



”En skala går att leka”
– en studie om hur musikpedagoger ser på
sambandet mellan lek och musik samt hur
de för in lek i sin
verksamhet

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Vårterminen 2012
Poäng: 15 hp
Författare: Felicia Nielsen
Handledare: Annika Falthin

Sammanfattning

”En skala går att leka” – en studie om hur musikpedagoger ser på sambandet mellan lek och musik samt hur de för in lek i sin verksamhet.

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur musikpedagoger ser på sambandet mellan lek och musik, kopplingen mellan lek och lärande i musik samt hur de för in lek i sin verksamhet. Vägledande forskningsfrågor har varit: hur uttrycker musikpedagogerna sina upplevelser och erfarenheter av kopplingen mellan lek och musik? Hur inkorporerar musikpedagogerna leken i sin verksamhet? Vilken betydelse tillskriver de leken som pedagogiskt verktyg? Vilka effekter genererar leken i musikpedagogernas verksamhet?

Studien rör sig tvärvetenskapligt då den behandlar områden såsom lek, kreativt skapande, lärande och musikpedagogik. Undersökningen vilar på Knutsdotter Olofssons teori om lek och vidare utgör Sundins tankegångar om en ny musikpedagogik, där barnet får stå i centrum en av utgångspunkterna för undersökningens innehåll. Studiens empiriska material består av intervjuamtal, vilka genomförts med fem musikpedagoger som verkar inom skilda sammanhang riktade mot barn och ungdomar.

Resultaten belyser hur pedagogerna ser på barns musikaliska lärande och gemensamt för pedagogerna är att de betraktar aktiviteterna leka och spela, i mötet med barnen, som synonyma och inte som två skilda saker. Pedagogerna ger vidare uttryck för att själva delta i leken/spelet med barnen snarare än ställa sig bredvid och observera.

Metoderna pedagogerna uttrycker att de använder sig av består bland annat av *organiserade lekar* med pedagogiska syften, som exempelvis dramalekar. Andra metoder har karaktär av *transformering*, där en pedagog använder sig av dockor, en annan bygger upp en sagovärld med hjälp av scenografi och karaktärer. Strävan att få in *improvisation*, *fri tolkning* och *eget komponerande* under lektionen, där barnet ges direkt möjlighet till eget skapande uttrycks som viktigt. Vidare betonas *samspelet*, där lärare och elev spelar ihop eller flera elever spelar ihop. Gemensamt för pedagogerna är att de söker använda metoder som ger upphov till en musikundervisning *fri från prestationskrav*. Merparten av pedagogerna anordnar konserter med barnen, men ingen tillämpar tävling då de för in lek i musikpedagogiska sammanhang. Pedagogerna tillskriver vidare leken en interaktiv betydelse i de musikpedagogiska sammanhangen. Här ger pedagogerna uttryck för att bejaka barnens kreativa processer genom att tillämpa ett gemensamt *turtagande* i mötet med barnen.

Nyckelord: lek, musik, barn, musikpedagogik, kreativt skapande.

Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	1
Innehållsförteckning.....	2
Förord.....	4
1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
1.2 Metod.....	5
2. Bakgrund.....	7
2.1 Kortfattad översikt av tidigare forskning om lek.....	7
2.2 Lekens förutsättningar.....	8
2.2.1 Leksignalen och de sociala lekreglerna.....	8
2.2.2 Frihet från krav på prestation.....	8
2.2.3 Hängivelse och självförlömmelse kräver tid och ostördhet.....	9
2.2.4 Transformation inom lekens ram.....	10
2.2.5 Lek och skapande har samma förutsättningar.....	10
2.3 Lek och lärande.....	10
2.4 Tidigare forskning om barn och musik.....	11
2.4.1 Barns musikaliska kreativitet.....	11
2.4.2 Traditionell pedagogik och ny musikpedagogik.....	12
2.4.3 Barns musikaliska lärande inom musikundervisning.....	12
2.4.4 Barns musikaliska skapande, en koppling mellan lek och spel.....	13
2.5 Barns musicerande - en process eller produkt?.....	14
3. Metod.....	15
3.1 Intervju.....	15
3.2 Intervjuguiden.....	15
3.3 Urval och Avgränsning.....	16
3.4 Deltagare.....	16
3.5 Genomförande.....	17
3.6 Etiska aspekter.....	17
3.7 Transkribering.....	17
3.8 Analys.....	18
4. Resultat.....	19
4.1 Vad är lek och kan vuxna leka?.....	19
4.2 Samband mellan lek och musik.....	19
4.3 Lek i musikpedagogiska sammanhang.....	20
4.4 Effekter av att ta in lek i musikpedagogiska sammanhang.....	22
4.4.1 Ge barnen utrymme.....	22
4.4.2 Lek och prestation.....	23
4.4.3 En lekfull musikundervisning utan krav på prestation.....	24
4.4.4 Konsert men ingen tävling.....	24
4.4.5 Lek och kaos.....	25
4.5 Musikpedagogiska metoder utifrån ett lekperspektiv.....	26
5. Diskussion.....	27
5.1 En koppling mellan lek och musik – fast inte alltid.....	27
5.2 Åtskillnad lek och tävlan.....	27
5.3 Musikpedagoger som leker.....	28
5.4 Turtagande i musikpedagogisk kontext.....	28

5.5 Musikaliskt lärande utifrån ett lekperspektiv	29
5.6 Metodval	29
5.7 Vidare forskning	30
6. Litteraturförteckning	31
Bilaga 1	33

Förord

Som utövande pianist, kompositör och pianopedagog har jag länge känt på mig att musik och lek hör ihop. Jag har haft glädjen att få ägna mig åt att komponera och spela piano under större delen av mitt liv och därigenom fått ha ett kreativt skapande i min vardag. Jag spelar gärna med andra och tycker det är roligt att låta improvisation, lek och samspel stå i fokus.

För några år sedan kände jag att denna glädjefulla känsla var något jag ville förmedla till andra också. Jag förstod att det var någonting jag borde fördjupa mig i och bestämde mig för att utbilda mig till pianolärare. Det första året på den pianopedagogiska utbildningen blev tungt. Det pratades mycket om hur man skulle spela piano på rätt sätt och ännu mer kring hur man skulle lära ut detta sätt till barn, ”nybörjare”. Jag själv funderade mycket kring mitt eget spel. Varför spelade jag som jag gjorde? Vilken hade varit min musikaliska ingång? Och vad var egentligen bäst metod när det gällde barn och pianospel? På skolan överhopades jag av pedagogiska tips, muntliga och skriftliga sådana, det var tydligt att man som lärare förväntades ha en speciell pedagogik, men var fanns spelglädjen?

Nu fem år senare slås jag av att ingen nämnde att barnen har en egen pedagogik, nämligen leken. Och när det gäller lek är barn inga ”nybörjare”. Varför fick jag inte läsa texter av författare och forskare såsom Vygotskij, Knutsdotter Olofsson och Sundin som betonar dels lekens släktskap med kreativt skapande, såsom att spela och skriva musik, dels att leken utgör grunden för barnens lärande?

En del saker måste man upptäcka själv, och det är jag glad för, det tillhör processen. När jag nu upptäckt denna koppling blev jag nyfiken på hur musikpedagoger gör när de tar in lek i sin verksamhet. Finns det någon metod att stimulera detta ”barnets egna sätt att ta sin an livets” såsom Knutsdotter Olofsson beskriver det? Och hur gör man som pedagog för att inte ställa sig i vägen när det gäller lek, något som vi vuxna ofta råkar göra när det gäller barn, för att inte tala om när det gäller våra egna kreativa processer...

Resultatet har du nu i dina händer, en essä med inriktning på barn, musik och lek. Jag vill passa på att tacka några personer, en plats och ett band:

Agnes Gaål, Elise Einarsdotter, Mats Persson, Bengt Olsson, SMI och POMBO. Vidare vill jag tacka en mycket kompetent och insiktsfull handledare: Annika Falthin. Sedan har vi fem väldigt intressanta informanter som jag önskar alla fick möjlighet att träffa. Anna, Börje, Carlos, Daniel och Eva (fast ni heter något annat i verkligheten) tusen tack att ni ville ställa upp på intervju och dela med er av era erfarenheter!

1. Inledning

Improvisation, komposition, författarskap, måleri, teater, uppfinnande, alla skapande handlingar är lek. Den är kreativitetens startpunkt i det mänskliga växandets cykel och en av de stora primära livsfunktionerna. Utan leken är inlärning och utveckling omöjliga (Nachmanovitch, 2004 s. 47.)

Att leka och spela uttrycks på flera språk med ett och samma ord, tyskans spielen, franskans jouer och engelskans play ... I svenskan har vi dock två olika ord: leka och spela och vi säger oftast inte "idag har jag lekt musik", fast det kanske är något vi borde börja med om man får tro all den litteratur som visar på en koppling mellan lek och musik, lek och kreativt skapande.

Lek och skapande är sytt av samma tyg förklarar Knutsdotter Olofsson (2003, s. 48) och hon är inte ensam. Tänkare såsom May (1976), Nachmanovitch (2004), Vygotskij (1995), har alla gemensamt att de drar paralleller mellan lek och kreativa processer. Leken ses som ett förhållningssätt med rötterna i barndomen och med sin fortsättning och sina frukter i det vuxna livet (Knutsdotter Olofsson, 2003). Vygotskij (1995 s. 13) skriver i *Fantasi och Kreativitet i barndomen* att "i själva verket är fantasin grunden för varje kreativ aktivitet inom alla kulturens områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet".

Ur en musikpedagogisk synvinkel tycks den pedagog som anammar leken som metod ha mycket att vinna då tidigare forskning belyser kopplingen mellan lek och lärande (Jensen & Harvard 2009; Knutsdotter Olofsson, 2003; Sundin, 1993; Vygotskij, 1995) och i synnerhet musikpedagoger som riktar sig mot barn. Mot denna bakgrund ansåg jag det intressant att leta rätt på musikpedagoger som tillämpar lek i musikpedagogiska sammanhang och genom intervjuer ta reda på hur de själva uttrycker att de upplever det.

1.1 Syfte och frågeställningar

Undersökningen rör sig inom ämnet lek och musik. Syftet med denna uppsats är att undersöka hur musikpedagoger ser på sambandet mellan lek och musik, kopplingen mellan lek och lärande i musik, samt hur de för in lek i sin verksamhet.

Vägledande forskningsfrågor är:

- Hur uttrycker musikpedagogerna sina upplevelser och erfarenheter av kopplingen mellan lek och musik?
- Hur inkorporerar musikpedagogerna leken i sin verksamhet?
- Vilken betydelse tillskriver de leken som pedagogiskt verktyg?
- Vilka effekter genererar leken i musikpedagogernas verksamhet?

1.2 Metod

Jag har sökt besvara forskningsfrågorna genom intervjusamtal. Innan dessa ägde rum studerade jag bakgrundslitteratur inom ämnesrådet lek och musik, samt barns musikaliska utövande. Jag har valt ut fem musikpedagoger vilka verkar inom skilda musikpedagogiska sammanhang, dessa har sedan deltagit i kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna gjordes utifrån en intervjuguide, med olika frågor och teman att prata omkring. Intervjuguiden finns som bilaga i kapitel sex. Alla intervjuer transkriberades sedan

och det samlade materialet uppgick till över femtio sidor varför jag har valt att inte ha med dem i uppsatsen. Intervjuerna analyserades sedan av mig utifrån bakgrundslitteraturen.

