



**SMI**  
STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

# Lek och flow i instrumentundervisning

Att använda barns inneboende kraft

Examensarbete  
Musikpedagogikexamen  
Vårterminen 2022  
Poäng 15hp  
Niklas Friberg  
Handledare: Johan Nyberg  
Examinator: Susanna Leijonhufvud

# Sammanfattning

Syftet med denna undersökning var att se vilken betydelse begreppen flow och lek har för instrumentpedagoger i sin undervisning på kulturskola. För att utföra undersökningen formulerades tre forskningsfrågor som behandlade huruvida dessa begrepp används av instrumentpedagoger, samt på vilka sätt dessa begrepp tar sig uttryck i en praktisk undervisning. Undersökningen utfördes genom semistrukturerade kvalitativa intervjuer med fyra verksamma instrumentpedagoger på kulturskola, vilka analyserades utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Samtliga intervjuer hölls via videolänk och hölls på 30-60 minuter.

Resultatet av intervjuerna visade att *lek* som fenomen används av samtliga tillfrågade pedagoger, och att de ser det som ett viktigt verktyg i sin undervisning. Flera av de intervjuade pedagogerna beskrev lek som nödvändigt för en fungerande pedagogik och att det fått en större roll i undervisningen i takt med deras ökade erfarenhet inom yrket. Tidigare forskning ger stöd till påståendet att lek är en sund och viktig komponent för undervisning för barn i alla former. Leken uttrycks olika beroende på elevernas åldersgrupp, med strukturerade "lekar med regler" som vanligt för yngre barn, medan leken för äldre barn ofta uttrycker sig i form av ett lekfullt socialt beteende. Leken används som ett verktyg för att behålla elevernas intresse och engagemang i aktiviteten, och också som en struktur för att på lektioner kunna öva instrumenttekniska och musiska moment på ett sätt som eleverna kan ta till sig på ett enkelt och lustfyllt sätt.

Till skillnad från *lek* så visade intervjuerna att *flow* som begrepp och fenomen inte har en lika stor roll för ett undervisningssammanhang. I diskussionerna med pedagogerna framkommer att flow är ett fenomen de är bekanta med vad gäller musikutövande generellt, men att inte använder det som ett verktyg för musikundervisning. Tidigare forskning på området visar att det kan vara gynnsamt att ha flow som en målbild för utformande av undervisningen, särskilt vad gäller balanserande av utmaning. I kontrast till lek så indikerar denna undersökning att flowupplevelsen kan användas som ett mål en pedagog kan använda för utformning och planering av undervisning, medan lek fungerar som ett praktiskt pedagogiskt verktyg som fungerar särskilt bra i musikundervisning.

Nyckelord: lek, flow, musikundervisning, instrumentundervisning, musisk, musiskhet, kulturskola

# Innehållsförteckning

<b>Sammanfattning</b>	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b>	<b>2</b>
<b>1. Inledning</b>	<b>3</b>
1.1 Syfte	4
1.2 Forskningsfrågor	4
<b>2. Bakgrund</b>	<b>4</b>
2.1 Tidigare forskning	4
2.1.1 Den musiska människan	4
2.1.2 Begreppet lek	5
2.1.2.1 Lek i musikpedagogiska sammanhang	7
2.1.3 Begreppet flow	8
2.1.3.1 Flowtillståndet	8
2.1.3.2 Flow i musikpedagogiska sammanhang och interaktionsintensitet	9
2.1.4 Sammanfattning tidigare forskning	11
<b>3. Sociokulturell teori</b>	<b>12</b>
3.1 Proximal utvecklingszon	12
3.2 Scaffolding	13
3.3 Mediering, artefakter och verktyg	13
3.4 Sammanfattning	13
<b>4. Metod</b>	<b>14</b>
4.1 Genomförande	14
4.1.1 Urval	14
4.1.2 Intervjufrågor	14
4.1.3 Insamling av empiri	15
4.1.4 Analys	15
4.1.5 Etik	15
<b>5. Resultat</b>	<b>16</b>
5.1 Begreppet flow i musikundervisning	16
5.2 Begreppet lek i musikundervisning	18
5.2.1 Lekens roll i undervisningen	18
5.2.2 Exempel på lekar	19
5.3 Sammanfattning resultat	20
<b>6. Diskussion</b>	<b>20</b>
6.1 Resultatdiskussion	21
6.1.1 Reflektioner på begreppet lek	22
6.1.2 Reflektioner på begreppet flow	23
6.2 Musikpedagogiska implikationer	24
6.3 Slutsats	25
6.4 Metoddiskussion	25
6.4.1 Urval	26
6.5 Vidare forskning	27

# 1. Inledning

I styrdokumentet ”Kulturskolestrategi för kulturskoleverksamheten i Täby kommun 2020- 2024” (Ljungdahl, 2019) står följande punkter som målbilder:

- Attraktiv och angelägen kulturskoleverksamhet för barn och unga
- Inkluderande mötesplatser och social gemenskap
- Ökad lust till att ta del av och utöva kultur
- Barns och ungas personliga utveckling

Dessa punkter visar en ram för vad musikpedagoger på Kulturskolan har som mål för verksamheten. Den här undersökningens fokus berör alla förutom punkt två av dessa målbilder, att uppnå en “attraktiv och angelägen kulturskoleverksamhet för barn och unga”, att skapa “ökad lust till att ta del av och utöva kultur” samt att främja “barns och ungas personliga utveckling”. Den här undersökningen har som mål att utforska vilken roll de två fenomenen *lek* och *flow* spelar för uppnåendet av mål av den ovanstående typen.

Inspirationen till att göra denna undersökning kommer till stor del från begreppet *musisk* som myntat av Jon-Joar Bjørkvold. Begreppet syftar på en holistisk bild av människans relation till musik, vilket stämmer bra in med min egen filosofi kring musikens roll i livet. Att vara musisk eller att delta i musiskt beteende innebär att utnyttja musik för att uttrycka sig eller att relatera till andra människor. Alla människor är musiska i olika grad och det tar sig uttryck på olika sätt. Att dansa till musik, att finna kulturell identitet med hjälp av musik eller att sjunga sånger och ramsor för särskilda sociala ändamål är alla exempel på musiskt beteende. Barn och barnkultur är i högsta grad musisk och det behövs inte mycket extern influens för att få barn att inkludera musiska element i sitt sociala liv.

Lekens roll i både barnkultur och undervisning har uppmärksammats under lång tid av många pedagogiska forskare såsom Montessori, Rousseau, Dewey, Vygotskij med flera. Som barn gick jag själv i montessoriskola och jag uppskattar tanken om en fri och lekfull pedagogik. Jag vill med denna undersökning undersöka vilken roll leken som aktivitet och beteende har för musikundervisning, och jag vill även finna exempel på hur man i undervisningssituationer praktiskt kan gå tillväga för att utnyttja denna kraft. Utöver lek så har jag även blivit fascinerad av det psykologiska tillståndet *flow*, som myntades som begrepp av Mihály Csíkszentmihályi (1992). Flow är ett tillstånd av totalt engagemang och fokus i en aktivitet till den grad att man kan glömma bort tiden och ibland också känslan av det egna jaget. I min egen erfarenhet så har jag haft många upplevelser av flow i olika musiska sammanhang. Det gäller både i sammanhang av att framträdanden inför publik, men också i det enskilda övandet eller i mer sociala musiska sammanhang, som då jag “jammade” med vänner.

Problemområdet detta arbete behandlar är att undersöka på vilket sätt dessa två teoretiska begrepp kommer till uttryck i musikpedagogiska praxis. Forskning har gjorts och teoretiska texter har skrivits vilka berör lek och flow inom musikpedagogik och detta arbete har som mål att undersöka om och hur dessa begrepp faktiskt används ute på kulturskolor.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka huruvida *lek* och *flow* är begrepp som verksamma instrumentpedagoger inom kulturskola använder sig av i sin undervisning, och om dessa begrepp kan användas som mål eller verktyg för instrumentpedagoger att införa i sin undervisning.

## 1.2 Forskningsfrågor

- På vilka sätt kommer lekfullhet och flow till uttryck i praktisk instrumentalundervisning på kulturskola eller liknande typ av verksamhet?
- Vilka verktyg kan man som instrumentalpedagog använda för att få fram känslan av lek och flow i sin undervisning?

## 2. Bakgrund

Inspiration till denna undersökning kommer till stor del från två böcker. Den första av dessa är *Den musiska människan* (Bjørkvold, 2009). I den här boken presenterar Bjørkvold en bild av musiken som en grundläggande del av människans natur, och han strävar efter att utmana bilden av musik som en exklusivt konstform eller hantverk som endast tillhandahålls av en liten grupp kvalificerade människor. Genom presenterandet av begreppet *musisk* så vill han demokratisera musikutövandet och ändra på hur vi talar om tänker kring *musiska* aktiviteter. I boken talar han om barnkultur och barns naturliga musiskhet, vilket i hög grad överlappar och inkluderar fenomenet *lek*. Den andra boken som inspirerat denna studie är *Flow* (Csíkszentmihályi, 1992) vilken handlar om meningsskapande och utvecklande av kunskap och färdigheter. Denna bok är inte skriven med barn i åtanke utan för människor i allmänhet och i synnerhet vuxna människor som vill fördjupa sin upplevelse av livet. Csíkszentmihályi beskriver hur i stort sett alla aktiviteter som människor deltar i har potentialen att framkalla flowupplevelsen, så länge man deltar i aktiviteten på ett medvetet sätt. Dessa två böcker har bägge en holistisk inställning till människan och har som uttalade mål att förbättra människors upplevelser i aktiviteter.

### 2.1 Tidigare forskning

I denna del kommer jag att synliggöra begreppen *musiskhet*, *lek* och *flow* utifrån tidigare forskning som gjorts på området.

#### 2.1.1 Den musiska människan

Pedagogiken fyller en funktion enbart i den mån den tillför förmåga att tillgodogöra sig det som livet erbjuder. (Bjørkvold, 2009)

Jon-Joar Bjørkvold skrev 2009 boken *Den musiska människan* (Bjørkvold, 2009) som en uppmaning till människor att tänka nytt kring ett bekant begrepp: *musikalisk*. Detta begrepp har funnits med oss länge och enligt Bjørkvold så bär begreppet med sig många implicita värderingar och en särskild syn på människans relation till musik. Bjørkvold beskriver hur begreppet ofta bär med sig antaganden om att det är en minoritet av människor som genom inneboende begåvning eller årtal av träning besitter denna egenskap av att vara *musikalisk*, och till följd av denna egenskap så besitter de förmågan till att kunna vara meningsfullt engagerad i musik. Han förespråkar som kontrast till detta att

uppmärksamma hur *alla* människor på olika sätt är bundna till och lever med musik. Ett exempel han ger är hur den övergripande majoriteten av människor lyssnar på musik och använder musik i kulturella sammanhang. Detta tar sig uttryck som att till exempel sjunga särskilda sånger vid kulturella högtider som födelsedagar, eller att ha känslomässiga kopplingar till viss musik i romantiska förhållanden eller politiska grupperingar. Bjørkvold presenterar här begreppet *musisk* vilket syftar på den sfären av beteenden och upplevelser människor har som är relaterade till musik. Då begreppet *musikalisk* för många för med sig tankar om prestation och förmåga så ska termen *musisk* ses som fränkopplad allt relaterat till prestation och endast syfta på människans inneboende vilja till att ta del av och uttrycka sig själv genom musik. Ett 3-årigt barn som kaotiskt slår på en kastrull kan vara svårt att beskriva som *musikaliskt*, men kan väl beskrivas som *musiskt*. En vilja Bjørkvold uttrycker med sin bok är att begreppet *musisk* ska medföra en medvetenhet, inte bara om barns relation till musik, utan om barns inneboende kunskapssökande beteenden (Bjørkvold, 2009).

