hadde slått av avspillingsutstyret på et av stedene kom en av elevene med et hjertesukk: «Jeg suger i hørelære!» Dette tolker jeg som et tegn på at eleven attribuerer sine ferdigheter til sitt manglende talent, og det som er en indre stabil størrelse. Informant 3 nevner at elevene har ulike utgangspunkt i hennes grupper, og at de attribuerer det til at de tror at de ikke kan lære:

Men det er jo noen andre, for eksempel sangere eller gitarister som ikke kan noe særlig noter og sånn. Noen av dem er jo, liksom at de tror at det er umulig for dem å lære, da. Da kan du bare gi opp. Men

jeg tror jo at alle kan lære eller... De kan ikke noter, har ikke noe forhold til det. De synes de andre er så gode at de blir litt matte. Det virker som så veldig langt lerret å bleke. Ta igjen gapet. Jeg sier «Det er noen som har spist noter til frokost hver dag siden de var to år, og de er unntakene. Dere er vanlige. Jeg har undervist i dette faget i flere og tjue år. Dere er helt vanlige. Dere er sånne elever som jeg har vært vant til å ha i ørten år» (informant 3).

Det informantene sier handler kanskje ikke bare om attribuering, men også om sammenhengen mellom attribuering og mestringsforventning. Hvis man ikke tror at man kan lære noe, har man ikke noen forventning om å lykkes. Å koble sammen gehørtraining og musikalitet og attribuere det til en medfødt evne, vil kunne føre til lav mestringsforventning. Elever som oppfatter seg selv på denne måten vil sannsynligvis ikke se noe poeng i å øve eller gjøre en egeninnsats for å bli bedre i faget.

5.6.1.4 Psykologisk sentralitet

Informantene rapporterer om kobling mellom musikalitet og gehørtraining også for de elevene som har lengre erfaring med gehørtraining. Man må regne med at som elev ved en musikklinje ønsker man å oppfatte seg selv som musikalsk. Dette blir psykologisk sentralt hos eleven. At elevene kobler musikalitet og gehørtraining fører til at elevene blir redde for å mislykkes i faget, noe flere av informantene mener er et sentralt moment i utvikling av prestasjonsangst:

Kanskje noen tenker på at de er egentlig gode utøvere på instrumentet og anser seg som ok musikere, og så er man kanskje redd for hva de andre synes hvis man ikke får det til, da med det å synge enkle melodier og rytmer eller at noen bruker tid til å tenke på det. Koble inn det at kanskje noen ikke tror at de er musikalsk for det. At de kobler det til det å være musiker eller musikalsk, og kanskje ikke tillater seg å være nybegynner (Informant 2).

Jeg tror at mange, særlig den gjengen her [som jeg observerte], jeg tror de knytter det opp til musikaliteten sin. Det blir så personlig, på en måte, fordi det sier noe om dem som musikere. For flere av disse her er jo supergode til å spille. Og da er det jo litt flaut å være dårlig, og å ikke høre ting med en gang; ikke være rask. (...) Hvis du er en sinnsykt god stryker så tror jeg at hvis du er litt dårlig på rytme og du er langsom eller dårlig på melodi, så tror jeg de faktisk synes det er litt flaut. Jeg tror det. De synes det er litt pinlig. De synes jo de burde vært bedre. Da tror jeg at det kan gi litt prestasjonsangst for dem (informant 3).

Prestasjonene på instrumentet blir viktig for hvordan de identifiserer seg selv og sine evner i musikk. Er man god på instrumentet sitt, så bør man også være god i gehørtrening. At gehørtrening er psykologisk sentralt fører også til at elevene føler at det er knyttet til prestisje i å gjøre det bra i gehørtrening. I nivådelte grupper kan det gå prestisje i å være i den «beste» gruppa.

Av og til er det jo timeplanproblemer, så må noen bytte gehørgruppe. Her har det vært foreslått at et par stykker skal bytte gruppe fra den du så i går og til den andre. Og de er sånn derre «ikke f... Aldri i livet! Jeg skal ikke bytte!» Det tror jeg de ville se på som en total degradering. Da ville de miste prestisje. «Jeg driter i om timeplanen ikke funker. Jeg skal være her!» Sånn er det (informant 3).

Informantene mener at elevene kobler ferdighetene på gehørtrening opp mot hovedinstrumentet sitt. Det er prestisje å være i den beste gehørtreningsgruppa. Dette kan tyde på at gehørtrening blir viktig, og kan, slik som informant 3 sier, føre til prestasjonsangst hvis man føler at man ikke klarer å oppnå den høye standarden man setter for seg selv.

5.6.1.5 Sammenheng mellom egen innsats og prestasjonsangst

Det er naturlig å tenke seg at det å jobbe, og dermed ha kontroll på fagstoffet, vil kunne være med på å øke mestringsforventningen. På spørsmål om det var noen sammenheng mellom elevenes egeninnsats og prestasjonsangst svarer informant 2:

De som tar det veldig lett eller som har erfaring fra før får vel mindre prestasjonsangst enn de som synes de plages. Og da vil det sikkert være lurt og jobbe med det og å øve det gjennom. For det er jo sikkert mindre prestasjonsangst jo mere mestring kan man tenke seg. At det henger sammen (informant 2).

Informant 1 har et litt annet synspunkt. Hun mener at det er aktiviteten å synge som kan skape prestasjonsangst uansett hvor forberedt man er til timen.

Det kan det nok være... Ikke nødvendigvis heller, for jeg tenker hvis det går på det her å være utrygg på egen stemmes, hvis det er det som er problemet, så kan man ha øvd og øvd masse hjemme. Innsatsen har vært stor, men så slår den angsten inn likevel fordi at det er jo bruken av egen stemme som er skummelt. Men samtidig, tenker jeg, at jo tryggere du er på et fag, normalt sett, så er jo det positivt (Informant 1).

Jeg tolker det slik at informant 1 og 2 er enige om at øving og følelsen av å mestre, kan påvirke prestasjonsangst. Informant 1 mener i tillegg at det å bruke stemmen er et moment som spiller inn. Det kan virke som hun mener denne faktoren *i seg selv* er en kilde til utrygghet, og derfor skaper prestasjonsangst.

5.6.2 Faktorer i undervisningen som kan påvirke prestasjonsangst

Jeg spurte mine informanter om hva i undervisningen de trodde kunne skape prestasjonsangst hos elevene, og de svarte:

Hvis man som lærer kjører veldig på én og én, og skal høre én og én, i hvert fall hvis man sener at noen er utrygg, så tror jeg det kan oppleves veldig ubehagelig, for da blir du jo på en måte hengt ut. (...) I min tid, da jeg hadde undervisning her i hørelære, så var det jo sånn at vi hadde fått en lekse, og så kom vi på skolen, og så skulle vi synge hver våres strofe én og én. Det var det verste, ikke sant? Og det stoppa opp, og de stotra seg igjennom, og du så vel svetten rant. Klart de timene må ha vært et mareritt for de elevene (informant 1).

Hvis det blir en sånn veldig prestasjonskultur, at man skal gjøre et eller annet og så skal det liksom være mest mulig rett, og så skal det måles og vurderes, da tror jeg det kan skape prestasjonsangst hvis man blir henta ut av den der laboratoriefølelsen (informant 2).

I3: Det er jo klart hvis jeg deler ut en oppgave og kjører: «Her er akkordskjemaet. Skriv inn akkordene, og jeg setter på musikken nå! Og kjør!»

C: Andre ting?

I3: Det er i det øyeblikket det blir ting som går på én og én noen folk kan bli litt stressa. (...) Jeg har prøvd å høre én og én i melodi. Det ble så mye grining, så jeg orket ikke det» (informant 3).

Hvis man spør elevene veldig direkte og man da som lærer ser at de ikke er trygg, at de ikke har lyst til å si noe, men at du kommanderer dem til å synge, eller si hva de har skrevet. Det å kommandere opp på tavla uten at de vil det på forhånd eller at du har en mening med det. Det å gå rett på det individuelle uten først å ha fått varma opp først, men at man går rett på hvor man er veldig lite forberedt. (informant 4).

Det varierer litt fra informant til informant hva de mener kan skape prestasjonsangst. Informant 2 mener prestasjonsorientert kultur skaper prestasjonsangst, mens informant tre mener å skape utrygge situasjoner ved å være «brå» vil skape prestasjonsangst, noe som

samsvarer med informant 4. Det virker som om informant 1, 3 og 4 også anser det å høre elevene én og én kan være prestasjonsangstskapende. Informant 2, som under observasjon spurte elevene mye én og én påpeker også i intervjuet at han i begynnelsen av året har mye fellesundervisning. Når den rette atmosfæren, eller laboratoriefølelsen, som han uttrykker det er oppnådd i gruppa, spør han elevene én og én. Han mener da at det ikke er prestasjonsangstskapende. Svarene tyder på at dette ikke er en tematikk lærerne tar opp med elevene så ofte, og at oppfatningene om hva som kan skape prestasjonsangst er antakelser fra lærernes side.

5.6.2.1 Høring én og én

Som vi så i forrige delkapittel var det forskjellig praksis i hvorvidt informantene spør eller tester elevene én og én. Mens informant 3 ikke gjorde det, og informant 4 fortalte hun gjorde det av og til, så gjorde informant 2 det ofte. Utdraget fra følgende observasjon illustrerer dette:

I2: Yes! Da kan du jo synge durformelen i D-dur på tonenavn

Elev 2: (Sukker høyt) (Synger) D... D, E, Fiss, G, Fiss, E, D, Ciss, D.

