

Musik och rörelse som plattform för kreativitet

En intervjustudie med fyra lärare i årskurserna 7-9

Pro gradu
mars 2015

Amanda Henriksson
Musikpedagogik
Sibelius-Akademien
Konstuniversitetet

Avhandlingens namn Musik och rörelse som plattform för kreativitet: En intervjustudie med fyra lärare i årskurserna 7-9	Sidantal 76+4
Författarens namn Amanda Henriksson	Termin våren 2015
Utbildningsprogrammets namn Musikpedagogik	
Sammandrag <p>I denna avhandling undersöks genom intervjuer hur <i>musik och rörelse</i> fungerar som plattform för skapande verksamhet på grundskolans högre klasser. En teoretisk referensram beskriver dels kreativitet och musikaliskt skapande som något vardagligt och dels musik och rörelse som pedagogiskt arbetssätt i Finland. Fyra musklärare i årskurserna 7-9 har intervjuats i en gruppintervju och en individuell temaintervju. Innan intervjuerna hölls dock en planeringsträff som utmynnade i en informell, skriftlig plan över tre korta sessioner kring temat <i>Att skapa genom musik och rörelse</i>. Lärarna tillämpade planen på valfritt sätt i var sin skola och refererar också till sessionerna i intervjuerna. Samplaneringen upplevdes som givande, inte minst för att muskläraren ofta är ensam i sitt ämne inom skolan. I stort sett fungerade övningarna kring musik och rörelse från lärarnas perspektiv "överraskande bra" i årskurserna 7-9. Lärarna hade också innan detta projekt i någon mån använt sig av dylika övningar, även om de upplevt vissa hinder för att praktisera det oftare. Orsaker till att rygga för arbetssättet kunde vara t.ex. egna upplevelser från skoltiden, då musik och rörelse inte alls användes eller rädslan för att eleverna inte skulle vilja delta. Av yttre hinder var bristen på lämpliga utrymmen och läromedel de största bekymren. Positiva aspekter av arbetssättet var bl.a. att var och en kan musicera och skapa på sin egen nivå samt att man genom musik och rörelse kan förbättra gruppkänslan, koncentrationen och lyhördheten inom gruppen. Lärarna ansåg att alla kan vara kreativa, men att olika blockeringar kan hindra elever från att lekfullt prova på något nytt inom musik. För att ge elever möjligheten att vara kreativa inom musikundervisningen i grundskolans högre klasser ansågs en trygg och uppmuntrande atmosfär vara speciellt betydelsefull, liksom också mångsidig och ändamålsenlig musikundervisning genom hela grundskolan.</p>	
Sökord musik och rörelse, kreativitet, årskurs 7-9	

Name of thesis Music and movement as a platform for creativity: An interview study involving four teachers in grades 7-9	Number of pages 76+4
Name of author Amanda Henriksson	Semester spring 2015
Name of study program Music education	
<p>Abstract</p> <p>In this paper I examine how <i>music and movement</i> can be used as a platform for creativity in the upper grades of elementary school. A theoretical frame of reference is presented in order to portray musical creativity as an everyday activity and explain music and movement as a pedagogical approach in Finland. Four music teachers in grades 7-9 were interviewed for this survey in one group interview and one individual interview. Prior to the interviews, a planning meeting was held, which resulted in a loose written plan for three short sessions on the theme <i>Creating through music and movement</i>. The teachers then executed the plan in their respective schools in any ways they found suitable. Experiences from the sessions were referred to throughout the interviews. Group planning was considered rewarding, as music teachers often are alone in their field within a school. On the whole, music and movement seemed to work “surprisingly well” in grades 7-9 and the teachers had already been practising it in their work to some extent prior to this project. They did, however, express some worries that had held them back, such as their own experiences from school, where music and movement was not used at all, or fear for students’ lack of participation in the activities. When it comes to external obstacles, the shortage of suitable classrooms and teaching aids was the most concerning. Positive aspects of the approach were, among other things, the possibility of everyone being able to create music on their own level, an increased feeling of togetherness and improved concentration and perception skills within the group. According to the teachers, everyone can be creative, but some barriers may hinder students from playfully trying out new things. A safe and encouraging atmosphere showed to be a significant factor in providing students in the upper grades of elementary school an opportunity to be creative in class, as well as versatile and appropriate music education throughout elementary school.</p>	
<p>Keywords music and movement, creativity, grades 7-9</p>	

Innehåll

1 Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Studiens syfte och forskningsmetod	9
1.3 Avgränsningar	9
1.4 Upplägg	10
1.5 Pro gradu som kreativ process	10
2 Kreativitet som en del av livet	12
2.1 Begreppet kreativitet	12
2.2 Vardagskreativitet och gudomlig kreativitet	12
2.3 Individcentrerad och sociokulturell definition	13
2.4 Fyra aspekter av kreativitetsforskning	16
2.5 "Allemanskreativitet" inom musik	17
2.6 Sammanfattning	18
3 Musik och rörelse som ett sätt att skapa musik i skolan	19
3.1 Att skapa musik inom skolans musikundervisning	19
3.2 Att uppmuntra eller förhindra kreativitet i skolan	21
3.3 Vad menas med musik och rörelse?	24
3.4 Målsättningar inom musik och rörelse	26
3.5 Musik och rörelse som aktiv och interaktiv upplevelse	27
3.6 Musik och rörelse i läroplanen 2016	28
3.7 Musiklärarens uppgift	29
3.8 Sammanfattning	31
4 Metod	32
4.1 En kvalitativ forskning med intervju som metod	32
4.2 Urvalet	34
4.3 Den empiriska forskningens upplägg	36
4.4 Planeringsträffen	37
4.5 Sessionerna	37
4.6 Utvärderingsträff #1: Fokusgruppintervju	38
4.7 Utvärderingsträff #2: Individuell temaintervju	39
4.8 Hur analyserades intervjuerna	40
4.9 Reliabilitet och validitet	40
5 Intervjuerna berättar: Musik och rörelse som plattform för kreativitet	42
5.1 Musik och rörelse -sessionernas roll i undervisningen	43
5.1.1 Att skapa grupp- och tillhörighetskänsla	44
5.1.2 Koncentrationsövning	44
5.1.3 Att ha roligt och vara spontan	45
5.1.4 Att lyssna på varandra och hitta en gemensam puls	46
5.1.5 Musikterapeutisk betydelse	46
5.1.6 Inkörspport till något annat	47
5.2 Fokusgruppens uppfattningar om kreativitet	48
5.3 "Högstadieklassen" som kreativ grupp	52
5.4 Yttre styrande faktorer	57

5.5 Från lärarens ståndpunkt.....	59
5.5.1 Samplaneringen och sessionerna på gott och ont	60
5.5.2 Lärarens roll	62
5.5.3 Varifrån kommer lärarens kunskap och kompetens?	64
6 Sammanfattning och diskussion	66
6.1 Musik och rörelse i årskurserna 7-9: utmaningar	66
6.2 Musik och rörelse i årskurserna 7-9: möjligheter	68
6.3 Kreativitet i skolan	69
6.4 Slutord	70
7 Litteraturlista.....	73
Bilaga 1: E-post till lärarna.....	77
Bilaga 2: Anteckningar från planeringsträffen.....	78
Bilaga 3: Uppbyggnad för sessionerna	79
Bilaga 4: Förklaringar till lekar	80
Bilaga 5: Anteckningsunderlag för lärare	80

*I morgon skall man ha glömt det hela,
i dag dock lever min lilla dikt
och låter fritt små fontäner spela
i lust och solljus och tillförsikt.¹*

¹strof ur Inledningssång av Carl Snoilsky (1841-1903). Citerat ur Ordens musik, Hassler (1990, 91)

² Idag delar man inte in grundskolan i olika stadium som förr utan det finns bara en grundskola som

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under min studietid har kreativitet kommit att bli ett nyckelord för min strävan att utvecklas som musiker och pedagog. När jag läsåret 2013-2014 studerade i Wien för att fördjupa mig i musik och rörelse, upplevde jag dock för första gången en viss irritation mot en fri, kreativ process. Visst var det skönt att få vara i rörelse varje dag och utveckla idéer som kom från mig och mina kurskamrater snarare än från läraren. Ändå blev jag ibland frustrerad över att vissa övningar inte tycktes ha något mål. I slutet av en tre timmar lång rytmiksession som utmynnade i informella uppträdanden av varierande kvalitet kunde läraren konstatera att det vi åstadkommit inte hade någon större betydelse eftersom *processen var viktigast*. Jag blev tvungen att reflektera över min egen frustration. Varför kunde jag, som njuter av att skapa själv, inte acceptera att processen kan betyda mer än resultatet? Under arbetet med denna avhandling har jag delvis fått svar på vad denna frustration berodde på och huruvida den var befogad. Jag återkommer till frågeställningen i avhandlingens sista kapitel.

På ett sätt eller annat har kreativitet hela tiden funnits i mina tankar de senaste åren. I min avhandling ville jag undersöka vad kreativitet innebär och på vilka sätt ungdomar kan ges möjlighet att skapa inom grundskolans musikundervisning. Det finns många vägar att gå för att uppmuntra elevernas idéer, att låta dem komponera och improvisera. Ett arbetssätt där elevernas egna idéer hela tiden är närvarande är *musik och rörelse*, som betyder att en grupp lär sig om musik genom kroppens upplevelser (se t.ex. Juntunen 2013). I denna avhandling granskar jag vilka möjligheter och utmaningar musik och rörelse bjuder på som plattform för kreativitet i årskurserna 7-9. Eftersom läraren (i de flesta fall) är den som planerar och leder lektionerna i skolan och därmed har ett stort ansvar för hur undervisningen utformas utgår min studie från lärarens synvinkel.

Kreativitet är en sorts förnyelse, där en individ är aktiv, prövar och upptäcker outforskade områden och är i växelverkan med sin omgivning. Kreativitet kan anses vara vilken som helst tillväxtprocess som sker hos människan. Den är en naturlig del av människans tillvaro; något som skiljer människan från en robot som enbart lyder order

och upprepar färdiga mönster. Inom småbarnspedagogik har leken och kreativiteten en självklar plats. Barnen utvecklas genom kreativ lek och fantasin hör livet till. I daghemsålder kan ett barn bygga lego, upptäcka och förklara vad det bygger, kanske dela på klossarna med andra, kombinera färger på nya sätt. Om en kvart har barnet kanske glömt bort vad det byggt och går vidare till andra aktiviteter. Ändå var leken viktig ur flera aspekter. Finns det rum för kreativitet i skolan? Kreativitet handlar om att göra val. Känslan av att kunna påverka besluten i sitt eget liv är en grund för inre motivation och livslångt lärande och kan ge livet mening (se Csikszentmihalyi 2006, 244-245). Därför är det viktigt att skolan inte begränsar utan understöder elevernas kreativitet.

Enligt grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland (LP 2004, 231) ska en elev i grundskolan "bygga upp sitt kreativa förhållande till musiken och dess uttrycksmöjligheter genom att skapa musik". Även i grunderna till den nya läroplanen, vilka fastställdes 22.12.2014 och träder i kraft år 2016 (LP 2016), fästs vikt vid problemlösning och elevernas egna åsikter.

Undersökande och kreativa arbetsätt, samarbete och möjlighet att fördjupa sig och koncentrera sig främjar utvecklingen av tänkandet och färdigheten att lära sig. Det är viktigt att lärarna uppmuntrar eleverna att lita på sig själva och sina åsikter och att samtidigt vara öppna för nya lösningar. (LP 2016)

Ända sedan 1970-talet har den finska läroplanen innehållit begrepp som kreativitet och uttrycksförmåga och lagt vikt på elevernas egna initiativ. Inom ämnet musik uppmuntrar läroplanen till bl.a. komposition och improvisation. I praktiken verkar det ändå fortfarande inte ske särskilt mycket "musikskapande" i den genomsnittliga finländska musikklassen (se Laitinen, Hilmola och Juntunen 2011). I den finska läroboksserien *Musiikin mestarit* uppmuntras komposition och improvisation i böckerna för de första årskurserna men hamnar sedan allt mer i skymundan uppåt de högre årskurserna (Jylhä 2009). Det verkar alltså finnas en konflikt mellan en allmänt positiv attityd gentemot skapande musikverksamhet och mängden faktisk verksamhet inom området.

Orsaken till att jag valt att granska just musik och rörelse som plattform för skapande verksamhet är att jag själv (trots ovannämnda stunder av irritation) funnit njutning och glädje i detta arbetsätt. I mina musikpedagogiska studier har jag, förutom under mina utbytesstudier vid *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*, fördjupat mig i

ämnet vid mitt hemuniversitet, Konstuniversitetet (Sibelius-Akademien), under ledning av Soili Perkiö.

Den här avhandlingen har inspirerats av färskartiklar och verk på det musikpedagogiska forskningsfältet. Lauri Väkeväs tolkningar av kompositionspedagogikens roll i dagens skolmusik har spelat en viktig roll vid utformningen av min studie. Väkeväs uppfattningar bygger i sin tur ofta på John Deweys teorier. Utöver dessa har jag funnit verk av Mihalyi Csikszentmihalyi, R. Keith Sawyer och Theresa M. Amabile centrala för mina frågeställningar.

1.2 Studiens syfte och forskningsmetod

Syftet med min avhandling är att, med fyra lärares upplevelser som grund, undersöka hur musik och rörelse kan användas i skolan för att uppmuntra elevernas eget skapande i musik på grundskolans högre klasser. Min övergripande forskningsfråga är därmed följande: *Hur fungerar musik och rörelse som plattform för skapande verksamhet på grundskolans högre klasser?* Frågan granskas ur musikinlärares perspektiv.

Den övergripande forskningsfrågan kan delas in i följande underfrågor:

- Hurdana utmaningar upplevs i att planera och leda verksamhet kring musik och rörelse på grundskolans högre klasser?
- På vilka olika sätt anses musik och rörelse som värdefullt eller nyttigt?
- Varför är skapande verksamhet viktig i skolan?

1.3 Avgränsningar

Jag har avgränsat min undersökning till grundskolans årskurser 7-9², dels på grund av att jag för tillfället själv arbetar som musikinlärare för dessa årskurser och dels för att det

² Idag delar man inte in grundskolan i olika stadium som förr utan det finns bara en grundskola som sträcker sig från årskurs 1 till årskurs 9 (Pietilä 2001). Jag har ändå valt att i vissa sammanhang bruka det föråldrade ordet högstadium när jag refererar till årskurserna 7-9. Detta på grund av att det på många orter fortfarande sker en tydlig förändring från årskurs 6 till 7, som för eleverna ofta innebär en ny byggnad och nya lärare. Även om Utbildningsstyrelsen strävar efter en enhetlig grundskola med ett centrerat lärarteam förverkligas detta tillsvidare inte alltid i praktiken. Också de intervjuade lärarna använde sig av dessa begrepp, bortsett från en lärare som ibland använde de modernare begreppen "lågklasser" och "högklasser".

verkar vara en tid då både musik och rörelse och elevers egna skapande i många skolor upphör vara en naturlig del av musikundervisningen. För enkelhetens skull valde jag att intervjua lärare som jobbar i svenskspråkiga skolor. Gällande musik och rörelse utgår jag från den finska traditionen. Tankar formulerade av musikpedagogerna Marja-Leena Juntunen, Soili Perkiö och Inkeri Simola-Isaksson utgör stommen för den teoretiska behandlingen av ämnet. Rytmikläraren Eva Nivbrant Wedin står för några synpunkter från svenskt håll.

1.4 Upplägg

Denna avhandling består av en teoretisk referensram, en redogörelse för hur intervjuerna gjorts, en analys av intervjumaterialet samt en avslutande diskussion. Den teoretiska referensramen består av två delar; den första delen (kapitel 2) behandlar begreppet kreativitet medan den andra delen (kapitel 3) går in på skolan som miljö för kreativitet och vad det kan betyda att använda musik och rörelse som arbetssätt i årskurserna 7-9. I därpå följande kapitel (4) behandlas intervjumetodik. Också informanterna och den empiriska undersökningens förlopp presenteras i detta kapitel. I kapitel 5 analyseras intervjuerna samtidigt som de förknippas med litteratur och teorier ur kapitel 2 och 3. Kapitel 6 består av en sammanfattning och diskussion.

1.5 Pro gradu som kreativ process

Meningen med denna studie är inte att kritisera vårt lands musiklejare; av vilka många fungerar som viktiga musikinspiratörer för unga människor och de flesta har en långt mer djupgående pedagogisk erfarenhet än jag själv. Snarare är jag intresserad av att veta vilken roll skapande verksamhet har eller kunde ha inom den bransch jag själv allt mer håller på att bli del av i takt med att studierna lider mot sitt slut.