### 2.1.2 Begreppet lek

Boken *The Ambiguity of Play* av Brian Sutton-Smith (2001) är en djupdykning i utmaningarna som uppstår vid teoretiserande av fenomenet *lek*. Hans beskrivning av fenomenet lek kopplar till Bjørkvolds begrepp *musiskhet* på det sättet att båda dessa begrepp är fenomen och beteenden som människor engagerar sig i naturligt, men definitionerna och avgränsningarna för dessa beteenden kan vara flytande. Musiskhet uttrycker sig inte endast i en kontext med en musiker och sitt instrument utan även i vardagligt socialt samspel. På samma sätt är inte lek ett fenomen begränsat till barns strukturerade lekar på skolgården utan även där är lek ett fenomen som tar sig uttryck i alla åldrar och sociala och individuella sammanhang. I denna del presenteras begreppet lek utifrån Sutton-Smiths forskning.

I *The Ambiguity of Play* (Sutton-Smith, 2001) visar Sutton-Smith utmaningen i att ge en klar definition av lek som fenomen. Det råder en del osäkerhet och ambivalens bland forskare i ämnet och det talas om att lek som fenomen befinner sig i mellanläget mellan det verkliga och det överkliga. Termer som uppstår inom forskningen på ämnet är exempelvis "liminal" och "paradox", vilka syftar svårigheten för avgränsning av fenomenet och dess stundvisa motsägelsefullhet. För att ge en definition av termen *ambiguity* (tvetydighet) så refererar Sutton-Smith till en bok av William Empson vid namn *Seven Types of Ambiguity* (Empson, 1947), där Empson lägger fram en modell med sju typer av tvetydighet för fenomenet. Enligt Sutton-Smith så är samtliga av dessa sju aspekter applicerbara för lek:

1. Referensens tvetydighet (*the ambiguity of reference*) (är det ett lekljud för en pistol, eller kvävs du?)
2. Referentens tvetydighet (*the ambiguity of the referent*) (är detta ett objekt eller en leksak?)
3. Intentionens tvetydighet (*the ambiguity of intent*) (menar du det, eller är det på låtsas?)
4. Förnuftets tvetydighet (*the ambiguity of sense*) (är detta seriöst, eller är det nonsens?)
5. Övergångens tvetydighet (*the ambiguity of transition*) (du sa att du bara lekte!)
6. Motsägelsens tvetydighet (*the ambiguity of contradiction*) (en man som låtsas vara en kvinna)
7. Meningens tvetydighet (*the ambiguity of meaning*) (är det lek eller skojbråk?)

För att rama in fenomenet lek presenterar Sutton-Smith olika typer av vad han kallar *play forms* (lekformer), vilket är olika former av aktiviteter som människor i alla åldrar deltar i som kan beskrivas som lek. Följande punkter är några av dessa lekformer vari fenomenet lek ger sig uttryck:

- Sinnes- eller subjektiv lek (*Mind or subjective play*) (dagrömma, DnD)
- Ensam lek (*Solitary play*) (hobbyer, modellbyggande, shopping, yoga, musik)

- Lekfullt beteende (*Playful behaviours*) (retas, spela en roll, spela rättvist och efter reglerna, (“playing one’s cards well”)
- Informell social lek (*Informal social play*) (skämta, fester, dansa, ragga, rough and tumble, intimitet, magi, restauranger)
- Ställföreträdande publiklek (*Vicarious audience play*) (TV, film, konserter, parader)
- Föreställningslek (*Performance play*) (framföra musik, teatrala framföranden)
- Firande och festivaler (*Celebrations and festivals*) (födelsedagar, jul, mors dag, brölopp)
- Tävlingar (*Contests*) (atletiska aktiviteter, gambling, poker, tv-spel, brädspele)
- Riskfylld- eller “djup” lek (*Risky or deep play*) (utforska grottor, kajak, Extremsporter)

När man ser på dessa “play forms” så blir det tydligare vad författaren menar med att lek som fenomen är tvetydigt och svårt att definiera. Man ser här är att lek och lekfullhet inte på något vis är begränsat till barn som leker kull på rasten, utan är beteenden som människor i alla åldrar deltar i till vardags. Denna tvetydighet som författaren talar om är något som alla kan känna igen då vi i social interaktion med andra människor ständigt rör oss mellan lekfullt beteende och mer allvarsam interaktion.

Sutton-Smith lyfter också fram hur människor i olika tider och kulturer har haft olika syn på vad lek är, och vilka värderingar man lägger på fenomenet. Om en människa bevitnar barn leka så kan hen reagera på ett positivt sätt och se det som ett vackert uttryck för barns spontana inläring, eller som degenererat slöseri med tid som distraherar från mer värdefulla aktiviteter. Vilken syn man har på leken bygger på implicita synsätt givna av den kulturella miljön, och Sutton-Smith beskriver detta fenomen med begreppet *retoriker*. Han ger oss följande definition av begreppet retorik: “...as being a persuasive discourse, or an implicit narrative, wittingly or unwittingly adopted by members of a particular affiliation to persuade others of the veracity and worthwhileness of their beliefs.” (Sutton-Smith, 2001, s8). Här kan en koppling göras till Bjørkvolds syn på begreppet *musikalisk* och hur detta begrepp är förknippat med en viss retorik gällande musikens roll för människan och samhället. I musikpedagogiska sammanhang är dessa retoriker och implicita värderingar hos läraren helt avgörande för hur denna kommer att utforma sin undervisning. Sutton-Smiths forskning på ämnet lek har lett honom till att sammanställa dessa retoriker till sju kategorier:

1. Retoriken om lek som utveckling (*The rhetoric of play as progress*)
2. Retoriken om lek som öde (*The rhetoric of play as fate*)
3. Retoriken om lek som makt (*The rhetoric of play as power*)
4. Retoriken om lek som identitet (*The rhetoric of play as identity*)
5. Retoriken om lek som fantasi (*The rhetoric of play as imaginary*)
6. Retoriken om jaget (*The rhetoric of the self*)
7. Retoriken om lek som lättvindigt (*The rhetoric of play as frivolous*)

Dessa så kallade retoriker visar på många olika inställningar man kan ha till lekens roll. Sutton-Smith beskriver hur mycket av dessa retoriker är grundade mer i implicita värderingar av kulturen människor befinner sig i, snarare än att ha kommit fram till genom forskning på ämnet. Utöver att ge en bild av bredden på lekens betydelse i sociala sammanhang så kan man även ta samma idé och applicera denna syn med retoriker på musik som fenomen. I samtliga av de ovanstående sju punkterna kan ordet “lek” bytas ut mot “musik” för att se hur implicita kulturella värderingar påverkar hur musik ses som aktivitet, och till följd vilken roll musikpedagogik har för barns utveckling. Hur musik väljes att läras ut är helt beroende av huruvida musikens roll ses utifrån de värderingar som presenteras av TV-program som “idol”, eller om pedagogen istället utgår från perspektivet framlagt av Bjørkvold (2009).

Vad som tas med från denna bok är svårigheterna som uppstår då man ska försöka definiera fenomenet lek, och att lekens funktion är svår att sätta fingret på. De flesta människor har trots det en intuitiv och implicit förståelse av vad lek är, men detta är för det mesta grundat i antaganden som är givna från den specifika kulturella miljön människan befinner sig i.

### 2.1.2.1 Lek i musikpedagogiska sammanhang

Lek är en central del av barnkultur. I en artikel i *General Music Today* skriver pedagogiska forskaren Amanda Niland:

In my work over many years as an early childhood music educator and researcher, I have become firmly convinced that play is central to young children's engagement with songs and musical experiences and that through play children can construct their own musical learning (Niland, 2009).

Niland för ett resonemang som liknar Björkvolds: att musik är en inneboende egenskap hos människan snarare än en valbar aktivitet eller hobby, och att lek är en viktig komponent för barns inläring. Hon lyfter olika musiska lekformer framlagda av Danette Littleton och uppmuntrar musikpedagoger till att utnyttja en mångfald av dessa lekformer i sin undervisning. Här följer några exempel på dessa musiska lekformer:

- *Samarbetande musiklek*, där barn är inblandade i interaktivt och socialt utforskande av musik.
- *Funktionell musiklek*, där barn utforskar materials ljudskapande möjligheter och experimenterar med tekniker.
- *Konstruktiv musiklek*, där det funktionella utforskandet utvecklas till kreativ improvisation och komposition.
- *Dramatisk musiklek*, där barnen integrerar musikskapande med skådespel eller rollspel.
- *Kinetisk musiklek*, där barn fokuserar på lekfull rörelse och dans till musik.
- *Lekar med regler*, där barn deltar i strukturerade gruppbaserad lekar såsom sånglekar eller klapplekar.

Dessa lekformer varierar i sitt uttryck beroende på åldersgrupp. Till exempel den sistnämnda "lekar med regler" är mer vanligt förekommande för yngre barn, medan "konstruktiv musiklek" är lättare tillämpad för alla åldrar. Niland beskriver hur den traditionella rollen för musikpedagoger har varit att fokusera på att utveckla elevernas musikaliska förmågor, men att särskilt för yngre barn så är det önskvärt att genom ett holistisk perspektiv hjälpa barnen att utforska världen på ett musiskt vis. Hon uppmuntrar pedagoger till att inte uteslutande låta lekens roll vara begränsad till "lekar med regler", vilket är vanligt förekommande, utan att försöka integrera andra lekformer för att ge stöd åt barns naturliga inläring och utveckling:

Young children engage with music in a range of ways. They engage physically as they move, dance, dramatise, or play instruments. They engage vocally as they sing, chant, or make vocal sound effects and socially as they observe, imitate, lead, engage in dialogue, and take turns with others... All these forms of engagement, which are also forms of play, can lead children to developing musical understandings and skills. (Niland, 2009)

Att barns lek inte behöver vara strukturerad uttrycks också av Elizabeth Wood som i sin text *Developing a pedagogy of play* (Wood, 2009) skriver om barns lek med ett fokus på spontant rollspel.



Hon beskriver hur barns intressen ofta är drivna av deras fascination av vuxenvärlden, och att deras rollspelande lek underbyggs av en motivation till att agera “mer kunnigt och kompetent” (Wood, 2009, s. 37). Nedan följer ett utdrag ur en studie hon utfört där hon observerade barns lek. Exemplet visar hur barns lekfulla beteende ofta kan gå emot förväntningar, vilket kan kopplas till Nilands uppmaning till pedagoger att inte fastna i en för rigid lekstruktur.

(Liam [age 6] was a playful child who often changed [or subverted] the teacher’s intentions for an activity):

*Researcher:* Liam, can you tell me some words that rhyme?

*Liam:* Hey diddle diddle the cat and the [hesitates and changes word purposely] middle. [laughs] ... And the fish went over the moon. (E. Wood, 2009, s. 36)

Detta använder hon som ett exempel för att visa hur barns sinnen agerar under leken, och att lek för barn ofta utforskar gränser genom att bete sig “naughty”. Leken måste också alltid förstås i sammanhanget av personerna inblandade, deras agerande och kontexten som leken utförs i. Det ovanstående exemplet är ett exempel i sammanhanget av en lek mellan en vuxen och ett barn, och barnets lekfulla beteende formas därefter av det.

I musikpedagogiska sammanhang så kan det alltså vara bra att ha en medvetenhet om dessa olika former av lek, de strukturerade lekarna och de ostrukturerade rollspelande lekarna, samt att ha en medvetenhet om kontexten som leken utförs i och relationerna deltagarna har till varandra.

### 2.1.3 Begreppet flow

I denna del kommer jag att beskriva begreppet *Flow* utifrån forskning av Mihály Csíkszentmihályi och Lori A. Custodero (Csíkszentmihályi, 1992; Custodero, 2002). Jag nämner även Tapani Heikenneimos begrepp *interaktionsintensitet* (Heikenneimo, 2009).