I2: Elev 3 er du enig i det?

Elev 3: Ja.

I2: Ja! Veldig bra! Og så får du (elev 3) en durtoneart som har 3 b. Hva kaller du den her tonearten?

Elev 3: Ess-dur

I2: Ja

Elev 3: mmm... Da er det eem b, nei, H, E, A

I2: Ja

Elev 3: Ja ()(.) Ok, så (.) (synger) Ess,(.) eh F, (.) Giss, n'Gess, nei

I2: Jeg er enig så langt (snur seg mot tavla og peker på headgcf...), men

Elev 3: Nei, eh A[

I2: (.)

Elev 3: Ass

I2: det ikke var noe foran G, bare vanlig

Elev 3: eh, ja

I2: (.) (synger) Ess, F... (gjør tegn til at elev 3 skal fortsette)

Elev 3: G, Ass, G eh (.) fi, fess, nei, fess, nei, nei, nei

I2: Det er ikke sikkert du trenger[

Elev 3: [Ess

I2: Synger G, og så er du på andre trinnet

Elev 3: eh (.) (synger) F, Ess, eh (.) D, Ess

I2: Er du enig (elev 4)?

Elev 4 Ja

I2: Det var knallhardt tankearbeid (latter fra elever), det er godt å se, full konsentrasjon.

(T151)

I2: Yes! (peker på elev 4) Og så kan vi ta en B-dur, eller Bess-dur, kanskje du kaller det for Bess dur?

Elev 4: Nei jeg kaller () [

I2: B-dur... Hvilke fortegn har vi da?

Elev 4: 2 B'er

I2: Ja

Elev 4: for eh H og E

I2: Ja

Elev 4: (synger) (.) m'B... (raskt) B, C, D, Ess.. D... C, B, A.. B

I2: (elev 1) er du enig i det?

Elev 1: Ja (nikker)

I2: Ja

Veldig bra. Da kan du få synge i C-dur

Elev 1: C-dur.. den har ingen [

I2: [Hvor mange kryss har vi da?

Elev 1: Ingen

I2: Ingen kryss... enig (latter) det er bra

Vi ser her at informant 2 spør elevene individuelt. Samtidig aktiviserer han elevene ved at han ber om bekreftelse fra sidepersonen. Denne måten å undervise på kan oppfattes som prestasjonsangstskapende, men informant 2 mener at det ikke skaper prestasjonsangst å høre én og én så lenge det gjøres i rett sammenheng:

Ja, jeg tror at de er litt spent når de ikke har hatt det faget før. De har ikke [faget] nødvendigvis sånt rent i førsteklassen. De kommer hit sånn første gang i andre klasse. Da bruker jeg å begynne ganske rolig med at ingen må synge så mye alene. Istedenfor alene heller litt grupper. Tavlepeking på trinnene og alle synger. Og så prøver jeg bare helt umerkelig å vri det over på at man gjør det individuelt, uten å lansere at fra neste gang så skal alle begynne å synge alene. Man synger i lag, og så kan man kanskje bare spørre: Kan du prøve å synge det der trinnet som vi ikke traff... Prøve å lure det inn. Så til slutt så driver alle individuelt uten at de kanskje lager noe stort nummer ut av det. Så jeg håper at de ikke når å grue seg eller å tenke på at de må gjøre ting alene og få prestasjonsangst. Vi jobber sammen som en gruppe og av og til så er det samtidig, og av og til så er det individuelt. Men det er hele tida sånn

gruppe. Prøver å få til en sånn gruppefølelse. Og så synes jeg plasseringa er viktig. Da ville jeg sitte slik at de har satt de stolene sånn overfor hverandre rundt et bord (...)

jeg prøver i hvert fall å få til et klima der elevene skjønner at det her er ikke prestasjon, det er ikke en scene. Man skal ikke yte. Det her er bare et laboratorium for å øve (informant 2).

Informanten presiserer at individuell høring ikke nødvendigvis fører til noen form for ubehag hvis det forberedes, og at man får til det han kaller en laboratoriefølelse; et gruppemiljø hvor man jobber sammen, utprøver ting og hvor det er rom for å feile, noe som skaper trygghet. Han legger vekt på at et slikt miljø tar tid å bygge opp, og at han ikke begynner å jobbe individuelt før gruppefølelsen er til stede.

Informant 4 sier også at hun hører elevene én og én. Beskrivelsen er ganske lik den til informant 2- at de begynner kollektivt og fortsetter individuelt. Forskjellen er at Informant 2 snakker om et langt tidsperspektiv, mens informant 4 snakker om oppbyggingen av en time:

Jeg begynner alltid kollektivt. Begynner alltid med å samle konsentrasjonen deres på en eller annen måte. Jeg begynner alltid med noe de får til, som jeg vet at de får til, sånn at det blir vanskeligere og vanskeligere og så deler jeg de som regel opp i mindre og mindre grupper sånn at, i hvert fall når vi holder på med rytme, både at de er forberedt og kommer inn i det, og at de blir tryggere og tryggere sånn at de kan gjøre ting én og én (informant 4).

I likhet med informant 2 legger informant 4 vekt på at det å høre elevene individuelt må forberedes gjennom fellesaktiviteter for å skape trygghet.

Informant 1 og 3 har en annen tilnærming: Informant 3 hører ikke én og én, både fordi gruppene er så store at det blir upraktisk, men også, som nevnt før, at det «ble så mye grining».

Informant 1 har også et annet perspektiv:

[Det må finnes] andre løsninger, da, og likevel kunne høre eleven og gjøre seg opp en mening om nivå, da sånn vurderingsmessig sett. Så er det jo andre måter enn å høre elevene én og én som metode. Som kan trygge dem. Bare det å være to eller tre gjør jo saken mye bedre (informant 1).

Det kan virke som det er enighet blant informantene om at det å høre én og én *kan* fremme prestasjonsangst. Både informant 2 og 4 mener at det er mulig å dempe prestasjonsangsten ved å forberede elevene med fellesaktiviteter, selv om de har forskjellig tidsperspektiv. Informant 2 mener at miljøet innad i gruppa er avgjørende for hvorvidt en individuell arbeidsform er prestasjonsangstskapende. Informant 1 stiller spørsmål om praksisen er nødvendig sett fra et vurderingssynspunkt.

5.6.3 Vurdering

Det å bli vurdert kan oppleves som en truende situasjon for en elev, blant annet fordi det kan få store konsekvenser å oppnå svake resultater (Zeidner, 1998). En person som opplever prestasjonsangst i prøvesituasjoner vil kanskje fokusere mer på det de ikke kan og la forstyrrende tanker ødelegge vurderingssituasjonen (Bandura, 1997; Zeidner, 1998). På videregående skole kan det å ha svake resultater få betydning for hvorvidt elevene kan komme inn på videre utdanning. Når det gjelder vurdering i musikkfagene, så har ikke karakterer over stryk noe å si direkte på utdanningsvalg videre. Skal en elev videre med musikk, må elevene gjennom prøvespill og musikkteori/gehørprøve, og derfor er det nærliggende å tro at resultatene i disse fagene først og fremst har innvirkning på eget selvbilde. Å gjøre det bra i disse fagene for dem som skal søke videre med musikk, kan likevel oppfattes viktig, fordi det gir en pekepinn på hvordan de vil gjøre det under opptaksprøver. Det er derfor kanskje naturlig at lærerne i en vurderingssituasjon, hvor det skal presteres, opplever at elevene har prestasjonsangst:

Ja, for noen, kanskje, så blir en sånn test-situasjon noe som stresser dem, og som gjør at de kanskje fokuserer på detaljer eller man går inn i prøvesituasjonen med et feil mindset, som gjør at man blokkere, eller man tror før man har starta at man ikke får det til (informant 1).

Ja da er det høyere puls, men da er de også mer konsentrert og de tar det på alvor, men det er nok høyere puls. (...) Så lenge jeg ikke gir en tydelig beskjed, er det ikke vurderingssituasjon, så da kan man gjøre hva som helst. Så tar vi heller de gangene det er vurderingssituasjon, da sier man at «nå er det vurdering»» (informant 2).

Begge informantene er enige i at elevene opplever vurderingssituasjoner som stressende, og informant 1 observerer at noen elever fokuserer på det de ikke får til. Fordi elevene blir

stressa av vurderingssituasjonen poengterer informant 2 at han er nøye med å skille mellom når det er en vurderingssituasjon eller ikke, for at elevene ikke skal føle vurderingspresset hele tida.

5.6.4 Læringsmiljø

Måten gruppene på de forskjellige skolene er sammensatt på, varierer fra lærersted til lærersted der jeg har gjort mine undersøkelser. På en av skolene var det ikke flere elever enn at alle fikk plass i en gruppe. Men hvis de hadde hatt flere elever, ville man delt etter nivå. To av skolene nivådelte, mens en av informantene oppga at sammensetningen av gruppene var tilfeldig, basert på timeplantekniske forhold.

Tre av informantene mener at elevene kartlegger hverandre, og vet hva slags nivå de andre elevene befinner seg på.:

Jeg har i hvert fall opplevd det før at elevene har ganske god oversikt over nivået eller interesse. Jeg tror den her gruppa [som jeg observerte] også opplever at de har ganske god oversikt over hvor de befinner seg faglig. Hvis det er noen som skulle oppleve at den ene fikk mere hjelp enn noen andre, så tror jeg ingen reagerer på det (Informant 2).