Jag har kommit att betrakta arbetet kring denna avhandling som ett exempel på en kreativ process. Processen har varit betydelsefull för mitt växande pedagog-jag eftersom jag blivit tvungen att ifrågasätta värderingar jag i början av processen tyckte var självklara. Jag har också vidgat mitt kunskapsfält och min förståelse genom att bekanta mig med ett högaktuellt ämne som intresserar mig. Även om det var utifrån dikterat *att* jag skulle skriva en avhandling, fick jag själv välja *vad* jag skrev om. Tack

vare denna valfrihet har jag under arbetets lopp känt både flow och kreativitet. Förutom de teorier och forskningsresultat jag presenterar inom dessa pärmar, har det tillstånd jag befunnit mig i under processen - inklusive stunder av frustration - övertygat mig om att kreativitet kan förekomma inom givna ramar. Med en god handledares hjälp och en trygg biblioteksmiljö som huvudsaklig arbetsplats har jag upplevt processen som angenäm. Dels har jag arbetat isolerat, dels i dialog med vänner och litteratur. Eventuella externa belöningar respektive bestraffningar intresserar mig inte längre utan istället har jag njutit av uppgiften i sig. Jag önskar att grundskolan kan erbjuda sina elever dylika kreativa upplevelser.

2 Kreativitet som en del av livet

Min avhandling genomsyras av tanken att alla människor är kreativa varelser och att kreativitet bör uppmuntras i grundskolan. Jag inleder därför den litteraturöversikt som löper genom kapitlen 2 och 3 med att i detta kapitel behandla kreativitet på ett allmänt plan. Här granskas kreativitet endast ur ett västerländskt perspektiv. Centrala namn i detta kapitel är Mihalyi Csikszentmihalyi, som bl.a. skrivit om *big C creativity* och *small c creativity*; Theresa M. Amabile, som bl.a. studerat hurdana faktorer som uppmuntrar respektive förhindrar kreativitet samt Keith R. Sawyer, som bl.a. studerat grupp kreativitet och sammanfattat olika kreativitetsteorier. Kari Uusikylä har gjort kreativitetsforskning i Finland som anknyter till skolvärlden.

2.1 Begreppet kreativitet

Eftersom språk är människans påfund och begrepp kan tolkas olika beroende på den sociala kontexten (Hirsjärvi & Hurme 2001, 51), finns det inget entydigt svar på frågan *Vad är kreativitet?*. Olika sätt att tillämpa och definiera begreppet bidrar till diskussionen men det är ändå svårt att skapa en gemensam uppfattning av fenomenet. Begreppet kreativitet är ofta laddat med förhandsuppfattningar och insvept i mystik. Forskare hänvisar till fenomenets komplexitet och jämför t.ex. möjligheten att hitta en allmängiltig kreativitetsteori med möjligheten att finna ett recept för hur en god dikt ska skrivas (se Uusikylä 1996, 71). Man kan undra vad då meningen är med att försöka sätta fingret på vad något så flummigt innebär. Hur ett ord förstås och används av människor inom en kultur berättar ändå en del om den rådande kulturen. Genom att studera vad människor i vår omgivning säger om kreativitet får vi med andra ord en uppfattning om dagens attityder. Språket bygger, förnyar och förändrar den sociala verklighet vi lever i (Hirsjärvi & Hurme 2001, 51).

2.2 Vardagskreativitet och gudomlig kreativitet

Idag anser forskare utbreddt att kreativitet är något som tillhör alla och finns i varje människas vardag (bl.a. Sawyer 2012; Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013). Kreativitet kan t.ex. vara problemlösning vid matlagning, diskussioner eller val av cykelväg. Traditionellt har kreativitet dock kopplats ihop med konstämnen och med speciellt

kreativa individer eller "genier" såsom Mozart. David J. Hargreaves (2011, 1) pekar på två fel med detta traditionella tankesätt. För det första kan vilka områden som helst - vetenskap, politik, historia, social interaktion - vara kreativa. För det andra kan var och en av oss vara kreativ i vardagen, inte bara de stora konstnärerna eller "genierna". Hargreaves har skrivit om *everyday creativity*, vardagskreativitet, och andra forskare har haft liknande idéer. Mihalyi Csikszentmihalyi (1988; 1997a) anses vara den första som gjorde skillnad på *big C creativity* och *small c creativity*, där stora C står för kreativitet som kopplas ihop med stora tänkare eller konstnärer och lilla c står för sådan kreativitet som alla människor använder i vardagliga situationer. (För andra exempel på liknande uppdelningar: se Ervasti m.fl. 2013, 249.)

En historisk tillbakablick visar att det inte alltid varit självklart att kreativitetens källa kan finnas hos människan. Förmågan att skapa konst har till exempel betraktats som en gåva från Gud - en uppfattning vars rötter sträcker sig till antiken (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 16-21). I en antik människouppfattning var begreppet kreativitet inget mänskligt attribut, ty kreativitet innebär förändring och fram till Darwins evolutionsteori (och även långt efter att den presenterats) sökte man svar på hur saker *var* snarare än hur de kunde *förändras*. Man trodde att världen en gång hade skapats (jfr eng. *create - creative*), men sedan dess inte förändrats. Antikens filosofer ville hitta universella sanningar kring hur världen såg ut och vilka lagar som gällde och menade att människan på bästa möjliga sätt skulle leva i harmoni med dessa sanningar och på så sätt utvecklas andligt. Musikutövning sågs t.ex. inte som värdefullt i sig, men filosofer studerade *musikteori* med syftet att finna harmoni och förståelse. Dessa betraktelser kom att prägla västvärldens värderingar och uppfattningar kring musik och kreativitet under en lång tid framöver. I och med att Darwins teorier fick fotfäste började man så småningom se förändring i alla levande ting, liksom också i människan - John Dewey var en av de första som kopplade ihop evolutionsteorin med människans inlärningsförmåga. (Anderson 1959, x; Miettinen 1999, 32; Väkevä 2012.)

2.3 Individcentrerad och sociokulturell definition

När forskarna på 1950-talet i stort sett blivit eniga om att människan kunde vara kreativ började kreativitetsforskningsfältet växa explosionsartat. Kreativt tänkande sågs som en motvikt till analytiskt tänkande (Uusikylä 2002, 42). I början

koncentrerade sig studierna på individernas mentala processer, det vill säga vad som sker när en "kreativ människa" skapar, men skiftade på 1980-talet fokus till den sociala kontexten där kreativitet förekom. Denna skiftning hände på många forskningsfält samtidigt, men inom kreativitet kopplas den ofta ihop med psykologen Mihalyi Csikszentmihalyi, som ansåg att kreativitet inte kan ses enbart ur individens perspektiv utan är del av ett system där också kulturella och sociala faktorer spelar en roll. (Sawyer 2003, 24, 123; Csikszentmihalyi, 1988, 1997a). I det följande presenteras kreativitetsforskningsfältets två huvudförgreningar enligt Sawyer (2012, 7-8): en individcentrerad definition och en sociokulturell definition.

Enligt en individcentrerad definition är kreativitet *en ny mental kombination som uttrycks i världen*. Definitionen baserar sig på en av de äldsta kreativitetsteorierna. Enligt denna syn är kreativitet för det första något *nytt*, det vill säga det är inte en upprepning av något som man redan gjort tidigare. Att koka kaffe varje morgon är - som ett exempel - inte kreativt, medan att välja en ny rutt hem är det. För det andra är kreativitet att *kombinera* existerande tankar. I människans sinne finns massvis med olika minnen, tankar och koncept. Att bara komma ihåg dem är inte kreativt, men däremot är det kreativt att kombinera dem på ett nytt sätt. För det tredje måste kreativiteten vara *manifesterad i världen*. Detta krav beror på att forskare inte kan studera något det inte ser. Processer som sker i sinnet men inte skrivs ner eller visas upp är alltså enligt denna syn inte kreativa.

Den forskning som utgår från ett sociokulturellt synsätt undersöker människor som samverkar i sociala och kulturella system. Enligt en sociokulturell definition är kreativitet *att producera ett alster som av en socialgrupp bedöms vara nytt och också ändamålsenligt, användbart eller värdefullt*.³ Theresa M. Amabile (1989, 25-26) hör till dem som definierar kreativitet ur ett sociokulturellt perspektiv, även om hon medger tvetydigheter och svårigheter i att definiera begreppet. Ett agerande kan enligt henne anses vara kreativt om det uppfyller två kriterium: det är 1) något nytt (*novel*) och 2) ändamålsenligt (*appropriate*). Nytt betyder här att det inte tidigare funnits i aktörens repertoar, det är alltså inte en upprepning eller imitation. Kravet på nyhet, *novelty*, i

³ "Creativity is the generation of a product that is judged to be novel and also to be appropriate, useful or valuable by a suitably knowledgeable social group." (Sawyer 2012, 8)

kreativitet anknyter till en debatt inom konsten som Sawyer (2003, 113-114) behandlar: Vad är "riktig" konst och vad är imiterad konst? En jazzmusiker improviserar ofta genom att kombinera färdigt inövade riffar. Är improvisationen då inte konst? Sawyer hävdar att all konst i någon mån grundar sig på *ready-mades*. Med ändamålsenlighet (eller lämplighet) menar Amabile (1989, 26), att aktören själv förstår att det hen gör har en betydelse; det är inte ett misstag - även om misstag ibland kan leda till kreativa insikter. Att bryta mot regler är inte heller nödvändigtvis kreativt, även om det kan vara det. Amabile menar att det viktigaste är vad den aktiva personen själv upplever, vilket tyder på en individcentrerad definition. Genom kravet på ändamålsenlighet sätter hon ändå kreativitet i en sociokulturell kontext; det räcker inte med vad skaparen själv tycker.

Kreativitetsforskning med sociokulturella förtecken har fört med sig ett ökat intresse för hur gruppkreativitet kan tillämpas i olika sammanhang. Detta syns t.ex. inom businessvärlden, där brainstorming och kreativitet i grupp uppmuntras (se Sawyer 2012); inom konstvärlden, där jazzensemble och teatergrupper undersökts som kreativa grupper (Sawyer 2003); eller i vår kommande läroplan för grundskolan, där gemenskap betonas:

Gemensamt lärande främjar elevernas problemlösningsförmåga och förmåga att tänka kreativt och kritiskt samt förmågan att förstå olika perspektiv. Det bidrar också till att vidga elevernas intresseområden. (LP 2016, 15)

Enligt Susan Cain (2012) är samverkan på modet medan isolation blivit otrendigt. Om man förr glorifierade ensamma genier så är samarbete det nya idealet. Cain har undersökt hur inåtvända (introverta) personligheter passar in i en värld där extroversion är den eftersträvade normen och kritiserar uppfattningen om gruppkreativitet som västvärldens frälsning - ett tankesätt hon kallar "*the New Groupthink*". Att jobba i grupp är enligt henne inte idealet för alla personligheter. Dessutom visar hon (ibid., 88-89) att gruppkreativitet inte alltid ger de bästa resultaten. Sawyer (2012, 236-237) påpekar ändå att det är svårt att mäta vad som är kreativt; antalet lösningar som man kommit fram till berättar exempelvis inte nödvändigtvis något om djupet på lösningarna. Hur som helst är det på sin plats att också kritiskt reflektera över gruppkreativitet också ur en finländsk synvinkel. Enligt Nishimura m.fl. (2008) är ett introvert sätt att kommunicera och ett sparsamt kroppsspråk typiska drag i den finländska kulturen. Ändå är den ideala arbetstagaren

utåtriktad och initiativtagande, egenskaper som också allt mer framhävs i skolvärlden. Vilka aspekter hamnar i skymundan då vi bara koncentrerar oss på ett sociala faktorer inom kreativitetsforskning?

Kari Uusikylä, ansedd kreativitets- och begåvningsforskare i Finland, menar (2002, 43) att det mest ändamålsenliga inom forskning vore att betrakta kreativitet som en helhet, vilken innefattar både en individcentrerad och en sociokulturell definition. Det är enligt honom inte så fruktbart att undersöka de olika delområdena skilt för sig utan att uppfatta sammanhaget.

2.4 Fyra aspekter av kreativitetsforskning

Förutom att man delat in studier kring kreativitet enligt deras fokus på individen respektive sociokulturella faktorer, kan forskningsfältet delas upp i fyra områden beroende på vilken aspekt av kreativitet som ligger i fokus: *personen*, *produkten*, *processen* eller *miljön*. Valet av fokus avspeglar också studiernas skilda uppfattningar om vad kreativitet innebär. Nedan presenteras kreativitetsforskningsfältets fyra riktningar utgående från Hargreaves (2011):

Personen. Man har studerat olika personlighetsdrag för att visa hur kreativ en person är. Även kreativitetstester har förekommit. Dessa studier har börjat avta i och med att man kommit fram till att kreativitet inte är ett statistiskt personlighetsdrag utan bör ses i sammanhang.

Produkten. I vissa studier har man undersökt resultatet av kreativa processer, såsom teckning, musik eller skrivning i ett klassrum. En expert (t.ex. läraren) bedömer hur kreativ produkten är. Theresa M. Amabile (1996) rekommenderar den här metoden.

Processen. Studier i denna kategori definierar skeden som ingår i en kreativ process, t.ex. så här: 1. *preparation*, förberedelse för problemet, att sätta sig in i problemet; 2. *incubation*, en mystisk process då inget medvetet arbete görs men det i det undermedvetna sker kopplingar och reflektioner; 3. *illumination*, aha-upplevelsen då den kreativa lösningen uppenbarar sig för skaparen; 4. *verification*, bekräftelsen i vilken den kreativa lösningen förverkligas i praktiken.

Miljön. Dessa studier koncentrerar sig på specifika omgivningar och kontext där kreativitet äger rum. Csikszentmihalyi föreslår att en forskare hellre ska fråga sig *var* kreativitet förekommer än *vem* som är kreativ. Csikszentmihalyi (1997b, 103-123) delar in miljön i två delar; *field* och *domain*, där *field* syftar på det sociala sammanhanget, såsom skolan eller klassen, och *domain* syftar på ämnesområdet, till exempel musik.

Förutom att olika kreativitetsstudier systematiskt kan delas in i dessa fyra undergrupper, har även forskare som Uusikylä (1996, 2002, 2007) sett dessa fyra aspekter som kreativitetens fyra byggstenar.

2.5 “Allemanskreativitet” inom musik

I detta avsnitt kopplar jag ihop vardagskreativitet eller *small c creativity* med musikpedagogik. Ervasti, Muhonen och Tikkanen (2013) framställer musikalisk kreativitet som en vardaglig möjlighet för alla. De ger också exempel på hur detta kan ske i praktiken. Precis som Csikszentmihalyi (1997a) delar in kreativitet i *big C creativity* och *small c creativity*, nämner dessa författare två nivåer av kreativitet: “*jokamiehen luovuus*” och “*korkeatason luovuus*” - “*allemanškreativitet*”⁴ och kreativitet på hög nivå (s. 249). Det huvudsakliga målet för allemanskreativitet är att få uttrycka sig själv, vilket kan bidra till att skapa livsinnehåll, glädje och njutning i livet.

Enligt Csikszentmihalyi (t.ex. 1997a, 75) är det processen som är viktigast i *small c creativity*. Processen kan leda till resultat, men behöver inte göra det. Muhonen m.fl. (2011, 11) argumenterar för att var och en kan finnas någonstans på skalan inte-alls-kreativ och högt kreativ, någonstans mellan stort C och litet c. Också Amabile (1989, 32) anser att alla kan vara kreativa: enligt henne beskriver kreativitet inte en person, utan idéer, beteenden eller produkter. Varje normal⁵ människa kan åstadkomma något kreativt inom något område i någon tid. Inom musik kan kreativitet betyda t.ex. tolkning, improvisation eller komposition och dessa kan alla på olika sätt finnas i vardagen. Enligt John Cage kan t.ex. var och en komponera genom att lyssna, eftersom

⁴ Jag är medveten om den olyckliga genusladdningen “*allemanškreativitet*”, men gillar kopplingen till *allemanškretten* och använder därför denna svenska motsvarighet till ursprungskällans begrepp “*jokamiehenluovuus*”. Allemanskreativitet bör inte förväxlas med ITE-taide, som syftar på nutidsfolkkonst som görs av individuella, självlärda konstnärer (se Haveri 2011).

⁵ Vad som avses med “normal” specificeras inte i källan.

man som lyssnare själv väljer vilka ljud man tar in och skapar betydelse för ljuden (Ervasti m.fl. 2013, 246, 251).