#### 2.1.3.1 Flowtillståndet

I en artikel vid namn *Hälsofrämjande arbete i praktiken* (Persson, 2021) publicerad på Skolverkets hemsida beskriver Persson det hälsofrämjande arbete som bedrivs på Axonaskolan i Skåne. Persson beskriver skolan som “...ett svenskt skolexempel där ett medvetet hälsofrämjande fokus ständigt finns närvarande, med bland annat daglig fysisk aktivitet, utomhusvistelse och mat från grunden.”. Som en del av denna verksamhet så utnyttjar skolans grundare sig av begreppet *flow* som beskrivet av Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi, 1992). Persson skriver: “Syftet är att de [barnen] ska uppleva ett ”flow” i sitt skolarbete, vilket handlar om studiero. Det innebär att ha och värna om en fin balansgång mellan kunnande och utmaning.” (Persson, 2021). Axonaskolans verksamhet är ett exempel på hur begreppet *flow* används inom svensk skola, och i det här fallet syns begreppet i ett kontext av hälsa och utformande av pedagogiska aktiviteter. Perssons kommentar om balansgången mellan kunnande och utmaning visar en koppling av *flow*begreppet till begreppet *proximal utvecklingszon* såsom beskrivet av Vygotskij. Detta begrepp beskrivs ytterligare under delen för sociokulturell teori i nästa kapitel.

I sin bok *Flow - den optimala upplevelsens psykologi* (Csíkszentmihályi, 1992) använder sig Csíkszentmihályi ofta av begreppet *optimala upplevelser* för att beskriva flowtillståndet. Han använder begreppen *flow* och *optimal upplevelse* nästan utbytbart, där begreppet *optimal upplevelse* är mer beskrivande medan *flow* är mer “catchigt” och gör sig lättare att använda i dagligt tal. Vad som kännetecknar flowtillståndet är då man i utförandet av en aktivitet finner sig i ett tillstånd av total koncentration och engagemang, till den grad där man har svårt för att bli distraherad, medvetenheten

om det egna jaget glöms bort och tidsuppfattningen förvrängs. En aktivitet där man upplever flow är en aktivitet där motivationen till utförandet kommer ifrån dess inneboende natur, inte ifrån externa faktorer eller indirekta belöningar. Ordspråket “det går fort när man har roligt!” kan ses vara relaterat till flowtillstånd.

Flow är inte begränsat till en viss kategori av aktiviteter såsom sport eller musik utan kan uppstå i alla aktiviteter som på något vis kräver en människas uppmärksamhet. Han lyfter ett exempel på hur flow kan uppstå i sociala sammanhang, då man i en konversation med en grupp vänner får ett sånt flyt i konversationen att alla är engagerade och sitter och delar med sig av historier och har det trevligt. Flow kan på detta vis uppstå spontant, men det är vanligare att flow uppstår till följd av en mer strukturerad aktivitet. Exempel han ger på aktiviteter som är associerade med flowtillstånd är bergsbestigning, musik, dans, segling, schack etc. Från sina undersökningar om flowtillstånd beskriver Csikszentmihályi hur alla flowupplevelser hade en sak gemensamt: “De ledde till en känsla av upptäckt, en kreativ känsla av att försätta upplevaren i en ny verklighet som förde personen till högre prestationsnivåer som ledde till medvetandetillstånd som än tidigare inte drömt om. Kort sagt förvandlade de självet genom att göra det mer komplext. I denna tillväxt hos självet finns nyckeln till flowaktiviteter.”

### 2.1.3.2 Flow i musikpedagogiska sammanhang och interaktionsintensitet

I en studie av Custodero (2002) så utgår hon från Csikszentmihályis *flow*-koncept och undersöker dess applikation för ett musikpedagogiskt kontext. Hon utforskar nyttan av flow för musikpedagogik och presenterar läsaren med kriterier och principer att följa för att skapa möjligheter för uppnåendet av flowtillstånd hos eleverna. Studien utgår ifrån Csikszentmihályis forskning på området och hon utför intervjuer med verksamma (i hennes ord “ mogna”) musiker samt musikelever.

Gällande kriterier för att uppnå flow skriver Custodero följande: “Engagement in tasks whose challenges invite a person’s best efforts generates flow. To sustain this optimal experience, skills must improve to meet new challenges, and in turn, challenges must improve to continue attracting enhanced skills, thus creating an ideal learning situation.” (Custodero, 2002). Hon säger här att situationer som bjuder in personer till att göra sitt bästa, och utnyttja helheten av sina kunskaper och kompetens, är sådana situationer som ger upphov till flowtillstånd. “In addition, there are conditions consistently evidenced in activities that have been demonstrated to produce optimal experience and support the challenge-skill dynamic (Csikszentmihalyi 1997a). Each of these (see the following) is specifically germane to musical engagement and is associated with children’s learning.”. Detta begrepp *the challenge-skill dynamic* kan sägas syfta på samma fenomen som i Vygotskijs ord uttrycks som *the Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978). Dessa kriterier som Custodero syftar på är följande:

- Målsättningen är tydlig (*goals are clear*)  
Att vara fullt engagerad i en aktivitet förutsätter enligt Custodero att målen behöver vara tillgängliga och självklara. Hon gör jämförelsen med hur barn leker och påstår att flow är vanligt förekommande vid leken, och att barns lek har väldefinierade regler. Denna tydlighet för målsättning uppstår naturligt i musiska sammanhang då rytmiska, melodiska och harmoniska strukturer i en kulturs “sång- och danslitteratur” ger människor tydliga förväntningar på hur musiken ska låta.
- Återkoppling är omedelbar (*feedback is immediate*)  
Musik som konstform erhåller unika möjligheter för omedelbar återkoppling i och med det kulturella kontexten nämnt i ovanstående punkt. Däremot så behöver förmågan till intuitiv återkoppling tränas upp genom upprepad exponering för musikens inneboende strukturer; vår förmåga till att assimilera de strukturerna avgör hur väl den upplevda återkopplingen kan tolkas.

- Handling och medvetande sammanfogas (*action and awareness merge*)  
Både när det gäller att lyssna på såväl som att utöva musik så kräver det av personen i fråga att man simultant uppfattar och agerar. När vi lyssnar så behöver vi aktivt leda vår uppmärksamhet samtidigt som vi extraherar mening från musiken. Vid utövande av musik så kräver det att personen rör på fingrar eller stämband samtidigt som denne är uppmärksam på ljuden i omgivningen. John Dewey observerade att “idea and act are completely fused (Dewey, 1934, s. 178). Custodero skriver att barns inneboende motivation till inläring är naturligt konstnärlig, delvis uttryckt i samspelet mellan interna kognitiva processer och dess externa manifestation.
- Koncentrationen är djup (*concentration is deep*)  
Musikutövande kräver djup koncentration av personen i fråga. Vid övning kan tiden upplevas försvinna, och en publik kan uppleva sig transporterats till en annan plats av musiken. Fokuserat engagemang i musik kräver uppmärksamhet och skapar möjligheter till djup koncentration.
- Möjlighet till kontroll (*control is possible*)  
Upplevelsen av agens ligger i kärnan för vad Custodero kallar *kreativ impuls* och *konstnärlig respons*. “Flow experience is defined by the belief that one’s actions will sustain or heighten the level of experience. Music making, as a creative activity, exemplifies this feeling of agency and facilitates a sense of potential control, an understanding that one’s actions are of consequence.”
- Självmedvetande försvinner (*self-consciousness disappears*)  
Musikskapande är en aktivitet som bjuder in till känslan av att förlora jaget. Vi kan se hur detta fenomen utnyttjas i bland annat användandet av musik till arbete, träning eller för smärtlindring. Vid både utövande och lyssnande till musik så tenderar vi att glömma bort jaget då vi tillägnar all vår uppmärksamhet till aktiviteten.

Dessa punkter, tagna från hennes artikel “Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education”, är alltså kriterier för vad som ger upphov till flowupplevelser enligt Custoderos tolkning av Csikszentmihalyis och sin egen forskning. Vidare beskriver hon vad detta har för implikationer för musikundervisning. Mycket vikt läggs på betydelsen av det kollektiva musikutövandet, och att vuxnas och jämlikars input är vad som avgör huruvida utmaningar anses av barnen vara *autentiska*. Vad som menas med *autenticitet* är att individen i fråga upplever aktiviteten som meningsfull och relevant utifrån sina egna värderingar. Hon sammanfattar sina resultat från att ha studerat ett antal barn i åldern 11-12 år till tre satser:

- Vuxna och jämlikars bidrag till musicerandet är av stor vikt, och kräver *gemensamma/kollektiva kontext* för musikinläring.
- För att barn ska kunna tillgodogöra sig det givna materialet från läraren så krävs att läraren tillstår och främjar *autonomi* hos eleven.
- För att barns inblandning i musikverksamhet ska vara långsiktig så krävs att pedagogiken är konstnärligt och utvecklingsmässigt *autentiskt*.

Här ser vi alltså att det kulturella och sociala kontexten är av stor vikt för att barn ska kunna tillgodogöra sig material och utveckla sin förmåga. Det är också av stor vikt att barn upplever materialet och pedagogiken som *autentisk*. Vad som menas med detta begrepp är att individen upplever att aktiviteten i fråga är har verkligt värde, och att man inte upplever aktiviteten som meningslös eller irrelevant. Att musiken eller aktiviteten i fråga har kulturell relevans är något som bidrar till känslan av autenticitet. Att främja känslan av autenticitet tycks här vara avgörande för att

uppnå *inre motivation*, ett begrepp som kommer ifrån *självbestämmandeteori* (Ryan & Deci, 2000). Inre motivation är också en bidragande faktor till flowupplevelsen.

Som avrundande sammanfattning skriver Custodero: "An approach to music education based on flow experience supports the creation of challenging and therefore enjoyable musical learning environments for students" (Custodero, 2002, s. 8). Hon drar en koppling till en uppmaning gjord av Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi, 1997) till att låta estetisk utbildning gå längre än att uteslutande ha ett fokus på kognitiv utveckling, och ha ett större mål för långsiktig förbättring av livskvalitet med ett fokus på barns förmåga till att uppfatta, känna och skapa mening.

Custoderos slutsatser rörande flow i musikundervisning ges också medhåll från Tapani Heikkinheimo i sin avhandling *Intensity of Interaction in Music Education* (Heikkinheimo, 2009). Heikkinheimos begrepp *intensity of interaction* beskriver hur intensiteten i mötet mellan lärare och elev är avgörande för meningsskapande inom musikundervisning. Han framlägger att istället för att fokusera på effektiv överföring av kunskaper och färdigheter så betonar hans koncept *interaktionsintensitet* istället kvalitativa element i interaktionen mellan elev och lärare. En av hans slutsatser i avhandlingen är att elevens förväntan under lektioner och musikskapande är en central faktor för musikundervisning, något som överensstämmer med Custoderos forskning. En viktig poäng Heikkinheimo lyfter är att prestationsångest och osäkerhet i en lektion är ett hinder för uppnåendet av musikaliskt *flow* i en undervisningssituation (Heikkinheimo, 2009, s. 291).

## 2.1.4 Sammanfattning tidigare forskning

I den här delen har synliggjort begreppen *musiskhet*, *flow* och *lek*. Bjørkvolds begrepp *musisk* skapar en möjlighet till att se på människans relation till musik utan förväntningar om prestation eller teknisk förmåga. Musik är en grundläggande aspekt av människan och i stort sett alla deltar i musiska aktiviteter på ett eller annat sätt.

Begreppet *lek* som fenomen är ett svårdefinierat sådant utan tydliga ramar och gränser, vilket synliggjorts av Sutton-Smith (Sutton-Smith, 2001). Lek är inte uteslutande något som barn ägnar sig åt utan är ett universellt fenomen som alla människor deltar i med en mängd olika uttrycksformer. Människors syn på lek varierar i hög grad mellan olika kulturer och tidsepoker och formas av implicita värderingar i den rådande kulturen kring beteende och synen på barn. Ur forskningen gjord av Niland (Niland, 2009) och Wood (Wood, 2009) så framträder en bild av hur pedagogisk forskning pekar på att lek spelar en viktig roll i barns inlärning, och att detta även gäller för musikundervisning. Både Niland, Sutton-Smith och Wood tar upp olika former som lekfullt beteende kan uttryckas i, med övergripande kategorier som kan sägas vara strukturerade eller ostrukturerade/rollspelande lekar. Bägge kategorier av lekar har sitt värde och sina kontext där de gör sig bäst nytta. För att som pedagog kunna integrera lek i sin undervisning så kan det vara bra att ha en bred förståelse av lek som fenomen och beteende, och att inte ha för snäva ramar för hur en pedagogiskt motiverad lek kan se ut. För att utveckla en lekfull pedagogik så kan det vara fördelaktigt att som pedagog ha förmågan att kunna avläsa en undervisningssituation och applicera den lekformen som bäst passar de rådande omständigheterna.