Det er et sårbart fag, både fordi det er ei lita gruppe, men også fordi det avsløres veldig fort for de andre i klassen hvilket nivå man er på. Det er helt greit hvis man er alene, men det er klart, man sammenligner seg med de andre i klassen (informant 4).

De sammenligner seg litt med de andre og så synes de selv «jeg burde få til så og så mye», og då blir man litt forstyrret av det ytre, og så blir det sånn at «Oi, dette her går jo så fort! Og da går det jo enda saktere for meg». (...) Jeg tror mange, for eksempel, blir stressa og får litt prestasjonsangst hvis de ser at andre skriver så blekket spruter, og de føler selv at de ikke får gjort noe ting (informant 3).

Informant 2 mener at det er aksept for disse interne sammenligningene, og at det ikke fører til noen ubehageligheter, noe som i noen grad står i kontrast til hva informant 3 og 4 sier. Særlig kan svaret fra informant 3 tyde på at sammenligning elevene imellom kan føre til prestasjonsangst.

Nivådeling vil kanskje ha noe å si for utvikling av prestasjonsangst hos elevene:

Så lenge de [elevene] opplever at de andre i gruppa også har sine vanskeligheter, så er det liksom greit, for da er de liksom på samme nivå. Og det er derfor vi deler gruppa i to, også. Fordi det er mye trygget å være i en gruppe som er litt mer ensarta. De synes det er veldig ekkelt hvis noen som er kjempeflinke og sitter bare og venter og kjeder seg mens noen må ha hjelp (informant 4).

Hvis elevene kartlegger hverandre og sammenligner seg med hverandre, kan nivådeling være med på å gi et trygt og aksepterende klassemiljø som kan stimulere til oppgaveorientering.

Sammensetning av grupper er en prosess elevene som oftest har lite kontroll over, dermed kan de heller ikke velge medelever de er på gruppe med. Gruppesammensetning, nivå og utgangspunkt for miljøet kan derfor være tilfeldig. Måten elevene samhandler med hverandre og læreren på, vil nok ha mye å si for trivsel i gruppa. Et miljø hvor elever blir hengt ut, eller elever blir stigmatisert vil kunne få negativ innvirkning på elevens selvoppfatning. Derfor vil det være viktig å bygge gode relasjoner både elever imellom, og mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Informant 2, som jobber på en skole hvor gehørtreningsgruppa er hele klassen, sier det slik:

Klassemiljøet har sikkert masse og si. Og nå har jeg jo det faget. De har gått et helt år i klasse allerede så de kjenner hverandre ganske greit. Jeg har kjørt hørelærekurs bare sånn for voksne sangere eller for andre sammensatte grupper, og da har jeg opplevd at man kan bruke mer tid på å bli trygg på å tørre noe, prøve å synge, og å yte, så jeg tror det at de har gått et helt år i lag og kjenner hverandre har mye å si. De har spilt i band i lag, sunget i koret. De er vant til den prosessen med å øve og terpe på feil, og å prøve seg frem. Det tror jeg har masse å si (informant 2).

Informant 1 sier:

Jeg tror det har en stor innvirkning på hvordan dynamikken i den gruppa du underviser er. Det ser man jo når man har jobba noen år som lærer at det kan være ganske stor forskjell i ulike grupper. Å få de gode kreftene til å dra [sammen], men andre ganger så er de som drar i feil retning dominerende, så det å jobbe med å få et godt arbeidsmiljø, og en god arbeidskultur, er viktig. Og i dette også det her å være trygg. Og hvis man lykkes med det, så er jo det en viktig brikke i og kunne gjøre faget mindre skummelt. En type klassemiljø som blir negativt, hvor man ikke er greie med hverandre, hvor man ikke er så raus, et miljø hvor man føler at man blir latterliggjort. Det trenger ikke å være i den gruppa,

heller, men at man har hatt ubehagelige opplevelser med noen i klassen som man er utrygg på, og så kan man ha det med seg inn. (informant 1)

Det at informant 2 mener at klassemiljøet «har masse og si» indikerer at han har tenkt over miljøet i klassen, og mener at klassemiljø utvikles i en positiv retning ved at elevene har blitt kjent med hverandre over tid. Han vektlegger at elevene er sammen som en enhet gjennom flere år og at det å jobbe sammen i alle musikkfag fører til en trygghet som de tar med seg inn i gehørtreningstimene.

Informant 1 beskriver at det kan være forskjell på miljøet fra klasse til klasse, og legger vekt at læreren må bygge et godt arbeidsmiljø preget av inkludering. Samtidig påpeker hun at opplevelser utenfor klassen kan påvirke miljøet i gehørtreningsgruppa.

Læreren har en sentral rolle i undervisningssituasjonen, og det er nærliggende å tro at elevene kan føle stress og prestasjonsangst overfor læreren, som også er personen som vurderer og setter karakter. De to informantene som fikk spørsmål om dette mente begge at elevene ikke var redd dem:

Nei, jeg tror ikke det, men jeg kan ikke vite det. Men jeg pleier å være veldig tydelig på hva som forventes av dem til eksamen (Informant 3).

Jeg tror ikke elevene er redd meg. Det er det jeg jobber mest for i klassen at de skal være trygg på meg som person, og at jeg bare ønsker dem vel. Men jeg stiller selvfølgelig krav og jeg har forventninger til dem. Men jeg er alltid opptatt at de skal komme et steg videre (informant 4).

Begge informantene poengterer at de er tydelig på hva som forventes av elevene. Samtidig sier de at de ikke opplever at elevene er redd eller får prestasjonsangst for dem. Om elevene ikke er redd informantene *fordi*, eller *til tross for*, at de er tydelig, er vanskelig å tolke uten å intervju elevene.

Materialet tyder på at informantene mener at læringsmiljøet er en premis for å skape eller hindre prestasjonsangst. Elevene kartlegger og sammenligner seg med hverandre, og er bevisst på hverandres nivå. Informant 1 ser ikke nødvendigvis det som et problem, så lenge elevene kjenner hverandre godt og aksepterer forskjellene. Informanten oppgir tidligere i

intervjuet at når de har så store kull at de kan ha to gehørtreningsgrupper vil de nivådele, uten å angi noen grunn for det. Andre informanter mener å ikke nivådele og ha gehørtreningsgrupper med stor nivåforskjell ser ut til å kunne skape mer prestasjonsangst hos elevene, mens nivådeling vil føre til et mer oppgaveorientert klassemiljø. Lærerne mener det også er viktig å ha høye forventninger til elevene, de vil at elevene skal ha ei god faglig utvikling og bli dyktigere i faget. Selv om dette kan øke presset på elevene, kan det også sees som en viktig del av å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev, der læreren viser at han tror på og vil det beste for eleven.

5.6.4.1 Trygghet

«Man har en viktig jobb, som lærer, å lage en trygg ramme» (...) Og det at man har en viktig jobb som lærer å skape en trygg ramme, og prøve å vise muligheten for både prøve og feile, og prøve å ufarliggjøre, da, det å kaste seg ut på... og gjøre feil, og hele pakka der, er jo viktig (informant 1).

Mens jeg analyserte både observasjoner og intervjuer la jeg merke til at ordet *trygghet* ble gjentatt i flere sammenhenger. Informantene understreket dette ordet, og trygghet ble av informantene oppfattet som en av de viktigste områdene for å motvirke prestasjonsangst. Under observasjonen så jeg at undervisningen og tilnærming til elevene var forskjellig, men i intervjuene oppfattet jeg det som informantene hadde samme mål: at elevene skulle føle seg trygge. Det kan virke som mange av de faktorene informantene ser på som viktige for å motvirke prestasjonsangst, som for eksempel å oppmuntre til oppgaveorienterte, formidling av strategier, og være klar på når elevene blir vurdert, alle er ulike måter, eller veier mot å bygge et trygt sosialt og faglig læringsmiljø.

5.6.4.2 Humor

Humor kan være et virkemiddel som kan slå begge veier. Humor kan være kald eller varm (Spurkeland, 2011). En kald humor kjennetegnes ved at man ler av elever, er utstøtende, og sårende. Den som blir rammet av en slik humor vil føle det som nedverdiggende, og det vil skade relasjoner mellom mennesker. En lærer som bruker denne typen humor vil kunne oppfattes som at hun eller han mobber elevene.

Varm humor er en inkluderende form for humor, som skaper relasjoner, den virker inkluderende og er med på å senke stressnivået, og vil ufarliggjøre situasjoner (Spurkeland, 2011). Å bruke humor som en undervisningsstrategi vil derfor kunne være med på å trygge situasjonen i en gruppe, og på den måten dempe prestasjonsangst.

To av informantene jeg observerte brukte humor som en undervisningsstrategi. En brukte «vittige» varme kommentarer, mens en brukte det som en strategi i undervisningen som en miljøskaper, i selve undervisningen og ved at hun rundet av timen med musikk, som ble oppfattet som morsom. Dette tolker jeg som et bevisst valg for at elevene skulle oppfatte timene og forlate rommet med en positiv oppfatning av faget

5.6.5 Strategier

Måten lærerne underviste på var nokså forskjellig, men samtlige mente at det å gi elevene faglige strategier, det vil si konkrete måter å løse en oppgave på, var en måte å minske prestasjonsangst hos elevene. At elevene lærer strategier kan gi eleven en mental verktøykasse der de kan hente ut det de trenger for å løse de ulike oppgavene i gehørtreningsfaget. Informantene beskriver hvordan de ved hjelp av strategi lærer elevene hvordan de kan lære.