Juha Ojala och Lauri Väkevä (2013, 10) ser komposition som en "kreativ aktivitet som öppnar nya möjligheter för upplevelser och tolkning" och önskar att det traditionella begreppet komposition kunde vidgas. I likhet med *big C creativity* och *small c creativity* beskriver Ojala och Väkevä (s.10-11) hur komposition kan anses ha två betydelser. För det första kan komposition innebära professionellt skapande av klingande musikaliska verk. Då är det ett projekt som leder till en produkt (nedskriven eller klingande). För det andra kan komposition ses i en bredare mening och innebära "en hurudan aktivitet som helst, i vilken man utforskar kreativa möjligheter för musikalisk strukturering av ljud". Denna form av komposition kan alltså ses som ett uttryck för allemanskreativitet. Begreppet *musiikillinen keksintä* har myntats inom den finska musikpedagogiken för att göra skillnad mellan komposition eller improvisation i professionella sammanhang och komposition som en bredare och pedagogisk aktivitet (Väkevä 2011, 39). På svenska finns det ingen motsvarighet till begreppet, vi använder uttrycket *att skapa musik*, som dock saknar den lekfulla klangen i *musiikillinen keksintä*.

2.6 Sammanfattning

Som vi har sett så är definitionen av kreativitet och komposition föremål för pågående debatt. Det är svårt att definiera kreativitet eftersom det är ett komplext och levande begrepp. Två huvudinriktningar inom kreativitetsforskningen har ändå identifierats: en individcentrerad och en sociokulturell. Vi har också sett att kreativitet i vår tid anses vara en värdefull mänsklig egenskap. Idag är gruppkreativitet trendigt i västvärlden, även om det också förekommer kritik mot denna syn, då man ser till extroverta och introverta personligheter. Kreativitet kan förekomma på "hög nivå" och på "vardagsnivå" och idag anser man att alla kan vara kreativa på något sätt. Att komponera är ett sätt att vara kreativ och på samma sätt som begreppet kreativitet blivit bredare håller också begreppet komposition på att öppnas upp för allmänheten.

3 Musik och rörelse som ett sätt att skapa musik i skolan

I detta kapitel granskas musik och rörelse som ett sätt att vara kreativ i skolan. Jag börjar med att studera skolan som miljö (*field*) för skapande verksamhet. Vad säger läroplanen och hur ser situationen ut i praktiken? Hur kan man uppmuntra respektive förhindra kreativitet i skolan, speciellt på högklasserna? Därefter behandlar jag den finska traditionen inom musik och rörelse ur olika aspekter som innefattar en beskrivning av och målsättningar för arbetssättet; upplevelser på ett individuellt respektive gemenskapligt plan; läroplanens förhållningssätt till arbetssättet samt tankar kring musklärares uppgift.

3.1 Att skapa musik inom skolans musikundervisning

Enligt Ojala och Väkevä i *Säveltäjäksi kasvattaminen* (2013, 6-8) är målet för musikpedagogik en växande människas aktiva musikupplevelse. Den ovannämnda boken har enligt redaktörerna tagit avstamp i diskussioner på avdelningen för musikpedagogik vid Sibelius-Akademien, där många studerande haft erfarenhet av kreativ verksamhet eller undervisning, men tillsvdare inte haft tillgång till didaktisk litteratur i ämnet.

Kreativ verksamhet i skolan är relativt nytt; traditionellt har man inom didaktik sökt svar på *vad* som ska läras ut och *hur* det ska läras ut (Uusikylä 2005, 27). När det handlar om att låta eleverna vara med och skapa i den pedagogiska miljön, behövs andra redskap.

Enligt Ojala och Väkevä (2013, 20-22) bygger den finska musikpedagogiktraditionen starkt på att lära sig behärska instrument och reproducera andras verk. Speciellt i musikinstitut, men också i skolan, lever traditionen av att spela färdig repertoar kvar. Ojala och Väkevä presenterar fyra aspekter av musicerande: 1) kulturell presentation, 2) representation 3) reproduktion och 4) produktion. Ojala och Väkevä föreslår att vi, förutom att uppföra musik, också skall uppmuntra till kreativitet och eget skapande inom musik. Det betyder inte att vi ska negligera uppträdandets och den inövade repertoarens betydelse utan se möjligheten att skapa själv som en ytterligare dimension inom musikpedagogiken. Enligt Juntunen (2013, 42-43, 45) kan elever få en

möjlighet till att förhålla sig till musik på ett nytt sätt ifall en del av musiken är självkomponerad. Att skapa musik är ett sätt att utforska nya områden, uttrycka känslor och skapa betydelser. Samtidigt kan man också lära sig mer om musikens element. (Se även Green, 2005; Väkevä 2009.)

I grunderna för den nuvarande läroplanen för grundskolan (LP 2004, 231) formuleras målen i musik för årskurserna 5-9 i fyra punkter. Av de fyra punkterna är en att *uttrycka sig själv genom att skapa musik*. De tre andra punkterna handlar om att musicera i grupp, att kritiskt iakttä och känna till olika ljud och stilar, att lära sig om de element musiken är uppbyggd av och att lära sig om begrepp och notation. Man kan alltså dra slutsatsen att skapandeprocesser borde vara en betydande del av musikundervisningen.⁶

Är detta fallet i praktiken? Laitinen, Hilmola och Juntunen (2011) har undersökt inlärningsresultat i musik, bildkonst och handarbete hos elever i årskurs 9, grundskolans sista årskurs. Elevernas och lärarnas attityder och erfarenheter kring dessa skolämnen utgör en del av studien. I ett av studiens frågeformulär (ibid., 46-40) har ungefär sextio procent av högklassernas musklärare uppgett att deras elever aldrig eller sporadiskt (*satunnaisesti*) deltagit i kreativt musikaliskt skapande (*musiikillinen keksintä*). Bara en knapp tiondel komponerar eller improviserar ofta eller nästan varje lektion med sina elever. Samtidigt tycker tre av fyra lärare att det är mycket eller ganska viktigt att eleverna får använda sin fantasi, hälften tycker det är mycket eller ganska viktigt att eleverna skapar musik. Av eleverna har ungefär hälften uppgett att de aldrig skapat musik och en fjärdedel endast sporadiskt (ibid., 55). Det betyder alltså att sammanlagt fler än tre av fyra niondeklassister tycker att de sällan eller aldrig skapat musik - under hela sin grundskoletid. Väkevä (2013, 45) tolkar elevernas svar som att det antingen inte skapas musik i de skolor som varit med i undersökningen eller att det inte av eleverna upplevs som att det de gjort de facto skapat musik. Vi kan konstatera att lärare upplever den skapande processen som viktig, men att det inte direkt verkar finnas ett överflöd av sådan aktivitet på grundskolans högre klasser.

⁶ Målen går naturligtvis in i varandra; man kan t.ex. skapa genom att använda elementen och hitta notationssätt för det skapade eller man kan lära sig om en musikstil genom att spela i band.

År 1981 utgavs verket *Musiikin didaktikka* av Marja Linnankivi, Liisa Tenkku och Ellen Urho och det hänvisas fortfarande till boken i forskning och den läses av pedagoger på fältet. Enligt författarna har det under "de senaste årtiondena" (60–80-talen) skett stora förändringar inom musikundervisningen och de menar att det är viktigt att följa med förändringarna för att hålla sin undervisning uppdaterad. De vill uppmuntra ett kreativt förhållande till undervisningen och menar att kreativitet inte behöver behandlas som ett skilt moment utan kan finnas med i alla skeden av lektionen eller vardagen (ibid., s.11). Kreativitet i skolan har alltså diskuterats redan i fyrtio år. Varför verkar det fortfarande vara så, att eleverna själva sällan skapar i musik skolan och vad kan göras för att ändra på saken? I det följande underkapitlet behandlas faktorer som kan uppmuntra eller förhindra kreativitet, varefter musik och rörelse granskas som förslag på skapande verksamhet.

3.2 Att uppmuntra eller förhindra kreativitet i skolan

För att kunna odla ett kreativt förhållande till musik i skolan, måste man ta i beaktande vissa faktorer som påverkar kreativitet. Enligt Ervasti m.fl. (2013) är kreativitet möjligt då det finns balans mellan, å ena sidan, personens *intresse och kunskaper* och, å andra sidan, uppgiftens *utmaningsnivå*. De kunskaper som behövs i kreativitet kan enligt Amabile (1989, 35, 43-50) delas in i färdigheter inom ämnesområdet samt färdigheter i kreativt arbete och tänkande. Dessa färdigheter beror enligt henne på både medfödda faktorer och den sociala omgivningen. Att en uppgift är av lämplig utmaningsnivå betyder att den varken är för svår eller för enkel, för om en uppgift känns alltför svår, blir man frustrerad och vill avsluta uppgiften men om den är alldeles för enkel, blir man lätt uttråkad och tappar intresset (se Csikszentmihalyi m.fl. 1997, 37). Vidare hävdar Amabile (1989, 53-54) att en person är som mest kreativ när hen känner tillfredsställelse med arbetet självt och inte pressas utifrån. Detta kallas inre motivation.

Reijo Byman (2002, 29) hävdar att det finns tre orsaker till inre motivation: viljan att veta, viljan att uppleva och viljan att slutföra, medan Amabile (1989, 51-58) räknar upp fyra huvudaspekter av motivation: kärlek (t.o.m. besatthet) för arbetet, en tillägnan till arbetet, en kombination av arbete och lek eller koncentration på själva uppgiften. Deci och Ryan (2000) menar att det finns två typer av motivation: inre och yttre motivation.

Inre motivation betyder att någonting görs för sin egen skull, att själva aktiviteten är njutbar, medan yttre motivation syftar på att man väntar sig en belöning utifrån, t.ex. ett gott vitsord (Ryan & Deci, 2000; Manger m.fl. 2013). Inre motivation ses ofta som det mest nödvändiga för att kreativitet ska vara möjligt.

Studier har dock visat att elevers inre motivation sjunker i takt med skolgången (Byman 2002; se även Ryan & Deci, 2000). Enligt Amabile (1989, 69) kan följande faktorer förstöra elevers motivation och kreativitet: att använda utvärdering, belöningar och tävlan på fel sätt, att ge eleverna för lite valmöjligheter och att använda regler i syftet att begränsa snarare än att informera. Att undvika fel sorts utvärdering handlar för övrigt inte enbart om att undvika kritik, ty enligt Amabile (1989, 70-78) kan även positiva kommentarer kan leda till att elever blir mindre kreativa ifall fokus hamnar på den kommande utvärderingen istället för på uppgiften.

Den inre motivationen är starkt beroende av den sociala omgivningen. Samtidigt som det är enkelt att förstå att det bästa sättet att lära sig något är att själv vara intresserad av uppgiften, vet vi att skolan som inlärningsmiljö karakteriseras av att en del av undervisningens mål och innehåll dikteras utifrån i och med en nationell läroplan. Amabile (1989, 78-79), liksom Byman (2002, 34), frågar sig om det då är realistiskt att förvänta sig att alla elever besitter en inre motivation att lära sig just det som står i läroplanen. Enligt Csikszentmihalyi (2006, 36) är det i ett civiliserat samhälle till viss utsträckning oundvikligt att undertrycka individuella önskningar. Den mest effektiva graden av socialisering är ett system där människan identifierar sig med den rådande ordningen. Om man ser skolan som ett litet samhälle, kan man alltså tänka sig att det bästa för skolan vore om eleverna identifierar sig med läroplanen. Från och med medlet av 1990-talet har läroplanen blivit mer elevcentrerad och lokala variationer uppmuntras (Juntunen & Westerlund 2011, 53; LP 1994). Tanken bakom lokala friheter är att lärarna ska bli mer intresserade av att följa läroplanen då de själva varit med och skapat den. Lärarna, ja, men ges eleverna möjlighet att påverka? Byman (2002, 34) föreslår att eleverna ska få vara med och bestämma innehållet i läroplanen och att

läroplanens mål på det sättet kan bli elevernas intention⁷. Om eleverna är med och bestämmer vad som görs, förbinder de sig också mer aktivt till skolarbetet.

Förutom inre och yttre motivation, finns det också andra sätt att analysera motivation. Wedin (2013, 298) talar om känslomässig och logisk motivation och menar att barn behöver känslomässig motivation medan vuxna och unga lättare kan motivera sig logiskt. Också enligt Perkiö behöver framför allt "högstadiel elever" ofta en förklaring till varför man gör vissa saker. När Perkiö undervisar musik och rörelse i "högstadiet", brukar hon prata om hjärnan, vilket enligt henne brukar gå hem hos eleverna. Hon berättar då hur rörelse påverkar alla skikt i hjärnan och hur rörelse i början av ett inlärningsstillfälle öppnar upp en människas hela inlärningskapacitet. Det är få som inte vill aktivera sin egen inlärningskapacitet, menar Perkiö. (Joutsela 2004, 64-65.)

Det är önskvärt att elevernas aktivitet under lektionerna motiveras av uppgiften och inte av yttre belöningar. Däremot kan det påpekas att en aktivitet som har börjat på grund av yttre skäl (exotelisk upplevelse, t.ex. en uppgift som läraren ger i skolan) efter en tid kan *leda till* att aktiviteten ger så mycket njutning att den blir ett självändamål (autotelisk upplevelse) (Csikszentmihalyi 2006, 92-93). Det mesta vi gör har både exoteliska och autoteliska inslag. Detta kan vara en tröst då lärare prövar nya saker och eleverna inte genast blir ivriga. Enligt Csikszentmihalyi (2006, 92) behöver de flesta "en yttre impuls för att ta de första stegen i en aktivitet som kräver en svår omstrukturering av uppmärksamheten". Soili Perkiö exemplifierar detta genom sina upplevelser som lärare för årskurserna 7-9. De första tio första gångerna förhöll sig eleverna negativt till att gå till stora salen för musik och rörelse - "Åh nej, ska vi till salen igen" - men efter att vanan var inne sade de istället "Åh nej, är vi i klassen igen?" (Joutsela 2004, 78). Det kan ta tid att vänja sig med nya arbetssätt och att öppna sig för dem (se även Juntunen 2002). Det är alltså inte nödvändigt att precis allting som görs i skolan härstammar från elevernas egna idéer utan de impulser som kommer från läraren kan leda till att eleven börjar njuta av själva uppgiften.

Kreativitet och egna idéer kräver mod. För unga kan det vara svårt att göra saker på eget vis eftersom rädslan av att bli utskräddad kan vara stor. Det är lättare att vara en i

⁷ Intention beskrivs av Byman (2002, 26) som en aktivitet med ett mål. Begreppet innehåller både önskan om att nå målet och sättet att nå målet på.

mängden än att låta sig föras av sin egen fantasi. Bland annat därför är trygghet ett ständigt återkommande ord i Perkiös och Juntunens pedagogik (Joutsela 2004; Perkiö 2010, 12; Juntunen 2010b). Perkiö hänvisar till vad som händer i hjärnan t.ex. då en elev kommer in till klassrummet. Det djupaste lagret i hjärnan söker trygghet: *Kan jag stanna eller måste jag fly?* Om hjärnan är i flyktläge kan man inte lära sig någonting. Trygghet finns då det känns trevligt och då svårighetsgraden är sådan att det är möjligt att lära sig och att lyckas. Det krävs tillit mellan människorna, eleverna måste lita på sin lärare och läraren måste tycka om det hen gör, om materialet och om att vara tillsammans med gruppen. (Joutsela 2004, 65-66)

Den moderna uppfattningen är alltså att skolan ska stödja elevernas inre motivation och ge dem valfrihet. Till och med små möjligheter till att välja själv kan enligt Byman (2002, 31), stödja den inre motivationen. Uusikylä (2002, 51) tycker att eleverna ska ges möjligheter till valfrihet så ofta som möjligt.

3.3 Vad menas med musik och rörelse?

Som jag konstaterat i föregående kapitet, är skapande verksamhet i skolan är eftersträvansvärt. Då det gäller musik finns det många sätt att skapa i pedagogiska sammanhang (se Ervasti m.fl. 2013; Ojala & Väkevä 2013) och ett av dem är *musik och rörelse*. Förutom att övningar inom musik och rörelse till sin natur ofta är lekfulla och kreativa, ger de enligt Juntunen (2013, 33) upphov till erfarenheter och kunskaper som kan vara till nytta i komposition och improvisation i andra sammanhang.