Begreppet *flow*, eller *flowtillstånd*, är ett subjektivt psykologiskt fenomen av förhöjd upplevd närvaro i en aktivitet. Detta tillstånd kan uppstå hos alla människor i alla möjliga aktiviteter. Uppnåendet av flowtillstånd är enligt både Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi, 1992) och Custodero (Custodero, 2002) mer beroende av personens engagemang i en aktivitet än av inneboende egenskaper av aktiviteten i sig. Detta binder också till självbestämmandeteori som beskrivet av Ryan & Deci (Ryan & Deci, 2000) då kan en koppling dras med hur olika former av motivation (inneboende eller utomstående) berör samma psykologiska kriterier som beskrivs av Csíkszentmihályi och Custodero för uppnående av flowtillstånd. Även om Custodero inte explicit använder sig av termer såsom inre

och yttre motivation så kan kopplingar dras mellan hur hon skriver om vikten av en persons motivation och upplevelse av autenticitet och begreppet inre motivation. Custodero lägger vikt vid hur musikelever söker utmaningar “An approach to music education based on flow experience supports the creation of challenging and therefore enjoyable musical learning environments for students”

### 3. Sociokulturell teori

Här presenteras några relevanta begrepp från sociokulturell teori, vilka kommer att vara till hjälp för analys av resultatet för denna undersökning. Sociokulturell teori är grundad i idéerna av den sovjetiska psykologen och pedagogiska filosofen Lev Vygotskij (1896-1934) och är vidare utvecklad av bland andra Jerome Bruner (1915-2016). Centralt för sociokulturell teori är att den sociala och kulturella miljön är avgörande för människors perception och till följd också deras beteende. Människor lever inte som enskilda logiska entiteter som tolkar världen oberoende av den kulturella kontext de befinner sig i. Tvärtom så är inlärda psykologiska verktyg såväl som den kulturella miljöns värderingar det som formar en individs perception och upplevelse. Ett exempel på ett avgörande socialt verktyg i detta sammanhang är språket. Genom språket får människor tillgång till kunskap och tankar från andra människor, och blir således mindre begränsad av våra egna erfarenheter (Bruner & Andersson, 2002; Säljö, 2014).

Ur ett sociokulturellt perspektiv är det aldrig endast individen själv som lär. Individens utveckling är ett resultat av framför allt tre, samverkande, företeelser: För det första, människans förmåga att använda intellektuella redskap, där språket och språkanvändningen har en omistlig roll. Till detta kommer, för det andra, människans utvecklande och användande av fysiska redskap. För det tredje behöver man studera kommunikation och former för samverkan i olika kollektiva verksamheter. (Säljö, 2014)

Detta synsätt var i människan ses som oskiljaktig från den sociala miljön är värdefull för utformande av pedagogik. Om man dessutom har som mål att utforma pedagogiken med lekfullhet som ett av dess element så är det av vikt att se både barnen och leken i den aktuella sociala miljön. Vad gäller *flow* så kan det vid första åsyn ses som att fenomenet är något mer frånskilt sociala kontext än *lek*, men från det vi såg från Custodero (Custodero, 2002) så är även detta fenomen beroende av internaliserade värderingar från den kulturella miljön för att ge upphov till känslan av *autenticitet*.

#### 3.1 Proximal utvecklingszon

Annette Mars beskriver begreppet proximal utvecklingszon (ZPD) i sin avhandling på följande vis: “...en proximala utvecklingszonen (ZPD) är en del av kulturhistorisk teori men har även blivit ett viktigt begrepp i sociokulturell teori och karaktäriseras av ett spänningsfält mellan det en individ redan kan och det nya som finns inom räckhåll för individen att lära.” (Mars, 2016). Begreppet ZPD kommer från Lev Vygotskij och syftar på det kunskapsområde som ligger mellan vad en person kan utföra utan hjälp och det som personen kan utföra med stöd från en mer kunnig kamrat eller en lärare. Ordet “proximal” syftar på de färdigheter personen är nära till att bemästra, men ännu inte riktigt när på egen hand. När man befinner sig inom den här zonen har man stor möjlighet till lärande och utveckling (McLeod, 2012).

## 3.2 Scaffolding

*Scaffolding* är ett begrepp inom sociokulturell teori som ofta används i samband med ZPD. Scaffolding är inte ett begrepp som användes av Vygotskij utan presenterades av Wood, Bruner och Ross (Wood m.fl., 1976). Begreppet syftar på att ge en elev stöd när den befinner sig inom ZPD i form av "byggnadsställningar", och på så vis hjälpa eleven att öva på det man ännu inte bemästrar. Tanken är att ge en elev ramar som stöd för en aktivitet som sedan successivt plockas bort då eleven blir mer kapabel att klara av uppgiften på egen hand. Som nämndes i föregående stycke så kan scaffolding ge sig uttryck i att få hjälp av en kamrat eller lärare, eller genom diverse verktyg och tekniker beroende på situationen.

## 3.3 Mediering, artefakter och verktyg

Inom sociokulturell teori så är ett centralt koncept att man inte kan förklara läroprocessen enbart som något som sker inom en individ. Människan är i ständigt samspel med vad som kallas *kulturella artefakter*. Med artefakt menas sådant som är skapat av människan. Det kan vara fysiska objekt men innefattar också mer abstrakta fenomen såsom sätt tankeprocesser och språk. Människan interagerar ständigt med dessa artefakter för att utföra handlingar samt skapa sig en bild av verkligheten. När artefakter används för utförande av handlingar eller bearbetande av information så kallas dessa för *verktyg* och processen för *mediering* (Säljö, 2014). Begreppet *verktyg* i detta sammanhang syftar då på kulturella artefakter som används för meningsskapande.

Artefakter brukar delas in i kategorierna *primära*-, *sekundära*- och *tertiära artefakter* (Mars, 2016). Vilken kategori en artefakt tilldelas avgörs av hur den används. En *primär* artefakt beskrivs av Mars vara något som används för att förenkla vardagslivet, tex en yxa eller mattpiska, men kan också vara mer komplexa föremål som en dator eller ett flygplan. I musiska sammanhang så platsar instrument som primära artefakt. *Sekundära* artefakter används för att utveckla sin förståelse och sitt tänkande om världen. Skillnaden mellan en primär och en sekundär artefakt är inte alltid helt tydlig, då vad som av en person används som en primär artefakt kan användas av en annan person som en sekundär artefakt. Det är alltså artefaktens funktion i en given situation som avgör huruvida den är primär, sekundär eller teritär. Inte själva föremålet i sig. Säljö (2014) använder en karta som ett exempel på detta fenomen: en karta kan användas som en primär artefakt då den används för att orientera sig till ett mål, men kan också användas som en sekundär artefakt när den används i en skola för att lära barn om världen. *Tertiära* artefakter beskrivs av Mars (2016) ha "...en teoretisk, filosofisk och ibland hypotetisk karaktär i förhållande till primära artefakter och kan ses som en utveckling av sekundära artefakter.". Hon lyfter notskrift som ett exempel på en tertiär artefakt då den används för att medier kunskap om ett musikstycke. "Notskrift som används för att mediera kunskap om ett musikstycke utgör ett exempel på en tertiär artefakt då det krävs både intellektuell förståelse, motoriska färdigheter och musikaliskt kunnande för att musiken ska kunna klinga." (Mars, 2016, s. 30).

## 3.4 Sammanfattning

Den sociokulturella teorin handlar om att se människan och mänskligt beteende som oskiljaktig från dess sociala sammanhang. Begrepp som artefakt synliggör objekt utifrån deras betydelse för mänsklig interaktion snarare än att se objektet som en självständig företeelse. Med tanke på detta arbetes syfte och fokus så är en artefakts betydelse i det sociala sammanhagen av större vikt än artefaktens egna egenskaper. Exempel på artefakter och verktyg inom musikpedagogik är sådant som instrument, musikstycken, övningar och lekar. Dessa artefakter fungerar också som verktyg för att uppnå specifika

mål, beroende på kontexten de används i. Begreppen proximal utvecklingszon och scaffolding ger ett ramverk för hur man kan planera och optimera den pedagogiska processen.

## 4. Metod

Jag har i denna undersökning utfört intervjuer med yrkesverksamma musikpedagoger enligt metoden *semistrukturerade intervjuer* såsom beskrivet av Patel och Davidsson (Patel & Davidson, 1994). Syftet med intervjuerna är att genom samtal med människor som dagligen arbetar med musikpedagogik få ta del av deras tankar och syn på de här begreppen *flow* och *lek*. Jag vill undersöka huruvida det är begrepp som de intervjuade är bekanta med och hur de ser på begreppen för sin egen undervisning.

### 4.1 Genomförande

I denna del kommer jag att presentera hur utförandet av undersökningen har gått tillväga gällande urval av människor att intervjua, utformande av frågor och bearbetning av den insamlade empirin.

#### 4.1.1 Urval

För att göra urvalet för intervjuerna så utgick jag från metoder presenterade av Patel och Davidsson (Patel & Davidson, 1994). Jag valde att begränsa antalet intervjuade till fyra personer med tanke på arbetsbörda och mängden empiriskt material som behövs för denna typ av arbete. Denna avgränsning gör att denna undersökning bör ses som ett stickprov bland instrumentpedagoger och bör inte extrapoleras till att vara representativt för gruppen instrumentpedagoger som helhet. Antalet intervjuade är däremot tillräckligt många för att kunna upptäcka mönster och teman bland de tillfrågade.

De som kom att bli intervjuade var två gitarrpedagoger och två pianopedagoger. Hur jag fick kännedom om dessa pedagoger är genom att jag själv har haft alla dessa som lärare antingen på SMI eller på kulturskola när jag var barn. Jag valde ut dessa då jag redan hade vetskap om vilken typ av undervisning de utförde och att jag misstänkte att de hade erfarenhet och perspektiv som var relevanta för undersökningen. Tre av dessa fyra har jag, från lektioner jag har haft med dem, hört säga kommentarer i undervisning som visade på en medvetenhet om lekfullhet. Samtliga har erfarenhet av att ha jobbat på kulturskola och de har alla erfarenhet från annan verksamhet såsom grundskola, undervisning på musikhögskola och Yamaha-pedagogik. Jag valde att dela upp de intervjuade på de två instrumentgrupperna gitarr och piano för att få en större spridning än om jag bara hade intervjuat pedagoger från en instrumentgrupp. Anledningen till att jag inte valde fler instrumentgrupper såsom blås- eller stråkundervisning var för att hålla det inom verksamhet jag själv har erfarenhet inom, samt att undvika att någon instrumentgrupp endast skulle vara representerad av en individ.

#### 4.1.2 Intervjufrågor

Utformandet av intervjufrågorna gjordes med utgångspunkt i metoder presenterade av Patel och Davidsson (Patel & Davidson, 1994). Jag valde att utforma intervjun på så sätt att jag ville börja med att låta pedagogen prata om sin undervisning mer generellt och öppet innan vi började tala om begreppen och teorierna som undersökningen behandlar. Jag gjorde detta för att säkra att jag fick höra pedagogens renodlade tankar före jag ledde in dennes tankar till särskilda perspektiv. Alla frågor hade alltså inte direkt bäring på undersökningens frågeställningar, utan målet med frågorna var att försöka

täcka en bredare mängd ämnen i förhoppningen att den intervjuade fick uttrycka sina tankar mer fritt kring dessa begrepp.

Med detta sagt så skedde den sista intervjun (Pianolärare 2) på ett lite annat sätt då jag valde att fokusera mer uteslutande på frågorna om begreppen *flow och lek*. Detta gjordes både på grund av att den intervjun var mer tidsbegränsad än de andra, men också på grund av att den utfördes efter det att de tidigare intervjuerna redan hade transkriberats och analyserats. Efter analys av de tidigare intervjuerna så upplevde jag att svaren på de frågor som inte direkt berörde de centrala begreppen inte tillförde så mycket relevant material för undersökningen som jag tidigare hade tänkt, så jag valde därför att utföra den sista intervjun med ett snävare fokus på uppsatsens frågeställningar.