Informant 2 formidlet ulike strategier. I trinntall bruker han formel²⁵, for å finne fortegn skriver han opp «headgcf» på tavla, og når de jobber med rytmer noterer han opp de aktuelle rytmefigurene. Han gjorde dette for at elevene skulle ha det som referanse. Han hadde som mål at disse strategiene skulle læres og brukes når det er behov for dem. Her er noen eksempler fra informantenes undervisning:

Og det er på en måte en frase, så en strategi kan være å tenke hvor lang den her frasen er, og da må man kanskje sammenligne den tonen med resten av dur-formelen, så synger man seg opp til man finner den tonen (informant 2, fra observasjon).

Informant 2 bruker også rytmekort og forklarer:

²⁵ Elevene brukte Niels Eskild Johansen «Hørelære – med på notene» (2006). Hvert kapittel begynner med en formel, presentert som noter og trinn. I dette tilfellet var durformel 1 i bruk: 1, 2, 3, 4, 3, 2, 1, 7, 1 (Johansen, 2006:27)

Jeg bruker sånne rytmekort, for eksempel, og det synes jeg er en strategi at de ser at det er de rytmefigurene som fins. (...) De tenker at det her er sånne ord i en setning, at du kan bare velge av de ordene som fins og at hvis da de seinere begynner å roe med det å konstruere egne rytme [så kan jeg] skrive dem på tavla: «Her er det vi har å velge mellom, og bruk de ettslagsfigurene som finnes» Og når vi driver med melodi, så har jeg jo tipsa de om hele tiden å gå tilbake til formelen (informant 2).

Informant 3 mener også bruk av strategier er viktig, og bruker det i undervisningen. Her er et utdrag fra timen jeg observerte:

I3: Ja. Vi skal skrive en melodi og vi skal skrive den i fellesskap. Dere skal få litt strategier og noen kommer til å synes at dette her er alt for lett og går for sakte. Og noen kommer til å synes at det er nyttig. Sånn er livet. Vi skal gjøre det en gang i plenum. Siden kommer dere til å få det som lydfiler, fordi dere kommer til å gjøre det i ulikt tempo. Ok?

I3: Når det skal skrives en melodi, for nå har jeg nemlig tenkt at dere skal få en liten smørbrødtype på hvordan man jobber når man skal skrive melodi (informant 3).

Utdraget er fra begynnelsen på en lang sekvens om hvordan man kan løse en melodidiktat. Videre i sekvensen formidler informanten steg for steg hvilke strategier elevene skal bruke. Informanten sier om bruk av strategier:

Ja, det er det å fokusere på «triks», holdt jeg på å si, altså smørbrøddoppskrifter. Hvis du jobber med akkorder, ikke sant: «Ok. Her er flere måter du kan tenke på. Prøv å finn noe som funker for deg, ikke sant. Finn alle tonikaene. Ta subdominant-sjekken, ta dominantsjekken». Altså, gjør sånne ting. «Lær deg harmoniske klisjéer» Jeg jobber veldig bevisst med det. Altså bygger jeg opp en sånn klisjé-bank. Ikke sant «Her er plagal kadens, her er skuffende kadens, her er 2-5-1, 4-5-1» (informant 3)

Informant 2 sier:

Jeg har i hvert fall tro på at de læringsstrategiene som jeg prøver å vise dem kan være en fin oppskrift. Når de har en slags oppskrift på å gjøre det eller har noe å gå tilbake til for å sjekke og.. at det kan hjelpe på prestasjonsangsten (informant 2).

Begge informantene bekrefter at det å formidle strategier eller læringsstrategier, som en av informantene bruker som begrep, er en faktor som kan dempe prestasjonsangst.

Å formidle strategier kan hjelpe elevene til å få kontroll på lærings situasjonen, og dermed også oppleve situasjoner hvor de opplever mestring. Opplevelse av mestring vil kunne være med på å utvikle en forventning av mestring. Opplevelsen av mestring, og opplevelsen av å ha kontroll på situasjonen, vil være sentralt i hvordan eleven forventer opplevelsen av lignende situasjoner, noe Bandura (1997) ser som en sentral premiss for utvikling og demping av angstreaksjoner.

5.7 Oppsummering og diskusjon

5.7.1 Forståelse av prestasjonsangst

Informantene definerte og snakket om begrepet prestasjonsangst på ulike måter. De brukte ord som stress, nervøsitet, og prestasjonsangst. Når jeg ba informantene beskrive hvordan de opplever elever med prestasjonsangst brukte de metaforer som «blokkerer», «går i svart», «full blokk» «veggene går ned», noe som peker på en praktisk og funksjonell forståelse av begrepet. Informant 3 kommer med en beskrivelse av prestasjonsangst, og definerer fenomenet som noe som er ødeleggende for prestasjonen. Likevel mente hun at prestasjonsangst er noe som brukes i musikkutøvelse, og ikke hører til i en gehørtreningskontekst. Samtidig oppgir tre av fire informanter at de har opplevd at elever har prestasjonsangst i gehørtreningsfaget.

Bruk av ulike begrep om samme fenomen kan kanskje komme av at informantene bruker begrepene i dagligtalen uten å ha en teoretisk basert forståelse av fenomenet. Forskjellen i begrepsbruken kan også komme av at informantene graderer fenomenet angst. Materialet tyder for eksempel på at informant 2 synes at prestasjonsangst blir et for sterkt begrep, og bruker heller begrepet *stress*. Ulike begreper om samme fenomen finner vi også i faglitteraturen (Lillejord et al., 2017; Papageorgi et al., 2008; Reitan, 2006).

En av informantene rapporterte at han ikke hadde hatt elever med det som han definerte som prestasjonsangst. Det har ikke ligget innenfor rammen av denne studien å undersøke om elevene opplever prestasjonsangst, men andre studier (Reitan, 2006; Vinje, 2011), kan tyde på at dette er et problem, statistisk sett, for en del elever og studenter. Det kan derfor tyde på at forskjeller i oppfatning av begreper er det som definerer om denne informanten oppfatter om han har hatt elever med prestasjonsangst eller ikke.

De fleste informantene var enige om at elevene kan ha mer prestasjonsangst i gehørtrening enn i andre skolefag. Datamaterialet og andre kilder (Papageorgi et al., 2008), tyder på at det er en sammenheng mellom et generelt høyt stressnivå hos elevene og prestasjonsangst. Dette kan tyde på at elever med sterk prestasjonsangst i gehørtreningstimen også kan ha angst eller prestasjonsangst i andre situasjoner eller fag.

Informantene pekte på at det ikke nødvendigvis er usunt med et mildt press i timen, at det får elevene til å prestere bedre. Yerkes-Dodsons lov (Lillejord et al., 2017; Papageorgi et al., 2008) viser at stress, i mild grad, vil være sunt for prestasjoner. Det vil derfor kanskje ikke være ønskelig å undervise på en måte som ikke skaper noen spenning hos elevene. Atkinsons modell om prestasjonsmotivasjon underbygger også dette ved at prestasjonsmotivasjonen (T_a) ikke vekkes hvis oppgaven blir for lett (Imsen, 2014).

5.7.2 Attribuering og mestringsforventning

En av informantene hadde opplevd at elevene ikke trodde at de kunne klare å lære seg faget gehørtrening; at elevene attribuerte svake resultater til indre årsaker (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette fører gjerne til at mestringsforventningen blir lav, og man kan, som informanten uttrykker det, «bare gi opp». Informanten prøvde å påvirke attribusjonsmønsteret til eleven, noe som er mulig, ved å realitetsorientere eleven (Imsen, 2014). Man kan oppmuntre elevene til å jobbe hardt, men det hjelper ikke nødvendigvis på mestringsforventningen og attribusjonsmønsteret. Hvis en elev jobber hardt og likevel får svake resultater, vil dette til og med kunne bidra til å forsterke attribusjonen til manglende talent (Bandura, 1997). For å stimulere attribusjon til innsats, og dermed økt mestringsforventning, bør man gi strategier som er nyttige, og oppgaver som passer elevenes forutsetninger. I følge Bandura (1997) er mestringsforventning kanskje den sterkeste motivasjonen en elev kan ha for å gi seg i kast med en oppgave. Manglende mestringsforventning kan være en kilde til prestasjonsangst (Bandura, 1997). Hvis man har en elev med prestasjonsangst skal man ikke la vær med å utfordre eleven. Differensiering av undervisningen vil kunne gi elever med svak faglig selvoppfatning oppgaver som de kan forvente å mestre, og dermed få oppgaver som ikke virke truende på selvet. (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Informantene gjorde nettopp dette ved å gi oppgaver på

nivåer som var tilpasset den enkelte. Informant 2 stilte spørsmål som var tilpasset hver enkelt elev, og i vurderingssammenheng ga informant 3 oppgaver på forskjellige nivå.

5.7.3 Læringsmiljø

5.7.3.1 Å høre elevene én og én

Alle informantene var bevisste på prestasjonsangstproblematikken. Det som er verdt å legge merke til, er de forskjellige synspunktene på hva som fører til prestasjonsangst, og dermed på hvilke teknikker som kan brukes for å dempe den. Et av forholdene som jeg gjerne ville utforske, var om elevene ble spurt én og én, og informantenes tanker bak dette. En av informantene spurte elevene én og én hele tiden, en annen gjorde det av og til, mens to av informantene gjorde det ikke i det hele tatt, og begrunnet det blant annet med at elevene tok til tårene.