2. Bakgrund

Musikpedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne och mycket av forskningen inom ämnet rör sig mellan olika discipliner såsom pedagogik, psykologi, etnologi och sociologi (Sundin, 1995). Även min studie rör sig tvärvetenskapligt då den behandlar områden såsom lek, lärande och musikpedagogik vilket avspeglar sig i val av bakgrundslitteratur. Bakgrunden börjar med en kortfattad introduktion till tidigare forskning inom lek. Därefter fördjupar jag mig i lekens förutsättningar där Knutsdotter Olofssons teori om lek (1987, 2003, 2009) utgör en av utgångspunkterna för undersökningens innehåll. Under 2.2.5 följer ett avsnitt om vilka kopplingar Knutsdotter Olofsson drar mellan leken och det kreativa skapandet. Därefter följer ett kapitel om forskning kring lek och lärande. Avslutningsvis presenteras tidigare forskning om barn och musik, med utgångspunkt i svensk musikpedagogisk kontext.

2.1 Kortfattad översikt av tidigare forskning om lek

Genom historien har det funnits tänkare som behandlat kopplingen mellan lek och lärande. I följande avsnitt berörs några av dem.

Redan hos de antika filosoferna Platon och Aristoteles återfinns tankar kring lekens betydelse (Hägglund, 1989). I Platons *Staten* går att läsa att leken måste vara grundläggande för all utbildning. 1700-talets Rousseau tar i romanen *Emile* upp leken och dess naturliga sätt att inhämta lärdomar. Även tyska författare såsom Goethe och Schiller betraktar leken som ett pedagogiskt hjälpmedel och som grunden för konstnärligt skapande (Hägglund 1989). Viktiga lekteoretiker under 1900-talet är exempelvis Piaget och Vygotskij (Hägglund, 1989). För Vygotskij (1995) är lekens betydelse för barnets utveckling enorm. Den kreativa förmågan benämner Vygotskij fantasi och Vygotskij anser att alla människor är kreativa, både barn och vuxna. Vygotskij ser samband mellan fantasi och verklighet. Barnets upplevelser och erfarenheter utgör grunden för dess lek, men "barnets lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck" (Vygotskij, 1995 s. 15). Detsamma gäller konstnärligt skapande, konstnären hämtar näring ur verkligheten, ur sina erfarenheter (Vygotskij, 1995).

Socialantropologen Gregory Bateson intresserar sig för leken och kom i *A Theory of Play and Fantasy* att förklara vad som kännetecknar lek (Knutsdotter, 1987). Vid ett zoobesök får han bevittna hur apungar bråkleker med varandra och drar slutsatsen att de med fina signaler talade om för varandra att det inte var bråk på riktigt utan lek. Bateson kallar det för metakommunikativa signaler, och menar att även människor ger varandra sådana signaler för att visa att de leker, att det som sker inte är vad det ser ut att vara.

Winnicott tar sig an leken ur en psykoanalytisk synvinkel. I boken *Lek och verklighet* söker Winnicott utröna hur leken uppstår hos barn (Hägglund, 1989). Winnicott menar att spädbarn inte ser någon skillnad mellan sig själv och omgivningen, och inte heller mellan sig själva och den ammande modern. När det lilla barnet förstår att det är en egen individ och att modern är en egen person, behöver barnet något som representerar modern, det kan vara en leksak och det blir ett så kallat övergångsobjekt (Hägglund, 1989). Genom övergångsobjektet kan barnet frigöra sig och det bildas ett tredje rum. Winnicott menar att det är på detta utrymme som barnet tar de första stegen mot att låtsas, att leka och att omforma verkligheten efter de inre föreställningarna (Knutsdotter Olofsson, 2003).

Tänkare såsom Huizinga och Gadamer diskuterar leken utifrån ett filosofiskt perspektiv. Huizinga beskriver hur vuxna leker och menar att "Homo Ludens" – den lekande människan är grunden för vår civilisation (Steinsholt, 2012). Huizinga har ett brett lekbegrepp som exempelvis innefattar kultur och religion (Hägglund, 1989). Caillois har i sin bok *Man, play*

and games vidareutvecklat Huizingas teorier och delar in leken i olika kategorier (Caillois, 2001). Filosofen Gadamer beskriver leken utifrån ett hermeneutiskt synsätt och i *Sanning och metod i urval* argumenterar han för lekens betydelse vad gäller förmågan att förstå (Gadamer, 1997). (Se 2.4).

2.2 Lekens förutsättningar

”Varje barn har rätt till lek, vila och fritid”.

(FNs konvention om barnets rättigheter, artikel 31.)

I följande avsnitt kommer jag redogöra för de lekteoretiska utgångspunkter som ligger till grund för min studie. I kapitlet *Historiska perspektiv på lek* framhåller Welén (2009) att de teorier som skapats kring barns lek genom åren ofta bygger på tidigare teorier, som sedan ifrågasatts och utvecklats på olika sätt. Welén tar Knutsdotter Olofsson som exempel vars forskning tar avstamp i historiska lekteorier (Welén, 2009). Jag lutar mig på ett övergripande plan i denna studie mot Knutsdotter Olofssons forskning (1987, 2003, 1996, 2009) vars iakttagelser av lekens förutsättningar är centrala för denna uppsats. Avsnittet berör även andra teoretiker som Knutsdotter Olofsson lutar sig mot, samt andra som tagit upp liknande tankar eller resonemang som skiljer sig från Knutsdotter Olofssons.

2.2.1 Leksignalen och de sociala lekreglerna

En av hörnstenarna i Knutsdotter Olofssons teori bygge är Batesons begrepp (se 2.1) ”den metakommunikativa leksignalen” (Hägglund, 1989). Knutsdotter Olofsson (1987) vidareutvecklar Batesons teori och menar att leken är handlingar, lösgjorda från det vanliga sammanhanget och att den som leker meddelar sin omvärld genom en metakommunikativ signal, en leksignal. De vuxna har en viktig roll när det gäller barnets lekutveckling, redan som spädbarn kan människan enligt Knutsdotter Olofsson lära sig att känna igen leksignalen från de vuxna. Här bygger Knutsdotter Olofsson vidare på Garveys forskning på spädbarns lek, vilken visar att vuxna har en viktig roll för barnens lekutveckling (Hägglund, 1989).

Även när det gäller att lära sig de sociala lekreglerna har de vuxna en betydelsefull roll. Förutsättningar för leken är att känna sig trygg och att det råder harmoni. Harmonin störs till exempel av översitteri och ojämlikhet. De som leker måste kunna de tre sociala lekreglerna *samförstånd, ömsesidighet och turtagande*.

- Samförstånd – De som leker är överens om att de leker och vad de leker.
- Ömsesidighet - Leken utspelar sig under lika betingelser på jämställd nivå, oberoende av ålder och styrka.
- Turtagande - Det är inte bara en som bestämmer eller hittar på vad man ska leka. De som leker måste turas om att ta initiativ.

Knutsdotter Olofsson uppmanar de vuxna på förskolan att vara med och leka med barnen, de vuxna utgör potenta förebilder när det gäller exempelvis de sociala lekreglerna. (Knutsdotter Olofsson, 1987).

2.2.2 Frihet från krav på prestation

En förutsättning för lek är att den som leker är trygg och inte måste vara på sin vakt enligt Knutsdotter Olofsson (2003) och här ingår frihet från krav på prestation:

Frihet från krav på prestation är en oavvislig förutsättning. Lek är motsats till krav på prestation – men leder till kompetens! Prestation är ”på riktigt”. Då man skall prestera, är uppmärksamheten riktad utåt. Man är självmedveten. Prestationskravet är ett hinder för självförglömmelsen. Lek är motsats till tävling och spel. I tävlingar drivs kravet på prestation till sin spets. Den leder till utslagning av den som inte består provet. Om man inte leker att man tävlar förstås (Knutsdotter Olofsson, 2003 s. 26).

Här skiljer sig Knutsdotter Olofssons definition av lek i jämförelse med Caillois som inte gör någon åtskillnad mellan lek och spel (Nilsson, 2002). Caillois delar in lek i fyra kategorier och en av dem benämner han ”Agôn”, denna inkluderar spel och lek vilka bygger på konkurrens och tävlan.

2.2.3 Hängivelse och självförglömmelse kräver tid och ostördhet

Knutsdotter Olofsson framhåller att det för djup lek, där barnet går in i ett speciellt medvetandetillstånd, krävs en viss ostördhet, då de inre föreställningarna i leken ofta inte har något stöd i den yttre miljön. Många barn är skickliga på att skydda sin lek, de kryper undan eller gömmer sig under bordet (Knutsdotter Olofsson, 2009). I en barngrupp är det de vuxnas ansvar att se till att barnen inte stör varandra onödigtvis. Vuxna kan dock själva störa barnens lek, exempelvis förskolepersonal som har en mängd inplanerade aktiviteter vilket inte ger barnen tid för fri lek. (Knutsdotter Olofsson, 1996).

Knutsdotter Olofsson använder sig i sin definition av lek av begreppet självförglömmelse, vilket hon hämtat från filosofen Buytendijk:

När man är djupt inne i leken är man i ett förändrat medvetandetillstånd som innebär att det är de inre föreställningarna som råder över de yttre omsändigheterna, man är som i lätt hypnotisk trance. Leken tycks vara en evighet och tiden försvinner i ett nafs. Detta tillstånd karaktäriseras av hängivenhet, självförglömmelse och djup koncentration. Tillståndet upplevs som mycket tillfredsställande (Knutsdotter Olofsson, 2009 s. 77).

Knutsdotter Olofssons självförglömmelsebegrepp och resonemanget kring det förändrade medvetandetillståndet som uppstår vid lek har stora likheter med Csikszentmihalyis (2003) begrepp Flow:

Koncentrationen är så intensiv att uppmärksamheten inte räcker till för ovidkommande saker. Medvetenheten om det egna jaget försvinner och tidsuppfattningen förvrängs. De aktiviteter som skapar en sådan upplevelse är så tillfredsställande att man är villig att utföra dem för deras egen skull utan sidoblickar på vad man kan vinna på det, eller på att de eventuellt är svåra eller farliga (Csikszentmihalyi, 2003 s. 96).

Csikszentmihalyi drar vidare en koppling mellan flow och att spela musik. Andra aktiviteter som aktiverar flow är bergsbestigning, dans och schackspel (Csikszentmihalyi, 2003). Flowbegreppet fick stort genomslag på nittioalet och Nilsson (2002) anammar det i sin avhandling om barns skapande med digitala verktyg, där han ser en koppling mellan lek, flow och lärande.

Vidare stämmer Knutsdotter Olofssons självförglömmelsebegrepp väl överens med Gadamer's syn på leken (Gadamer, 1997). Steinsholt pekar på hur Gadamer argumenterar för att de som

leker ska ”förlora sig själva” i leken och därmed ta den på allvar (Steinsholt, 2012 s. 32). Steinsholt beskriver att i Gadamers teori är det leken själv, som är utgör lekens subjekt ”vi blir lekta av något som är större än oss själva – nämligen leken själv” (Steinsholt, 2012 s. 30).

2.2.4 Transformation inom lekens ram

”Leker man att man sitter i en båt kan man inte kliva ur den rakt i sjön.” (Knutsdotter Olofsson, 2009 s. 76). Knutsdotter Olofsson menar, i likhet med Huizinga och Caillois (Nilsson, 2002), att leken är inramad, den har en tydlig början och ett tydligt slut. Man kan gå in i leken och ut ur den. Inom lekens ram gäller lekens regler, och leken har en ”som om”-karaktär, det som sker är inte vad det ser ut att vara. Det är lekarens inre föreställningar som ger allt mening, att leka är att kunna transformera verkligheten till något annat (Knutsdotter Olofsson, 2009). Knutsdotter Olofsson stöder sig här på Helen B Schwartzmans transformationsbegrepp presenterat i *Transformations - The Anthropology of Childrens Play* (1978).