Nedan följer det frågemanus jag utgick ifrån vid utförande av intervjuerna. Förkortningen ZPD syftar på *proximal utvecklingszon* (Zone of Proximal development).

- Vad tycker du är viktigt för att en lektion ska fungera bra, från både lärarsida och elevsida?
- När tycker du att en lektion går bra? Finns det några signaler från elever som du tycker brukar indikera att eleverna befinner sig i ZPD/flow?
- Har du haft något koncept eller idé som du använt tidigare i din karriär men nu släppt?
- Är du bekant med begreppet flow, och i så fall hur skulle du beskriva det fenomenet/tillståndet?
- Är du bekant med begreppet ZPD, och i så fall hur skulle du beskriva det fenomenet/tillståndet?
- Är ovanstående begrepp något du tänker på när du planerar/utför din egen undervisning?
- Är lek och lekfullhet något du tänker på eller utnyttjar i din undervisning?

#### 4.1.3 Insamling av empiri

Empirin består av fyra intervjuer som hölls i januari-mars 2022. Samtliga intervjuer hölls på videolänk via Zoom och varade mellan 30-60 minuter. Vid utskick av inbjudan till intervju på mail fick samtliga valet mellan att ha intervjun i person eller via videolänk, och samtliga valde att hålla intervjun på videolänk. Zoom erbjuder möjligheten att spela in samtalet i videoform, vilket gjordes med samtycke från samtliga intervjuade och var en bra resurs för transkriberingsarbetet.

#### 4.1.4 Analys

Processen för analys av datan har följt modellen presenterad av Patel och Davidsson (Patel & Davidson, 1994). Transkribering gjordes utan hjälp från någon programvara då jag såg transkriberingen som en del av analytiska arbetet. Efter transkribering av intervjuerna skrevs dessa ut på papper och lästes igenom med överstrykningar och markeringar på pappret för att finna intressanta delar från svaren som kunde presenteras i uppsatsens resultatdel.

Analysen av de insamlade intervjuerna utgår ifrån det sociokulturella perspektivet och i de intervjuades svar undersöks om och hur begrepp såsom proximal utvecklingszon, scaffolding och artefakter uttrycker sig i pedagogernas verksamhet. Är dessa begrepp något som de intervjuade medvetet har i åtanke, uttrycker det sig omedvetet eller är dessa begrepp utanför de intervjuades kännedom?

#### 4.1.5 Etik

Av största vikt för denna undersökning när det kommer till etisk hänsyn är de intervjuades informerade samtycke till inspelning av intervjuerna, och att de är på det klara med hur de inspelningarna kommer att hanteras. Det är också viktigt att de intervjuade vet hur mycket information om dem som personer som kommer att framföras i uppsatsen. Med detta i åtanke så var



jag noggrann att be om samtycke för inspelning och att jag förklarade vilken information om deras person som skulle finnas med i intervjun. Jag såg också till att de intervjuades samtycke kom med på inspelningarna och därmed också i transkriberingarna (Allea, 2018).

När det gäller vilken information om de intervjuade jag tycker är relevant för uppsatsen så har jag begränsat det till uteslutande deras professionella erfarenhet och vilka undervisningsformer de har jobbat med.

## 5. Resultat

I denna del kommer jag att presentera de resultat jag fick från intervjuerna. Resultatkapitlet är uppdelat i att presentera de svar som gavs gällande begreppet *flow* och därefter de svar gällande begreppet *lek*. Jag intervjuade två gitarrpedagoger och två pianopedagoger som alla är verksamma på kulturskola eller liknande verksamhet. Intervjupersonerna kommer att betecknas **GL1** (gitarrlärare 1), **GL2**, **PL1** och **PL2**.

### 5.1 Begreppet flow i musikundervisning

När jag ställde frågan till de intervjuade huruvida de var bekanta med begreppet flow så svarade samtliga att de kände till begreppet, dock så uppvisade alla en variation i deras tolkning av begreppet. Det varierade mellan att en av de tillfrågade inte upplevde sig ha en tydlig bild av vad begreppet innebar till att en annan hade en definition som nästan uteslutande gällde för framträdandesammanhang.

**GL1** har varit verksam som gitarrlärare på kulturskola sedan 1997 och har på deltid också jobbat på musikgymnasium och vanlig grundskola. Sedan sju år tillbaka har han jobbat halvtid på grundskolenivå på en särskola, och halvtid på kulturskola. Som svar på frågan om han känner till begreppet *flow* och huruvida han använder sig av det i sin undervisning så säger han följande:

**GL1:** [...] det är klart att jag har hört talas om flow och jag har väl min egen.. jag har nog inte tänkt exakt så här “nu ska jag uppnå flow”. Men det är ju som jag pratade om förut det här med intresse, det skapar ju ett flow.

**GL1** uttrycker alltså att han känner till begreppet och att han sin egen tolkning, men att det inte är något som han aktivt strävar efter att uppnå i undervisningen. Han talar i termer av att han kan se “att det uppstår ett flöde” när undervisningen går bra, men beskriver inte ett tillstånd i strikt liknelse till det optimala tillståndet som beskrivs av Csíkszentmihályi. Det här är ett bra exempel på hur det finns en skillnad på det specifika *flowtillståndet* och en mer alldaglig användning av ordet “flöde” eller “ett flow”. **PL2** ger ett exempel på detta språkliga fenomen:

**PL2:** [...] för att tyvärr är det så att när man har fått ett begrepp så här förklarat för sig utifrån ett vetenskapligt perspektiv då har man ju lite också målat in begreppet i ett hörn. Så när jag tänker på flow då tänker jag mer på den här performance-delen liksom när du säger just flow. [...] Men om du använder ordet *flöde* då blir det liksom lite mer ett fritt begrepp för mig som att.. Och det har jag absolut upplevt både som lärare liksom att en lektion kan flöda, att energin i gruppen kan flöda.

**PL2** jobbar för närvarande på Yamahaskolan med fokus på gruppundervisning för piano. Hon har också erfarenhet av arbete på kulturskola med enskild undervisning men har fattat särskilt tycke för gruppundervisning. Hennes svar om tolkningen av begreppet flow och hur hon skiljer på det engelska ordet och det svenska visar i likhet med **GL1** att begreppet kan antingen ha en strikt tolkning eller en

mer öppen tolkning. I båda fallen med **GL1** och **GL2** så framkommer det ur deras svar att det engelska ordet "flow" för med sig en striktare och snävare definition för tillståndet, medans det svenska ordet "flöde" uppfattas lämna mer utrymme för en bredare tolkning av begreppet. Detta är ett fenomen som uppstod i samtliga intervjuer.

**GL2** har varit verksam som gitarrlärare på kulturskola sedan 1997 och har på deltid också jobbat på musikgymnasium och vanlig grundskola. Sedan sju år tillbaka har han jobbat halvtid på grundskolenivå på en särskola, och halvtid på kulturskola. När han får frågan om han känner till begreppet *flow* och ifall det har en roll i hans undervisning så svarar han att han känner till begreppet men att han inte har studerat det djupare. Under konversationen uttrycker han att han tolkar fenomenet utifrån lärarens perspektiv och beskriver hur en lärares förmåga till att leda lektionen på ett smidigt sätt kan liknas vid ett flöde. Han beskriver hur fingertoppskänsla och förmågan att undvika att hamna i "återvändsgränder" såväl som lyhördhet inför eleven är sådant som han kopplar till *flow*. Motsatsen till *flow* för honom är att vara rigid i sin undervisning och att följa den förberedda planen utan förmåga till att göra anpassningar till omständigheter som uppstår. Denna syn på flöde som en egenskap för en lektionen uttrycks även i intervjuerna med **GL1** och **PL2**.

**GL2:** Min tolkning av det hela har varit att, i en undervisningssituation, om du är en duktig pedagog, duktig lärare, så är du aldrig svarslös. Ibland så kan ju liksom någonting man håller på med eller ska visa eller ska göra, så visar det sig att man hamnar i en återvändsgränd, och då måste man vara skicklig att som lärare direkt kunna vända och improvisera väldigt mycket i stunden för att kunna.. Är man duktig på det där då har man verkligen *flow*.

**PL1** har jobbat som pianolärare i många år med fokus på gruppundervisning och har fattat tycke för att främst arbeta med yngre barn. Som svar på frågan om huruvida hon känner till begreppet *flow* och ifall det har en roll i hennes undervisning så ger **PL1** en beskrivning av tillståndet som stämmer väl överens med hur det beskrivits av Csíkszentmihályi. Vad gäller tillståndets roll i undervisning så svarar hon att det inte är vanligt förekommande då det är ett fenomen som förutsätter att man måste ha kommit en bit på vägen vad gäller teknisk förmåga. Hon beskriver att *flow* kan uppstå när man musicerar, men att den nivån de flesta eleverna ligger på en nivå som ger upphov till vad hon beskriver som "motstånd". Detta svar syftar på den striktare tolkningen av *flow*begreppet, där begreppet syftar på Csíkszentmihályis "optimala upplevelse".

**PL1:** För att man ska uppnå ett *flow*, det måste ju vara ömsesidigt någonstans. Och så är det ju inte riktigt alla gånger. Ibland får man ju kämpa ganska mycket för att få igång ett spel, och då är det ganska hårt jobb. Men det är väl liksom när man har kommit upp en bit, sådär när inte motståndet lägre finns.

**PL2:** [...] Mestadels ska jag säga i alltså performance.. De flesta som har pratat om *flow* har pratat om det i en slags, när man själv spelar på konsert liksom, när man framträder. I det sammanhanget. Och så som en slags tillstånd där man helt enkelt från öron till hjärna till fingrar att allting som går i, som du säger i ett flöde liksom, man behöver inte tänka. Man kan bara lyssna, njuta och spela då. Och framföra sin musik och att ha någon slags naturlig kontakt både med musiken och till viss del med publiken också. Och att den här liksom, att man ser sig själv utifrån och bedömer sig själv, att det är helt borta när man är i det tillståndet...

De intervjuades svar gällande begreppet *flow* i undervisning visar alltså att begreppet kan tolkas enligt en strikt definition där *flow* innebär den "optimala upplevelsen" såsom det beskrivs av Csíkszentmihályi. Samtliga av de intervjuade svarade att de inte använder det begreppet i sin planering av undervisningen. Från svaren givna av **PL1** och **PL2** framkommer att de ser på

flowtillståndet som något kopplat till musicerande och framträdanden och att de inte spontant kände att flow är användbart som begrepp för en undervisningssituation. När vi i intervjuerna breddade begreppet genom att prata om det svenska ordet "flöde" visade samtliga tillfrågade större entusiasm. Med en bredare tolkning av begreppet så kopplade **GL1**, **GL2** och **PL2** flöde till en känsla av lektionens naturliga progression och pedagogens fingertoppskänsla och lyhördhet inför elevernas förmåga och vilja.

Från dessa intervjuer framkommer ett mönster av att flow som begrepp inte har en plats i de tillfrågades undervisning. Under samtalen så kunde de intervjuade se olika scenarion och aspekter där ett begrepp såsom flow eller flöde är applicerbart, men det är inte ett begrepp som de i nuläget använder sig av eller ser ett stort värde i att implementera i sin undervisning.

## 5.2 Begreppet lek i musikundervisning

Samtalen om lek har jag valt att presentera i två delar: Den första delen berör pedagogernas syn på lekens roll och funktion i undervisning, och den andra delen kommer att presentera några praktiska exempel på lekar som pedagogerna använder sig av i undervisningen.

### 5.2.1 Lekens roll i undervisningen

Svaren jag fick från intervjuerna gällande lekens roll i undervisningen var ganska enhetlig. Samtliga tillfrågade pedagoger svarade att de anser att lek spelar en viktig roll i undervisningen, och flera av de intervjuade uttryckte att de har låtit lek ta en allt större plats i undervisningen med ökad erfarenhet i yrket. **PL2** uttryckte till och med att hon anser leken vara "helt avgörande" för den typen av pedagogik hon utför, dvs gruppundervisning på piano.