Informanten 2 hadde en undervisningsform som ofte innebar å høre elevene én og én, men han mente at dette ikke var prestasjonsangstfremmende så lenge det ble gjort på riktig måte. Med dette mente han at det måtte sees i en kontekst der arbeidsformen var som et *laboratorium*, hvor elever og lærer utforsket sammen. Informant 2 mente også at det var essensielt at elevene visste når de ble vurdert. Elevene skulle ikke bli vurdert hele tiden, og de skulle bli fortalt når de ble vurdert. Informanten ønsket at klasserommet skulle fungere som et laboratorium, der det skulle være lov til å gjøre feil. Elevene skulle lære av sine feil, og en konstant vurdering vil kunne føre til at elevene mister laboratorie-følelsen. Redsel for å gjøre feil som kan føre til dårligere karakterer, kan kanskje hindre dem i å delta aktivt i undervisningen. Et nøkkelord her kan være å *høre*. Å *høre* (sjekke) elever i lekse vil si at man skal vurdere om eleven har lært seg det en lærer mener at eleven skal kunne der og da. Hvis en lærer hører i leksene vil det hele tiden være et spørsmål om kontroll. Eleven vil stadig spørre seg selv om han eller hun har lært seg stoffet godt nok; det blir en prestasjons-situasjon. Mange elever vil da bruke masse energi på å finne strategier for å slippe å svare (Stray & Wittek, 2014). Når man jobber i en laboratorieatmosfære vil man i større grad jobbe sammen som likeverdige mennesker. Læreren bruker samtalen mellom lærer og elever som en metode for å konstruere kunnskapen hos elevene. Informanten var av den klare oppfatning at det å svare feil, ikke gjorde noe. Poenget med samtalen var ikke om elevene

svarte riktig eller galt; læring skapes ikke hvis alle gjør rett, da måles bare hva eleven kan og det blir ikke noe utforskning av ny kunnskap.

Dette kan tyde på at det å høre elevene én og én i seg selv ikke nødvendigvis er prestasjonsangstskapende. Kontekst, i hvilket miljø, og i hvilken form det gjøres, vil ha betydning for om prestasjonsangst skapes. Hvorvidt det er læringsfremmende å spørre elevene individuelt ligger utenfor denne studiens rammer.

5.7.3.2 Psykologisk sentralitet

Ifølge informantene kobler en del elever sammen ferdigheter i gehørtrening med egen musikalitet, noe som bør unngås (Blix & Bergby, 2016). Hvis eleven attribuerer musikalitet til en indre ikke kontrollerbar størrelse, vil dette kunne føre til lav mestringsforventning i gehørtreningsfaget. Dette kan bli forsterket i et miljø som ser på gehørtrening som psykologisk sentralt.

Observasjonen og intervjuene viste tydelig at informantene har forskjellige hverdager med forskjellige utfordringer. Det var stor variasjon i nivå på elevene på observasjonsstedene, noe som også vil måtte få didaktiske og metodiske følger. I den ene gruppa som jeg observerte var elevene allerede på god vei til å bli profesjonelle musikere, og gehørtreningsfaget og det å ha gode resultater, var mye viktigere og mer psykologisk sentralt enn i de andre gruppene. Her rapporterte informanten om en større prestasjonskultur enn det de andre informantene gjorde. Dette til tross for at undervisningen ikke la vekt på prestasjonene, men snarere var en inkluderende undervisning, der nesten all undervisning foregikk i klassen som helhet. Informanten mente også at disse elevene koblet resultater i gehørtrening mot egen musikalitet.

Informantene beskrev at elevene sammenlignet seg med hverandre, og peker på at dette skaper prestasjonsangst til tross for at undervisningen jeg observerte var inkluderende, bygd på læring av verktøy og var differensiert. Det er nærliggende å tenke at det å være i en gruppe med mye flinke medelever, der gehørtreningsfaget blir sett på som viktig, kan være prestasjonsangstfremmede. Dette kan tyde på at elevenes grunnholdning til faget kan ha en betydning for å fremme eller hemme prestasjonsangst. Hvis skolen har en

prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2014), vil dette kunne virke inn på elevenes holdning i hvert enkelt fag.

5.7.3.3 Nivådeling

Elever sammenligner seg med hverandre (Bandura, 1997). Man kan stille spørsmål om dette betyr at det er bedre å la elevene sammenligne seg med elever som er på et relativt likt nivå.

I Opplæringslova § 8-2 står det at «*Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.*» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Praksisen med å nivådele gruppene er lovmessig kanskje tvilsomt, men det kan virke som dette er vanlig praksis i gehørtrening.²⁶ Dette blir også gjort på Norges Musikkhøyskole og konservatorier (Tollefsen, 2012) og på talentutviklingsprogram ved de høyere musikkutdanningene²⁷,

I nivådelte klasser vil elevene i større grad være sammen med elever som ligger på samme faglige nivå. I følge Bandura (1997) vil elevene lære bedre i samhandling med elever på samme nivå. Referanserammeteorien viser også at det å være i et læringsmiljø med elever på noenlunde samme nivå vil styrke den faglige selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Hvis nivådeling av gruppene er med på å kunne øke den akademiske selvoppfatning til elevene, vil det være positivt. Muligens er dette litt forenklet. En av mine informanter mente at elevene også setter verdi på gruppene i seg selv. En gruppe oppfattes som bedre enn den andre. Det er rimelig å anta at elevens vurdering av sin akademiske selvoppfatning blir influert av hvilken gruppe man går i: Det blir sett på som mer verdifullt å være best på den sterkeste faglige gruppa, enn på den svakeste.

Likevel tyder forskning på at den nærmeste referansegruppen er viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I gehørtrening, slik faget ofte praktiseres, er man synlig for hverandre, og det er lett å sammenligne seg med hverandre. Kanskje blir referanserammeteorien derfor spesielt anvendbar, og at nivådeling er ønskelig i dette faget.

²⁶ I Andreas Toften (2016) sin masteroppgave om gehørtrening i den videregående skole svarer 18 av 32 lærere at gehørtreningens gruppene nivådeles ved de skolene disse underviser på.

²⁷ <https://nmh.no/studier/talentutvikling/laereplan/gehor-og-musikkteori>

5.7.3.4 Prestasjonskultur og målorientering

Informantene var enige om at klassemiljøet har mye og si for tryggheten og trivselen til elevene. Informant 1 la vekt på at gruppedynamikken kan ha mye å si, at det er forskjell på gruppene om det er en positiv eller negativ «ånd». Hvis det var en negativ holdning i klassen, hvor man ble utrygg og latterliggjort, kunne dette påvirke elevenes prestasjonsangst.

Sosial-kognitive teorier omtaler miljøets påvirkning av den enkelte. Hvordan elever og lærer i en gehørtreningsgruppe samhandler vil ha noe å si for miljøet i gruppa og eventuelt for utvikling av prestasjonsangst. «Et kriterium på et godt læringsmiljø er (...) at det *ivaretar viktige behov hos elevene*» (Skaalvik & Skaalvik, 2014:191). Opplevelsen av miljøet vil få konsekvenser for «læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd» (Skaalvik & Skaalvik, 2014:186).

I dagens skole er prestasjoner viktig. NRK viser klassequizen under tittelen: «Hvem er landets smarteste?»²⁸. Frivillighetsarbeid fremstilles som en god ting å gjøre fordi det ser bra ut på CV'en²⁹. Dagens generasjon blir gjerne kalt for «generasjon prestasjon»³⁰. Det kan virke som om det å prestere har et stort fokus i samfunnet. Fokuset på resultater finner man også i skolen. Skolene sammenlignes og rangeres, og resultater fra de nasjonale prøvene (UDIR, 2017b) kunngjøres av myndighetene³¹, og regnes som godt stoff i avisene³². Det er nærliggende å tro at skolene, som system, blir påvirket av dette. Skolene ønsker å bli sett på som skoler som produserer sterke resultater. Dette kan være spesielt viktig for områder med fritt skolevalg, hvor resultatene vil influere på søkermassen³³. En prestasjonsorientert skole kan, med vekt på resultater skape egoorienterte elever, som har en større tendens til å være

²⁸ Se for eksempel: <https://www.nrk.no/buskerud/klassequizen-2019-i-buskerud-1.14416000>

²⁹ Se for eksempel: <https://karrierestart.no/jobbsokerskolen/91-frivillig-arbeid-er-bra-for-cv-en>

³⁰ Ole Jacob Madsen setter spørsmål ved om «generasjon prestasjon» mest er et medieskapt begrep (Madsen, 2018)

³¹ [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/?rapportsideKode=GSK_NP_Geografisk&filtre=EierformID\(-10\)_EnhetID\(-12\)_KjoennID\(-10\)_SkoleAarID\(20182019\)_TrinnID\(7\)_VisAntallElever\(1\)_VisFritattIkkeDeltatt\(0\)_VisMestringfordeling\(0\)_VisSpredning\(0\)&radsti=F!\(1\)_*\(1\).*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/?rapportsideKode=GSK_NP_Geografisk&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_KjoennID(-10)_SkoleAarID(20182019)_TrinnID(7)_VisAntallElever(1)_VisFritattIkkeDeltatt(0)_VisMestringfordeling(0)_VisSpredning(0)&radsti=F!(1)_*(1).*))

³² Se for eksempel: <https://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/sjekk-resultatene-fra-nasjonale-prover-pa-din-skole/3423550367.html>

³³ <https://gemi.no/2016/12/skolesystemet-gir-a-b-skoler/>

utsatt for prestasjonsangst. Hvis skoleeier ser det som viktig å motvirke prestasjonsangst, kan det se ut som det å utvikle et oppgaveorientert læringsmiljø på skolen vil være positivt.