Med begreppet musik och rörelse avses idag ett musikpedagogiskt arbetssätt där musik "forskas, upplevs och uttrycks genom rörelse" (ibid). I Sverige används termen rytmik för att beskriva en metod där man undervisar musik genom rörelse (se Wedin 2012, 11). Ordet är detsamma som det ursprungligt tyska ordet *Rhythmik*, men jag har valt att inom denna avhandling använda den finlandssvenska versionen *musik och rörelse* (jfr *musiikkiliikunta*) eftersom rytmik (*rytmiikka*) i Finland kan förstås på flera olika sätt (se Juntunen m.fl. 2010, 99). Metoden, eller arbetssättet, började hitta en plats i den finska musikpedagogiken på 1970-talet efter att Ellen Urho, Erkki Pohjola och Inkeri Simola hämtat idéer från Mellaneuropa (se Simola-Isaksson 1974; Pietinen 2009b). Den finska verksamheten kring musik och rörelse har sina rötter i Dalcroze-

och Orff-pedagogik och har till stor utsträckning formats av just Inkeri Simola(-Isaksson). Idag hör Soili Perkiö och Marja-Leena Juntunen till Finlands främsta pedagoger inom musik och rörelse - de både upprätthåller och förnyar traditionen samt utbildar nya lärare. Även om det enligt Juntunen och Westerlund (2011) i dagens Finland anses gammalmodigt att direkt använda sig av färdiga metoder eller söka svar hos stora "masters", så är en kort presentation av Dalcroze och Orff på sin plats för att vi ska ha en gemensam uppfattning om vad musik och rörelse kan gå ut på.

Dalcroze-pedagogik grundar sig på schweiziske Emile Jaques-Dalcrozes (1865 -1950) idé om att kombinera musik och rörelse för att uppleva i kropp och sinne. Upplevelserna hjälper sedan i inlärning och förståelse av musik (Juntunen 2002, 1). Musik är både målet och mediet. Dalcroze-pedagogik kan delas in i tre huvudinnehåll: solfége (tonträffning och inre lyssnande), rytmik (att uppleva rytm och rörelse i och genom kroppen) samt improvisation (egna idéer) (Mead 1994).

Också tyske **Carl Orff** (1895-1982) poängterade improvisation, som är närvarande i alla Orff-pedagogikens arbetssätt (lyssnande, rörelse, tal, sång, spel och integration med andra konstformer). Enligt Orff börjar rytmikinlärningen från upplevelser, eget prövande och imitation och går därifrån vidare mot improvisation och skapande. Andra rörelseriktningar i inlärningsprocessen är enligt Orff från delar till helheter, från enkelt till komplext och från individuell prövning till att göra tillsammans i grupp (Perkiö 2010, 28).

I musik och rörelse ges möjlighet till att lära sig "inifrån utåt". Först kommer upplevelsen, sedan analysen - först praktiken, sedan teorin. Genom att lyssna till kroppens reaktioner kommer den inre förståelsen (Juntunen 2002, 2-3; Nivbrant Wedin 2012). Detta tankesätt har mycket gemensamt med Deweys "learning by doing". Howard Gardners (1993) teori om multipla intelligenser, om än inte längre aktuell i sin ursprungliga form, visar dessutom att alla inte lär sig på samma sätt. En del lär sig t.ex. bäst genom kroppen. För andra kan musik och rörelse som arbetssätt enligt Juntunen (2002, 4-5) dock vara onåbart. Det kan t.ex. finnas vissa blockeringar som hindrar en avslappnad användning av kroppen och det kan ta länge att ta till sig ett nytt arbetssätt. Musik och rörelse är enligt Juntunen inte heller detsamma som terapi,

även om Dalcroze själv förhöll sig mer idealistiskt till musik och rörelse som lösning på olika problem.

Juntunen (2010b, 17) beskriver det ideala utrymmet för musik och rörelse som rymligt, gärna med trägolv, utrustat med bra ljudteknik och instrument och utan ett alltför stort eko. Juntunen synliggör också det tydligen allmänna problemet med stora grupper i små klassrum, men menar ändå att man även i små utrymmen kan syssla med musik och rörelse och att det går bra att integrera bitar av detta arbetssätt i annan musikverksamhet.

3.4 Målsättningar inom musik och rörelse

Den främsta målsättningen inom musik och rörelse är att lära sig om musik genom musik (Perkiö 2010, 12). Ett annat huvudmål är att eleverna ska hitta sin egen motivation, sin egen musikalitet och sina egna idéer (Juntunen 2002, 3). Utöver dessa menar Perkiö (2010, 12) att följande saker kan vara föremål för utveckling inom musik och rörelse:

- Kontakt- och kommunikationsförmåga
- Fantasi och uttryck
- Förståelse av musikens element
- Koordination och kroppskontroll
- Koncentration, uppmärksamhet, tänkande, minne
- De olika sinnena
- Språkliga färdigheter
- Danser och sånglekar

Enligt Simola-Isaksson finns det två sätt att göra musik: antingen gör man något med målet att perfekt uppföra det för publik, i vilket fall de flesta i en heterogen grupp inte hänger med, eller så gör man saker på ett sådant sätt att alla kan få bitar av kunskap och utmaning (Pietinen 2009b, 278).

3.5 Musik och rörelse som aktiv och interaktiv upplevelse

Musik och rörelse är i grunden ett elevcentrerat arbetssätt, precis som hela vår läroplan idag är elevcentrerad (LP 2004). Ända fram till 1990-talet betonades dock det stoff eleverna skulle lära sig; målsättningarna för olika ämnena var viktigare än elevernas förutsättningar att lära sig dem. Förändringen mot det mer elevcentrerade hållet skedde i och med läroplanen 1994, som också möjliggjorde lokal flexibilitet. Lärarna skulle nu i större utsträckning än tidigare utgå från elevernas intressen och förutsättningar istället för att koncentrera sig på inlärningsresultaten. (Se Juntunen & Westerlund, 2011.)

Inställningen till eleven som aktiv part i undervisningen härstammar från John Deweys pedagogiska teorier. Dewey, som verkade på båda sidorna av sekelskiftet 1800-1900, menade att människan lär sig genom att göra och uppleva. Han gick därmed emot 1600-talets rationalism och René Descartes bevingade uttryck "jag tänker, alltså är jag", som på Deweys tid fortfarande präglade den pedagogiska diskursen. Inom rationalismen uppfattades nämligen kropp och medvetande som separata och kroppen underordnades medvetandet. Dewey menade istället att människan är en helhet av både kropp och sinne och att upplevelser innefattar hela individen, som dessutom är i interaktion med sin omgivning. (Miettinen 1999, 31-37; Dewey 2005/1934)

Också i den kommande läroplanen ses eleven som en aktiv varelse som använder sig av språket, kroppen och sinnen för att lära sig och växa:

Grunderna för läroplanen har utarbetats utgående från en syn på lärande där eleven har en aktiv roll. Eleven ska lära sig att ställa upp mål och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Lärandet är en oskiljbar del i den process då individen växer som människa och då man skapar ett gott samhällsliv. Att använda språket, kroppen och olika sinnen har stor betydelse för tänkande och lärande. (LP 2016, 14-15)

Musik och rörelse går ypperligt ihop med Deweys tankegångar liksom också med de aktuella läroplanernas (LP 2004; 2016) målsättningar och värderingar. Enligt Soili Perkiö, musik och rörelse -professor vid Sibelius-Akademien (2010, 12), är utgångspunkten för arbetssättet *trygg interaktion* genom en *aktiv upplevelse* där musik och rörelse möts.

De upplevelser som fås i musik och rörelse kan indelas i två nivåer; en individuell och en gruppnivå (Juntunen 2013, 43-44). I musik och rörelse sker individuella upptäckter

och personlig tillväxt ofta genom gruppens gemensamma aktiviteter. Var och en har sitt sätt att röra sig, så även om man gör övningar i grupp, uppstår kreativa och personliga lösningar. Ibland lånar man idéer från andra, men det handlar inte enbart om imitation utan också om att förstå andras kroppsliga handlingar. I en trygg grupp kan man prova, vara kreativ och få intryck till sitt eget uttryck från andra. Enligt Nivbrant Wedin (2012, 203) kan gruppen medvetet användas som effektivt redskap i musikundervisning, för när man musicerar eller i grupp finns möjlighet till interaktion. En lektion kan också bli mer dynamisk när fler än en person "kommer med initiativ och olika sorters input".

När man i musikdidaktiska sammanhang talar om gemenskap, hänvisar man ibland till den afrikanska filosofin *Ubuntu*, som kännetecknas av bl.a. gemenskap, hjälpsamhet och respekt gentemot andra. Meningen "Jag är vad jag är på grund av vad vi alla är" beskriver Ubuntu's kärna (jfr västvärldens "Jag tänker, alltså är jag"). Inom musik och rörelse kan Ubuntu betyda att ge plats och söka plats, t.ex. att hitta och fylla en tom plats i ett rytmstinato. (Se Nivbrant Wedin, 2012, 213.)

3.6 Musik och rörelse i läroplanen 2016

Även om läroplanerna aldrig hittills nämnt musik och rörelse som arbetssätt, har det funnits mycket i läroplanerna som syftat på arbetssättet (Joutsela 2004; LP 2004). I den nya läroplanen (LP 2016, 501) definieras dock musik och rörelse för första gången som ett eget delmål i musikundervisningen i årskurs 5-9:

Mål 4: uppmuntra eleven att pröva på mångsidiga sätt att uttrycka sig och röra sig till musik

Kroppen ses också som ett instrument för musicerande i grupp:

Mål 3: uppmuntra eleven att vidareutveckla sina färdigheter att spela och musicera i grupp genom att använda kroppen, rytm-, melodi- och ackordinstrument

För goda kunskaper (vitsordet 8) i slutbedömningen efter avslutad lärokurs i musik ska eleven "i sina rörelser visa att hen uppfattar musikens grundrytm och anpassar sina rörelser till den musik hen hör" (LP 2016, 503).

Musiklärare bör alltså i framtiden tillämpa musik och rörelse i sin undervisning. Eftersom läroplanen preciserar hela tolv olika delmål för musikundervisningen, kan det dock vara utmanande att uppfylla dem alla.

3.7 Musiklärarens uppgift

I vårt skolsystem är det åtminstone tillsvidare oftast läraren som styr undervisningen och har kontroll över läroplanen. Lärarna har därmed en viktig position då det gäller att ta accepterade ideal till praktisk nivå. Men även om läraren värdesätter något, såsom kreativitet, agerar hen inte alltid enligt det. Ens egna upplevelser, ens tro på sina egna kunskaper och ens framtidstankar påverkar nämligen hur en utformar sin verksamhet. (Hargreaves 2011 4-5; Muhonen m.fl. 2011, 10-11)

Det viktigaste i musikundervisningen är, både enligt läroplanen (LP 2004), lärarna och eleverna (Laitinen m.fl. 2011, 47-48, 56), att eleverna får betydelsefulla upplevelser och att de får känna att de lyckas. Eleven ses som aktiv medan läraren främst ska möjliggöra tillfällena till kreativitet och aktivitet. En lärare som vill möjliggöra kreativ verksamhet behöver ändå många färdigheter. Speciellt Orff- och Dalcroze-metoderna beror till stor del av den enskilda lärarens intresse och aktivitet och det finns gott om utrymme för lärarens egen kreativitet (t.ex. Juntunen 2013, 35; Perkiö 2010, 28). Precis som elever, kan också lärare vara rädda för att vara kreativa och förnya sina arbetsätt, menar Karjalainen-Väkevä & Nikkanen (2013, 79). Att planera något helt nytt är dessutom tidskrävande och utmanande och i lärarstudierna finns det sällan utrymme att sätta sig in i kreativitet (Muhonen m.fl. 2011, 9). Många lärare som inte förr sysslats med rörelse med ungdomar är också ofta rädda för att börja med musik och rörelse på grundskolans högre klasser på grund av sina negativa fördomar. Enligt Ervasti m.fl. (2013, 247) är det också svårt för många lärare att förverkliga kreativa processer i skolan eftersom de själva fått en formell utbildning. Perkiö menar ändå att man inte ska ge upp för snabbt, för det krävs tid för att en lärare ska vänja sig med musik och rörelse. Men var och en lärare kan göra på sitt personliga sätt (se Joutsela 2004, 72-75.) För mycket självkritik kan enligt Linnankivi m.fl. (1981, 313) vara ett hinder för lärare att pröva nya saker.

Vilka uppgifter kan då en lärare ha som handledare av skapande verksamhet? Karjalainen-Väkevä & Nikkanen (2013, 73-78) presenterar följande uppgifter: att möjliggöra, att uppmuntra, att visa modell, att fungera som konstnärlig ledare och att utmana. Bland andra Manger m.fl. (2013, 26) poängterar att läraren har en viktig uppgift då det gäller att skapa en trygg och positiv inlärningsmiljö. Enligt Linnankivi m.fl. (1981, 313) ska läraren vara öppen och frisinnad och lita på eleven. En positiv inställning hjälper till att skapa en positiv atmosfär, och en positiv atmosfär är en förutsättning för kreativ verksamhet. Det hjälper också om läraren känner eleverna.

Enligt Riitta Jyrhämä (2000, 74-75) finns en del skillnader i hur nya lärare (noviser) och mer erfarna lärare (experter) handlar. Novisen kanske kan allt på ett teoretiskt plan, men början av karriären kan ändå vara stapplande eftersom det också behövs tillämpning av teoretiska kunskaper. Experten försöker däremot hitta relevans i kaos och är bättre på att tillämpa. Novisen koncentrerar sig på ämnet, medan experten koncentrerar sig mer på elevens behov. Novisens uppfattningar om skolvärlden grundar sig långt på dennas egna erfarenheter som elev, medan experten redan har praktisk erfarenhet från lärarens synvinkel. Nya lärare vill ha gärna "recept" för framgång, men även om det kan i början kan vara bra att imitera andra, finns det inga färdiga modeller som fungerar i alla situationer. (Ibid., 83.) Att kritiskt kunna reflektera över olika undervisningsmetoder anses idag vara en viktig läraregenskap (se Juntunen 2011). Också Perkiö tycker att det inte finns några recept för att lyckas, istället handlar det enligt henne om att möta människor. Men förberedelse är viktigt. (Joutsela 2004, 72-75.) Läroböcker fungerar ofta som hjälpmedel för nya lärare, men på finlandssvenskt håll finns det dessvärre ingen modern läroboksserie för årskurserna 7-9; den senaste gavs ut på 1980-talet. Numera är finlandssvenska läroböcker ofta för dyra att trycka, konstaterar Lindholm (2009, 154). Alla nya idéer kommer dock inte från läraren, ty i en grupp lär sig eleverna av varandra och genom sina egna upplevelser. Juntunen (2010c, 13) påpekar, att i musik och rörelse kan även *musiken* fungera som lärare.

I dagens pedagogiska debatt ifrågasätts lärarens traditionella roll. Lucy Green (2005) har forskat i autonomi i musikundervisningen: hon har i sina undersökningar låtit elever jobba självständigt med musik de själva valt. Väkevä (2009, 12) uppmärksammar Greens forskning, men undrar också om inte utbildningen har en uppgift utöver att på

ett s.k. autentiskt sätt göra eller lära sig musik. Väkevä framhåller nämligen skolans potential att öppna upp för nya perspektiv och tankesätt: läraren kan bistå med något som eleverna kanske inte annars skulle stöta på. Känslan av att ha deltagit i processen från dess början är ändå något som motiverar en att slutföra den och också att lära sig, så en utökning av elevers autonomi och den informella inläringens betydelse är värda att begrunda. Förutom informell inläring är en diskussion kring normer aktuell också inom pedagogiken: enligt Karjalainen-Väkevä och Nikkanen (2013, 64) kan läraren styra elever mot att antingen anamma rådande normer eller att förnya dessa.

3.8 Sammanfattning

I dagens musikpedagogik strävar man efter att eleverna ska få aktiva musikupplevelser. Både läroplaner och forskare tycker att det är viktigt att eleverna själva ska få skapa musik i skolan, men i praktiken är det inte så enkelt. Förutom att på teoretisk plan uppskatta kreativitet, behöver läraren didaktiska verktyg och mod för att börja skapa musik med sina elever. Musik och rörelse går ut på att få upplevelser som bidrar till en förståelse av musik. I musik och rörelse är gruppen viktig, men man kan också få individuella insikter genom gruppverksamhet. Vissa anser att lärarens uppgift inte längre vad den varit; istället för att "lära ut" kan lärarens uppgift t.ex. innebära att uppmuntra, visa modell, utmana eller fungera som konstnärlig ledare.

4 Metod

I detta kapitel beskriver jag vilken sorts empirisk forskning jag gjort och hur processen gått till. Jag börjar med att redogöra för den kvalitativa forskningens särdrag. Sedan berättar jag om urvalet av informanterna och om forskningens tre skeden: 1) planeringsträffen, 2) sessionerna och 3) intervjuerna. Till sist granskar jag forskningens reliabilitet och validitet.

Jag har bekantat mig med en fokusgrupps erfarenheter och attityder gentemot musik och rörelse som plattform för skapande verksamhet i skolan. En fokusgrupp består enligt Hirsjärvi och Hurme (2001, 62) av några människor som valts ut med eftertanke; personerna är ofta experter inom sitt område och deras åsikter och attityder påverkar fenomenet ifråga. De kan också åstadkomma förändringar i sin omgivning. Jag har intervjuat fyra musklärare som jobbar med årskurserna 7-9 i en gruppintervju och en temaintervju.