2.2.5 Lek och skapande har samma förutsättningar

Lek och skapande är sytt av samma tyg. De har samma förutsättningar, eftersom de har många gemensamma drag såsom transformationerna, självförlömmelsen, tidlösheten och ”att de är sin egen belöning” (Knutsdotter Olofsson, 2003). Kreativt skapande kräver enligt Knutsdotter Olofsson liksom leken uppmuntran och stimulans för att utvecklas, kunskap om koder och tekniker, tid och ostördhet, trygghet och frihet från prestationskrav. Knutsdotter Olofsson drar en parallell mellan lek och kreativt skapande och Winnicotts teori om det Tredje rummet (se 2.1). I lekens medvetandetillstånd, i det tredje rummet menar Knutsdotter Olofsson att alla stora konstnärliga prestationer äger rum. Hon förklarar att inom lekens skyddande ram låter vi de ”inre föreställningarna ta skicklighet och teknik i sin tjänst” med påföljden att vi blir gränsöverskridande och kan skapa något nytt (Knutsdotter Olofsson, 2003 s. 48).

2.3 Lek och lärande

I detta avsnitt redogörs kort för hur olika forskare ser på användningen av leken som pedagogiskt verktyg, samt vilken betydelse de tillskriver leken som metod. Avsnittet visar på att det råder delade meningar om huruvida det är lämpligt att ta leken i pedagogikens tjänst.

Att leken är barnets naturliga sätt att lära sig nya saker och utvecklas genom löper som en röd tråd genom flertalet teoretiker som behandlar lek såsom hos Piaget, Vygotskij, Winnicott, och Knutsdotter Olofsson (Hägglund 1989). I Sverige har det enligt Harvard och Jensen (2009) under en längre tid forskats kring lek och lärande, och bara under de senaste åren har ett flertal författare skrivit böcker som lyfter fram lekens betydelse både inom formellt lärande (inom skola) och informellt lärande (på fritiden, inte i skola) (Harvard & Jensen, 2009).

Knutsdotter Olofsson (2009) argumenterar för en koppling mellan lek och lärande. Leken ser Knutsdotter Olofsson som barnets egen pedagogik, och hon hänvisar till Vygotskij som menade att barnet är huvudet högre när det leker, att det inom lekens ramar kan bestämma själv och göra egna val (Knutsdotter Olofsson, 1987). I lekens medvetandetillstånd (se 2.2.6) åsyftar Knutsdotter Olofsson en speciell kunskapsinhämtning, omvandling vilket kan jämföras med den som sker i kreativa processer: ”När man är i lekens medvetandetillstånd, då de inre bilderna råder, händer det att man kan ge ord åt tankar man aldrig förr tänkt. Till sin förvåning upptäcker man, på samma sätt som i andra kreativa processer, kunskaper man inte visste att man hade.” (Knutsdotter Olofsson, 2009 s. 80).

Filosofen Gadamer beskriver leken utifrån ett hermeneutiskt synsätt och argumenterar i *Sanning och metod i urval* för lekens betydelse vad gäller förmågan att förstå (Gadamer, 1997). Gadamers syn på lek karaktäriseras enligt Steinsholt av tanken att leken är ett mål i sig och inte ett redskap för något annat som inte är lek. Steinsholt framhåller i artikeln *Lek på fullaste allvar* (2012) att leken enligt Gadamer uppfyller sitt syfte först när den som leker låter sig uppslukas av leken. Folk som ”inte tar leken på allvar och försöker göra den till ett nyttigt redskap i pedagogikens tjänst” benämner Gadamer ”lekfördärvare” (Steinsholt, 2012 s. 32). Även Knutsdotter Olofsson kan se vissa avigsidor med att använda leken som pedagogiskt verktyg. Knutsdotter Olofsson förespråkar fri lek. På frågan vad det är pedagoger egentligen ska lägga ner sin pedagogiska möda på svarar hon att pedagoger ska stimulera barnets eget sätt, nämligen att ta sig an livet genom att leka. Knutsdotter Olofsson skriver:

Ordet lära och lärande leder lätt till sådan form av pedagogisk verksamhet som vi inte borde uppta barnens dyrbara tid med, en tid då hjärnan har en enastående chans att utvecklas. Läraren borde istället vara en som leder och stimulerar barnen och underlättar deras allsidiga utveckling (Knutsdotter Olofsson, 2009 s. 75).

Under sina studier av förskolebarn har Knutsdotter Olofsson bevittnat hur dagispersonalens pedagogiska pysselaktiviteter inkräktat på barnens tid till fri lek. För Knutsdotter Olofsson har leken och det informella lärandet ett värde i sig, bortom skolvärldens krav på nytta (Knutsdotter Olofsson, 2009).

2.4 Tidigare forskning om barn och musik

I denna del kommer jag redogöra för de musikpedagogiska utgångspunkter som ligger till grund för min studie. På ett övergripande plan lutar jag mig mot Sundins forskning där begreppet ”ny musikpedagogik” (1995, s. 28) är centralt för denna uppsats. Jag kommer vidare ge exempel på tidigare forskning om barns musikaliska kreativitet, barns musikaliska lärande samt barns musikskapande. Jag har avgränsat mig till att behandla musikpedagogisk forskning inom Sveriges gränser med undantag för Bjørkvold som företrädesvis verkar i Norge.

I en magisteruppsats av Lidén (2007) ges exempel på hur barn själva upplever sin musikundervisning inom kulturskolan. Lidén lutar sig mot tidigare forskning inom musikpedagogik, men påpekar att merparten av svensk forskning om barns musicerande belyser undervisningssituationer och sällan hur barn själva upplever och tänker kring sitt musicerande. Hon ser dock en ökad medvetenhet om barn som sociala och musikaliska aktörer, vilken på senare tid har börjat synas inom svensk musikpedagogisk forskning (2007). Lidén framhåller även hur studier om lärares upplevelser av musikundervisningen lyser med sin frånvaro, vilket Sundin redan på 80- talet uppmärksammade (Lidén, 2007).

Svensk forskning om lärares upplevelser av att ta in lek i musikpedagogiskt sammanhang är inte särskilt vanligt förekommande. Nilssons avhandling *Jag kan göra hundra låtar - Barns musikskapande med digitala verktyg* (2002) söker dock utifrån ett lekperspektiv skildra barns kreativa processer när de skapar egen musik med dator och synthesizer. Nilssons avhandling presenteras under 2.5.4.

2.4.1 Barns musikaliska kreativitet

I Sverige är Bertil Sundin en av pionjerna inom musikpedagogisk forskning och har utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv utfört betydande studier av barns musikaliska kreativitet (Nilsson, 2002). Sundin ser ett tydligt samband mellan barns lek och musicerande, vilket presenteras i boken *Barns musikaliska utveckling* (1995). Boken bygger på Sundins tidigare forskningsresultat, då Sundin under 60-talet undersökte barns spontana musicerande

på olika förskolor och fördjupade sig i barns spontansång (Sundin, 1995). Även Bjorkvøld gör enligt Nilsson (2002) en koppling mellan barnets lek och musicerande. Bjorkvøld har liksom Sundin forskat kring barns musikaliska kreativitet, med tonvikt på spontan barnsång och ger i boken *Den musiska människan* en ny holistisk syn på musik, musikalitet och musikskapande (Bjorkvøld, 2009). Nilsson (2002) menar att Sundin och Bjorkvølds forskning har haft stor betydelse inom nordisk musikpedagogisk kontext. Både Sundin och Bjorkvøld har utifrån sina studier av barns musikaliska kreativitet framfört kritik av tidigare musikpedagogisk forskning. Sundin och Bjorkvøld ifrågasätter ”det traditionella, konstmusikaliska paradigmet och det sätt på vilket ett normativt och vuxenorienterat synsätt dominerat synen på barns musikskapande” (Nilsson, 2002 s. 24). Sundin presenterar utöver denna kritik ”en ny musikpedagogik” där barnen och leken ges större utrymmer än inom den ”traditionella pedagogiken” (Sundin, 1995 s. 28).

2.4.2 Traditionell pedagogik och ny musikpedagogik

Sundin (1995) argumenterar för en utvidgad definition av begreppet musikalitet och ställer sig kritisk till traditionell musikpedagogik där musikalitet ses som en egenskap vilken ett fåtal förvärfvar. Sundin förespråkar en ny musikpedagogik där musikalitet handlar om ”sättet att förhålla sig till musik, möjlighet att förstå, skapa och ha glädje av musik” (1995 s. 26). Utifrån en sådan vidare definition av musikalitet uppmanar Sundin till fokus på hur barn i olika utvecklingsstadier upplever musik och vilken innebörd och betydelse musiken har för just dem. Detta istället för att lägga fokus på mätbara skillnader mellan barns musikaliska prestationer. Sundin (1995) ser en utveckling från traditionell pedagogik till en ny musikpedagogik, men betonar att denna förändring inte är entydig, utan sker i rörelser framåt och tillbaka. Inom den nya pedagogiken har leken en självklar roll, till skillnad från den traditionella pedagogiken. Sundin skriver:

Musik är inte något löst pling-plong som barnen både kan ha och vara utan. Pedagogen ska vägleda, hjälpa barnet att ta ansvar för sig själv. Det kräver respekt från båda håll. Musik och andra konstarter erbjuder ett lekfullt område där vi kan nå varandra oavsett ålder och vi vuxna återfinna något som ännu inte är förstört hos förskolebarnet. (Ur förordet till andra upplagan av *Barns musikaliska utveckling* Sundin, 1995).

Sundin menar att den nya musikpedagogiken vänder sig till alla, medan den traditionella pedagogiken riktar sig mot de barn som bedöms som musikbegåvade och det med en metodik som utgår från utbildning av yrkesmusiker ”konservatoriemodellen”, (Sundin, 1995 s. 29). Vid tillämpandet av den traditionella pedagogiken är det målen för den högre musikundervisningen som präglar undervisningen hela vägen ner i åldrarna. Barnen tränas i att bli skickliga musikutövare utifrån lärarens och vuxenvärldens estetiska krav. Inom den nya musikpedagogiken definieras dock kvaliteten mer av dem som själva gör musiken (Sundin, 1995).

2.4.3 Barns musikaliska lärande inom musikundervisning

I den nya musikpedagogiken, som Sundin (1995) förespråkar ges barnen större utrymme än inom den traditionella pedagogiken då barnens egna musikaliska kreativitet spelar en viktig roll. Sundin skriver: ”Barn är inte längre bara objekt som skall fyllas utan lika mycket subjekt som skapar och därigenom ger läraren impulser att arbeta mot önskade mål.” (Sundin, 1995 s. 29).

Huruvida barn i Sverige ges möjligheter till att vara med och utforma sin musikundervisning och ge läraren impulser kan diskuteras. Rostvall och Wests (2001) avhandling *Interaktion och*

kunskapsutveckling visar på musiklektioner där barnen har svårt att ta plats. Rostvall och West observerade barn och unga som tog gitarr- och bleckblåslektioner inom kulturskolans regi och även en grupp vuxna gitarrelever inom en studiecirkel. I studien söker de återge olika interaktionsmönster som uppstår i musikundervisningen. Resultatet visade att det rådde en asymmetrisk maktrelation under lektionerna. Det var musikpedagogerna som dominerade inom den verbala kommunikationen, samt i utformandet av lektionerna. Undantaget var dock den vuxna gruppen där det rådde bättre balans (Rostvall & West, 2001). Rostvall och West menar att resultatet visar på att musikpedagogerna i deras undersökning hade lite intresse för elevernas upplevelser och deras försök att ta initiativ. De framhåller att musik är mänskliga handlingar i form av klingande handlingsmönster och interaktion med eleven kan således även tillämpas i musiken, genom att man exempelvis spelar ihop. I deras studie spelar elever och lärare sällan tillsammans. Musikpedagogerna i studien prioriterade att lära ut notläsning, samt slaviskt följa spelböckerna framför samspel. Rostvall och West hävdar att barns erfarenheter uppfattas som mindre giltiga och mindre väsentliga än de vuxnas och riktar även kritik mot den musikpedagogiska forskningen där barns perspektiv sällan lyfts fram (Rostvall & West, 2001).