Musikk kan sies å være et veldig resultatorientert fagområde. Spiller man på en konsert, er det resultatet og prestasjonen der og da som gjelder. Gehørtrening kan også sees på en lignende måte. Ofte finnes det bare ett riktig svar på en oppgave: skal man synges en ren kvint, blir alt annet enn en ren kvint feil, og skal man framsi en rytme fra et notebilde, finnes det bare ett riktig svar. En kan tenke seg at redselen for å «dumme seg ut» kan bli en dominerende følelse. I et prestasjonsorientert klassemiljø vil svaret der og da bli det viktige, og kunne forsterke prestasjonsangst. I et læringsorientert klassemiljø vil tanken bak svaret og spørsmål om hvilket verktøy eleven kan bruke for å komme fram til svaret neste gang være det viktigste, noe som kan sees på som heldig for høyne å mestringsforventning (Bandura, 1997).

Læringsmiljø som utvikler oppgaveorientering preges av differensiert undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2014), noe jeg observerte hos to av mine informanter. Informant 2 differensierte spørsmålene til elevene etter hvilket nivå de var på, og informant 3 differensierte oppgavene i prøvene. Når informant 2 beskrev hvordan klasserommet skal fungere som et laboratorium, der man jobber sammen for å løse oppgavene, tolker jeg det som en måte å utvikle oppgaveorientering på.

5.7.4 Strategier

Flere av informantene mente at elevene er spesielt utsatt for prestasjonsangst eller stress når faget er nytt. Det kan være flere grunner til dette, men en av faktorene kan være at elevene ennå ikke har tilegnet seg strategiene de trenger for å mestre faget. Informantene mente at en av de måtene man kunne forebygge prestasjonsangst på var å gi elevene strategier de kunne bruke for å klare oppgaven. Jeg observerte bruk av forskjellige former for strategier under observasjonene. Strategiene som ble formidlet varierte fra skole til skole, noe som kan henge sammen med både gruppestørrelse og nivåforskjell mellom de observerte gruppene, slik at rammevilkårene og elevforutsetningene varierte sterkt. Dette kan ha noe å si for hvilke strategier som vil være aktuelle å presentere for elevene.

Informantene var klare på at en av de beste måtene å få elevene til å føle seg trygge på, var å gi dem strategier som satte dem i stand til å klare oppgavene.

En elev uten strategier vil kanskje ha vanskelig for å forstå hvordan hun eller han skal lære seg fagets elementer, og derfor ha problemer med å løse oppgaver. Man kan tenke seg at dette kan føre til lav mestringsforventning. En elev som stadig får bekreftet at hun eller han ikke klarer oppgavene, vil kunne skyldes på seg selv og sitt manglende talent. Hvis en ikke har strategiene for å klare oppgavene, og får det bekreftet, kan en elev skyldes på seg selv og sitt talent (en kan også tenke seg at eleven med rette skylder på dårlig undervisning, eller en kombinasjon av både dårlig undervisning og talent), og eleven vil ikke bli stimulert til innsats.

Å formidle strategier og gjennom dette øke kunnskapen og mestringsforventningene til elevene er i følge Bandura (1997) den beste måten å motvirke prestasjonsangst på.

Flere av informantene mente at det å gi strategier til å gjennomføre en oppgave kan hjelpe til å dempe prestasjonsangst i vurderingssituasjoner.

To av informantene mente at bruk av stemmen i gehørtreningsfaget kan skape prestasjonsangst hos elever som føler at de har dårlig kontroll på stemme. Samtidig pekte de på bi-instrument sang som et viktig støttefag som kan styrke elevenes evne og trygghet i bruk av egen stemme også i gehørtreningsfaget.

Å formidle relevante strategier vil kanskje være et viktig redskap for at elevene skal kunne bli selvregulerte, ved at de har kunnskapen til å planlegge og vurdere når strategiene skal tas i bruk, og evaluere effekten av dem og dermed ha et økt grunnlag for å vurdere egen kompetanse og sine egne muligheter for å nå sine læringsmål. Denne mestringsforventningen vil i følge Bandura (1997) være essensiell for å motvirke prestasjonsangst.

5.10 Resultatene sett i lys av forskningsspørsmålet og forslag til videre forskning.

Jeg har gjennom mine observasjoner, intervjuer og teoristudier utforsket prestasjonsangst som begrep og fenomen, og om det peker seg ut noen faktorer som kan dempe elevenes prestasjonsangst.

Forskningsspørsmålet var: «*Hvilke faktorer kan påvirke prestasjonsangst i gehørtrening?*»

Er dette et relevant spørsmål? Materialet kan tyde på at det spørs litt hvordan man definerer prestasjonsangst. Hvis man definerer prestasjonsangst som en sykelig tilstand, er kanskje ikke spørsmålet og studien relevant. Med en bredere definisjon av begrepet, blir spørsmålet, på bakgrunn av mine intervjuer og bakgrunns materialet jeg har undersøkt (Mickelsson, 2016; Reitan, 2006; Vinje, 2011), noe som det kan være nyttig å forske på.

Det er kanskje ikke bare én faktor som peker seg ut. Prestasjonsangst føles, som før nevnt hos den enkelte, men oppleves gjerne i sosiale kontekster. Banduras (1986, 1997) modell om triadisk gjensidighet påpeker dette forholdet mellom individ og miljø. Årsakene til prestasjonsangst kan med andre ord ha sitt opphav i det enkelte individ, men også forklares ut fra en sosial kontekst, eller i skjæringspunktet mellom individ og miljø.

På individplan kan det tyde på at elevens tankemønstre vil ha innvirkning på prestasjonsangst. Læreren kan påvirke attribusjonsmønstret til eleven ved å gi elevene differensierte oppgaver som passer for den enkelte. Funnene mine kan tyde på at en av de viktigste oppgavene en lærer har er å formidle strategier for å klare oppgavene, slik at eleven utvikler læringsstrategier og blir selvregulerte.

At faget for enkelte elever oppleves som viktig, og at de kobler sammen musikalitet, prestasjonene på hovedinstrument og gehørtrening kan påvirke det akademiske selvpoppfatning, noe som kan være en markør for prestasjonsangst. Ut fra materialet i min forskning, kan det virke som koblingen mellom musikalitet, instrumentalferdigheter og psykologisk sentralitet, kan påvirke målorienteringen til den enkelte elev til å bli egoorientert, noe som også kan fremme prestasjonsangst.

Det å formidle strategier som elevene kan hente opp av verktøykassa si for å bruke når de trenger det, vil være et viktig grep for at elevene skal kunne oppleve at de mestrer faget. Uten strategier for hvordan de skal klare oppgavene i gehørtrening, kan en tenke seg at

følelsen av håpløshet og hjelpeløshet vil dominere, noe som igjen vil kunne føre til lav mestringsforventning og lav faglig selvoppfatning.

Gruppens målorientering vil være en miljøfaktor som kan påvirke elevens egen målorientering. Det å utvikle gruppens målorientering mot å være oppgaveorientert eller læringsorientert, vil derfor være viktig for den enkelte elevs målorientering, og ser ut til å være en måte å påvirke prestasjonsangst hos elever.

Nivådeling av grupper er noe som ser ut til å være en faktor som kan påvirke prestasjonsangst hos elever. Både ved at elevene sammenligner seg med elever på mer likt nivå, i tråd med referanserammeteorien, og at elevene opplever undervisningen som mer tilpasset sitt nivå, noe som kan øke mestringsforventningen.

Trygghet: Informantene mener at prestasjonsangst ofte er et uttrykk for utrygghet. Å skape et trygt læringsmiljø, burde være etisk viktig for alle lærere. Informantene mine mente at elevene som kommer inn på musikklinja møter gehørtrening som et nytt fag. Det at det er nytt kan i seg selv skape utrygghet, og alle informantene understreket viktigheten av å skape trygghet i gruppen for å få til en god undervisning.

Et av momentene som jeg har viet litt spesiell oppmerksomhet i denne studien, er hvorvidt det er prestasjonsangstskapende å spørre/høre/teste elevene én og én. Min forståelse av dette er at *det kommer an på hvordan det gjøres*. Materialet mitt tyder på at hvis det gjøres i en trygg ramme i et oppgaveorientert miljø, behøver det ikke å føre til prestasjonsangst. Det vil derfor være lærerens styring av undervisningen, og utvikling av gruppemiljøet, som vil legge grunnlaget for om dette fremmer prestasjonsangst. Læreren bør derfor være sensitiv for hvordan elevene opplever å bli hørt alene, og være åpen for å variere undervisningen med mer gruppebaserte arbeidsformer.

6 Avslutning

Denne studien har hatt som mål å undersøke lærernes opplevelse av faktorer som kan påvirke prestasjonsangst. Informantene jeg valgte ut er alle erfarne lærere som gjennom deltakelse i denne studien har bidratt til å utvikle kunnskap om hvordan ulik praksis kan påvirke utvikling av prestasjonsangst. For elever eller musikkstudenter som opplever at prestasjonsangst hindrer deres læring og skaper ubehag i skolehverdagen, vil kunnskap om hva som kan fremme eller hemme prestasjonsangst kunne være med på å skape et bedre læringsmiljø for dem.