**GL1:** Mer och mer måste jag säga. Mer och mer. Särskilt i grupp. I enskild undervisning har jag aldrig känt att, liksom, man behöver leka så mycket. Det har liksom räckt, det har varit tillräckligt roligt med gitarren. ... Man får lägga in lite saker och ting som finns där mest för att de orkar inte läsa noter i 40 minuter eller göra teknikövningar.

**PL2:** Alltså jag tänker att det är en total förutsättning för att undervisa i den ålderskategorin som jag undervisar i. Egentligen borde väl alla leka mer, kan man tänka sig men...

Ett genomgående tema för hur pedagogerna talade om lekens roll för undervisningen var att de ser det kopplat till uppmärksamhet, koncentration och motivation. **PL2** och **GL2** uttryckte båda också att lek är det naturliga sättet för barn att ta till sig information och lära sig. **PL1** ger också uttryck för att lek är nödvändigt och säger att barnen "de lägger ju av!" om undervisningen inte är lekfull.

**PL2:** [...] Liksom för dem är ju inte inläring och lek, de har ju ingen koll på de begreppen liksom. Utan de är ju bara där och gör, instinktivt. Och då måste man ju göra det på ett lekfullt sätt för att de ska bli, för att de ska behålla koncentrationen och uppmärksamheten och *motivationen*. För är de omotiverade då tappar man dom på en gång liksom.

**GL2:** [...] Säg att du har 7-8 åringar, de har i många fall inte så mycket referensramar om musik, men de har referensramar när det gäller lek.

**PL1:** [...] För de lägger ju av! Om små barn inte har leken, vi pratar 4-5-6 åringar, då är de inte med.

Att lek har en plats i undervisningen för dessa pedagoger framstår som tydligt. Leken används som ett verktyg för att utnyttja barnens naturliga inlärningsprocesser och för att behålla deras fokus på lektionerna. Kommentaren från **GL2** där han talar om att barn inte har mycket referensramar för musik, men har referensramar för lek visar på hur han använder lek som en artefakt från barnkulturen för att få kontakt med barnen.

### 5.2.2 Exempel på lekar

Från intervjuerna fick jag ta del av olika typer av lekar som pedagogerna använder sig av. Jag kommer här presentera ett urval av lekar för att ge en bild av vad lek innebär rent praktiskt för dessa pedagogers undervisning.

**GL2** gav ett exempel på en lek som han kallar för "gömma nyckel". Leken bygger på att skicka ut en elev ur klassrummet medan läraren gömmer en nyckel framför de andra eleverna. Eleven som gick ut får då komma tillbaka och får i uppgift att hitta nyckeln genom att bli vägledad av de andra barnen, som vet var nyckeln är, genom att de spelar toner högre upp på halsen när hen närmar sig nyckeln, och längre ner när hen kommer längre ifrån målet. Detta liknar en vanlig "varmare kallare" lek.. Leken är enkel för barn att förstå samtidigt som det får eleverna att utforska instrumentets egenskaper och ljudskapande förmåga.

**GL2:** [...] Alla sitter med varsin gitarr. Jag har en nyckelknippa, det har jag ju alltid i fickan. Det går till så att alla får träna på att kunna spela, det här kan man göra både med plektrum och med fingrarna, [...] Och sen så glida upp med ett finger så långt man kan. Vi kan ta första strängen. Och då skickar jag ut en elev, säg att jag har fyra elever. Så gömmer jag nyckeln någonstans. Eller ännu bättre om någon av eleverna får gömma nyckeln. Kanske gömmer den bakom en gardin. Och så säger jag till eleven att de får komma in. Sen.. då vet ju inte han var nyckeln är men han ska bli vägledad av hur vi spelar, och när vi spelar högre och högre toner då kommer han närmare och närmare nyckeln och går han längre ifrån nyckeln då spelar vi åt det där hållet. Förstår du? Gör du det där så får du inte göra något annat på flera veckor.

**PL1** sa i intervjun hur hon har en elev som är 4 år gammal och har leken som den enda ingången för instrumentet. Hon beskrev hur hon på lektionerna brukar använda pianot som ett målande verktyg där hon låter eleven beskriva saker han har varit med om eller fiktiva scenarier och karaktärer.

**PL1:** Jag har en liten kille som jag spelar med. Han är 4 år och han leker hela tiden. Så när han kommer in så börjar han promenera på pianot: "ja det är farbrorn som, han ska gå till jobbet." han går och går och går och går på vita tangenter, och sen sen går han till jobbet och så går han uppför alla trappor då hamnar han högst upp i pianot. Och hela tiden så måste vi ha den här ingången i mötet för att han ska vara med. Om jag släpper det eller till exempel att han, han har varit på museum, han har varit på naturhistoriska och där såg han en ödla "och hur låter ödlan?", eller ormen på pianot. Hur rör sig den på pianot. Det är det enda sättet som vi kan kommunicera på. Det går inte på något annat sätt.

**PL2** beskrev en lek hon använder sig av som hon kallar för "musikmemory". Leken bygger på att barnen sätts i par och ska hitta på en fras att spela på instrumentet. De ska sedan komma ihåg frasen så att en elev som har väntat ute i korridoren ska komma in och be alla eleverna en och en att spela upp sin fras och matcha ihop de elever som spelar samma fras.

**PL2:** Till exempel melodi-memory. Man delar upp dem i par, en går ut och så får de komma på en liten melodi som dom ska spela. Och så ska ju de i paret spela samma melodi, helst i samma oktav och med samma ljud. Och sen blandar vi oss häller om buller i klassrummet och så kommer den in som har varit utanför och så ska den lyssna på alla barnen som spelar någonting, och föra ihop dem då de som spelar

samma melodi. Och man får inte prata. Och dels är det en jättebra uppmärksamhetsgrej, man måste sitta helt tysta för att den som ska hitta paren ska få en chans att höra, och sen så måste de spela rätt! De måste spela rätt toner i rätt följd. Annars så förstår inte den som är, eller vad ska jag säga, den som letar då kan inte den förstå att det är samma, vilka som hör ihop. Om en spelar en helt annan rytm till exempel då känner de inte igen det. Det handlar ju om liksom att förstå, att jobba med igenkänning.

När det kommer till äldre elever svarade pedagogerna att lekens roll inte lika tydlig som när det kommer till yngre barn. Flera av de intervjuade svarade att intresset hos eleverna blir mer riktat till att lära sig låtar. Från de intervjuades svar framkommer att leken fortfarande har en roll för äldre barn, men att det tar mer subtila uttryck och att funktionen mer blir att lätta upp stämningen och hjälpa eleverna bli bekväma i rummet. **PL2** ger ett exempel på hur hon använder en lekfull hållning för att bjuda in elever i tonåren till en mer avslappnad stämning:

**PL2:** Det kan ju ofta vara att bjuda på sig själv. Lite svårt i en praktisk situation men att man typ skojar på sin egen bekostnad det blir oftast väldigt avväpnande för dem. Att man såhär “oj det här kunde inte jag heller” eller “shit vad händer nu åh nu klantar jag mig”, det kan ju vara ett lekfullt sätt att inleda någonting. Det kan vara att till exempel digga med när vi lyssnar på en ny låt, att digga med och verkligen visa dem att våga njuta av musiken själv liksom. För att visa dem, de kommer ju inte vilja göra det. Alltså tonåringar vill absolut inte bli avslöjade liksom, inte “outa” sig själva för någon. Men de kan ju få en förebild i att jag gör det liksom.

De intervjuade visar på en mångfald av aktiviteter som kan kategoriseras som lekar eller lekfullt beteende. Svaren har visat på exempel av strukturerade lekar såväl som mer subtila beteenden som bär en lekfull ton. Pedagogerna visar på en medvetenhet kring målgruppen och att det lekfulla beteendet är väl anpassat för den aktuella gruppen.

### 5.3 Sammanfattning resultat

Ur de intervjuades svar framkommer att lek har en betydande roll för lärarnas undervisning. Leken används både som primära och sekundära kulturella artefakter. Lek utgör primära artefakter på det sättet att lekar används som verktyg för lärarna att väcka engagemang och behålla uppmärksamhet på lektionerna, och som sekundära artefakter då läraren använder leken för att belysa mer abstrakta musikaliska koncept. När lekar används på dessa sätt så passar de in i definitionen för att vara medierande verktyg. Lärarna använder också lek som ett verktyg för scaffolding, som i fallet med melodi-memory. I detta får eleverna öva sitt gehör, både genom att lyssna och att komma ihåg en melodi, allt inom ramarna för en lek.

När det kommer till begreppet flow så visar resultatet att detta begrepp inte spelar en liknande roll av medierande verktyg som syntes för begreppet lek. Samtliga lärare hade en generell förståelse av vad som menades med begreppet, men ingen av de tillfrågade hade just flowtillstånd som ett koncept de strävar efter att uppnå i undervisningen.

## 6. Diskussion

Denna del kommer att diskutera de resultat som jag erhållit från intervjuerna och göra jämförelser med den litteratur som jag har presenterat i kapitlet om tidig forskning.

## 6.1 Resultatdiskussion

Innan jag börjar diskutera undersökningens resultat så ska jag upprepa undersökningens syfte och forskningsfrågor:

*Syftet med denna studie är att undersöka huruvida lek och flow är begrepp som verksamma instrumentpedagoger inom kulturskola använder sig av i sin undervisning, om dessa begrepp är relevanta perspektiv för instrumentpedagoger då man planerar sin undervisning, samt att finna exempel på praktiska verktyg en gitarrpedagog kan utnyttja för att inkorporera dessa begrepp i sin egen undervisning.*

Forskningsfrågor:

- Är *lek* och *flow* begrepp som utnyttjas av verksamma instrumentpedagoger?
- På vilka sätt kommer lekfullhet och flow till uttryck i praktisk instrumentalundervisning på kulturskola eller liknande typ av verksamhet?
- Vilka verktyg kan man som instrumentalpedagog utnyttja för att utnyttja känslan av lek och flow i sin undervisning?

Gällande svaret på den första forskningsfrågan var resultatet olika för de två begreppen. Samtliga av de intervjuade svarade att de utnyttjar sig av *lek* i olika former i sin undervisning. Gällande begreppet *flow* så svarade samtliga pedagoger att det är ett begrepp de känner, dock så är det inte ett begrepp eller tillstånd som någon av de tillfrågade faktiskt använder sig av i sin undervisning.

Som svar på frågan om huruvida flow som begrepp används i undervisning svarade GL1 följande: "Jag har nog inte tänkt exakt så här "nu ska jag uppnå flow". Men det är ju som jag pratade om förut det här med intresse, det skapar ju ett flow.". Det här svaret visar att han har en förståelse för vad flow innebär och att han i vår konversation kunde se det som ett fenomen som kan uppstå i en undervisningssituation. Däremot så är inte flow något som han aktivt strävar efter att uppnå i en undervisningssituation. I svaren som gavs till frågan om flow så framkom det att alla pedagogerna hade en grundläggande förståelse för begreppet, men ingen av de tillfrågade använde det som ett medvetet begrepp i sin undervisning. Ett intressant resultat från intervjuerna var att alla de intervjuade hade betydande variationer i sin syn på vad begreppet flow innebär, och i vilka sammanhang det uppstår. Detta uppstår till stor del på grund av att flow eller "flöde" är vanliga ord som används för att beskriva många fenomen som inte bygger på Csíkszentmihályis definition. Det antyds av den här undersökningen att flow är ett vanligt begrepp som används, men vad begreppet betyder beror på personen i fråga såväl som kontexten i vilket begreppet diskuteras.