Calissendorff (2005) och Nilsson (2002) söker i respektive avhandlingar återge barnens egna upplevelser av sitt musicerande. En grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel studeras i Calissendorffs (2005) avhandling *Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt*. Titeln är ett citat ur en av intervjuerna med barnen och Calissendorff har även gjort intervjuer med föräldrarna och musikpedagogen. Calissendorff lägger märke till att barnens lärandeprocesser ser olika ut, barnen har olika "lärstilar" (s.180). I lärandeprocessen har motivationen, d.v.s. att det är roligt att spela fiol en grundläggande funktion, precis som citatet i titeln till avhandlingen indikerar. Föräldrarna i studien är alla överens om vikten av att det är lustfyllt och roligt för barnen att spela fiol och ta fiollektioner. Läraren instämmer i att det ska vara roligt men säger också att "hon inte vill vara någon clown", s. 155. Calissendorff för i sitt resultatkapitel en diskussion kring lek i musikundervisning och enligt Calissendorff förekommer det forskning som visar att musikpedagogen riskerar "att bli mer underhållare än lärare om de tar sin utgångspunkt i leken." Detta skulle i sig kunna ge "negativa konsekvenser för speltekniken" (Calissendorff, 2005 s. 155).

Vidare diskuterar Calissendorff att det inte var självklart att barnen ville spela fiol. Bland föräldrarna rådde det delade meningar huruvida barnen själva hade valt att spela fiol. Flera av föräldrarna i intervjuerna frågar sig hur man "frivilligt" får en femåring att spela fiol och ansåg det nödvändigt att "pusha" barnen att spela (Calissendorff, 2005 s. 156). I likhet med resultaten i Rostvall och Wests studie (2001) åtnjuter barnen i Calissendorffs studie inget större muntligt utrymme under lektionerna. Calissendorff uppmäter att "läraren talar närmare 75 procent av lektionstiden och att barnen spelar omkring fyra minuter (cirka 12 procent)". (Calissendorff, 2005 s. 161).

2.4.4 Barns musikaliska skapande, en koppling mellan lek och spel

Nilssons studie *Jag kan göra hundra låtar. Barns musikskapande med digitala verktyg* (2002) är ett viktigt bidrag om barns eget musikskapande där leken har en betydande roll. I studien ingår en grupp åttaåringar som får i uppdrag att skapa egen musik med dator och synthesizer. Barnen improviserar fram musik till olika teman såsom landskap och vatten. De har inga förkunskaper utan lär sig under processens gång datorns olika funktioner. Nilsson följde eleverna under arton månader och lade märke till att kompositionerna blev till under mycket olika sorters processer. En del barn hittade på berättelser till sina musikstycken och fantiserade kring olika musikaliska figurer och melodier, medan andra fokuserade på en spelteknik de tyckte var rolig att spela på synthesizern. Nilsson analyserar de olika

processerna och diskuterar variationerna dem emellan utifrån ett lekteoretiskt perspektiv. Nilsson drar slutsatsen att barnen i hans undersökning omedvetet kopplade samman musikskapandet med lek. Han kommer även fram till att barn, med hjälp av leken, liksom vuxna kan skapa egen musik. Detta går emot delar av tidigare forskning där det framgår att barn under nio år inte varit kapabla att skapa musik med mening, med medvetenhet om musikalisk form (Nilsson, 2002).

I *Spelrum – en metodikbok för sång och instrumentalpedagoger* (2000) diskuterar Schenk om lek utifrån ett musikpedagogiskt perspektiv. Schenk menar att ”musikverksamheten kan kännas och också vara, som en ren lek för eleverna. Allvaret ligger i att de under tiden får med sig färdigheter, kunskaper och attityder som både möjliggör ett sunt och lustfyllt musicerande” (Schenk, 2000 s. 48). Schenk påpekar att leken ofta har en negativ klang i undervisningen i skolan, detta förvånar honom då leken har en naturlig koppling till inläring och utveckling (2000).

2.5 Barns musicerande - en process eller produkt?

Inom leken dominerar medel över mål där processen går före produkten (Knutsdotter 2003, Vygotskij 1995, Nachmanovitch 2004, Gadamer 1997). Sundin (1995) för en liknande diskussion när det gäller barns kreativa processer. Enligt Sundin förekommer skilda synsätt på barns musikaliska kreativitet och kreativitet i stort. Inom äldre musikpsykologisk litteratur dominerade ett synsätt där produkten betonades, inom vilken estetiska och formella krav från vuxenvärlden ingick. Inom senare kreativitetsforskning betonas enligt Sundin processen ”Här lyssnar man inte på produkten med vuxenvärldens öron utan var mer intresserad av processen, hur barnet går tillväga. [...] Kreativitet blir till ett sätt att vara, ingenting man kan eller inte kan.” (Sundin, 1995 s. 117).

Nilsson (2002) framhåller vikten av att inte separera process och produkt när det gäller studiet av ungas musikaliska skapande. En sådan separation menar Nilsson leder till att produkten ”uppfattas som ett oberoende objekt som analyseras från observatörens perspektiv [...] En djupare förståelse av musikskapandet kräver dock att produkten och processen sätts in i ett vidare sammanhang av barnen och deras värld” (Nilsson, 2002 s. 30). Han nämner forskning av Sundin och Bjorkvold som exempel på forskning där det har tagits fasta på barns förmåga att skapa musik och hänsyn till musikundervisningens sociala och kulturella inramning. Nilsson ställer sig dock kritisk till musikundervisningen i skolan som han menar sällan innehåller aktiviteter med musikskapande, improviserande och komponerande (Nilsson, 2002).

3. Metod

I undersökandet kring hur olika musikpedagoger upplever sambandet mellan lek och musik, kopplingen mellan lek och lärande samt deras erfarenheter av att föra in lek i sin verksamhet, har jag valt ut ett antal pedagoger vilka verkar inom olika musikpedagogiska sammanhang. Dessa har sedan deltagit i kvalitativa forskningsintervjuer. Jag kommer i detta kapitel redogöra för tillvägagångssätt vad gäller intervju, intervjuguide och transkribering. Jag kommer in på hur urvalet gått till och det praktiska genomförandet av studien samt de etiska aspekterna och analysprocessen.

3.1 Intervju

För att söka svar på studiens frågeställningar lämpar sig kvalitativ metod genom kvalitativa forskningsintervjuer. Jag har således valt att göra intervjuer med syfte om att få empirisk kunskap om intervjupersonernas typiska erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2009) inom ämnesområdet lek, musik och musikpedagogik. Studien innehåller intervjuer med fem olika musikpedagoger och jag har i samtliga fall utgått från en och samma intervjuguide, vilken presenteras närmare under rubriken 3.2 (Se även bilaga 1).

Intervjuerna har halvstrukturerad karaktär (Kvale & Brinkmann, 2009) och de består av olika frågor och teman. Frågorna ställdes inte i kronologisk ordning och intervjuaren hade möjlighet att ställa följdfrågor vid intervjutillfället. (Kvale & Brinkmann, 2009) Jag använde mig i intervjuerna av följdfrågor då jag ansåg att något som informanten sa behövde förtydligas eller byggas vidare på. En del av följdfrågorna uppstod då jag under intervjun kände mig osäker på vad informanten menade. Då tolkade jag det informanten sagt, så att denna direkt kunde korrigeras om jag uppfattat något felaktigt.

I min ambition att få informanterna att känna sig fria att svara utifrån sina egna upplevelser och erfarenheter lämpade sig den halvstrukturerade intervjun väl formmässigt. Alla de fem samtalen hade sin personliga karaktär, informanterna gavs stort utrymme att uttrycka sina upplevelser och detta hade troligtvis gått förlorat i en mer strukturerad intervjuform. Jag eftersträvade att få intervjuerna så samtalspräglade som möjligt i likhet med Kvale och Brinkmann (2009) som menar att kvalitativa forskningsintervjuer liknar vardagssamtal mellan två personer. Kunskapen uppstår enligt Kvale och Brinkmann (2009) i mötet mellan intervjuaren och den intervjuades synpunkter. De pekar dock på vikten av att man ska vara medveten om att det råder en maktasymmetri i forskningsintervjun. Det är i slutändan jag som intervjuare som bestämmer ämne för samtalet och vilka frågor som ska ställas.

Min målsättning var att intervjuerna mestadels skulle röra sig inom intervjuguidens ramar, men när samtalet tog andra vägar avbröt jag sällan. Intervjuer kan enligt Hwang och Nilsson (2011) lätt påverkas av förväntningar och formuleringar samt förutfattade meningar som parterna har om varandra. Beslutet att inte avbryta utan att låta informanten tala till punkt grundade sig i att jag hela tiden eftersträvade att åstadkomma ett samtal där jag som intervjuare inte sände ut förväntningar på vad informanten skulle säga. Intervjuerna och transkriptionen innehåller sålunda en del information vilken inte håller sig inom intervjuguiden.

3.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden består av frågor och frågeområden som togs upp under intervjuerna. Intervjufrågorna kan i sin tur ses som en förlängning av mina vägledande forskningsfrågor.

Nedan följer en sammanfattning av intervjuguiden. För fullständig intervjuguide se bilaga 1. Frågorna i intervjuguiden kan delas in i tre kategorier.

1. Frågor vars syfte är att ringa in musikpedagogernas upplevelser och erfarenheter av sambandet mellan lek och musik till exempel: Kommer du ihåg någon lek du lekte när du var liten? Nu är du vuxen, har du fortsatt leka? Ser du något samband mellan lek och musik, som att sjunga eller att spela ett instrument? Här ingår också en fråga som söker kartlägga vad pedagogen har för upplevelse av lek som begrepp: Vad är lek? Ordet lek vad betyder det för dig?

2. Frågor vilka är avsedda att ringa in musikpedagogens egna erfarenheter, upplevelser av musik och lek i sin verksamhet t.ex.: Vad jobbar du med? I din verksamhet hur får du in lek?

3. Frågor vars syfte är att söka få svar på eventuella effekter av att ta in lek i undervisningen t.ex. Vad tänker du om lek och prestation? Kaos och lek? Lek och interaktion? Kan man organisera lek?

3.3 Urval och Avgränsning

Intervjupersonerna har valts ut genom självval samt efter tillgänglighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag valde ut fem pedagoger som jag på förhand visste rörde sig inom området lek och musik för barn. Urvalet skedde sålunda på basis av min egen kännedom samt bedömning kring detta. I urvalsprocessen tog jag beslutet att inte söka upp pedagoger som uttalat specialiserat sig inom lek och musik och bedrivit egen forskning eller skrivit böcker inom ämnet. Min ambition var att få fram muntliga redogörelser från musikpedagoger, vilka kanske aldrig skriver en bok, men som likväl har stor empirisk kunskap inom ämnet. Vidare ville jag få ett så brett kunskapspektra som möjligt och valde därför att intervjua musikpedagoger med olika bakgrund samt inriktningar, såsom instrument och genre och vilka även verkar inom vitt skilda musikpedagogiska sammanhang. Slutligen har jag i urvalet tagit hänsyn till kön, etnicitet, ålder samt geografisk spridning i stockholmsområdet (jag har på grund av tillgänglighetsskäl hållit mig inom Stockholm). Att informanterna består av både män och kvinnor i olika åldrar och att två av dem är uppväxta i andra länder än Sverige ser jag som positivt då det troligtvis avspeglar dagens utbud av verksamma musikpedagoger i Stockholm.