Opplevelsen av prestasjonsangst er individuell, men ettersom den oppstår i en sosial kontekst, er det viktig å se fenomenet både fra et individ- og et gruppeperspektiv. For meg ble det viktig å se hvordan informantene lærte elevene et sett med strategier som kan sette dem i stand å mestre faget. Jeg observerte at informantene tilpasset opplæringa ved å nivådele undervisningen for å stimulere til fordelaktig attribusjon og for å bygge opp mestringsforventningen til elevene, og gjennom intervjuene ga informantene meg et innblikk i hvordan de tenkte og jobbet for å bygge opp et oppgaveorientert og trygt læringsmiljø. Et trygt læringsmiljø kan sees som helt grunnleggende for at elevene skal føle at de kan utforske, prøve og feile, og gjennom dette utvikle kunnskap, god faglig selvoppfatning, og en følelse av at gehørtrening er et spennende fag som de mestrer.

Selv om alle informantene hadde som mål å skape et godt læringsmiljø, var det ganske ulikt hvordan dette ble gjort i praksis. Dette er kanskje ikke overraskende, ettersom lærernes personlighet, bakgrunn og interesser, sammen med læreplaner og valg av lærebøker og arbeidsformer, sannsynligvis er med på å forme undervisningen. Men, i lærernes ulike praksis ligger også kunnskapen om ulike nyttige undervisningsstrategier, som gjennom forskning som denne studien, kan gjøres tilgjengelig for flere lærere.

Gjennom min forskning og analyse har jeg selv fått mange nye tanker rundt hvilke undervisningsformer som kan dempe prestasjonsangst i undervisningssituasjonen. Noen faktorer som er kommet frem i forskningen er så viktige for meg, at jeg vil fortsette å diskutere og utprøve disse med kollegaer og elever.

Ettersom observasjon og intervjuer har fokusert på lærernes opplevelse og håndtering av prestasjonsangst, har jeg ikke undersøkt om arbeidsformene som lærerne bruker faktisk har en effekt på elevene. Det hadde vært interessant å kunne følge opp dette prosjektet med videre forskning på sammenhengen mellom lærernes arbeidsformer, og elevenes opplevelse av prestasjonsangst. Da vil man kunne få større innsikt og forståelse av hvilke arbeidsformer som kan skape et læringsmiljø som demper prestasjonsangst, og som fremmer elevenes læring.

Jeg opplever det som spennende og interessant å være lærer i gehørtreningsfaget, og den «kunnskapsreisen» det har vært å gjennomføre denne studien har vært veldig interessant og inspirerende. Det er et stort ansvar å undervise unge mennesker i et fag som er en viktig del av deres musikkutdanning, og alle som har deltatt i studien uttrykte et ønske om å gi elevene best mulig undervisning. Jeg håper denne forskningen har fått frem en del nyttig kunnskap som kan være et lite bidrag til diskusjoner rundt valg av arbeidsformer og strategier som kan utvikle faget og sette fokus på å skape et best mulig læringsmiljø for elevene.

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Prestasjonsangst i gehørfaget sett på bakgrunn av læringsstrategier?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke undervisningsaktiviteter med spesielt blikk på om noen av dem kan dempe prestasjonsangst i gehørtreningsfaget. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i faget "Hørelære med didaktikk og praksis" ved Uit- Norges Arktiske Universitet.

I dette prosjektet skal jeg utforske undervisning og didaktikk i gehørtreningsfaget i videregående skole i Norge. Det vil være gehørtreningsdelen i "Musikk fordypning" 1 og 2 som vil bli studert. Undersøkelsen vil ha spesielt fokus på prestasjonsangst i gehørtreningsfaget. Jeg vil studere om lærere har noen didaktiske betraktninger og/eller metoder som kan påvirke elevenes forhold til faget, med særlig vekt på prestasjonsangst.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil bestå av to deler:

1. Observasjon av undervisning.
2. Intervju av lærer.

Observasjonens formål er å danne grunnlag for intervjuet.

Intervjuet vil være en blanding av forhåndslagde spørsmål, samt samtale rundt observert undervisning. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om lærerens tanker og didaktiske synspunkter.

Undersøkelsen på hvert sted vil vare i to dager. Første dag ønsker jeg å observere undervisningen. Denne observasjonen vil danne grunnlaget for en del av spørsmålene.

Andre dag ønsker jeg å gjennomføre intervju.

Bakgrunnen for at det er ønskelig å bruke to dager er at jeg ønsker å gjennomgå materialet på ettermiddag/kveld første dag for å lage tilleggs-spørsmål på bakgrunn av observasjonen. Både observasjonen og intervjuet vil bli tatt opp på video og lyd. Av tekniske grunner (en av spillerne kan slutte å virke/gå tom for batteri osv) vil det være tre enheter i bruk (et

videokamera, en harddiskrecorder og en telefon). Jeg vil anta at intervjuet vil ta en til en og en halv time.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt arbeid med prosjektet har jeg forhørt meg rundt i fagmiljøet for å finne erfarne lærere som underviser gehørtraining i den videregående skole. Jeg ønsker å observere og intervju 3-4 erfarne lærere spredt rundt i Norge.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være jeg og min veileder, Hilde Synnøve Blix, som har tilgang på datamaterialet. Datamaterialet vil bli anonymisert og kodet for å sikre anonymitet. Det kan bli aktuelt å bruke utvalgte video-opptak som illustrasjon i forbindelse med forskningsformidling. Dette vil avklares og avtales med deg i hvert enkelt tilfelle.

Video- og lyd materialet vil bli overført til to eksterne harddisker. Deretter vil de bli slettet fra opptaks-enhetene. Materialet vil bli behandlet på min datamaskin, men lagret på 2 harddisker. Disse vil av sikkerhetskopi-grunner oppbevares på to forskjellige steder, og være innelåst når de ikke er i bruk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Datamaterialet vil bli slettet innen utgangen av 2019.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Christian Primberg har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Christian Primberg: 93068172 christian.primberg@gmail.com eller veileder Hilde Synnøve Blix: 77660532 hilde.blix@uit.no ved
- Vårt personvernombud: Øyvind Straume, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Blix
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Christian Primberg
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Prestasjonsangst i gehørtreningsfaget sett på bakgrunn av læringsstrategier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju og observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Desember 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Prestasjonsangst i gehørfaget sett på bakgrunn av læringsstrategier?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke undervisningsaktiviteter med spesielt blikk på om noen av dem kan dempe prestasjonsangst i gehørtreningsfaget. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i faget "Hørelære med didaktikk og praksis" ved Uit- Norges Arktiske Universitet.

I dette prosjektet skal jeg utforske undervisning og tanker rundt undervisning (didaktikk) i gehørtreningsfaget i videregående skole i Norge. Det vil være gehørtreningsdelen i "Musikk fordypning" 1 og 2 som vil bli studert. Undersøkelsen vil ha spesielt fokus på prestasjonsangst i gehørtreningsfaget. Jeg vil studere om lærere har noen didaktiske betraktninger og/eller metoder som kan påvirke elevenes forhold til faget, med særlig vekt på prestasjonsangst.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil bestå av to deler:

3. Observasjon av undervisning.
4. Intervju av lærer.

Observasjonens formål er å danne grunnlag for intervjuet. Du som elev vil bare være med på observasjonen. Du vil ikke være i fokus for studien, men i og med at observasjonen vil foregå i klasserommet, vil din aktivitet (spørsmål, svar, og lignende) kunne bli med som en del av studien. Observasjonen vil bli tatt opp på video og lyd. Av tekniske grunner (en av spillerne kan slutte å virke/gå tom for batteri.) vil det være tre enheter i bruk (et videokamera, en harddiskrecorder og en telefon). Kameraene vil være vinklet slik at det er læreren som er i fokus. Det kan likevel være at du kan bli gjenkjent på film, hvis du for eksempel blir tatt opp på tavla. Når observasjonen er gjort, vil opptaket bli skrevet ned: Hva blir sagt, og eventuelt kroppspråk. I dette arbeidet vil du få en kode, for eksempel "elev 1". Dette fordi du ikke skal kunne bli gjenkjent (du vil bli anonymisert). Når studien er ferdig (senest desember 2019) vil alle opptak bli slettet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt arbeid med prosjektet har jeg forhørt meg rundt i fagmiljøet for å finne erfarne lærere som underviser gehørtrening i den videregående skole. Jeg ønsker å observere undervisningen til og intervju 3-4 erfarne lærere spredt rundt i Norge.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil bare være jeg og min veileder, Hilde Synnøve Blix, som har tilgang på datamaterialet. Datamaterialet vil bli anonymisert og kodet for å sikre anonymitet. Video- og lyd materialet vil bli overført til to eksterne harddisker. Deretter vil de bli slettet fra opptaks-enhetene. Materialet vil bli behandlet på min datamaskin, men lagret på 2 harddisker. Disse vil av sikkerhetskopi-grunner oppbevares på to forskjellige steder, og være innelåst når de ikke er i bruk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Datamaterialet vil bli slettet innen utgangen av 2019.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Christian Primberg har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Christian Primberg: 93068172 christian.primberg@gmail.com eller veileder Hilde Synnøve Blix: 77660532 hilde.blix@uit.no ved

- Vårt personvernombud: Øyvind Straume, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Blix
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Christian Primberg
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Prestasjonsangst i gehørtreningsfaget sett på bakgrunn av læringsstrategier*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Desember 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Hilde Synnøve Blix

9006 TROMSØ

Vår dato: 03.07.2018

Vår ref: 61268 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.06.2018 for prosjektet:

61268	<i>Prestasjonsangst i gehørfaget sett på bakgrunn av læringsstrategier.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Synnøve Blix</i>
Student	<i>Christian Primberg</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.12.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Intro: anonymisert i den grad det går an osv samtykke i

1. Lærerens bakgrunn:

- 1.1: Hvilken utdanning har du?
- 1.2: Hvilket instrument spiller du?
- 1.3: Kan du fortelle om alderen din?
- 1.4: Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 1.2: Hvor lenge har du undervist i gehørtrening?