Syftet med denna undersökning är att ta reda på vilken potential och vilka utmaningar lärare upplever att musik och rörelse har som plattform för skapande verksamhet i årskurserna 7-9.

4.1 En kvalitativ forskning med intervju som metod

En undersökning kan vara kvalitativ eller kvantitativ. Min studie är kvalitativ av följande skäl (se Kumar 1999, 10):

- 1) Dess **syfte** är av kvalitativ karaktär. Jag vill ta reda på lärarnas subjektiva upplevelser av vilka möjligheter och utmaningar som uppstår då musik och rörelse tillämpas i musikundervisningen.
- 2) **Metoden** är kvalitativ; jag har valt ut några få informanter som jag diskuterar djupare med. Detta har jag gjort i form av en gruppintervju och en individuell temaintervju. Intervjumetoden har valts för att komma åt lärarnas egna tankar och erfarenheter kring ämnet. Intervju som forskningsmetod innebär också ett mer flexibelt sätt att samla information på än t.ex. en enkätundersökning. Följdfrågor kan utformas utgående från den specifika intervjusituationens behov och riktning och

informanten har möjlighet att vidareutveckla sina argument (i gruppintervjun även i dialog med andra). (Se Bell 1999, 135.)

- 3) I **analysen** tolkas lärarnas uttalanden och påståenden. Det handlar inte om att komma fram till statistisk information i form av t.ex. diagram.

I min studie söks tolkningar för ett fenomen genom en hermeneutisk forskningsansats (Siekkinen 2007, 50). Det viktiga är att utforska fenomenets betydelse och förstå vilka faktorer som påverkar informanternas förhållande till ämnet. I kapitel 2 granskades t.ex. kreativitet ur ett västerländskt, historiskt perspektiv medan följande kapitel fokuserar på vad kreativitet eller skapande kan innebära för några finlandssvenska lärare i årskurserna 7-9 som just nu är i arbetslivet. Olika fenomen är tids- och kulturbundna, det finns ingen "sanning" som stämmer i alla tider och alla samhällen.

Min datainsamlingsmetod i denna undersökning är intervju. En intervju är en slags diskussion, även om den förs på forskarens villkor och har sitt upphov i forskarens initiativ. Den intervjuade kan å sin sida dra nytta av intervjun då denna får en möjlighet att uttrycka sin åsikt och få sin röst hörd. Intervjusituationen ger även rum för informanten att berätta om sina erfarenheter. (Eskola & Vastamäki 2007, 26-27)

I intervjusituationen bör informanten känna sig trygg och intervjuaren ha en tillbakadragen roll, även om det som intervjuare gäller att lyssna noggrant för att dels intuitivt och dels grundat på litteratur och teorier kunna anpassa sina frågor till situationen. För att undgå skevhet i forskningsmaterialet ska intervjuaren försöka att så lite som möjligt påverka och styra informanternas svar. Det är ändå bättre att som forskare vara medveten om sina egna vinklingar eftersom det inte är möjligt att eliminera dem helt. Dessutom bör man ta i beaktande att informanter ibland kan forma sina svar med syftet att vara forskaren till lags. Även intervjuplatsen påverkar intervjun; den skall gärna vara lugn utan störande element, men inte ett för formellt ställe där informanten kan känna sig osäker. (Bell 1999, 139; Eskola & Vastamäki 2007, 28)

Det material som jag analyserar i denna studie bygger på två intervjutillfällen; en gruppintervju och en individuell temaintervju. Innan intervjuerna träffades dock informanterna en gång för att få verktyg och idéer som skulle hjälpa dem att sätta sig

in i ämnet. Eftersom informanterna alla är lärare och följaktligen experter inom sin profession, kan de anses utgöra en fokusgrupp (Hirsjärvi & Hurme 2001, 62).

Under en gruppintervju inbjuds gruppens medlemmar till diskussion. Genom att utföra en gruppintervju får intervjuaren snabbt information från många informanter samtidigt. Det kan också vara lättare för en ovan intervjuare att leda en intervju med flera personer. Detta eftersom situationen liknar ett diskussionstillfälle snarare än en officiell intervju. En negativ aspekt av gruppintervjumetoden är att makthierarki mellan informanterna kan uppstå, vilket kan påverka hur mycket de olika personerna säger och hur de diskuterar med varandra. Dessutom kan problem uppstå vid analysen av en gruppintervju om man inte hör vad informanterna säger. Det är lättare att återgå till materialet om man videofilmade intervjutillfället, vilket jag också gjorde. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 61-63)

Begreppet *teemahaastattelu* används i Finland för att beskriva en individuell intervju kring vissa färdigt utvalda teman. I temaintervjun finns det ingen på förhand bestämd struktur, men forskaren försäkras sig om att alla teman behandlas. (Eskola & Vastamäki 2007, 25-27)

4.2 Urvalet

Jag bestämde mig för att intervjua musiklektörer eftersom det åtminstone tills vidare främst är de som bestämmer vad som görs på musiklektionerna. De kan alltså påverka och förändra den miljö de arbetar i (se Hirsjärvi & Hurme 2001, 62). En annan möjlighet hade varit att sätta sig in i hur eleverna upplever skapande genom musik och rörelse. I en sådan undersökning borde det ha försäkrats att eleverna som tillfrågats verkligen varit med om musik och rörelse eftersom detta inte är så vanligt.

Urvalet av mina informanter styrdes långt av praktiska faktorer. Geografiskt måste de alla befinna sig tillräckligt nära varandra, så att gemensamma träffar skulle vara möjliga. Jag rådfrågade min didaktiklärare vid Sibelius-Akademien samt personerna i min seminariegrupp om lärare i årskurserna 7-9 i den nära omgivningen.

Jag skickade e-post åt de lärare jag valt ut (bilaga 1). Två svarade inte alls; de tre som svarade ville gärna delta. En fjärde person kom med genom s.k. "snöbollsteknik" (se

Bouma 2000, 182); hon hörde om projektet av en som redan blivit tillfrågad och ville också själv delta. Jag valde svenskspråkiga lärare för att kunna föra gruppdiskussioner på svenska.

Eftersom de finlandssvenska (musik-)kretsarna inte är stora, hade var och en av oss någon sorts koppling till minst en av de andra i gruppen. Detta bidrog till att stämningen i gruppen från första början var synnerligen avslappnad. Namnen är fingerade och arbetserfarenheten uppges inexakt för att minska möjligheten att informanterna kan identifieras. Alla fyra informanter i denna undersökning är kvinnor och representerar alltså inte könsfördelningen på fältet. Enligt Utbildningsstyrelsens utredning (Laitinen m.fl. 2011, 41) är 53 procent av musklärarna kvinnor. Inte heller åldersfördelningen i denna undersökning representerar musklärarna i hela Finland (11 % är under 30, 32 % 31-40-åringar, 37 % 41-50-åringar och 19 % 51-62-åringar. Ibid). Informanterna relaterar i första hand till sina erfarenheter. Vissa poänger kan ändå tänkas gälla även i en större skala.

Nedan följer en kort beskrivning av informanterna:

Bea

Bea har jobbat som musklärare på högklasser i 15-20 år men också gjort annat i mellan. Hon kom med i projektet eftersom hon tycker om att utmana sig själv och få nya idéer till sin undervisning.

Cecilia

Cecilia har jobbat som musklärare på högklasser i 1-5 år. Hon tycker det är viktigt att träna rytmisinet och att få helhetsupplevelser i musikundervisningen. Hon har i sin undervisning gjort övningar kring musik och rörelse, men börjat med riktigt små bitar eftersom många av eleverna är så ovana med arbetssättet.

Daniela

Daniela har jobbat som musklärare på högklasser i 1-5 år. Speciellt i årskurserna 8-9 (då eleverna valt musik som tillval) brukar hon låta eleverna skapa eget. Hon försöker använda åtminstone rytmikövningar i sin undervisning eftersom hon tycker det är viktigt. Själv vill hon utveckla sina kunskaper.

Eva

Eva har jobbat som musiklärare på högklasser i 5-10 år. Hon brukar i sin undervisning använda enkla rytmikövningar, såsom namnlekar. Hon kom med i projektet eftersom gärna skulle använda musik och rörelse i större utsträckning och ville få praktiska tips om hurdana övningar som fungerar.

4.3 Den empiriska forskningens upplägg

Min empiriska forskning, eller projektet, som jag också kallat det, var indelad i tre delar.

- 1) Planeringsträffen
- 2) Sessionerna
- 3) Intervjuerna

I november 2014 träffades jag och de fyra lärarna för att diskutera projektet, samla idéer och planera sessionerna. Sessionerna syftar på små övningar i musik och rörelse som lärarna planerade tillsammans. Sedan återvände lärarna till sina egna skolor och tillämpade övningarna på eget vis i sina respektive skolor i januari-februari 2015. I början av mars 2015 träffades vi på nytt för slutdiskussion. Det var meningen att vi skulle träffas som en grupp, men en lärare fick förhinder så jag besökte henne i stället nästa dag på hennes skola för en privat intervju, vilket gav undersökningen en extra dimension, även om hennes frånvaro i gruppintervjun märktes i och med att gruppdynamiken förändrades något från planeringsträffen.

Det är bara intervjuerna som jag analyserar i denna forskning, men det är viktigt att känna till de två föregående skedena som både nämns i intervjuerna och har påverkat informanternas förhållningssätt till de ämnen som diskuteras. Man kan dock inte lägga alltför stor vikt vid planeringsträffen och sessionerna i pedagogiskt syfte, eftersom tidsramen för detta projekt var stram. Förändringar eller före-och-efter-observationer skulle kunna studeras mer ingående i en aktionsforskning, men det var inte möjligt inom ramen för denna tidsplan. Planeringsträffen och sessionerna fungerade i denna undersökning som tankeöppnare och gemensam referensram.

4.4 Planeringsträffen

Eftersom jag ville att lärarna som deltog i intervjun skulle ha praktiska erfarenheter att utgå från och då jag inte var säker på hur mycket musik och rörelse de hade använt i sin undervisning hittills, bestämde jag mig för att träffa dem innan själva intervjun. Planeringsträffen, som blev ett startskott för projektet, ägde rum i en mindre sal i Sibelius-Akademiens utrymmen. Under två timmar diskuterade vi olika infallsvinklar till musik och rörelse och skapande. Jag genomförde också en kort session som utmynnade i egna klapp- och stampkoreografier och lärarna planerade tre stycken ca 15 minuter långa sessioner som de skulle utnyttja i sin egen undervisning. Vi satt på madrasser på golvet, åt frukt och choklad och provade olika övningar.

Anteckningarna från planeringsträffen hittas som bilaga 2 i slutet av avhandlingen. Rubrikerna för anteckningarna hade jag valt på förhand och på stora pappersark som låg på golvet skrev gruppen ner några av de tankar som diskuterades. De satte upp målsättningar för sessionerna, funderade över olika arbetssätt, övningar och former inom musik och rörelse. De skrev också upp vad som är viktigt att tänka på då man leder musik och rörelse. Slutligen blev det inte mycket tid kvar för planeringen av sessionerna efter diskussionerna som förts och övningarna som prövats. Några punkter skrevs ändå ner som grund för sessionerna (bilaga 3).

4.5 Sessionerna

Sessionerna var de 15-minuterspass som lärarna höll i var sin skola med sina vanliga klasser. Deras syfte var lärarna skulle prova på att integrera musik och rörelse i sin undervisning, ifall att de inte redan gjorde det regelbundet, så att vi skulle ha praktiska erfarenheter att utgå ifrån vid intervjutillfällena. Det skulle också bli intressant att veta på vilket sätt de olika lärarna hade utnyttjat de gemensamma idéerna från planeringsträffen. Dessutom hoppades jag att lärarna aktivt skulle reflektera över kreativitet och musik och rörelse i allmänhet under den period då de tillämpade idéerna i praktiken.

I januari förverkligade lärarna sina sessioner på var sitt håll på det sätt de ville. Jag uppmuntrade dem att föra anteckningar att ta med till intervjuerna och skickade ett underlag för reflektion (se bilaga 4).

Jag hade skapat en Facebook-grupp där vi kunde hålla kontakt med varandra under den tid vi inte träffades. Deltagandet i gruppen var helt frivilligt. Gruppmedlemmarna skrev inte mycket i gruppen, men ett par trådar startades när någon ville bli påmind om hur vissa övningar gick till. De andra medlemmarna reagerade snabbt på frågorna. En idé vidareutvecklades från sin ursprungliga form i forumet.

Tidpunkten för den andra träffen bestämdes via Facebook-gruppen. Det var svårt att hitta en gemensam tidpunkt, och när en av lärarna fick förhinder bestämde vi oss för att hålla en skild temaintervju med henne eftersom tiden började bli knapp. Detta visade sig vara bra i forskningssyfte, dels för att jag kunde förbättra min egen intervjuteknik och fick en andra chans att fråga sådant jag glömt bort, dels för att det var intressant att jämföra likheter och skillnader i hur det pratades om samma saker i grupp respektive enskilt. Å andra sidan var det tråkigt att inte alla kunde närvara på avslutningen av den process vi hade påbörjat i november.

4.6 Utvärderingsträff #1: Fokusgruppintervju

Tre lärare - Bea, Cecilia och Daniela - deltog i gruppintervjun som hölls på samma ställe som planeringsträffen och med den fjärde läraren, Eva, gjorde jag en individuell temaintervju. Jag videofilmade båda tillfällena. Gruppintervjun kännetecknades av en positiv atmosfär, många skratt och leenden hörs och ses på videoinspelningen, alla lyssnade koncentrerat på varandra och kommenterade varandras utsagor. Vår utvidgade intervju upplevdes som positiv av deltagarna eftersom de fick nya idéer till sin undervisning eller en push till att förnya sina mönster.

Inför den andra träffen, där verksamheten utvärderades och diskuterades, hade jag på förhand meddelat de teman jag ville diskutera:

- Sessionerna
- Begrepp som kreativitet, skapande
- Elevernas motivation och attityder. Kroppen
- Gruppernas storlek och heterogenitet
- Utrymmet och skolmiljön. Läroplanen som styrande dokument
- Lärares roll, utbildning, fortbildning och material

Min uppgift var att få till stånd en diskussion snarare än att "intervjua" gruppen. Det lyckades relativt bra, alla hade någonting att säga om ämnet. De var dock väldigt artiga och det var sällan någon hade en avvikande åsikt. En obalans fanns i gruppen i och med att både Cecilia och Daniela var nya på fältet (1-5 års erfarenhet) medan Bea hade jobbat betydligt längre (15-20 år). Bea hade de längsta munturerna men tystnade också stundvis för att ge de andra mer plats. På inspelningen hör jag i efterhand hur vi tre andra verkar mest övertygade och inflikar flest instämmande "mm" och "jaa!" när hon pratar. Hirsjärvi och Hurme (2011, 63) nämner detta som ett av gruppintervjuns minus: att hierarki påverkar hur mycket de olika personerna säger. Gruppdynamiken var ändå positiv och alla verkade bekväma med att säga sina åsikter.

De teman och ämnesområden som behandlades var på förhand bestämda och grundade sig på den litteratur jag bekantat mig med. Men i intervjuerna fanns ingen direkt ordningsföljd som i en strukturerad intervju (se Eskola och Vastamäki, 2007, 27.) Gruppintervjun var min allra första intervju, vilket märktes i att mina frågor ofta blev klumpigt och tvetydigt ställda. Jag insåg att det var en utmaning att formulera mig kort och koncist. Min oerfarenhet störde lyckligtvis inte diskussionen som för det mesta hade ett naturligt flyt. Jag behövde inte styra diskussionen mycket och ställde slutligen ganska få frågor. Jag hade informerat om de områden vi skulle behandla, kanske var det orsaken till att kommentarer från gruppmedlemmarna oftast ledde in diskussionen på nästa ämne. Visst spårade det ut ibland till att handla om t.ex. lågklasserna när jag var intresserad av högklasserna, men jag ville inte avbryta den inspirerade gruppens diskussion, och oftast ledde en liten urspårning till något fruktbart.

4.7 Utvärderingsträff #2: Individuell temaintervju

Den andra kompletterande intervjun hölls i Evas musikklass under en skoldag och räckte ungefär en timme. Platsen valdes i enlighet med Eskolas och Vastamäkis (2007, 28) beskrivning av den ideala intervjumiljön. I och med att detta var det andra intervjutillfälle var jag själv mer säker än dagen innan och kunde därför ställa tydligare frågor. Eva hade också förberett sig väl inför intervjun och talade fritt utan att behöva mycket uppmuntran från min sida.