Musikpedagogerna jag intervjuat har alltså olika bakgrund och de pedagogiska sammanhangen de rör sig inom skiljer sig från varandra. I studien deltar dels instrumentalpedagoger som tjänstgör vid olika skolor, dels pedagoger som frilansar med olika projekt riktade mot barn. Att i studien även inkludera pedagoger som inte är fast anställda vid någon skola, utan frilansande, ansåg jag nödvändigt då det troligen speglar dagens arbetsmarknadssituation inom kultursektorn. Vad gäller utbildning representeras urvalet både av dem som har formell musikpedagogisk utbildning och dem som inte har det. Alla utom en av musikpedagogerna rör sig gränsöverskridande vad gäller olika konstarter som teater, musik och bildkonst. Vad gäller de pedagogiska sammanhangen riktar sig dessa i samtliga fall mot barn. En av de intervjuade bedriver även pedagogisk verksamhet med vuxna elever. Majoriteten av pedagogerna i studien är verksamma musiker.

3.4 Deltagare

Informanterna som här i studien presenteras med fingerade namn är:

Anna – Frilansande musiker och verksam i en interaktiv teater och musikföreställning för barn. Har vikarierat som lärare, är utbildad Waldorfflärare och bosatt i Stockholm. Anna är i trettioårsåldern och intervjun ägde rum hemma hos Anna.

Börje – Frilansande musiker och undervisar barn och ungdomar i slagverk och trummor, anställd på kommunal musikskola. Har jobbat tio år som slagverks- och ensemblelärare på folkhögskola med vuxna elever. Utbildad folkhögskolelärare, bosatt i Stockholm. Börje är i femtioårsåldern och intervjun ägde rum på Börjes arbetsplats.

Carlos – Frilansande musiker och musikpedagog, arbetar med slagverksgrupper med vuxna deltagare samt med barngrupper. Studerar på musikhögskola, inriktning musiker och är bosatt i Stockholm. Carlos är i fyrtioårsåldern och intervjun ägde rum på Carlos skola.

Daniel - Pianopedagog, undervisar barn och ungdomar inom kulturskolan, anställd på kulturskola men har i nuläget tjänstledigt för studier. Utbildad på musikhögskola inriktning pianopedagog. Studerar för närvarande på musikhögskola, inriktning musiker. Daniel är i trettioårsåldern och bosatt i Stockholm. Intervjun ägde rum på Daniels arbetsplats.

Eva – Frilansande musikpedagog jobbar med interaktiva barnföreläsningar. För nuvarande verksam i projektet ”Levande skola”. Utbildad på musikhögskola inriktning pedagog och är bosatt i Stockholm. Eva är i sextioårsåldern och intervjun ägde rum i Evas hem.

3.5 Genomförande

Mitt tillvägagångssätt vad gäller intervjun var att jag först och främst kontaktade mina informanter på telefon och berättade om syftet med min studie och frågade om han eller hon hade lust att ställa upp på intervju. Samtliga tillfrågade svarade ja på denna fråga. Intervjuerna gjordes enskilt och ägde rum på platser föreslagna av informanterna. Målet var att hitta platser där det var möjligt att prata ostört och där samtalet endast pågick mellan mig och informanten. Jag valde att spela in intervjuerna med hjälp av diktafon, alternativet att sitta och anteckna under samtalets gång hade försvårat min ambition om att vara en aktiv lyssnare. Intervjuernas längd varierade mellan fyrtio och sextio minuter, ingen speciell tidsram tillämpades.

3.6 Etiska aspekter

Under arbetets gång har jag tagit hänsyn till vetenskapsrådets fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2011). Informationskravet, jag som forskare har informerat intervjupersonerna om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Samtyckeskravet, intervjupersonerna har informerats om rätten att dra sig ur om de så önskade. Konfidentialitetskravet, uppgifter om att alla i undersökningen har getts största möjliga konfidentialitet samt nyttjandekravet, att de insamlade uppgifterna om intervjupersonerna endast får användas för forskningsändamål. Vidare är samtliga namn fingerade. Mitt tillvägagångssätt vid fingeringen av namnen var att jag utgick från alfabetets första fem bokstäver och hittade på namn utifrån dessa. I början av intervjun fick informanterna veta att deras namn skulle fingeras samt att de hade rätt att få godkänna transkriberingen av intervjun innan den publicerades.

3.7 Transkribering

Kvale och Brinkmann (2009) ser utskrifter som avkontextualiserade återgivningar av levande intervjusamtal där fenomen som tidsförlopp, tonfall, kroppsuttryck och ironi lätt kan gå förlorade. Jag har transkriberat ord för ord, men valt att inte ta med utfyllnadsord som eh och hm, jag har i de flesta fallen inte noterat kroppsspråk, med vissa undantag. Däremot har jag markerat när informanten skrattat. Det samlade transkriberade materialet är på runt femtio sidor varför jag har valt att inte bifoga det som bilaga. Samtliga informanter har fått ta del av det transkriberade materialet via mejl.

3.8 Analys

Intervjuerna analyserades av mig utifrån teoretiska infallsvinklar grundad i litteratur inom ämnet lek och musik (se bakgrund). Jag sorterade svaren utifrån olika teman. Teman dök naturligt upp utifrån min intervjuguide. Först gjorde jag en skissartad sammanfattning av vad varje informant svarat på de olika frågorna. Om informanterna svarat liknande om ett ämne noterades det, precis som när de hade skilda åsikter kring en fråga. Därefter gjorde jag utifrån de olika teman kapitelindelningar. Jag fyllde på med informanternas svar, ibland valde jag att återge det informanten sagt i egna ord, ibland citerade jag det som sagts direkt. Fokus i analysen var att läsaren skulle få en känsla av att själv ha träffat informanterna, därför har jag ibland ganska långa citat, där de olika karaktärerna tillåts träda fram. Eftersom intervjuerna var ganska långa, cirka fyrtiofem minuter till uppåt en timme, hade jag ett väldigt omfattande material att tillgå. Det mest tidsomfattande momentet i analysen var att sovra i det stora materialet. Jag anser att det fortfarande finns mycket intressanta saker kvar som informanterna uttalade sig om, men allt fick inte rum i den här studien.

4. Resultat

I detta kapitel kommer jag att skildra hur informanterna uttrycker sig kring sina upplevelser av lek och musik, samt kring inkorporeringen av lek i musikpedagogiska sammanhang och effekterna av detta. För att åskådliggöra resultatet har jag tematiserat informanternas svar i underrubriker vilka förmedlar ämnen som varit framträdande under intervjustamtalen. Under den sista rubriken söker jag sammanfatta resultaten och ge exempel på vilka metoder musikpedagogerna använder i sin verksamhet.

4.1 Vad är lek och kan vuxna leka?

Ordet lek betyder olika saker för informanterna. Carlos och Börje menar att lek betyder att ha kul, att känna glädje. Börje lägger även in utveckling i sin förståelse av ordets betydelse. Eva och Daniel anser att ordet innebär att man agerar fritt och utan att behöva prestera. För Anna innebär ordet lek att gå in i fantasins värld, det kan vara att man fantiserar ihop ett händelseförlopp eller en identitet.

Börje: Det är utveckling. Att kunna utvecklas under glädje. Få ha kul. Känna glädje.

Eva: Lek betyder att man inte måste prestera. Då är lek någonting som är väldigt fritt, eller som är fritt från prestation. Och gör man det då presterar man saker, av bara farten... Det tycker jag är lekfullhet. Fantasi, förstås. Och lust.

Något som samtliga informanter svarar är att de som vuxna fortfarande leker. Det framgår att de kopplar ihop leken med sin yrkesverksamhet som musiker och musikpedagog. Carlos och Börje säger sig leka genom musiken, genom att spela instrument. Daniel förklarar dock att han "har tyvärr blivit tråkig" inom sitt personliga liv, men inom jobbet har han fortsatt leka väldigt mycket. Anna ser på leken i ett vidare perspektiv.

Felicia: Nu är du vuxen, har du fortsatt att leka?

Anna: Jo, det skulle jag nog vilja påstå att jag har och det är väl så att man utforskar hur man kan leva sitt liv. Vad har man för möjligheter? När man är vuxen är det mer så att det är någon slags verklighet, liksom, men hur mycket av lek och föreställning och fantasi kan man använda, liksom, bygga sitt liv på, det tror jag att jag håller på undersöker...

4.2 Samband mellan lek och musik

Mycket av det informanterna berättar behandlar temat lek och musik och sambandet däremellan. Flera av informanterna upplever att leka innebär att få berätta något, och att få känna glädje, det är något som de kopplar till musiken. Leken kan också innebära att det blir lättare att lära sig och öva in nya saker på sitt instrument, vilket Carlos berättar om. När Carlos får in lek i övningen blir det mindre "tufft och smärtsamt" att öva. Eva, Anna och Daniel ser sambandet mellan lek och musik genom att man inom båda får uttrycka sig själv, berätta något, komponera själv och tolka fritt. Eva svarar att hon ser ett samband mellan att sjunga och leka "när man sjunger och leker vill man berätta någonting, sig själv kanske, att man får använda en låt för att få ut känslor..."

Anna berättar om när hon får tid att sitta själv och spela dragspel:

Det som jag hela tiden längtar till är liksom när jag spelar [...] det är att man känner att man, att det blir ens egen röst som får komma ut. Jag sitter inte och spelar något

som någon annan har formulerat utan jag går in i eget musicerande och då är det en lek [...] då är det som att man går in i en sådan här egen värld, man kommunicerar med sig själv, jag tycker verkligen det kan liknas vid en lek.

För Daniel känns det viktigt att få och ge stort tolkningsutrymme när han och hans elever spelar klassisk musik. Detta upplever han som mer lekfullt och kreativt än att eleven slaviskt ska följa en tradition av hur ”alla tecken som kompositören har lämnat efter sig ska tolkas.”

För Börje handlar musik om att få känna glädje:

Absolut. Det var så från början, att det var en lek. Det var något som växte fram ur någon sorts lek och glädje, som man gjorde tillsammans. Sedan har det blivit förändrat det där, historien, så nu är det som det är.

Börje förklarar att det är ”inte alla som spelar” som gör den kopplingen, vilket han tycker är synd: Jag tycker att man ska leka med musik. För musik är inget allvarligt. Det är glädje. Är det inte det, då har man kommit fel, tycker jag som utövare och som lärare också...

Bara en av informanterna nämner det språkliga sambandet mellan spel och lek. Daniel tänker på att leka och spela är samma ord på hans språk. Han har funderat många gånger varför det i svenskan är två olika ord.

4.3 Lek i musikpedagogiska sammanhang

Informanterna rör sig inom vitt skilda sammanhang och samtalen visar också på många olika sätt att använda lek i musikpedagogiska sammanhang.

Carlos har två slagverksgrupper, den ena är för avancerade den andra är för nybörjare. Båda har flest vuxna medlemmar. Med den avancerade gruppen brukar han ge konserter och workshops för barn på skolor. Ibland gör han längre projekt på skolor, det kan vara att några klasser ska göra sin egen karneval. Med den vuxna nybörjargruppen och under workshops för barn använder sig Carlos av organiserade lekar, för att öva upp t ex. time, koordination, periodkänsla och samspel. Carlos berättar om en lek där ”man klappar en klave och sjunger samtidigt som man trampar pulsen i fötterna.” Lekarna påminner lite om de ramsor och danser som Eva använder sig av med sina barngrupper, skillnaden ligger i att Carlos lekar har uttalade slagverkspedagogiska syften. Carlos menar även att han får in lek genom att undvika teoretiska resonemang och termer. Det gäller att komma till spel snabbt, inte prata onödigt mycket och fort göra musik av övningarna.

Eva berättar att när hon åker runt och ger interaktiva musikföreläsningar för förskolebarn får hon in leken i sin verksamhet med hjälp av dockor som hon tillverkar själv. Utöver det använder hon bilder som hon målar, ramsor, klapplekar, danser och rörelser som barnen får göra. Evas motto är att hon som ”lärare ska leka”, genom att välja ett upplägg som man som pedagog ”själv tycker är kul”. När jag frågar Eva hur hon får in lek i sin verksamhet svarar hon ”nu måste man få se”, varpå hon försvinner ut ur rummet under intervjun och kommer tillbaka med två grodor. Sedan börjar Eva berätta om de två grodorna, den ena grodan är kär i den andra grodan som heter Birgitta, han hänger efter henne hela tiden och hon blir trött. Snart spelas det upp grodkärlekssånger och det trollas fram skumgummitårter. När föreläsningen är slut kommer vi in på ämnet lek och att förflyttas till en annan värld.