Bägge pianolärare såg flow, från Csíkszentmihályis definition, som ett fenomen som uppstår mest vid musicerande, eller "performance" som uttryckt av PL2. PL1 svarade att flowtillstånd kan vara värt att sträva efter, men att det är något som kräver att eleven i fråga är på en såpass hög nivå att denne kan musicera någorlunda fritt utan alltför mycket tekniska besvär. GL2 svarade följande på frågan om flow i undervisningssammanhang:

I en undervisningssituation, om du är en duktig pedagog, duktig lärare, så är du aldrig svarslös. Ibland så kan ju liksom någonting man håller på med eller ska visa eller ska göra, så visar det sig att man hamnar i en återvändsgränd, och då måste man vara skicklig att som lärare direkt kunna vända och improvisera väldigt mycket i stunden för att kunna.. Är man duktig på det där då har man verkligen flow.

Det här svaret visar att han tolkar begreppet flow utifrån pedagogens perspektiv, och att man som lärare "har flow" när man är skicklig på att forma lektionen i stunden och efter elevernas behov.

Svaret är för mig intressant då jag mest har utgått ifrån elevens upplevelse av flow när jag har läst om ämnet. Att läraren upplever flow är helt i linje med Csíkszentmihályis (1992) beskrivning av flowtillståndet. Jag har själv upplevt känslan av flow många gånger då jag har befunnit mig i undervisningssituationer. Med tanke på detta är det möjligt att begreppet flow kan vara mer applicerbart för lärarens roll än elevernas, särskilt med tanke på att Csíkszentmihályi beskriver nervositet och spändhet som tillstånd som motarbetar flowupplevelsen. Min egen erfarenhet tyder på att nervositet och spändhet på lektioner är känslor som förekommer mer ofta hos mina elever än mig själv.

### 6.1.1 Reflektioner på begreppet *lek*

Vid frågan om huruvida lek är en del av hennes undervisning svarade PL2: "Alltså jag tänker att det är en total förutsättning för att undervisa i den ålderskategorin som jag undervisar i.", syftande på barn yngre än tonåringar. Det framkom ur samtliga intervjuade pedagogers svar att lek är ett vanligt förekommande verktyg i deras undervisning, med syftet att behålla intresse och motivation samtidigt som musiktekniska element enkelt kan inkorporeras i leken. Deras beskrivningar av hur de använder lek tyder på att den vanligaste förekommande lekformen utifrån Littletons (1998) modell är "lekar med regler". Detta överensstämmer med Nilands (2009) beskrivning av denna lekform som vanligast förekommande. Detta var däremot inte den enda lekformen som var representerad bland svaren. Exempel som GL2s "gömma nyckel" och PL1s pojke som rollspelar att "farbror går till jobbet" är exempel på "funktionella lekar" där eleverna utforskar instrumentens ljudskapande möjligheter och tekniker på instrumenten. I fallet med GL2s "gömma nyckel" syns aspekter av en funktionell lek ske inom ramen för en strukturerad lek. Hur de intervjuade beskrev de lekfulla momenten i sin undervisning synliggör även hur ett flertal av dessa lekformer kommer till uttryck vid varje lekfullt moment. PL2 gav ett exempel på hur lekfullhet kan uttryckas i form av att som lärare bjuda på sig själv genom att "digga med" i musiken och att skämta på sin egen bekostnad. Hon uttryckte det som ett sätt att skapa en lekfull stämning med äldre elever där strukturerade lekar inte är lika populära. Detta överensstämmer med Sutton-Smiths (2001) beskrivning om lekfullhet som ett fenomen som ger sig uttryck på många olika sätt. Från intervjuerna framgick även att lekfullheten tar sig olika uttryck för olika åldersgrupper. Med mindre barn är det vanligare med funktionella lekar och enklare lekar såsom gissningslekar, medan det för äldre barn verkar vara mer lämpat med strukturerade lekar. När det gäller åldern tonåringar och uppåt så får leken sitt uttryck mer i annan typ av lekfullt socialt beteende, vad Sutton-Smith (2001) kallar "informell social lek".

Lek verkar alltså ha en viktig roll i instrumentalundervisning och är något som aktivt och medvetet utnyttjas av pedagoger. Leken används av pedagogerna både som primära och sekundära artefakter och agerar som medierande verktyg för att åstadkomma kunskapsutveckling hos musikelever. Lekarna används som verktyg för att lätta upp stämningen och väcka engagemang samtidigt som det enkelt kan inkludera musiska eller tekniska aspekter som gynnar elevens kompetensutveckling. Hur leken tar sig uttryck beror på elevernas åldersgrupp och pedagogens individuella stil.

Ur de intervjuades svar framträder även en enhetlighet i vad Sutton-Smith kallar *retoriker* (Sutton-Smith, 2001). De intervjuade verkar samtliga ha en syn på lek som en naturlig del av barnkultur och att leken fyller en roll som medierande verktyg för barns inläring. Detta syns i hur de använder lekar som aktiviteter där de bakar in instrumenttekniska eller gehörsrelaterade övningar i leken. GL1 betonade också vikten av att låta barnen själva vara med och leda leken. Viljan från pedagogernas sida verkar vara att använda leken som ett verktyg för att barnen ska uppleva inneboende motivation för den musiska aktiviteten. Ur de exempel på lekar som gavs syns även hur läraren anpassar leken för att finna *zone of proximal development*. Exempel på detta är att för elever

på en lägre nivå göra lekar som "gömma nyckel" och för barn på en högre nivå använda lekar som "musikmemory". Lekars formbarhet skapar också möjlighet att som lärare använda scaffoldingtekniker i utformandet av lekarnas regler för att uppnå musikska mål.

### 6.1.2 Reflektioner på begreppet *flow*

Gällande begreppet flow så visade resultatet från denna undersökning att de tillfrågade är bekanta med begreppet, men att flow inte är ett tillstånd de söker att uppnå i undervisningssammanhang. I intervjuerna synliggjordes att det existerar variationer i de tillfrågades tolkning av begreppet. Till exempel så tolkade pianolärarna flowtillståndet som något som förekommer mest under framträdanden, medan GL2 tolkade begreppet på så sätt att läraren kan uppleva och befinna sig i flow när denna leder en lektion. Dessa variationer i uppfattning om vad flow innebär stämmer överens med Csíkszentmihályis (1992) beskrivning av tillståndet som mångsidigt.

Som svar på frågan om huruvida flow som begrepp används i undervisning svarade GL1 följande: "Jag har nog inte tänkt exakt så här "nu ska jag uppnå flow". Men det är ju som jag pratade om förut det här med intresse, det skapar ju ett flow." Det här svaret visar att han har en förståelse för vad flow innebär och att han i vår konversation kunde se det som ett fenomen som kan uppstå i en undervisningssituation. Däremot så är inte flow något som han aktivt strävar efter att uppnå i en undervisningssituation. I svaren som gavs till frågan om flow så framkom det att alla pedagogerna hade en grundläggande förståelse för begreppet, men ingen av de tillfrågade använde det som ett medvetet begrepp i sin undervisning. Ett intressant resultat från intervjuerna var att alla de intervjuade hade betydande variationer i sin syn på vad begreppet flow innebär, och i vilka sammanhang det uppstår. Detta uppstår till stor del på grund av att flow eller "flöde" är vanliga ord som används för att beskriva många fenomen som inte bygger på Csíkszentmihályis definition. Det antyds av den här undersökningen att flow är ett vanligt begrepp som används, men vad begreppet faktiskt betyder beror på personen i fråga såväl som kontexten i vilket begreppet diskuteras.

Även om de tillfrågade pedagogerna inte använder sig av flow som ett begrepp i sin undervisning så syns situationer och upplägg i deras undervisning som delar aspekter av en flowskapande pedagogik såsom beskrivning av Custodero (2002). Exempel på detta är "musiklabben" som GL1 beskrev, men även de olika musiklekar som beskrevs av samtliga pedagoger. Pedagogerna beskriver hur de använder sig av lekar och lekfullt beteende för att behålla uppmärksamhet och att baka in instrumenttekniska övningar i lekfulla aktiviteter. Denna metod att utföra en aktivitet på nya kreativa sätt stämmer väl överens med hur Csíkszentmihályi i boken *Flow* (1992) beskriver hur man går tillväga för att framkalla flowupplevelsen i en aktivitet. Det syns således ett överlapp mellan begreppen lek och flow, där leken kan användas som ett verktyg för att närma sig flow. Med det sagt så visade intervju svaren att det främsta målet pedagogerna har med lek i undervisning är att väcka och bibehålla engagemang i aktiviteten, inte att hos eleverna försöka framkalla ett tillstånd som liknar flow.

Ett intressant svar som visar på en bättre applikation för begreppet flow är svaren givna av GL2 och PL2 där de kopplar flowupplevelsen till det pedagogiska arbetet från lärarens sida. Att planera och genomföra lektioner är en kreativ aktivitet som lämnar mycket utrymme till att inkorporera de idéerna och teknikerna som Csíkszentmihályi presenterar i *Flow* (1992). Att på detta vis sträva efter flowtillstånd från pedagogens sida kontrasterar mot studien utförd av Custodero (2002), då hennes arbete hade som mål att finna verktyg för att framkalla flowupplevelser hos eleverna.



Båda de intervjuade pianolärarna såg flow, efter att ha fått höra Csíkszentmihályis definition, som ett fenomen som främst uppstår vid musicerande, eller *performance* som uttryckt av PL2. PL1 svarade att flowtillstånd kan vara värt att sträva efter, men att det är något som kräver att eleven i fråga är på en såpass hög nivå att denne kan musicera någorlunda fritt utan alltför mycket tekniska besvär. GL2 svarade följande på frågan om flow i undervisningssammanhang:

“I en undervisningssituation, om du är en duktig pedagog, duktig lärare, så är du aldrig svarslös. Ibland så kan ju liksom någonting man håller på med eller ska visa eller ska göra, så visar det sig att man hamnar i en återvändsgränd, och då måste man vara skicklig att som lärare direkt kunna vända och improviser väldigt mycket i stunden för att kunna.. Är man duktig på det där då har man verkligen flow.”

Det här svaret visar att han tolkar begreppet flow utifrån pedagogens perspektiv, och att man som lärare “har flow” när man är skicklig på att forma lektionen i stunden och efter elevernas behov. Svaret är för mig intressant då jag mest har utgått ifrån elevens upplevelse av flow när jag har läst om ämnet. Att läraren upplever flow är helt i linje med Csíkszentmihályis (1992) beskrivning av flowtillståndet. Jag har själv upplevt känslan av flow många gånger då jag har befunnit mig i undervisningssituationer. Med tanke på detta är det möjligt att begreppet flow kan vara mer applicerbart för lärarens roll än elevernas, särskilt med tanke på att Csíkszentmihályi beskriver nervositet och spändhet som tillstånd som motarbetar flowupplevelsen. Min egen erfarenhet tyder på att nervositet och spändhet på lektioner är känslor som förekommer mer ofta hos mina elever än mig själv.

## 6.2 Musikpedagogiska implikationer

Resultatet av intervjuerna har visat att de tillfrågade pedagogerna ser lek som en viktig del av sin undervisning. Ur resultatet av intervjuerna antyds att lekens främsta roll är att vara ett verktyg som pedagogerna använder sig av för att få barnen att uppleva inneboende motivation för musiska aktiviteter. Leken fyller också en medierande roll för att förmedla pedagogens instrumenttekniska och gehörsbaserad kompetens till eleverna genom ett för barnen bekant medium. Sättet man implementerar lek i undervisningssituationer kan uttrycka sig på olika sätt. Som lärare kan man leda “lekar med regler” såsom exemplet “melodi-memory” eller “gömma nyckel”, eller så kan lekfullhet uttryckas i form av lärarens sätt att vara, som att till exempel en lekfull ton i sin kommunikation. På vilket sätt man låter leken komma till uttryck är upp till den enskilda pedagogen som får ta beslut om vad som bäst passar den givna gruppen och situationen. Att använda sig av “lekar med regler” är något som visade sig vara högt värderat hos de tillfrågade pedagogerna, och att införa mer lek i lektionerna kommer med ökad erfarenhet och trygghet i yrket.