4.8 Hur analyserades intervjuerna

Efter intervjuerna transkriberades materialet för att kunna analyseras och citeras. Jag hade planerat att behandla intervjumaterialet enligt olika teman som lyftes fram i den litteratur denna avhandling bygger på. Efter att intervjuerna utförts, blev det dock klart att jag inte kunde använda mig av dessa teman i sin ursprungliga form, så jag omformulerade dem en aning. Jag grupperade informanternas kommentarer enligt de nya temaindelningen, som presenteras närmare i analyskapitlet. Sedan speglade jag intervjumaterialet i ljuset av de teorier och den litteratur jag bekantat mig med. Analysen presenteras i kapitel 5.

4.9 Reliabilitet och validitet

I det följande behandlar jag *reliabiliteten* och *validiteten* i min empiriska studie. (Bell 1999, 103-104; Grönfors 1985, 175). Reliabilitet handlar om huruvida jag skulle få samma resultat i samma förhållanden om jag gjorde en ny intervju. De intervjuade verkade vara ganska stabila i de åsikter och värderingar som diskuterades, vilket kan påvisas genom att jämföra anteckningarna och videomaterialet från planeringsträffen med materialet från den andra träffen. Vissa hade anammat varandras kommentarer från planeringsträffen; i gruppintervjun nämndes till exempel sådant som Eva sagt vid planeringsträffen även om hon inte var närvarande. Man skulle kunna säga att gruppen hade skapat en gemensam värdegrund. Om jag eller någon annan gjorde intervjun på nytt tror jag att den grundläggande informationen som skulle komma fram långt skulle vara densamma som i min forskning, även om en annan intervjuare inte skulle ställa exakt samma frågor som jag och därmed skulle få ett lite annorlunda material. Det är möjligt att min egen övertygelse och mitt sätt att framställa hela projektet i någon mån påverkat lärarnas svar.

Validitet handlar om huruvida instrumentet som används mäter det den ska mäta. Med andra ord: Berättar dessa intervjuer om vilka möjligheter och vilka utmaningar musik och rörelse erbjuder på årskurserna 7-9, från lärarens synvinkel? Till en viss grad, ja. Lärarna berättar om just sina åsikter och erfarenheter och tar upp både många möjligheter och många utmaningar de ser med arbetssättet. Alla synvinklar finns dock inte med, exempelvis har potentialen i fri skapande rörelse inte utforskats i

detta projekt; denna gång låg fokus främst på rytmer och koncentrationsövningar med små inslag av eget påhitt. Detta kan delvis bero på den korta "demo-sessionen" jag gjorde i början av planeringsträffen.

5 Intervjuerna berättar: Musik och rörelse som plattform för kreativitet

Innan jag gjorde intervjuerna hade jag över en längre tid stiftat bekantskap med mina övergripande teman, kreativitet samt musik och rörelse. Ju mer jag läste, desto oftare inledde jag mer eller mindre medvetet diskussioner kring ämnet med vänner jag träffade. Jag möttes av en del förhandsuppfattningar om högklasseslevers möjligheter till kreativ musik och rörelse. Jag märkte att många människors uppfattningar om "högstadiet" inte förändrats efter att de själva gått i skolan. De mindes "hur jobbiga vi var" och tyckte synd om lärarna. När jag berättade vad min avhandling handlade om, tyckte de ofta att det lät intressant men tillade kommentarer som "Nå jo, på *högstadiet* kan jag tänka mig att det inte är så lätt med något sådant... (musik och rörelse)" eller "När jag gick på högstadiet så skulle jag nog ha tyckt att något sådant där är jättekonstigt". Vuxna, som inte hade varit i kontakt med skolvärlden sedan de själva gick där, såg med andra ord årskurserna 7-9 som en ganska hopplös tid. Själva hade jag under min korta tid som vikarie erfarit något helt annat. Jag hade också sett hur andra lärare uppmuntrat elever i denna åldersgrupp till kreativitet genom musik och rörelse. Som en följd av dessa möten kände jag mig tillfälligt lockad att närma mig hela problemet via den populärvetenskapliga rubriken "Fem myter om att skapa genom musik och rörelse på årskurserna 7-9". Myterna, delvis baserade på litteratur och teorier jag presenterat i kapitlen 2 och 3, kunde ha varit följande:

- 1) "Elever i årskurserna 7-9 vill inte" (motivationsteorier, bl.a. Deci & Ryan, 2000; individcentrerade aspekter kring kreativitet, Sawyer 2012; musik och rörelse från individens perspektiv, Juntunen 2013)
- 2) "Grupperna är för stora och heterogena" (grupp kreativitet Sawyer 2003; sociokulturella aspekter, Sawyer 2012; musik och rörelse som gruppaktivitet, Juntunen 2013)
- 3) "Utrymmet lämpar sig inte för musik och rörelse" (skolan som miljö, *field*, för kreativitet, Csikszentmihalyi 1988 103-123; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013)
- 4) "Lärarna saknar material och kunskap" (vad läraren behöver för att kunna leda kreativ musikverksamhet eller musik och rörelse, bl.a. Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013; Juntunen m.fl. 2010)

5) "Läroplanen begränsar" (LP 2004, LP 2016)

Denna infallsvinkel blev ändå alltför negativ, så jag omformulerade myterna till mer neutrala teman som jag sedan använde som grund för analysen av intervjuerna. Intresset för att utforska huruvida myterna hade någon verklighetskoppling låg ändå kvar under genomförandet och analysen av intervjuerna. Den temaindelning som ligger grund för analysen av intervjuerna fick sin slutliga form först efter intervjuerna. Ett tema som jag tänkt behandla, *elevernas motivation och attityder* (omformat från "Högstadiееlever vill inte"), slog jag ihop med grupptemat; en individcentrerad syn tycktes inte relevant eftersom lärarna nästan alltid hänvisade till gruppens betydelse då de pratade om motivation och attityder. Visst talades det om individuella skillnader i nivå och intresse, men gruppdynamiken hade en mer framträdande roll i hur sessionen formades än individuella faktorer. Musik sågs också som ett av de få ämnen där eleverna faktiskt gör någonting *tillsammans* som klass.

I det här kapitlet behandlar jag följande områden kring temat *Musik och rörelse som plattform för kreativitet i årskurserna 7-9*, samtliga ur musiklärarens perspektiv.

- 1) Musik och rörelse -sessionernas roll i undervisningen
- 2) Fokusgruppens uppfattningar om kreativitet
- 3) "Högstadiēklassen" som kreativ grupp
- 4) Yttre, styrande faktorer
- 5) Lärarperspektiv (samplaneringen och sessionerna samt lärarens roll, kompetens och kunskap)

5.1 Musik och rörelse -sessionernas roll i undervisningen

Något som framkom i båda intervjuerna var att projektet upplevdes som positivt av lärarna. Alla lärare hade i någon form gjort musik och rörelse tidigare, både i sina egna studier och med eleverna. I och med projektet fick de ändå en orsak till att reflektera över eller utveckla sin undervisning. Vissa var rent av överraskade över hur bra sessionerna fungerat, en klass hade t.ex. genast "fixat" en övning trots att det var första gången de var med om något sådant. "Jag har bara använt det [musik och rörelse] helt för lite, inser jag nu", konstaterade Eva.

Sessionerna som planerades tillsammans kom att ha lite olika roller i de olika lärarnas verksamhet. Samma lärare nämnde också flera betydelser som sessionerna hade. Jag har grupperat betydelserna enligt följande teman:

- 1) Att skapa grupp- och tillhörighetskänsla
- 2) Koncentrationsövning
- 3) Att ha roligt och vara spontan
- 4) Övning i att lyssna på varandra och hitta gemensam puls
- 5) Musikterapeutisk betydelse
- 6) Inkörsport till något annat

5.1.1 Att skapa grupp- och tillhörighetskänsla.

Sessionerna hade för många varit roliga och fungerat bra och lärarna tyckte att övningarna stärkte gruppdynamiken. I musik och rörelse kommer man ofta fysiskt i kontakt med andra människor, något som ansågs stärka känslan av tillhörighet.

Ja det sku jag annars säga den där storklappen, det var som är jättekiva med den är att man på det där tredje slaget ska just klappa på kompisens (demonstrerar). På något vis... tror jag att det stärker den där... tillhörighetskänslan. (Daniela)

Eva använde den finska termen "ryhmäytyminen" för att förklara hur musik och rörelse kan bidra till känslan av samhörighet och gemenskap inom gruppen. Hon förklarade att gruppen ibland är splittrad och behöver någon aktivitet för att komma samman. Då är det tacksamt att ty sig till musik och rörelse.

Förutom att övningarna stärkte gruppdynamiken, pratade lärarna om vilken betydelse det hade att eleverna var skapande tillsammans med eller inför sina vänner. Som nämndes i kapitel 3.2 menar Juntunen (2013, 43-44) att man kan uppleva musik och rörelse på två nivåer samtidigt: individuellt och i grupp. Här fokuserade lärarna på gruppupplevelsen. "Men oftast handlar det för mig om att, att där, just med musik och rörelse att (...) man gör tillsammans", konstaterade Eva.

5.1.2 Koncentrationsövning

Sessionerna kunde fungera som uppvärmning eller hjälpa gruppen att fokusera. Ett av musik och rörelse -verksamhetens mål är också enligt Perkiö (2010, 12) att förbättra koncentrationsförmågan. Cecilia berättade att hon främst använt sessionerna som

korta koncentrationsövningar. Också de andra lärarna pratade varmt om denna funktion, de tyckte att övningarna behövs "för att man ska få det där fokuset där i början av lektionen" (Bea).

Det, att sessionerna delvis sågs som koncentrationsövningar, kan kopplas ihop med teorier om motivation (Deci & Ryan 2000) och om den autoteliska upplevelsen (Csikszentmihalyi 2006, 91). Om eleverna uppslukades av uppgiften och enbart koncentrerade sig på den, kan de ha varit med om en njutbar, autotelisk upplevelse och motiverade att göra uppgiften för sin egen skull utan att förvänta sig någon belöning.

5.1.3 Att ha roligt och vara spontan

Förutom koncentration kan improvisation också betyda spontanitet, skratt och roliga stunder.

Och sen just att, hur dom sen, spontant, att man har inte ju tid att fundera där alls, att hur dom ändå kom med. Att sådär, jag minns att jag var överraskad, att dom klarade av det. Och sen tyckte dom att det var roligt. Eller man ser att dom ler och liksom, fast det är frågan om stampar och klappar så är det ändå liksom roligt att se vad kompisarna kan göra och, lite skratta att, "nå det blev nu en sådan här rytm"... (skratt) (Daniela)

Under sessionerna märkte Daniela och de andra lärarna att eleverna hade roligt, inte minst för att de inte hann fundera över vad de skapade i stunden. De blev tvungna att hitta på något utan att bry sig desto mer om resultatet. Eva nämner att eleverna tyckte det var roligt att utnyttja rummet på ett annorlunda sätt.

Att processen var viktigare än resultatet (typiskt för *small c creativity*, Csikszentmihalyi 1997a) kom fram i en lek där en av Danielas klasser växlade mellan en gemensam rytm och individuellt improviserade rytmer (rondoform). När femton elever klappade och stampade egna rytmer, lät det musikaliskt kaotiskt, men ändå hade de roligt. Det kan också tänkas att eleverna genom mer övning börjar lyssna på varandra mer istället för att bara koncentrera sig på sin egen rytm.

5.1.4 Att lyssna på varandra och hitta en gemensam puls

En funktion övningarna hade var att få gruppen att hitta en gemensam puls. Övningen som kallades rytmmaskinen handlar i stor utsträckning om att lyssna på varandra. Bea berättar om en upplevelse där eleverna i en grupp första varvet tog var sin individuella puls (vilket enligt Bea i och för sig också lät intressant) men den andra gången lyssnade gruppmedlemmarna mer till varandra och hittade en gemensam puls. Bea tyckte att hon lyckades bra då hon inte avbröt den första rundan utan "lät dem liksom uppleva det där". "Och sen nästa gång" sa hon "så lyssnade de på varandra. Och de blev mycket mer gemensamma."

Så här beskrev Eva en rytmövning som hon hittat på:

Och den här hade jag bara som uppvärmning, jag hade inget liksom, desto större mål med det annat än att de sku klara av att, att hålla en rytm och byta till en annan rytm och träna det där rytmisinet och att hela gruppen håller samma puls.

Även om Eva menar att hon inte hade något "större mål" med övningen, kan man invända att tränandet av rytmisinet i själva verket är ett ganska stort mål i musikundervisningen. Bea berättar också om människans naturliga strävan efter synkronisation, som kan upplevas genom musik och rörelse:

... det hör liksom till, till det här liksom mänskliga att, eller att människan kan synkronisera sig med andra. Om man, om man går, så börjar man gå i samma takt som andra och så här, så här funkar vi.

5.1.5 Musikterapeutisk betydelse

Något som togs upp i båda intervjuerna är musik och rörelse -övningars betydelse som en sorts musikterapi. Även om Juntunen (2002, 4-5) skriver att musik och rörelse inte är en direkt form av terapi, menade lärarna att arbetssättet har kopplingar till terapi. De menade exempelvis att de genom rytmikövningar genast kan bedöma vilka elever som har läs- och skrivsvårigheter. Eva berättade t.ex. om hur hon i början av läsåret brukar bekanta sig med de nya sjuorna genom body percussion-namnlekar och "då märker jag direkt att okej, den där har läs- och skrivsvårigheter...". Hon menar att alla som har problem med pulsen, har läs- och skrivsvårigheter. "Det är inte automatiskt åt andra hållet" fortsätter Eva, "att alla som har läs- och skrivsvårigheter, har inte nödvändigtvis problem med pulsen, för det finns olika. Men alla som har problem med

att hålla pulsen eller koordinationen...de kan ha problem med gestaltningen (...) korsa mittlinjen och allt sånt här.”

När jag frågade huruvida elever som har svårt med pulsen kan utvecklas fördes följande diskussion:

Bea: Nä alltså, jag tror att, att man kan utvecklas. (De andra instämmer: Absolut.) Men det kräver ju lite... tid och sen vet jag inte att om musiklektionen räcker (skratt). Men det kan vara en bra grej.

Daniela: Nä en gång i veckan, stampar i tio minuter så... nog är det ju *bra* men att...

Bea: Jo, att det är som att... Jag tror nog på såndän, musikterapi också. Jag tror att, vad heter det. Jag tror att det går att utveckla. Det måste ju vara lite sådär också att, för en del funkar musikterapi men för någon annan funkar kanske nånting annat. Att det är liksom inte såndän, enda saliggörande. Jo, men man kan göra... kan hjälpa.

Det konstaterades alltså att t.ex. rytmövningar kan hjälpa elever med t.ex. läs- och skrivsvårigheter, men precis som Juntunen (2002) menar att musik och rörelse inte är detsamma som terapi, tycker inte heller lärarna att detta arbetssätt automatiskt löser alla problem. Lärarna tror att musikverksamhet nog kan hjälpa en del individer i deras svårigheter men att det hur som helst kräver tid.

I gruppdiskussionen pratades det också om utvecklingen från *grovmotorik* till *finmotorik*; detta exemplifieras med en kille i "högstadiet" som var bekväm med att spela djembetrumma fastän gitarrens fingersättningar tycktes omöjliga. Här ansåg lärarna också att musik och rörelse har en uppgift: Att ge elever som inte har full kontroll över sin kropp en möjlighet att musicera genom stora rörelser, med kroppens stora muskler. (För mer om grov- och finmotorik, se även Nivbrant Wedin 2012, 269.)

5.1.6 Inkörsport till något annat

De musik och rörelse -övningar som lärarna gjorde med sina klasser kunde göras "så att säga för sin egen skull" men kunde också integreras eller kopplas ihop med något annat som gjordes samma lektion. Speciellt de mer erfarna lärarna integrerade sessionerna i den verksamhet de annars också höll på med. Rytmer hade en framträdande roll. Beas rörelselekar ledde t.ex. till reggaerytmer, medan Eva introducerade kubansk polyrytmik genom musik och bodypercussion.

... och sen övergick vi till den här låten, och då var den plötsligt bara mitt i den där låten, alla kunde den där rytmen. Att då (...) kändes det att hej, det här funkar ju! (Eva)

5.2 Fokusgruppens uppfattningar om kreativitet

Lärarnas åsikter om kreativitet och skapande är centrala i utformandet skolkulturen. Därför ville jag veta mer om vad just denna fokusgrupp anser om fenomenen.