2. Undervisningskontekst

Kan du si kort om:

- 2.1: Hvordan er undervisningen i gehørtrening organisert på denne skolen?
 - 2.1.1 Undervises det i høreleære i 1. klasse som en del av AML.
- 2.2: Hvordan er gruppene i gehørtrening sammensatt på skolen?
- 2.3: Hvor store er gruppene på din skole?
- 2.4: Hva slags rom og utstyr har dere til bruk i gehørtreningsfaget?
- 2.5: Hva slags læremateriell bruker du i undervisninga?
 - 2.5.1 Bruker du levende musikk (avspilt) i undervisninga?
- 2.6: Hvor ofte vurderer du elevene (med karaktergiving)
 - 2.6.6 På hvilken måte foregår vurderingen?

3. Tema: Prestasjonsangst i gehørtreningsfaget

- 3.1: Har du (hatt) elever som du anser å ha et anstrengt forhold til prestasjon i gehørtreningsfaget?
- 3.2: Bruker du begrepet prestasjonsangst om dette?
 - 3.2.1: Hva legger du i begrepet prestasjonsangst?
 - skiller du mellom de som føler stress og de som har prestasjonsangst?
 - vanlige elever/de med sosial angst?
 - med sosial angst, har de mer angst i gehørtreningsfaget enn andre?
 - For "normaleleven": Kan du si noe om prestasjonsangst hos dem?
 - 3.2.2: Hvilke symptomer og atferd er det du tolker som et symptom på prestasjonsangst?
 - unngåelsesatferd,
 - fravær
 - i forbindelse med testing?
- 3.3 Kan du fortelle om møter med elever med prestasjonsangst i gehørtreningsfaget (gjerne historier)
- 3.4: Kan du dele noen tanker om hva du tror er årsaken til at noen elever har prestasjonsangst/stress i gehørtreningsfaget.
 - Er det noe spesielt med gehørtreningsfagets natur?
 - Ut fra det du vet om eleven (f.eks klasselærerråd)- Har du noen tanker om elever har mer prestasjonsangst i gehørtrening enn i andre fag?
 - Hva med klassemiljø
 - flere ting?

4. Tema: Undervisning og prestasjonsangst

- 4.1: Kan du dele noen tanker om hva i undervisning du mener kan skape prestasjonsangst?
- 4.2: Må du ofte justere undervisningen (aktiviteter/innhold/kommunikasjon) fordi elever har et problematisk forhold til faget?
- 4.3: Bruker du noen spesifikke undervisningsstrategier for å dempe prestasjonsangst i gehørtreningstimer (i planleggingsfasen)?
- 4.4: Underviser du elevene i læringsstrategier/læringsverktøy, og hva er dine tanker om hvordan dette innvirker på prestasjonsangst?
- 4.5: Har du noen erfaringer med å bygge stilas (scaffolding) som teknikk i undervisningen?
- 4.6: Ser du noen sammenheng mellom elevenes egne læringsstrategier (som å planlegge, gjennomføre og vurdere arbeidet, bruk av lærte verktøy, lekser osv) og prestasjonsangst?
 - 4.6.1 Har du eksempler på dette?
- 4.7: Har du noen tanker på om det er en sammenheng mellom elevens egen innsats og prestasjonsangst?
- 4.8 Bandura mener: Hvis en fare er kontrollerbar fører den ikke til angst for faren (oppgaven): Har du noe erfaringer med å utvikle elevens (indre) kontroll over undervisningssituasjonen/fagstoffet/testsituasjon
 - 4.8.1: Har du inntrykk av hvordan dette virker på tryggheten til elevene
- 4.9: Hvis du skal oppsumere: hva i undervisning mener du kan dempe prestasjonsangst?

5. Avslutning:

- 5.1 Har du noe du vil tilføye?
- 5.2. Tusen takk!

Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Blix, H. & Bergby, A. K. (2016). *Øre for musikk : om å undervise i hørelære* ([2., rev. utg.]. utg.). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Blix, H. S. (2012). Gryende musikk literacy : unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring. I: Norges musikkhøgskole.
- Caprona, Y. C. d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok : tematisk ordnet*. Oslo: Kagge.
- Dalen, E. (2016). Gehørfaget i vederegående skole. En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i hovedområde Gehørtrening musikk fordypning 2. I.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Green, J. M. & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297. <https://doi.org/10.2307/3587625>
- Hofseth, E. (2016). *Stress, emotions, and coping in elite football players : a study of negative emotions, defensive self-presentation strategies, and their relationships to skill and performance level* Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Holmgren, T. K. (2008). Hørelære og selvoppfatning : en intervjuundersøkelse om hvordan selvoppfatning påvirker prestasjonen i hørelære. I. Oslo: T. Knutson Holmgren.
- Haaland, K. A. (2011). *Motivasjon, hjelpeløshet og prestasjon : en eksperimentell studie*. Oslo: K.A. Haaland.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johansen, N. E. (2000). *Hørelære : rytmelesing* (Rev. og utvidet utg. utg.). Oslo: Norsk musikkforl.
- Johansen, N. E. (2006). *Hørelære : Med på notene*. I. Oslo: Norsk musikkforl.
- Kruse, G. S. (2006). *Hører du? -1 : grunnbok i anvendt musikk lære/hørelære* (Bokmål[utg.]. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. <https://www.forskningsradet.no/>: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindeman, T. (1951). *Tonetreffing og musikkdiktat*. Oslo: Aschehoug.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforl.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Mickelsson, S. (2016). Er det sammenheng mellom metode og opplevd mestring i gehørtreningsfaget? En sammenlikning av tradisjonell undervisning og

- samarbeidslæring brukt i gehørtreningsfaget i videregående skole med henblikk på elevdeltakelse, prestasjonsmotivasjon og mestringsfølelse hos elevene. I.
- Olsen, C. H. (2018). *Kampen om gehørtreningsfaget i videregående skole. Hvor ble det av i Kunnskapsløftet? Hvordan kan veien videre se ut?* UIT-Norges Arktiske Universitet.
- Osborne, M. S. & Kenny, D. T. (2008). The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. <https://doi.org/10.1177/0305735607086051>
- Papageorgi, I., Hallam, S. & Welch, G. F. (2008). Res Stud Mus Educ: A conceptual framework for understanding musical performance anxiety.(Reprint)(Brief article). *Medical Problems of Performing Artists*, 23(2), 85.
- Pettersen, G. (2016). "Å være så nervøs, da er man jo generelt sett et dårligere menneske" - En fenomenologisk og selvpsykologisk studie av musikalsk prestasjonsangst. I.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raknes, S. (2018). *Anxious Adolescents: Prevalence, Correlates, and Preventive Cognitive Behavioural Interventions* University of Bergen, Bergen.
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening - i praksis : hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* Oslo: Norges musikkhøgskole I samarbeid med Unipub.
- Reitan, I. E. (2010). Akkordrekker på gehør : øvelser med funksjonsanalyse. I. Oslo: Unipub.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological Selectivity in Self-Esteem Formation. I C. Gordon & K. Gergen (Red.), *The Self in Social Interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- Rosenberg, M. & Pearlman, L. I. (1978). Social Class and Self-Esteem Among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84(1), 53-77. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2777978>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, J. H. & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk : en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse : En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. utg., K. Gjerpe & D. Gjestland, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Toften, A. (2016). Veien til høyere utdanning i musikk. I H. S. Blix (Red.): UiT Norges arktiske universitet.
- Tollefsen, M. M. (2012). "Jeg tror at de som gjør det godt til eksamen i hørelære er godt rustet til å gå ut og jobbe med musikk" : en kartlegging av hørelæreundervisning i høyere musikkutdanning. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Tollefsen, M. M. (2018). Musicificium. Hentet 19.12.18 2018 fra <https://result.uit.no/Musicificium/>
- UDIR. (2006a). Læreplan i lytting- Programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD3-01). Hentet 01.12.18 2018 fra https://www.udir.no/kl06/MDD3-01/Hele/Komplett_visning
- UDIR. (2006b, 01.08.2006). Læreplan i musikk - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MDD5-01). Hentet 11.03.17 fra <https://www.udir.no/kl06/MDD5-01>

- UDIR. (2006c, 01.08.2006). Læreplan i musikk fordypning, programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for musikk (MUS8-01). Hentet 11.03.17 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/MUS8-01>
- Udir. (2015). Læringsstrategier og tilpasset opplæring. Hentet 15.04,19 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>
- UDIR. (2016). Fraværsgrense Udir-3-2016 Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemaal/fravarsgrense---udir-3-2016/hva-omfattes-av-fravarsgrensen/>
- UDIR. (2017a). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3.2015.* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#2.1-hvilke-krav-stilles>: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#2.1-hvilke-krav-stilles>
- UDIR. (2017b, 02.05.2017). Nasjonale prøver. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- VIGOIKS. Hentet 01.12.18 2018 fra <http://www.vigoiks.no/eksamen/tidligere-gitte-eksamensoppgaver>
- Vinje, C. (2011). Hvordan opplever elever på videregående musikklinje hørelærefaget, sett i lys av kognitive motivasjonsteorier og prestasjonsangst? En kvantitativ undersøkelse av hørelærefaget, med fokus på kjønnsforskjeller. I.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety : the state of the art*. New York: Plenum Press.
- Aarsand, T. S. (1982). *Rytmisk hørelære*. I. Oslo: Musikk-huset.