Att använda sig av eller sträva efter *flowtillstånd* i musikundervisning verkar inte ha en lika självklar roll i musikundervisning som *lek*. Det förekommer att elever i vissa sammanhang i musikundervisning upplever flow, men av det jag har läst från litteraturen på området och vad den här undersökningens intervjuer antyder är att flowtillstånd inte är en avgörande del för musikundervisning. Med det sagt så finns det möjligheter för pedagoger att utnyttja sig av kriterierna för uppnåendet av flow givna av Custodero och Heikenheimo (Custodero, 2002; Heikenheimo, 2009) för att utforma en musiskt berikad pedagogik. Även om flow inte alltid uppnås hos elever så kan medvetenhet hos pedagogen gällande minskande av prestationsångest, betoning på förväntan och medvetenhet om aktivitetens sociala kontext fungera som målbilder för pedagogiken.

Ett annat sätt att tolka *flow* på i musikpedagogiska sammanhang är att se det utifrån pedagogens perspektiv, istället för elevernas. Både GL2 och PL2 beskrev hur lärarens förmåga till att

forma och leda lektionen på ett dynamiskt sätt och med fingertoppskänsla kan ses som en typ av flow, eller *flöde*. I stil med Heikenheimos (Heikinheimo, 2009) diskussion om interaktionen mellan lärare och elev så kan flow ses som ett fenomen som uppstår hos den ena parten, bägge parter eller hos ingen alls. Karaktären på flowupplevelsen kommer att ta sig olika uttryck och ske vid olika tidpunkter beroende på vilken part det berör. Från min egen erfarenhet som musikpedagog så ser jag hur flowtillståndet är i hög grad applicerbart på att vara i rollen som lärare.

### 6.3 Slutsats

Den här undersökningen utgick ifrån att undersöka vilket roll *flow* och *lek* spelar inom musikundervisning på kulturskola. Undersökningen har fungerat som ett stickprov som gett resultatet att *lek* spelar en mycket stor roll för denna typ av undervisning, med intervjuvar som antyder att pedagoger inkorporerar allt mer lekfulla element i sin undervisning i takt med ökad erfarenhet inom yrket. Lek och lekfullhet fyller en mängd olika funktioner i ett lektionssammanhang främst genom att skapa en trivsam miljö för barn samt att väcka intresse och motivation. De skickliga pedagoger jag intervjuat utformar även lekarna på ett sätt där lekarna innefattar instrumenttekniska samt musiska moment. På så sätt bygger de elevernas kompetens på instrumentet samtidigt som eleverna får vara i ett lustfyllt sammanhang, vilket i sin tur gynnar inläring och inspiration för instrumentet.

I kontrast till slutsatserna gällande lekens roll i musikundervisning så har undersökningen visat att begreppet *flow* inte har en lika betydande roll för verksamhet på kulturskola som *lek*. Litteraturundersökningen visade att flow i högsta grad har en roll att spela inom alla former av musikutövande, aktiva eller passiva sådana, men när det kommer till att besvara frågan: "Är *lek* och *flow* begrepp som utnyttjas av verksamma instrumentpedagoger?" så måste svaret från denna undersökning vara ett nej. Att sträva efter uppnåendet av flowupplevelsen inom undervisning är något som är fullt möjligt, enligt vad som synliggjorts av bland annat Custoderos forskning på ämnet. Däremot så hade inte den här undersökningen som mål att ta reda hur man kan introducera flowupplevelser i musikundervisning, utan undersökte huruvida musikpedagoger aktiva på kulturskola redan använder detta begrepp för utformning av undervisning. Som svar på denna fråga så visade intervjuerna enhetligt att detta inte är fallet. Med detta så måste det anmärkas att denna undersökning endast är ett stickprov, men kontrasten som visade sig i svaren för de två begreppen lek och flow visade en sådan diskrepans att det känns rimligt att dra slutsatser om vilket av dessa två begrepp som spelar den större rollen för musikundervisning.

Som avrundande tanke på dessa två begrepp så ser jag nu efter att ha utfört denna undersökning att fenomenet *lek* som ett viktigt verktyg för att fånga elevernas uppmärksamhet och skapa en sund pedagogik, medan fenomenet *flow* är något som förhoppningsvis kan uppstå då allt går rätt till och redan har fallit på plats. Alltså *lek* är ett verktyg för att få undervisningen att fungera medan *flow* är ett bra resultat och ett ideellt tillstånd för en pedagog att sträva emot.

### 6.4 Metoddiskussion

Metoden för denna undersökning var kvalitativa semistrukturerade intervjuer med en liten grupp instrumentpedagoger. Detta fungerade väldigt bra för undersökningens syfte och jag fick bra material som jag senare kunde bearbeta.

Att intervjuerna gjordes via videolänk var både en styrka och en svaghet. Fördelarna var att det var enkelt att planera in intervjuerna och ansträngningen för bägge parter hölls till ett minimum. Inspelningsfunktionen i Zoom gjorde också inspelning och successiv bearbetning av intervjuerna

väldigt smidig. Nackdelarna med att göra intervjuerna på videolänk var att konversationerna inte flödade riktigt lika bra som de troligen hade gjort i person. Att undersökningen utfördes precis i pandemins slutskede förde dock med sig att alla de intervjuade var väldigt rutinerade och vana med att prata i det formatet. Med hänsyn taget till detta så skulle jag rekommendera att använda videolänk för intervjuer om man av olika anledningar vill hålla nere arbetsbördan, men om man vill ha mer djupgående intervjuer med bra flöde så rekommenderar jag att hålla intervjuerna i person.

En stor förändring som skedde under arbetets gång var att jag i början av arbetet hade ett bredare omfång på begreppen att undersökas, vilket under analysarbetet smalnade av till att bara fokusera på begreppen *flow* och *lek*. Detta syns i intervjufrågorna då dessa i det nuvarande kontexten av arbetet upplevs spretiga i relation till forskningsfrågorna. Det var under intervjuarbetet som jag började utveckla och omvärdera uppsatsens syfte och fokus, vilket resulterade i att den sista intervjun som gjordes var betydligt mer avgränsad i frågorna från den första. Intervjuerna blev av denna anledning inte så enhetliga och de tidiga intervjuerna blev för analysen ganska ineffektiva då mycket tid lades på att diskutera frågor som inte togs med i slutanalysen. Vad detta har för påverkan på resultatet är främst att de två första intervjuerna (GL1 och GL2) inte hade lika mycket diskussion på just begreppen *flow* och *lek* som de två senare intervjuerna (PL1 och PL2). Detta kan däremot försvaras med att de tidigare intervjuerna i allra högsta grad hade tillräckligt med diskussion för att kunna ta med i analysarbetet och bidra till att besvara frågeställningarna.

Vad gäller användandet av sociokulturell teori för analysarbetet av denna studie så har det gett ett ramverk för att sätta ord på hur begreppen används i pedagogernas undervisning. Begrepp som artefakt, proximal utvecklingszon och scaffolding fungerar bra i sammanhanget av *lek* i undervisning. Dessa begrepp har också hjälp att belysa skillnaderna mellan begreppen *lek* och *flow* och deras roll inom musikundervisning. Det finns en möjlighet att användandet av detta ramverk som verktyg för analys verkat till fördel för begreppet *lek* och som nackdel för begreppet *flow* när det kommer till tolkandet av deras betydelse utifrån frågeställningarna. *Lek* som begrepp och fenomen platsar väldigt bra in i ramverket av sociokulturell teori och det är enkelt att se hur *lek* fungerar som medierande verktyg. I kontrast till det så är *flow* mer av ett subjektivt psykologiskt tillstånd och är på så sätt svårare att beskriva med sociokulturell analys. Det är fullt möjligt att det finns andra teoretiska ramar som skulle resultera i att *flow* som begrepp får större betydelse i slutresultatet än vad som blev fallet i detta arbete.

#### 6.4.1 Urval

Gällande urvalet så är detta den faktorn som är mest öppen för kritik. I mitt urval så valde jag pedagoger som, från min egen erfarenhet av att ha dem som lärare, visade en medvetenhet om lekfullhet och holistiska synsätt för undervisningen. I och med att den första frågeställningen lyder: "Är *lek* och *flow* begrepp som utnyttjas av verksamma instrumentpedagoger?", så är urvalet för undersökningen gjort på ett sätt så att denna första fråga inte kan sägas vara besvarad. Däremot är svaren på de resterande frågeställningarna (*På vilka sätt kommer lekfullhet och flow till uttryck i praktisk instrumentalundervisning på kulturskola eller liknande typ av verksamhet? Vilka verktyg kan man som instrumentalpedagog utnyttja för att utnyttja känslan av lek och flow i sin undervisning?*) godtagbara då de berör beskrivningar och metoder för implementering av lekfullhet i undervisning.

En annan egenskap i urvalet som bör kommenteras på är att samtliga av de intervjuade undervisade på kulturskola eller liknande verksamhet. Detta gjordes medvetet i och med inriktningen på min utbildning, men också för att hålla undersökningen avgränsad. Det vore av intresse att göra liknande undersökningar för musikpedagoger som är verksamma som klasslärare på grundskolan.

## 6.5 Vidare forskning

En första riktning att ta vidare studier på detta område vore att göra liknande undersökningar på lekens roll hos musiklärare i grundskolan, och även för pedagoger i andra ämnen. Att leken verkar vara ett såpass användbart verktyg för pedagoger väcker också frågan om leken utnyttjas för inläring i "vuxenmiljöer", och om en medvetenhet om lekens kraft kan gynna ledare och chefer i att motivera sina arbetsgrupper. Ett mål med undersökningen som jag inte upplevde mig uppfylla var att komma med fler praktiska exempel på lekar som en läsare kan ta med sig och direkt testa i sin egen undervisning. Jag uppmanar därmed läsaren som fått intresse för detta ämne om lek i undervisning att göra ett arbete som resulterar i en repertoar av lekar och lekfulla tekniker som kan användas av pedagoger för musikundervisning.

## 7. Referenslista

- Allea. (2018). Den europeiska kodexen för forskningens integritet. *ALLEA – All European Academies, Berlin*.
- Bjørkvold, J. R. (2009). Den musiska människan (3:e upplagan). *Liber*.
- Bruner, J. S., & Andersson, S. (2002). Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning. *Daidalos*.
- Csikszentmihályi, M. (1992). Flow (Svensk utgåva 1992). *Bokförlaget Natur och Kultur*.
- Csikszentmihályi, M. (1997). Assessing aesthetic education: Measuring the ability to ward off chaos. *Arts Education Policy Review, 99*, 33–38.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. *Arts Education Policy Review, 103*(3), 3–9. <https://doi.org/10.1080/10632910209600288>
- Dewey, J. (1934). Art as experience. *Berkley Publishing Group*.
- Empson, W. (1947). Seven Types of Ambiguity. *Chatto and Windus*.
- Heikinheimo, T. (Avhandling) (2009). Intensity of Interaction in Instrumental Music lessons. *Sibelius-Akatemia*.
- Littleton, D. (1998). Music Learning and Child's Play. *Journal of General Music Education, 12*(1), 8–15.
- Ljungdahl, C. (2019). Kulturskolestrategi för kulturskoleverksamheten i Täby kommun 2020-2024. *Kommunledningskontor KLK*.
- Mars, A. (Avhandling) (2016). När kulturer spelar med i klassrummet: En sociokulturell studie av

ungdomars lärande i musik. *Luleå tekniska universitet Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Musik och dans.*

McLeod, S. (2012). The Zone of Proximal Development and Scaffolding. *SimplyPsychology*.

Retrieved from [www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html](http://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html)

Niland, A. (2009). Music Learning and Child's Play. *General Music Today*, 12(1), 8–15.

<https://doi.org/10.1177/104837139801200104>

Patel, R., & Davidson, B. (1994). Forskningsmetodikens grunder (Andra upplagan). *Studentlitteratur, Lund.*

Persson, L. (2021, december 21). Hälsofrämjande arbete i praktiken. *skolverket.se*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/halsoframjande-arbete-i-praktiken>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Sutton-Smith, B. (2001). The Ambiguity of Play (2nd printing). *First Harvard University Press.*

Säljö, R. (2014). Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv (3:e upplagan). *Prisma.*

Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society. *Harvard University Press.*

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.

Wood, E. (2009). Developing a pedagogy of play. *Early Childhood Education: Society and Culture*, 27–38.