Felicia: Nu när du visar det här. Då tänker jag på. Jag har ju läst om mycket om lek och vad är lek och så. Många säger att det är ett speciellt fokus att man går in i ett rum. Och det kände jag nu när du visade det här...

Eva: Ja, det är fascinerande för att i och med att de (barnen) ser, den här är levande i deras ögon, då blir den det för mig också. Det är det som är så häftigt. Så där kan jag känna. Att när jag inte har lekt med honom på ett tag alltså när jag har haft sommarlov då är det kul att få träffa honom igen. Ja! (instämmer grodan).

Felicia: Ja, för det händer något med dig också...?

Eva: Ja, det är precis som att det går in i där... (grodan pratar). Det är lite svårt att förklara jag är så liten, jag är bara fyra år... (fortfarande grodan som pratar.)

Även Anna jobbar med musik och teaterföreställningar för förskolebarn. Anna förklarar att hon i sitt jobb helt utgår från leken och mötet mellan ensemblen och barnen. Det går till så att Anna och hennes ensemble bygger upp en teaterscen utifrån en husvagn och alla i ensemblen har olika karaktärer som de klär ut sig till. Barnen, publiken, rör sig fritt på scenen och i husvagnen och där har de möjlighet att prova olika kostymer och instrument. Ensemblen leker olika lekar och barnen brukar ofta haka på och ensemble och barn leker tillsammans. Under föreställningen spelar och sjunger ensemblen även olika sånger, där barnen kan sjunga och spela med på olika slagsverksinstrument.

Börje undervisar och har trumelever, det går till så att eleverna har enskilda lektioner i tjugo minuter i veckan för Börje. En del av eleverna deltar även i en slagverksensemble som Börje håller i tillsammans med en annan lärare. Börje säger att han får in lek på lektionerna genom att som lärare först och främst ”inte förmedla prestation”. Börje berättar att han alltid inleder lektionerna med lek. Varje lektion börjar med en ”uppvärmning”, nämligen att Börje och eleven tillsammans ”improviserar, spelar fritt på trummorna.”

Börje: Så det första de kommer in i det är att de får spela fritt på trummorna och leka till ett komp, improvisera och jag bara sitter där och håller tempot. De får spela precis som de vill och sedan solar jag. Och då börjar jag också med att jag leker [...] Jag bara dånar där på trummorna och så kör vi så där ett tag och det gör jag varje, varje lektion.

Under resten av lektionen spelar Börje och eleven olika ackompanjemang och låtar tillsammans. De sitter mittemot varandra med varsitt trumset och i samspelet som uppstår byter även Börje och eleven roller, ibland är det eleven som har solo och Börje som håller ett ackompanjemang och ibland är det tvärtom.

Daniel ger under intervjun många och målande exempel på hur han får in lek under pianolektionerna. Han jobbar mest med gruppundervisning med barn och ungdomar och ”lånar ofta in teaterlekar” när han ska lära ut något på pianot. Daniel förklarar att ”en skala går att leka” innan man spelar den. Upplägget är att leka teater och Daniel är regissör. Eleverna är skådespelare och låtsas att de inte setts på länge, men plötsligt stöter ihop på gatan och börjar improvisera ett samtal. Efter ett tag får de instruktioner av regissören att de måste utesluta vissa bokstäver. Därefter går de till pianot och ”gör samma lek fast med musiken”. Eleverna ställer frågor och svar i form av improviserade fraser på pianot och får efter ett tag instruktioner av regissören att utesluta vissa toner. Snart återstår endast C-bluesskalans toner och plötsligt har de lärt sig denna.

4.4 Effekter av att ta in lek i musikpedagogiska sammanhang

Daniel: Jag skulle inte ens vilja försöka, det skulle låsa sig, om man redan från början sa, att nu ska vi improvisera fram en melodi [...] Genom leken tar vi fokus bort från att nu gör vi musik. Jag lurar eleverna att improvisera utan att tänka på det.

Citatet visar på en effekt som flera av informanterna återkommer till när det gäller att ta in lek i musikpedagogiskt sammanhang, genom lek kan de ”lura eleverna” att inte tänka att de måste prestera något när de spelar musik. Flera av informanterna kommer in på detta med lek och prestation och en del av informanterna delar även med sig av sina egna erfarenheter kring detta ämne. En annan positiv effekt som informanterna uttrycker med att ta in lek i musikpedagogiskt sammanhang är att de upplever att barnen får större utrymme. Avslutningsvis kommer informanterna in på en kanske inte alltid välkommen ingrediens i undervisningssammanhang, nämligen kaos.

4.4.1 Ge barnen utrymme

Anna uttrycker att hon får in lek i sin verksamhet genom att möta barnen. Hon försöker i sitt jobb hela tiden söka upp barnens förhållningssätt, istället för att komma med en färdig mall:

Det är inte så att jag kommer dit och bara nu ska jag lära er leka. Det är inte alls den intentionen! Utan vi kommer med någon slags konstig bild som vi har fantiserat och klurat ihop, sedan får de på något sätt spegla den och genom att se hur de förhåller sig till det som vi gör får vi liksom av deras föreställningsförmåga tillbaka till oss...

Anna framhåller att hon ser ”leken som en rikedom som barnen har naturligt.” Hon förklarar att:

Själv som vuxen har man växt ifrån den där omedelbara förmågan att leka associerar jag. Man är liksom. Lite mer svalt förhållningssätt till sin omvärld, man är lite mer distanserad [...] Och det är så himla roligt att man ser de (barnen) som förebilder liksom!

Eva beskriver mötet med barnen i mycket positiva ordalag. När hon ger föreställningar med dockgrodorna upplever hon att barnen lär henne ”att gå in i fantasin”. Barnen ser dockgrodan som att han fanns på riktigt och då ”blir det på riktigt” för Eva också:

Själv har man ju glömt bort de här, helt fräscha ögonen som barnen har och hur de kan godta... om jag säger att det är en hund, så är det hund. Om jag vickar med handen så här... (vickar groddockan med handen) eller ibland avslöjar de en och säger det är DU som pratar när jag har grodan i handen så här. Då förstår man vad härligt att, den här dockgrodan är på riktigt.

Både Eva och Anna upplever att det råder ett ömsesidigt turtagande mellan lärare och elev när de möter barnen. De berättar att i interaktion med barnen är det viktigt att den som undervisar kan improvisera och fånga upp det som händer i stunden.

Felicia: Det blir som ett eget rum, där ni möts, du och barnen?

Eva: Ja, och då när barnen kommer med infall. Så är det godkända, det blir som en utmaning för en själv. Att om de säger någonting, helt åt pipsvängen (skrattar),

man tänker vad tänker de nu på? De associerar till någonting som hände någon annan gång. Eller som var förra låten... Då gäller det att kunna fånga upp det. Så att man tar det på allvar, det som framförs.

Felicia: Det låter lite som när man lirar jazz och improviserar...

Eva: Ja, så att man inte säger. Nej, måste du spela... Så att man inte säger nej, nej, nej nu ska JAG spela... Så att man är negativ och... Det blir ett rum som gör att man känner att man... alltså det är bara viktigt att vi är tillsammans.

Anna menar att en av effekterna med att ta in lek pedagogiska sammanhang och låta barnen ta plats är att pedagogen måste våga känna "osäkerhet" och "tomhet".

Anna: Oftast som vuxen och som pedagog, så känner man att man måste ha ett slags försprång. Man går in i ett möte med barnen jag vet vad som ska hända jag har kontroll över situationen.

Anna menar att för att barnen och deras innehåll ska få ta plats är det som pedagog nödvändigt att "gå in i något slags tomrum, där man tömmer sig på säkerhet och tömmer sig på färdighet."

4.4.2 Lek och prestation

Samtliga av informanterna kom under samtalen in på resonemang kring lek och prestation. Ingen av informanterna ansåg att lek och prestation hör ihop. Ordet prestation hade för många av informanterna en negativ klang.

Carlos: Det är någonting som inte bara är spel, lekdödande det är verkligen också musikedödande och själsdödande på något sätt.

Anna: Jag tycker att där prestationen kommer in går leken ut (skratt).

Börje: Det ordet (prestation) har en så jäkla negativ klang, tycker jag, så det är nästan hemskt.

En del av informanterna kom in på sig själva och sitt eget musicerande och hur de med hjälp av en lekfull attityd kunde komma till rätta med alltför höga prestationskrav. Carlos menar att det är väldigt vanligt att musiker känner höga prestationskrav, även "de mest genialiska". Carlos förklarar att detta kan avspeglats i musiken:

Man använder alla resurser som man har teori, motorik. Man sätter ihop allting, "ok nu klarar jag det", men oftast svänger inte saker, eller det blir så stelt och krampaktigt. Man måste kunna andas samtidigt som man spelar och titta på sina medmusikanter och le, eller se fult på dem.

Börje berättar om hur han när han var yngre var nervös inför att spela live:

Jag har ju också varit en sådan där som velat prestera, vara bra liksom. Nästan cirkus ibland. Sedan har jag kommit ifrån det där, jobbat mig bort från det där. Känt att man mår ju inget bra av att känna hela tiden, att man är jättenervös inför att spela fel, undra vad de tycker. "Ja, det var bra." Som att man ser publiken som en motståndare som man ska övertyga.

Daniel minns när han själv skulle lära sig spela piano:

När jag spelade fick jag inte ens tolka själv. Jag ville spela folkmusik, det fick jag inte, för det skulle vara skadligt för mitt klassiska spel. Jag var tvungen spela min lärares tolkning som han fått av sin lärare som i sin tur fått det av sin lärare osv. Och det har gjort, att jag inte kan känna mig fri. Jag tänker hela tiden på det, när jag är ute och spelar själv. Är jag inne i stilen nu? Vågar jag göra det ornamentet? Sneglar hela tiden på mina medmusikanter, på publiken. Jag är aldrig säker på mig själv eller våga stå för det jag gör. Och jag tror att det beror på att jag inte fick spela fritt, eller tolka själv och det vill jag gärna få bort hos mina elever.

4.4.3 En lekfull musikundervisning utan krav på prestation

Börje försöker i sin undervisning förmedla att ”man leker, att man har kul med musiken alltså”. Börje strävar efter att eleven aldrig ska behöva känna prestationskrav. Där han jobbar kan han märka av att föräldrarna till eleverna ställer höga krav på sina barn:

Här är det många ungar som har fullspäckat schema, Pang, pang, pang och jag är bara en liten sak i deras liv. Föräldrarna har bestämt att de ska öva och det är så klart, det jag vill också. Men jag har försökt redan från början att få det här till att bli en rolig sak, en lek.

Carlos berättar att han söker undvika bruk av teoretiska termer då han upplever att det kan leda till att eleverna får prestationskrav på sig. I stället för att förklara saker utifrån teoretiska resonemang använder sig Carlos av andra metoder. Om han uppmanar sina studenter att avsluta en fras på trumman med en ”pannkaka” istället för en triol kommer de till spel snabbare.

Börje anser att det går bra att ha med teoretiska begrepp i undervisningen, men han pratar däremot aldrig om ”rätt och fel” på lektionerna. Ibland inträffar det att eleven inte sätter ett ackompanjemang och blir nedslagna och tycker att ”de har spelat fel”.

Börje: Jag säger aldrig att de gör fel. Många har ju det med sig och säger, att nu blir det fel. ”Nej, det blir inte fel. Vem har sagt att det där är fel. Det där blev inte precis som jag menade, men du har ju gjort din egen grej. Vi kan testa den i stället”, säger jag.