Men jag tror absolut att alla kan skapa. (Paus) Det... Det är bara den där, hur van man är med, med att göra det. (Eva)

Lärarna var eniga om att alla kan skapa, men att det också är frågan om en vanesak. De tyckte också att det finns faktorer som kan hindra eller uppmuntra kreativitet och att någon sorts ramar gör det lättare för en nybörjare att skapa eget. Alla dessa uppfattningar stöds av de moderna forskningarna jag bekantat mig med i kapitel 2 (bl.a. Sawyer 2012; Hargreaves 2011; Ojala & Väkevä 2013; Amabile 1989).

Amanda: Mm. Tror ni att alla kan vara kreativa och skapa själv? (Alla: Jo.)

Daniela: Jo. Många har säkert just såna här lås, som just den här flickan, men att nog finns det hos varje mänska absolut.

Bea: Jo. Och det är ju också det, att vara kreativ... Att alla ska nu vara "konstnärer" (gör yviga rörelser), att nånting sånhänt. Att... mm... Alla kan vara kreativa om man ger lite ramar. (Tecknar låda i luften). Att liksom, att bara hitta på så är jättesvårt. Men att får man lite ramar så, så går det nog.

Daniela: Och uppmuntrar.

Bea: Ja. Att så finns det då förstås, man är lite olika begåvade.

Beas kommentar om hur kreativitet inte behöver betyda "konstnärskap" för tankarna till Csikszentmihalyis stora C och lilla c eller den så kallade allemanskreativiteten (Csikszentmihalyi 1997a; Ervasti m.fl. 2013). Vidare ansågs kreativitet vara ett sätt att uttrycka sig själv. Eva talade dock om att eleverna ofta är självkritisk mot sina egna alster. Det hade hon upplevt när eleverna i hennes klass skrivit en låt tillsammans. Eva menade ändå att det är värdefullt att komma med egna idéer och våga uttrycka dem. Första gången behöver det inte bli "något som är finlipat i studion", utan eleverna borde våga börja någonstans för att sedan komma vidare.

Som jag konstaterade i kapitel 2, är kreativitet ett komplext begrepp, och detta märktes också hos lärarna då de blev tillfrågade vad kreativitet eller skapande betyder för dem. Jag påpekade att det inte fanns något rätt eller fel svar utan att jag bara var intresserad av deras uppfattningar.

Daniela: (försiktigt) Jag sku kanske säga att det är liksom att hitta på.

Amanda: Vilkendera alltså, kreativitet...

Daniela: Kreativitet. Och sen på något vis förknippar jag en såndän glädje... i det. Att "Hej, jag hittade på en sånhän grej!". Liksom... (tystnad)

Cecilia: Ja, nya lösningar. (Instämmande "mm" från de andra.)

(Tystnad, alla funderar.)

Daniela: Och sen just att liksom... våga. Eller det krävs ju en viss liksom... (funderar) vad heter det, mod.

Cecilia: Jo, för jag tänkte också att det hör lite liksom obehag också med det där.

Daniela: Jo, att man måste liksom... Man måste våga. Våga göra, göra nånting, skapa nånting.

Bea: Med risk att man gör bort sig.

Cecilia: Jo.

I denna korta diskussion kommer det fram att kreativitet kan vara hitta på något eller att hitta nya lösningar, vilket kan jämföras med Amabiles (1989, 25) krav på *novelty*. Kreativitet kan innebära känslor av glädje för att ha hittat på något liksom rädslor för att t.ex. göra bort sig. Kreativitet kräver mod.

Men att våga gå in i det där, att oftast så kan det vara att de har hemskt höga krav på att det måste vara på något sätt perfekt från början eller att våga skapa. (Eva)

Daniela berättade om en elev som länge spelat klassiskt piano men en gång blev alldeles "i panik" när hon blev ombedd att improvisera på D-durskalans toner medan klassen spelade en låt. Daniela gav henne då en mer begränsad uppgift; "börja från de här två tonerna", vilket gjorde det lättare för pianisten att börja improvisera. Samtidigt kunde en elev som aldrig spelat piano vara friare i att skapa något i stunden; "Aj ska jag trycka på de här tonerna? Okej!". När jag frågar vad det kan bero på att den mångåriga pianisten inte vågade improvisera diskuterade gruppen om hur musikskolornas verksamhet i stor utsträckning baserar sig på reproduktion. Det är precis vad Väkevä (2013) skriver; att undervisningen i musikskolor av tradition bygger på reproduktion. "Men inte har klassisk musik alltid varit sådan!" påpekade Bea. Det är ändå inte bara i musikskolorna och i klassisk musik som denna trend kring reproduktion hittas, utan också i skolornas musikundervisning. De intervjuade lärarna menade att det i skolan kan vara lättare att skapa egen musik med ett instrument som man inte har några

förhandsuppfattningar om och av denna orsak ansågs kroppen vara ett lämpligt instrument för eget skapande: det finns inga givna regler.

Daniela tyckte att kreativitet är hälsosamt och de andra var överens. Vidare pratade Daniela om känslor av tillfredsställelse efter att ha klarat av att skapa något själv. "... jag tror att mänskan behöver det." Cecilia pratade om hur man genom kreativ verksamhet kan koppla ihop sådant man lärt sig. Man får utlopp för det man lärt sig när man sätter det i praktiken, menade hon. Dessutom "behöver det ju inte ha med musik att göra heller", utan alla ämnen kan kopplas ihop under aktiviteten. Eva poängterade i sin intervju att det borde finnas mer utrymme för kreativitet i alla ämnen, inte bara i musik. Kreativitet är något som kan finnas överallt, inte bara i "konstämnen" eller hos vissa individer.

Det var lättare för eleverna att vara med i lekarna om de visste varför de gjordes och vad de hade med musik att göra. Cecilia hade lagt märke till att många elever har "hemskt konventionella uppfattningar om vad musik är".

Daniela hade noterat företagsvärldens positiva inställning till kreativitet: "... företagsvärlden betonar att det är så viktigt att man ska vara innovativ, att man måste därför vara kreativ i skolan". Daniela talade dock med ett visst förbehåll kring denna motivering till att öka kreativiteten i skolan: "... nog kan man ju ta den synpunkten också om vill... tänka på Finlands ekonomi (skratt)".

Eva ansåg att kreativitet behövs i allting. Hon argumenterade för kreativitet som en del av elevernas framtid, vad helst den än kunde innebära. Hon menade att musiken kan fungera som en kanal för att öppna upp för kreativt tänkande.

Oberoende om du blir ingenjör eller, det är inte bara det att om du blir musiker eller bildkonstnär eller, du måste ju kunna vara kreativ, öh, vad du än gör, om du har ett politiskt problem att lösa så måste du kunna tänka kreativt eller, att liksom våga tänka utanför eller liksom, släppa loss... (Eva)

Enligt Cecilia innebär kreativitet att tänka själv och ta ansvar och de andra instämmer. Också Amabile (1989, 27) och Csikszentmihalyi m.fl. (2006, 94) poängterar att vi inte enbart kan tala om vilka redskap som behövs för kreativitet utan också bör diskutera hurudana värderingar vi vill odla.

Men om man skapar så måste man ju tänka själv. Ta ansvar för det liksom, det som finns här inne (pekar på huvudet). Sen få ut det. (Cecilia)

Med Eva diskuterade vi begreppen improvisation och komposition. Hon tycker att improvisation handlar om att prova medan komposition är när man slår fast hur det ska vara - "i något skede så kan det vara... en improvisation kan bli till en komposition" - vilket ganska långt stämmer överens med en definition som Juntunen (2013) använder. Komposition ses alltså här i en mer traditionell betydelse jämfört med den breda uppfattningen som Ojala och Väkevä (2013) banar väg för.

Eva menade att "all improvisation kanske inte är sånt som man sen använder till något desto mera", vilket med andra ord betyder att processen kan vara viktigare än resultatet, vilket i sin tur för oss tillbaka till begreppet allemans kreativitet. Improvisation kan enligt Eva vara "att låta det här kreativa flödet komma ut". Dessutom måste även en skapandeprocess som strävar efter resultat ofta gå igenom ett provningsskede (jfr Hargreaves 2011: kreativetsprocessens första skede *preparation*, förberedelse för problemet, att sätta sig in i problemet). Eva förklarar att man måste våga prova saker för att kunna konstatera att "okej, vi har provat de här fem sakerna och den här ena funkade, okej, vi tar den här ena saken och utvecklar den. Men sku vi inte ha provat dom där fem sakerna så sku vi inte ha kommit på den där ena saken." Hon menar att det inte lönar sig att koncentrera sig på det som misslyckats eller att det inte blev perfekt, utan ta ut det som blev bra och utveckla vidare. Enligt lärarna kan improvisation och kreativitet också betyda lek. "Att de märker att det kan vara roligt." (Bea). Dessutom upplevde lärarna att eleverna "är nog hemskt kreativa om man bara ger dem möjlighet till det."

Uppfattningar om kreativitet som kom upp i intervjuerna:

- Kreativitet innebär nya lösningar
- Kreativitet kan ge både glädje- och obehagskänslor, kräver mod
- Alla kan vara kreativa, men vissa är mer vana vid att skapa själva och det finns olika begåvning/personligheter
- Det finns faktorer som förhindrar respektive uppmuntrar kreativitet
- Ramar underlättar
- Kreativitet innebär att tänka själv och ta ansvar
- Eleverna är ofta självkritiska -> våga prova ofullkomliga lösningar

- En orädd prövningsprocess kan leda till intressanta resultat
- Processen kan vara viktigare än resultatet
- Sociala faktorer påverkar kreativitet
- Improvisation och komposition kan vara lek

Varför kreativitet enligt fokusgruppen har en plats i skolan:

- Kan ge glädje och sporra eleverna till att våga göra själv
- Hälsosamt, tillfredsställande
- Utlopp för vad man lärt sig
- Ett sätt att uttrycka sig själv
- Individuella framtider och global framtid

5.3 “Högstadieklassen” som kreativ grupp

Enligt fokusgruppen är musik och rörelse ett arbetssätt där nivåskillnader och förhandskunskaper inte har så stor betydelse som t.ex. vid bandspel. När man spelar instrument “är det kanske svårt att hitta sin uppgift”. Bea medger att det även finns nivåskillnader när man sysslar med musik och rörelse, men att “de här övningarna ändå är såna att de inkluderar mera än exkluderar”. Eva har inte stött på någon situation där musik och rörelse inte skulle ha fungerat på grund av nivåskillnader.

Jag tycker faktiskt att, bara man får alla med och göra (...) om det inte är nån som liksom medvetet sabbar, men om alla försöker, så fungerar det ganska bra. (Eva)

Idealet är att alla kan improvisera på sin egen nivå. Enligt Ervasti m.fl. (2013) och Csikszentmihalyi m.fl. (1997, 37) är det för motivationens och kreativitetens skull essentiellt att känna att en uppgift tillräckligt utmanande men inte för svår.

Lärarna påpekade dock att det kan finnas olika grader av t.ex. motoriska färdigheter eller känsla för puls hos eleverna, men igen ses det inte som ett hinder: “inte vet jag om det gör något i den här typens övningar att, om nån inte hänger med så gör den sitt bästa att liksom, det fungerar ändå” säger Daniela. Lärarna fastnade till exempel inte alls vid sådana detaljer som att någons improviserade rytm gick över det överenskomna antalet slag i takten, utan fortsatte bara friskt, det ansågs viktigare “att alla får göra sitt” och “att dom vågar försöka”.

För vissa var det utmanande att ens våga försöka, medan andra hade svårigheter med att hållas inom de givna ramarna. I en övning skulle gruppen till exempel upprepa någon rytm som var och en på sin tur improviserade fram under fyra slag. En klapp eller stamp räckte, men redan det kunde vara utmanande för vissa, medan andra var så skickliga att de ville visa alla sina kunskaper på de fyra slagen. Invecklade kreaturer blev å andra sidan svåra för gruppen att upprepa. Daniela tyckte att det är nyttigt för skickliga elever att lära sig anpassa sig till gruppen. "Det finns alltid dom, speciellt dom som är så där supersuperskickliga, kanske lite vill visa, så dom brukar ha jättesvårt att anpassa sig till det..." När gruppen ska upprepa eller göra rytmer tillsammans, kan det nämligen bli "jättesvårt att komma med" om en person hittar på en invecklad grej. Daniela menade därför att rytmmaskinen är en bra övning, eftersom det inte är "din individuella prestation som räknas, utan du är en del av en såndän stor maskin". Trots att du som individ gör en mycket enkel rytm så kan helheten bli komplex och intressant.

Att helheten är viktigare än individen är också idén bakom Ubuntu (Nivbrant Wedin 2012, 213). Anpassning till gruppen kan dessutom ses som ett uttryck för socialisering, där individuella önskningar till en viss grad måste undertryckas (Csikszentmihalyi 2006, 36). Bea kommenterade dock att det handlar om ett val, vill man att alla ska jobba tillsammans eller prova själv. Man kan jobba man med att hela gruppen gör tillsammans eller med individuell kreativitet i grupp. Både Csikszentmihalyi (1997) och Uusikylä (1996) skrivit om begåvade ungdomar, som behöver få utlopp för sina kunskaper. Det kan vara frustrerande att ständigt jobba under sin egen nivå, på samma sätt som det blir ångestfyllt med enbart så svåra uppgifter att man inte hänger med. I Orff och Dalcroze -pedagogik växlar man mellan eget prövande och par- eller gruppövningar. Om man får pröva själv, kan man välja att göra det mer eller mindre krävande, och valfrihet motiverar. När hela gruppen gör tillsammans, övas andra färdigheter. När man skickar vidare en impuls (t.ex. en klapp) till någon i gruppen, övar man sig t.ex. på att ta kontakt. (Se även Perkiö 2010, 12.)

... man måste vara tydlig, att om det är två som funderar att åt vem kom det så då har inte den där skickaren varit tillräckligt tydlig. Så att plocka fram sånhänt. (Bea)

Förutom att man i kreativ gruppaktivitet lär sig om varandra, kan gruppen också påverka motivationen. När det gäller motivation, verkade det som om det som gjorts

på "lågstadiet" påverkade attityderna starkast. Om eleverna senast gjort rörelselekar i dagis, kanske de tycker att de är barnsliga. Om de däremot är vana vid arbetssättet och aktivt har hållit på med det genom hela grundskolan, vet de själva varför övningarna görs och vågar kasta in sig i skapandet. "Högstadiet" är ofta en smältdegel för elever från olika skolor och med olika musikbakgrund. Det tar tid att skapa en ny gruppkänsla. Det finns en god tanke bakom Utbildningsstyrelsens vilja sammanföra låg- och högstadierna till en enda grundskola (se Pietilä 2001). I praktiken är detta ändå inte ännu verklighet.

De olika klasserna kan se mycket olika ut sinsemellan. Vissa grupper är lugna medan andra är livligare. Ibland är elever med specialbehov integrerade i klasserna. Om gruppen är "extra stökig", kan det hända att läraren drar sig för att använda "friare" arbetssätt.

... om man tar bort dom från sina pulpeter, så tänker man att nu blir det kaos. Det behöver det inte bli, men jag tror att om man förbereder det och tänker igenom det, och fast kanske försöker att man får en gång med en assistent eller något så sku man liksom kunna göra det. (Eva)

Gruppens intresse för musik i allmänhet och därmed för allt som görs på lektionerna kan bero på om det är en tillvalsgrupp eller inte. Eva sa att det ibland är svårt att motivera varför olika saker görs ifall eleverna inte själva valt musik. Samtidigt menade hon att också de elever som bara hade obligatorisk musik kommit bra med i övningarna. Likaså hade Daniela antecknat efter sina sessioner att alla var med och ingen vägrade, medan Cecilia hade upplevt att vissa elever var motvilliga. Cecilia sa att hon kanske borde ha börjat med ännu enklare eller tydligare övningar. De andra påpekade ändå att det också finns olika personligheter. Vissa elever tycker helt enkelt om rörelse och skapande mer än andra. (För multipla intelligenser: se Gardner 1993.)

En del tänder genast, en del tänder lite långsamt och en del tänder inte alls. Och det har ingenting med det där (gestikulerar kring huvudet) ... vad man förstår, utan man är bara inte sån att man kastar sig in i sånt. (Bea)

Förutom olika personligheter kan motivationen inom gruppen variera. Bea talade om balansen mellan inre motivation och sådant som bara måste göras. Hon hävdade att barn nuförtiden ofta ses som "lustbarn", alltså att de bara gör sådant de har lust med. Vad händer då i skolan, om eleven inte har lust att lära sig? Bea menade, att om eleverna "får en idé och förverkligar den" så "lär de sig automatiskt en massa saker".

Om man fått välja själv (en form av allemanskreativitet), är det alltså mer motiverande att göra och därmed lära sig nytt (jfr intention, Byman 2002, 26). Men till skillnad från aningen idealistiska förhoppningar om inre motivation (t.ex. Amabile 1989) verkar Bea ha fötterna mer på jorden, då hon menar att man "inte bara kan göra på lust" utan att "vissa saker måste man bara traggla [sig igenom]".