Liksom Carlos verkar inte Börje prata speciellt mycket under lektionerna: Jag pratar nästan ingenting. Vi spelar ju. Nästan hela lektionen. Jag bara förklarar vissa saker.

4.4.4 Konsert men ingen tävling

Samtliga informanter ger föreställningar, konserter med sina elever, förutom Anna som inte jobbar på det sättet i sina projekt. Anna förklarar att då pedagogen ger uttryck för förväntan på ett bestämt resultat så förhindras även möjligheten för barnen att ta plats, att få vara i nuet:

Då är det som att det bara är någon slags transportsträcka mot något som ska komma där borta. Och så tänker jag att så där är det inte lekens energi [...] där är nuet det viktigaste. Det är det enda vi har.

Daniel och Eva berättar om när de har konsertmoment i sin undervisning och hur de försöker få in lek, dels i förberedelserna, och dels under själva konsertframträdandet. Eva menar att lek i grunden är fritt från prestation men att man likväl presterar saker när man leker ”av bara farten”. Att göra en föreställning för föräldrarna kan utgöra ett slags mål, vilket hon upplever som positivt.

En positiv effekt som Daniel upplever med att ta in lek är att eleverna blir mindre nervösa inför konserterna. Daniel har en egen teori om varför:

Man är ett djur och djur i naturen har ju olika försvarsmekanismer [...] När man spelar inför publik då vet inte kroppen vad det handlar om, den vet bara att nu känner du, Daniel, att det är en hotfull situation, kroppen pumpar ut adrenalin för att du ska vara beredd, men det gör också att vi tappar vår finmotorik och då blir det svårt, om fingrarna darrar. Men den här hotfulla känslan förminskas [...] om man tycker att det är en lek. Det avdramatiserar. Det här flummiga. Det är inte på riktigt. Då känner inte kroppen det hotfulla.

Ingen av informanterna använder sig av tävlingar när de tar in lek i musikpedagogiskt sammanhang.

Felicia: Har du någon tävling? När du tar in leken?

Daniel: Nej, jag har inte det. Jag tänker på när jag var barn, det var det systemet. En tolkning som fanns, kompositörens som man skulle följa eller lärares. Och då skulle vi fem elever spela samma tolkning. Då kan det bli som att vem tolkade bäst, en tävlingssituation. Jag har svårt att tänka mig tävlingar överhuvudtaget när det gäller musik. Jag tänker att jag har en röst, du har en röst [...] Jag kan inte ha din röst och du kan inte ha min [...] även om vi spelar samma instrument, så kommer det inte att låta likadant och det är det som jag tycker är så fint.

4.4.5 Lek och kaos

Samtliga av informanterna får frågan om det kan uppstå kaos, en kanske inte alltid så välkommen ingrediens i undervisningssammanhang, när man tar in lek i pedagogiska sammanhang? Daniel och Anna uttrycker att de har upplevt kaos i samband med lek, men bägge har en i grunden positiv syn på kaos:

Daniel: Kaos kan vara något positivt [...] Sedan finns lärare som tycker kaos är bra, andra som ibland enligt min mening kan vara kreativt dödande, om de tycker kaos är alltför negativt.”

Anna: Det är bara en slags energi som pockar på så om man vågar låta det vara kaotiskt så... [...] det får inte bli jobbigt för barnen, men det kan också vara så att barnen kan komma till uttryck i det [...] Det finns något positivt i den där kaotiska energin. Som man som vuxen kan känna sig rädd för. Som man kanske egentligen inte borde vara så rädd för. Istället se det som en tillgång, som man kan koppla till lek.

Både Carlos och Börje berättar om att de upplevt kaos i sina slagverksensembler där alla barnen har trummor och kan låta väldigt mycket.

Felicia: Tänkte på det här med när du jobbar med barn att det blir bom bom krasch...

Carlos: Ja, då kan det vara kaotiskt, ja... Men där försöker jag ge dem struktur... De kan skita i struktur, om jag spelar massa grejer, då kanske någon annan också får för sig ja, jag ska göra, rrrin rran rrron rrran. Och det kan vara helt off...

Carlos förklarar i slagverksensemblen hamnar en del barn i ”det här att man är själv hela tiden den som gör, man leker själv hela tiden på bekostnad av andra.” Flera av informanterna kommer in på hur det kan bli kaos eleverna sinsemellan då det brister i turtagandet och samspelet mellan eleverna. Börje uttrycker att kaos uppstår när barnen i slagverksensemblen

”leker var för sig och inte tillsammans”. Börjes mål är att de ska lyssna på varandra, samspela.

Vad gäller samspel säger Daniel att han ”kan inte hitta något bättre sätt att främja det än genom leken” och både Eva och Börje uttrycker att barnen kan träna upp förmåga till turtagande genom att spela och leka ihop med varandra och där har musikpedagogen en viktig roll.

4.5 Musikpedagogiska metoder utifrån ett lekperspektiv

Resultaten visar att musikpedagogerna tillämpar lek på många olika sätt. Lekperspektivet genomsyrar dels pedagogens val av metoder, dels pedagogens inställning till musikaliskt lärande.

Metoderna pedagogerna uttrycker att de använder sig av består bland annat av *organiserade lekar* med pedagogiska syften såsom exempelvis dramalekar. Andra metoder har karaktär av *transformering* där en pedagog använder sig av dockor, en annan bygger upp en sagovärld med hjälp av scenografi och karaktärer. En pedagog lär ut klassisk notbunden musik och för in lek i det genom att eleven ges stort utrymme till *fri tolkning*. Flera av pedagogerna använder sig av *improvisation* och *eget komponerande*, där barnet ges direkt möjlighet till eget skapande. Några av pedagogerna anser det viktigt att läraren själv improviserar och inte utgår från ett förutbestämt program, detta för att i mötet med barnen kunna fånga upp barnens infall. Slutligen betonar merparten av informanterna *samspelet*, där lärare och elev spelar ihop eller flera elever spelar ihop. Då flera barn ska spela tillsammans till exempel i en slagverksensemble kan det utbryta *kaos*, detta grundar sig enligt pedagogerna i att barnen har svårt för *turtagande*. Detta menar dock pedagogerna går att öva upp genom att barnen får spela och leka mycket ihop. Slutligen söker pedagogerna använda metoder som ger upphov till en musikundervisning *fri från prestationskrav*. Merparten av pedagogerna tycker det går bra att anordna konserter med barnen, men ingen tillämpar tävling då de för in lek i musikpedagogiska sammanhang.

I diskussionskapitlet kommer jag vidare att fördjupa mig i hur lekperspektivet påverkar pedagogernas inställning till musikaliskt lärande.

5. Diskussion

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka hur musikpedagoger ser på sambandet mellan lek och lärande samt hur de för in lek i sin verksamhet. I följande avsnitt belyses huruvida musikpedagogerna drar en koppling mellan lek och musik och därefter hur pedagogerna gör en åtskillnad mellan lek och tävlan i sin verksamhet. Avsnitten därpå handlar om hur musikpedagogerna uppfattar barns musikaliska lärande och tillämpning av turtagande i musikpedagogiska sammanhang. Därefter följer en diskussion kring musikaliskt lärande utifrån ett lekperspektiv. Jag avslutar med reflektioner kring metodvalet samt uppslag till vidare forskning.

5.1 En koppling mellan lek och musik – fast inte alltid

Resultatet visar på att musikpedagogerna ser en tydlig koppling mellan lek och musik. Pedagogernas strävan att leka med musiken är direkt förknippat med att känna glädje, både i sitt eget musicerande och i de pedagogiska sammanhangen. De stunder då pedagogerna upplever att de leker med musiken i möte med barnen eller på egen hand kan kopplas till det som Knutsdotter Olofsson benämner ”lekens speciella medvetandetillstånd” där ”självförglömmelse” är viktig. Samma tillstånd uppträder i Csikszentmihalyi (2003) ”Flow” och för Nachmanovitch (2003) då man ”spelar fritt”. Upplevelsen av att vara helt uppslukad av musiken går också att koppla till att vara helt uppslukad av leken, vilket ligger nära Gadamer's filosofiska lekperspektiv (2002).

Samtliga pedagoger ger även uttryck för att det finns sammanhang de då inte upplever en koppling mellan lek och musik. Bara för att de spelar musik behöver det inte betyda att de automatiskt leker. Musikpedagogerna eftersträvar att leka med musiken och använder olika metoder (vilka beskrivits i resultatkapitlet) för att nå det målet, men flera av pedagogerna berättar om erfarenheter där de har spelat och upplevt avsaknad av lek och glädje. Det största hindret på vägen för att nå målet lek verkar enligt pedagogerna vara krav på prestation. Prestationskrav har i pedagogernas fall satt det lekfulla på undantag och deras upplevelser går att koppla till Knutsdotter Olofssons (2003) resonemang kring friheten från prestation som en av lekens förutsättningar. Knutsdotter Olofsson pekar på att krav på prestation lägger krokben för en av lekens förutsättningar, nämligen självförglömmelsen.

En av pedagogerna har själv fått en musikundervisning som tycks kvalificera sig inom Sundins (1995) begrepp ”traditionell pedagogik”. Flera av pedagogerna uttrycker att de själva kommit över prestationsångest och ett kravfyllt musicerande genom att tillämpa lek. Detta har haft en positiv inverkan vad gäller deras spelglädje och det är något de vill föra vidare till sina elever.

5.2 Åtskillnad lek och tävlan

Liksom Knutsdotter Olofsson (2003) gör pedagogerna i föreliggande studie en åtskillnad mellan lek och tävlan. Flera av pedagogerna menar att det är omöjligt att tävla och jämföra inom musik. En av pedagogerna talar om att var och en har ”sin lilla musikaliska skatt” och nedan följer ett citat av Daniel som återspeglar detta:

jag har en röst, du har en röst [...] Jag kan inte ha din röst och du kan inte ha min [...] även om vi spelar samma instrument, så kommer det inte att låta likadant och det är det som jag tycker är så fint.

Pedagogerna ger uttryck för att alla barn som spelar hos dem ska få känna att de får vara med. Precis som hos Sundin (1995) utgör musiken en mötesplats, en lekfull sådan, och inte en arena för prestation, där de ”högst upp i hierarkin” sätter upp gränser mellan musikaliskt kunniga och okunniga (Sundin, 1995 s. 29). Knutsdotter Olofsson (2003) menar att konkurrens och tävling leder till att den som försöker leka blir självmedveten och inte kommer in i ”lekens speciella medvetandetilstånd”, såvida han eller hon inte leker att de tävlar. Musikpedagogerna i föreliggande studie poängterar att när de spelar eller leker vill de vara i nuet och inte tänka på annat. När de själva spelar inför en publik eftersträvar de att bli uppslukade av musiken och slippa att sitta och fundera över vad publiken tycker om det de gör.

5.3 Musikpedagoger som leker

Vad gäller musikpedagogernas uppfattning om barns musikaliska lärande tycks denna skilja sig från den traditionella musikpedagogiken, som Sundin (1995) beskriver, på två punkter. Dels är aktiviteterna leka och spela i mötet med barnen synonyma och inte två skilda saker. Dels ger pedagogerna uttryck för att själva delta i leken/spelet med barnen snarare än ställa sig bredvid och observera. I dessa utsagor om musikpedagoger som leker med barnen finns överensstämmelser med tidigare studier av Knutsdotter Olofsson (1996) där personalen på förskolan uppmuntras att aktivt delta i barnens lek. Vidare uttrycker pedagogerna att elev och lärare spelar och leker tillsammans. Detta i stället för att eleven spelar och leker själv, medan pedagogen sitter bredvid med facit i hand och korrigerar, vilket vi sett exempel på i Rostvall och Wests studie (2001).

Barnen i Nilssons studie (2002) kopplar på ett omedvetet plan samman musikskapande med lek. Huruvida eleverna till informanterna i denna studie gör det kan inte undersökningen svara på, men informanterna själva uttrycker en medvetenhet om kopplingen och säger sig anamma leken som metod. I tillämpandet av leken som pedagogiskt verktyg tycks pedagogerna i leken och i samspelet med barnen samlas kring det Knutsdotter Olofsson benämner turtagande.

5.4 Turtagande i musikpedagogisk kontext

Samtliga pedagoger ger uttryck för att aldrig sätta sig över eleven. I de musikpedagogiska sammanhangen som beskrivs är elev och pedagog jämlikar och i mötet lärare elev så sker ett turtagande. Turtagande inom lek är för Knutsdotter Olofsson (2003) när de som leker turas om att bestämma, hitta på vad de ska leka. Det utgör grundbult för en av de sociala lekreglerna när barn ska leka ihop och Knutsdotter Olofsson påpekar att det även gäller vuxna, som annars lätt kan gå in och ta över en lek.

Knutsdotter Olofssons (2003) begrepp turtagande brukar inte förekomma inom musikpedagogisk forskning, men dyker ofta upp i studier av förskolebarns lek. Knutsdotter Olofsson (2003) gör själv inte någon koppling till musik, men uttrycker att det finns ett tydligt samband mellan lekens förutsättningar och konstnärligt utövande. Musikpedagogernas utsagor tyder även på att turtagandet spelar en viktig roll mellan barnen sinsemellan då de ska spela tillsammans.

Rostvall och West (2001) ger en ganska dyster bild av musikundervisning inom kulturskolan, där lärarna ställer sig över barnen och lägger fokus på notinläring istället för en jämbördig interaktion. Pedagogernas utsagor i den här undersökningen tyder dock på att det finns musikpedagoger som hyser stor respekt för barn och deras förmåga att skapa musik. Leken tillskrivs en interaktiv betydelse i de musikpedagogiska sammanhangen och pedagogerna ger uttryck för att bejaka barnens kreativa processer genom att tillämpa ett gemensamt turtagande i mötet med barnen.

5.5 Musikaliskt lärande utifrån ett lekperspektiv

Pedagogerna delar bilden som träder fram i bakgrundslitteraturen om lek (Knutsdotter Olofsson 2003; Vygotskij 1995; Sundin, 1995) att barnen har en egen pedagogik, när det gäller att ta sig an livet, nämligen leken. Pedagogerna ger uttryck för att stimulera leken, på barnets eget sätt, istället för att ställa sig i vägen för den. Många av de tankar som kommer fram under intervjuernas gång passar väl in med Sundins resonemang kring en ”ny musikpedagogik”. Barnen får ta plats, komma med infall, det sker ett möte mellan barnen och pedagogen, en jämbördig interaktion såsom Rostvall och West (2001) efterfrågar i sin studie. I likhet med Sundins (1995) tankar om den nya musikpedagogiken tvingar inte läraren på eleven någon bestämd form om vad som är musik eller uppställer olika estetiska krav. En av pedagogerna förklarar att han ”säger aldrig att det är fel”, musiken som uppstår på lektionerna är en produkt av mötet mellan lärare och elev och den rör sig utanför rätt-och-fel måttstockens radie. Kreativitet är ett sätt att vara och ingenting man kan eller inte kan (Sundin 1995). Precis som Sundin (1995) har pedagogerna en vidare definition av vad som är musik och vad det innebär att vara musikalisk.

I denna studies resultat återspeglas Nilsson (2002) och Sundins (1995) tankar om att inte separera process och produkt. Pedagogerna kommer gång på gång tillbaka till att det är mötet med barnen, glädjen att få spela musik, att få vara i nuet i leken som är det primära. Leken utgör ett mål i sig och de pedagogiska vinsterna kommer med på köpet. En musikpedagog förklarar att om läraren i en undervisningssituation ger uttryck för förväntan på ett bestämt resultat så förhindras möjligheten för eleven att ta plats. I pedagogiska sammanhang är det vanligt att läraren sätter upp bestämda mål för eleven och där mötet med eleven riskerar förvandlas till en ”transportsträcka” mot en på förhand bestämd produkt. I dessa fall pekar Nilsson (2002) på att läraren riskera se produkten som ett oberoende objekt frikopplat från barnens kreativa process. Processen kommer i skymundan och varken lärare eller elev tillåts vara i nuet i leken. Pedagogerna förespråkar en lärare som tillåts improvisera, vara öppen för barnens infall och samspela i ett gemensamt turtagande. En av pedagogerna säger att läraren måste våga känna osäkerhet och tomhet. När pedagogen går in i mötet med barnen kan hon inte på förhand veta vad som ska hända.

Att barnen tycker det är roligt att spela ses som en absolut grundförutsättning, då flera av pedagogerna kopplar samman ordet lek med att ha roligt och känna glädje. Men lek kan precis som Schenk framlägger (2000) ha en negativ klang i utbildningssammanhang och riskera att ses som något flummigt. Resultatet från den här studien tyder dock på att musikpedagoger kan ha sin utgångspunkt i leken utan att riskera att ”bli mer underhållare än lärare” såsom Calissendorff diskuterar i sin avhandling (2005, s.180). Pedagogerna i föreliggande studie ger intryck av att ha tydliga ramar då de tillämpar lek i de musikpedagogiska sammanhangen. Beslutet att föra in lek tycks väl förankrat och pedagogernas utsagor tyder på att de med högst raffinerade metoder för in lek i musikpedagogiska sammanhang.

5.6 Metodval

Kvalitativ forskningsintervju lämpade sig väl för min studie då jag var intresserad av få ta del av hur musikpedagogerna uttryckte sina upplevelser av att ta in lek i musikpedagogiska sammanhang. Studier kring hur pedagoger för in lek i musikpedagogiska sammanhang och vad de tänker om det, är inte så vanligt förekommande inom musikpedagogisk forskning, men väl så intressant. Alternativet hade varit att lägga fokus på barnens upplevelser, även det inte särskilt vanligt inom svensk musikpedagogisk forskning (Lidén, 2006). Om jag hade fått barnens perspektiv hade studien säkert sett mycket annorlunda ut. Observationer som

komplement till intervjuerna hade varit intressant. Med observationer hade jag kunnat följa upp det som pedagogerna uttryckte i intervjuerna. Jag hade exempelvis kunnat anamma ett uttalat barnperspektiv och fokusera på i vilken grad barnen verkligen interagerade med musikpedagogerna.

5.7 Vidare forskning

Jag har i min studie dragit kopplingar mellan Knutsdotter Olofssons lekteori (1987, 1996, 2003, 2009) och musikpedagogiska sammanhang. Det vore intressant att ytterligare pröva Knutsdotter Olofssons begrepp om exempelvis de sociala lekreglerna i olika musikkontext. Går det att applicera de sociala lekreglerna inom samspelssituationer? Finns det kopplingar att dra mellan en musikgrupp, där grupp dynamiken är a och o, och en grupp barn som leker?

Knutsdotter Olofsson gjorde under en längre tid ett projekt med fri lek på en förskola (1996). Forskare och personal kom överens om att pröva att sätta den fria leken i främsta rummet och personalen gjorde om sina rutiner. Det gällde att barnen skulle få sammanhängande tid så att de hann leka och slapp bli avbrutna av exempelvis schemalagda pysselaktiviteter. Metoderna fick också ses över, de vuxna uppmanades att aktivt delta i leken, men på barnens villkor. Knutsdotter Olofsson gjorde observationer och intervjuade personalen och föräldrar hur de upplevde det hela. Resultatet blev mycket positivt, personalen kom över sin oro för att det skulle bli kaos och rädsla att barnen inte lärde sig någonting vettigt. Ett liknande projekt på en kulturskola skulle vara mycket intressant att följa. Pondera att flöjt- och pianoläraren på kulturskolan A bestämmer sig för att anamma leken som metod i sin undervisning under en termin. Vilka effekter skulle det få på barnens lärande, lektionernas innehåll och hur skulle barn och föräldrar reagera?

Det ultimata upplägget vore en jämförande studie, exempelvis att flöjt- och pianoläraren samtidigt på kulturskolan B bestämmer sig för att anamma en traditionell pedagogik under en termin. Hur skulle det påverka barnens lärande? Vilka skillnader skulle uppstå? Daniel påpekar i min studie att lek i undervisningen påverkar lärandeprocessen positivt. Elever som hade fått C -bluesskalan introducerad med hjälp av en teaterlek hade inga problem med att komma ihåg den till nästa lektion, däremot de elever som fått lära den utan någon lek hade svårare att minnas. Denna hypotes vore intressant att prova på riktigt.

6. Litteraturförteckning

- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Urbana III/Chicago: University of Illinois Press
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt" *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel* (Örebro Studies in Music Education, 2). Diss. Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gadamer, H-G. (2002). *Sanning och metod i urval* Originaltitel: *Wahrheit und Methode*. Urval, inledning och översättning av A. Melberg. Göteborg: Daidalos
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hägglund, K. (1989) *Lekteorier*. Stockholm: Esselte Studium AB
- Harvard Å. & Jensen, M. (Red.), *Leka för att lära – utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur
- Knutsdotter Olofsson, B. (1987). *Lek för livet – en litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: HLS.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). *De små mästarna – om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS
- Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber AB
- Knutsdotter-Olofsson, B. (2009). Vad lär barnen när de leker? I Harvard Å & Jensen, M. (Red.), *Leka för att lära – utveckling, kognition och kultur*. (s.75-91). Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidén, E. (2007). "Jag vill nog bara lära mig". *Barns upplevelser och ambitioner med sitt musicerande inom och utom ramen för frivillig musikundervisning*. Magisterkurs i barnkultur Stockholms Universitet, Centrum för barnkulturforskning
- Nachmanovitch, S. (2004) *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Diss. Malmö: Publications from the Malmö Academy of Music: Studies in Music and Music Education 5.
- Rollo, M. (1994). *Modet att skapa*. Stockholm: NOK.
- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning, Stockholm: KMH Förlaget.
- Schenk, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång och instrumentalpedagoger* Göteborg: Bo Ejeby Förlag
- Steinsholt, K. (2012). I lekens ingenmansland. *Pedagogiska Magasinet*, nr 1, s. 26-33.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB

Schwartzman, H. (1978). *Transformations. The Anthropology of Childrens Play*. New York: Plenum Press

Vetenskapsrådet. (2011). *God Forskningssed*. Hämtad 21 mars 2012 från Vetenskapsrådet.
<http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/God+forskningssed+2011.1.pdf>

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos

Welén, T. (2009). Historiska perspektiv på lek I Harvard Å & Jensen, M. (Red.), *Leka för att lära – utveckling, kognition och kultur*. (s.29-42). Lund: Studentlitteratur

Offentligt tryck

Artikel 31 i FNs konvention om barnets rättigheter.

Bilaga 1

Intervjuguiden

Kommer du ihåg någon lek du lekte när du var liten? Berätta...

Nu är du vuxen. Har du fortsatt leka?

Ser du något samband mellan lek och musik, som att sjunga att spela ett instrument?

Barn har en naturlig kreativitet går att läsa i exempelvis Knutsdotter Olofssons böcker. Ge ex på en vuxen musiker, död eller levande känd eller okänd som du tycker har lyckats bibehålla det där, som är lekfull?

Ser du något samband mellan den vuxnas konstnärskap och barnets lek?

Vad är lek? Ordet lek vad betyder det för dig?

Vad jobbar du med? I din verksamhet hur får du in lek?

Är det lätt, svårt? Eventuella positiva effekter, negativa effekter? Frågan leder in i ...

Vad tänker du om...

Lek och prestation?

Kaos och lek?

Lek och interaktion?

Kan man organisera lek?

Lek och samspel?