Cecilia hade lagt märke till att vissa elever skrattade och tyckte att lekarna var roliga, men funderade över hur mycket de påverkades av andra som inte var lika ivriga. Om flera negativt inställda elever stod bredvid varandra kunde det påverka sessionens lopp. Placeringen i klassen tycktes alltså vara viktig. De lärare som alltid hade sina elever i en ring menade att det positiva med det är att man har bättre uppsikt över och kontakt med eleverna; ingen kan gömma sig i bakre raden. Å andra sidan kan elever med sociala svårigheter tycka att det redan är obehagligt att sitta nära varandra i ring, för att inte tala om kontaktövningar med rörelse. Ibland går övningarna utanför den egna bekvämlighetszonen och det kan vara skrämmande. För att kunna skapa och vara kreativ behöver man känna sig trygg. Improvisation kan enligt Eva kännas skrämmande "för att då är man lite utsatt. För att alla tittar på min improvisation." Hon har upplevt att vissa elever kan vara mycket rädda för att göra fel, men menar ändå att de rädslan släpper när de kommer in i den trygga atmosfären. Cecilia sade å sin sida att hon skulle "behöva mer sådana övningar som skulle träna den där tryggheten i gruppen, eller att på nåt sätt känna sig bekväm och tycka att (...) - att det inte är farligt att göra bort sig!"

Musik och rörelse sågs som ett mångsidigt arbetssätt där skapande får en betydelse i det sociala sammanhanget. Parövningar visade sig vara fungerande. Det var också betydelsefullt att eleverna visade upp sina skapelser för varandra; "det blir som en helt annan grej då" (Bea). (Se även: att skapa betydelser inom komposition, Ojala & Väkevä 2013).

Ibland var det någon i gruppen som ville gå där staketet var lägst, men det visade sig att det enkla i själva verket var svårt:

Så var det nån som tänkte att de sku va såhär sluga att "får vi klappa ba en gång då?" , att liksom man lämnar bort tre och har bara en klapp, så "Jo-o, det går nog" (mjuk röst, skratt) och så... men sen så visade det ju sig att det är ju ganska mycket svårare, för då måste man hålla den där pulsen nånstans, och det kräver jag sen att man måste, att det måste synas nånstans. (Bea)

Det kunde också förekomma motsättningar i gruppdynamiken. Bea berättade om en kris mellan flickorna och pojkarna i en av hennes klasser, där pojkarna brukade ta mer plats medan flickorna var tysta och försiktiga. I en lek, där en klapp skickas runt i valfri ordning, hade klappen en tid "fastnat" mellan några av pojkarna. När flickorna sedan gjorde samma sak, fick de fula kommentarer och rop av pojkarna, som menade att flickorna härmade dem. Bea blev arg på detta beteende, det blev ett kaos i klassen och fallet diskuterades. Efter några veckor hade det skett en förändring i gruppdynamiken. Flickorna hade börjat ha ljud och säga emot, alltså ta mer utrymme. Bea uppmuntrade dem, även om det nu blivit oroligare i klassen i och med att både pojkarna och flickorna nu var "olydiga". Hon visste inte hur det skulle gå vidare nu, men var nöjd över skiftet.

En stund diskuterades könsroller i gruppdiskussionen. Lärarna funderade över huruvida stereotypa könsroller förstärks i sådan här verksamhet: Det passar bättre in i den typiska pojkrollen att röra på sig och ta plats, medan flickorna ska vara tysta och snälla. Ett förslag var att någon gång jobba med pojkar och flickor i skilda grupper för att de skulle få möjlighet att göra sådant som inte passar in i den stereotypa könsrollen. Det hjälpte också att placera flickor och pojkar blandat i klassen/ringen. Som nämndes i kapitel 3.7, är det relevant att fundera över huruvida rådande normer förstärks eller förnyas i undervisningen (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 64).

Följande punkter kom fram i analysen av intervjuerna då vi synar dem med tanke på individuell och gruppkreativitet genom musik och rörelse:

- Musik och rörelse som arbetssätt: alla kan skapa på egen nivå
- Man kan vara kreativ tillsammans, i vilket fall gruppen betyder mer än det individuella, eller individuellt kreativa. I de sessioner som planerades inom detta projekt betonades gruppkreativitet mer än egen prövning.
- Lågklassernas betydelse: de som var vana med arbetssättet förhöll sig positivt till det; som nytt arbetssätt i årskurserna 7-9 kunde musik och rörelse först kännas obekvämt eller verka barnsligt.
- Klasserna kan vara olika sinsemellan
- Personligheten påverkar förhållningssättet
- Vad kompiserna gör påverkar också

- Trygghet i gruppen behövs för skapande verksamhet
- Dagens "lustbarn" - balans mellan vilja och måste
- Parövningar bra, att visa upp för varandra något annat
- Musik och rörelse kan förstärka könsroller eller möjliggöra förändring

5.4 Yttre styrande faktorer

Vissa av lärarna och eleverna oberoende yttre faktorer styr skolans musikverksamhet. Jag ville veta på vilket sätt utrymmet och läroplanen styrde lärarnas val. Förutom dessa två faktorer tog lärarna själva upp sådant som de upplevde att styrde deras undervisning. I detta underkapitel har jag låtit bli att specificera vem som sagt vad eftersom det i det här sammanhanget är irrelevant och möjligen känsligt.

Det största hindret för musik och rörelse -verksamhet var enligt lärarna bristen på lämpligt utrymme. Tre av de fyra informanterna hade bara ett litet klassrum, där de med nöd och näppe rymdes att sitta i ring på stolar (en hade pulpetrader). Den fjärde informanten hade ett större klassrum med både pulpetrader och en ring med stolar bak i klassen och var nöjd med sitt utrymme. Stämningen i båda intervjuerna blev ganska dystert när vi kom in på ämnet utrymme. Någon hade försökt boka gymnastiksalen, men den var alltid full. En annan hade tidigare varit i gymnastiksalen eller i korridoren med sina elever, men upplevde att det blev ett sådant kaos då eleverna skulle flytta på sig att det inte lönade sig. Men hon tillade:

Eller i så fall måste man göra det så pass ofta att man förklarar vad man gör och varför och vad är reglerna och allt det där.

Ibland flyttade lärarna undan pulpetrader och stolar för att göra mer utrymme, men de önskade sig mer ändamålsenliga klassrum, speciellt då läroplanen uppmuntrar till elevcentrerad verksamhet och att skapa i grupp. De hade visioner om det ideala musikklassrummet, där man skulle rymmas att röra på sig, men som inte heller skulle vara för stort (som en gymnastiksal), då fokus lätt försvinner åt fel håll. En orsak till att det ansågs svårt att vara i ett annat utrymme än musikklassen var att alla instrument fanns i musikklassen, och om man ville gå över till att spela instrument efter musik och rörelse -övningarna, innebar det en förflyttning av antingen instrument eller av gruppen. Det ideala musikklassrummet skulle kompletteras med ett antal mindre rum för bandövning och andra musikaliska grupparbeten, eller också skulle man kunna dela

upp det stora klassrummet med hjälp av ljudisolerande plexiglas, så att läraren kunde följa med vad de olika grupperna håller på med. Ett lämpligt utrymme att röra på sig ansågs vara väldigt viktigt - "också i högstadiet kanske, ja, speciellt just där".

Också Juntunen (2010b, 17) beskriver det ideala utrymmet för musik och rörelse som rymligt, gärna med trägolv, utrustat med bra ljudteknik och instrument och utan ett alltför stort eko. Juntunen nämner också att man i skolans musikundervisning ofta tampas med ekvationen stora grupper i små klassrum, men menar ändå att man även i små utrymmen kan syssla med musik och rörelse och att det går bra att integrera bitar av detta arbetssätt i annan musikverksamhet.

Något annat som upplevdes jobbigt, speciellt av de lärare som inte hade hunnit samla på sig eget material, var bristen på läromedel. Som jag nämnde i kapitel 3.5, finns det ingen svensk lärobok i musik för grundskolans högre klasser. En av lärarna hade till och med varit i kontakt med bokförlag men förlaget ville enligt henne inte trycka något material, åtminstone inte förrän den nya läroplanen träder i kraft. Eva föreslog elektroniskt material som en möjlighet:

... att man måste ju inte kanske trycka en bok då, men åtminstone då att man sku ha nån sorts elektroniskt eller onlinematerial, som man kan betala licens för per år eller nånting.

Ju längre väg en måste gå för att göra någonting, desto större är tröskeln för att det blir av, menade Eva. Hon efterlyste konkreta hjälpmedel, *gör så här*, färdiga lektionsplaner. Finjustering gör läraren hur som helst och det sitter i ryggraden. Men någonting att utgå från. Att det inte finns lättillgängliga läromedel som visar vägen till kreativitet genom musik och rörelse kan alltså vara en övervägande orsak till att så få lärare använder det arbetssättet, även om det är fyllt av potential.

Läroplanen hade däremot enligt lärarnas egen utsago ingen stor effekt på deras verksamhet. Tre av fyra lärare hade inte läst den nyaste läroplanen medan en var mer insatt i läroplanerna. "Alltså nog är den ju hemskt flummig" beskrev en lärare läroplanen och menade att "alla tillämpar den säkert just så som dom... tycker." "Nog kan man ju tolka den helt hur man vill. Tycker jag."

En av lärarna hade för en tid sedan läst igenom läroplanen och konstaterat att "jag gör ju det här". Men även om ingen av lärarna "sprang med den i bakfickan", utan snarare "ganska naturligt" följde det som stod läroplanen, tyckte åtminstone en av de nyare

lärarna att det var skönt att ha någon sorts ramar, något att utgå ifrån. Det är värt att notera att läroplanen inte är ett lösryckt dokument utan har uppkommit i en kontext och återspeglar sin tid. Kanske är det därför som lärarna upplever att de "naturligt" har liknande målsättningar och värderingar som läroplanen framhäver.

Det stämmer att den nuvarande nationella läroplanen ger mycket fria tyglar till läraren, eftersom det varit meningen att de lokala läroplanerna ska ge lärarna mer frihet och känsla av att kunna påverka (Juntunen & Westerlund 2011, 53). Den nya nationella läroplanen (LP 2016) går ändå igen mer detaljerat in på målsättningar, arbetsätt och krav.

Det som styrde mer än vad som står i läroplanen var antalet årsveckotimmar (som i och för sig är en del av läroplanen) samt årstider och skolans fester. För närvarande har alla sjuor en årsveckotimme musik, och därefter är det tillval som gäller. Lärarna ville ge någon sorts grundfärdigheter åt sjuorna, medan tillvalsgruppernas verksamhet kunde vara friare. Om det var någon fest eller ett evenemang på kommande så övades uppträdanden för festerna oberoende av läroplanen.

Enligt informanterna påverkar följande yttre faktorer musik och rörelse -verksamheten eller skolmusiken i allmänhet:

- 1) Utrymmet (brist på lämpligt utrymme begränsar avsevärt)
- 2) Läromedel (brist på finlandssvenska läroböcker i musik för årskurserna 7-9)
- 3) Läroplanen - påverkar inte mycket, kan tolkas fritt, går "naturligt" ihop med vad som görs
- 4) Antalet årsveckotimmar (hur mycket tid, vad prioriteras?)
- 5) Årstider och skolans fester (uppträdanden övas in på musiklektionerna)

5.5 Från lärarens ståndpunkt

I det sista avsnittet av resultatkapitlet behandlas lärarnas subjektiva upplevelser av *samplaneringen* i detta projekt. Därtill reflekterar lärarna över sin egen *roll* i musik och rörelse -verksamheten, varifrån de fått sin *kompetens* och sina *material* samt vad som i

framtiden kunde göra det *lättare för lärare* att öppna upp möjligheter till kreativitet genom musik och rörelse.

5.5.1 Samplaneringen och sessionerna på gott och ont

Lärargruppen tyckte att projektets samplanering var rolig och gav nya impulser. De ville gärna ha mer kontakt med ämneskolleger. Nedan behandlas några av de positiva verkningar som verksamheten hade för lärarna liksom vissa orosmoment som var kopplade till projektet.

Bea tyckte det var skönt att ha idéer att följa upp; det är enligt henne "alltid roligt med nya idéer". Också Eva berättade hur hon tyckte det var bra att förnya sig. Dessutom hade hon hittat tillbaka till gamla egna material som hon glömt bort. I och med projektet utmanade hon sig själv till att pröva saker som hon inte annars skulle ha gjort, t.ex. att utnyttja rummet på ett nytt sätt.

Jo, det kändes jättekiva. Alltså jättejättekiva. För att när man plötsligt, man far ju in i sina egna liksom hjulspår, att "ajjo, man kan ju göra det såhär också". (Eva)

Både Bea och Eva tyckte att det var nyttigt att förnya sig för att inte fastna i gamla spår. För Cecilia och Daniela hade sessionerna en lite annorlunda funktion, eftersom de inte ännu fastnat i sina egna hjulspår utan snarare höll på att forma sina metoder. Men även de var inspirerade och ville gärna träffa andra musklärare. "Alltså jag tycker nog att musklärarna borde träffas" sa Cecilia. "Och utbyta erfarenheter och idéer och, jo, verkligen." Hon menade att det kan vara svårt att orientera sig, speciellt när det inte finns någon lärobok.

Samplaneringen ledde i många fall till att lärarna på egen hand utvecklade de ursprungliga idéerna och integrerade dem i sin normala undervisning. Rytmövningarna kunde kombineras med någon musikstil klassen höll på med, t.ex. hip hop. Bea var speciellt inspirerad efter att hon lyckats integrera sina egna kunskaper och material med samplaneringens alster. "Mera! (skratt) Mera nytt!" Övningarna upplevdes däremot som något lösryckta om läraren inte hittade ett sätt att integrera dem i sitt eget material. Cecilia var försiktig i användningen av de samplanerade sessionerna eftersom hon upplevde att de inte passade in i hennes övriga undervisning.

... dom här liksom nya grejorna som vi hade, storklappen och... nå jag provade med det, men jag funderade att blev det liksom, eller, fick jag det och passa i resten av helheten som vi gjorde? Vi höll på med blues och, så blev jag som fundersam att är det här nu lösryckt för dom att vi gör nån sån hän grej, så jag vågade inte göra den så stor... (Cecilia)

Det verkar som om erfarenhet ger färdigheter i att integrera gammalt och nytt, vilket stämmer överens med Jyrhämäs (2000, 74-75) beskrivningar av "novis-" och "expert-lärare. Samtidigt innebar samplaneringen vissa orosmoment också för de mer erfarna lärarna när de inte kunde hålla sig till sina gamla vanor - "nog var det lite såhär pirrigt också att hur funkar det här" funderade Bea, som dessutom påpekade att hon glömt en del av de nya övningarna, men fick hjälp av de andra via Facebook-gruppen.

Annat som lärarna oroade sig för innan sessionerna var t.ex. sin egen pianospelförmåga eller att eleverna skulle börja knuffas i klassen. Vissa var rädda för att eleverna inte skulle komma med eller att de skulle börja protestera. "Egna fördomar" nämndes som en orsak till rädslan för att använda musik och rörelse i klassen. Eva berättade att det inte fanns någon musik och rörelse hon själv gick i skolan och att hon delvis därför varit försiktig med användandet av det arbetssättet, även om hon hade mycket kunskap och material (jfr Ervasti m.fl. 2013, 247). Hon var ändå medveten om sina "fördomar" och sa att "inte vet jag varför jag tänker [att eleverna inte ska gilla musik och rörelse], för nu brukar de oftast liksom ändå sen komma med i det."

Lärarna tyckte det skulle vara roligt att träffas med lärare inom samma kommun, men samtidigt ville de inte att någon annan skulle diktera vad de skulle göra. Idéutbyte välkomnades, men inte andras försök till att bestämma om hur de borde göra saker. Lärarna ville alltså ha frihet till kreativitet, men tyckte att ramar hjälper nybörjare och att yttre impulser kan inspirera vem som helst, precis som i improvisation. Om det skulle ordnas liknande träffas i fortbildnings syfte, kommer praktiska detaljer in, såsom ekonomi och tid. I denna undersökning var ändå alla lärare positivt inställda till liknande träffar - "det är ju ofta det bara att det måste vara nån initiativtagare att därför är det jättebra med Facebook till exempel."

I båda diskussionerna nämndes olika Facebook-grupper eller andra forum inom social media där man kunde hålla kontakt med andra i samma bransch. Den Facebook-grupp vi hade under projektets gång togs upp som något positivt, men också andra grupper såsom *Musiklärare i Svenskfinland* och liknande grupper på finska eller i Sverige

nämndes. I grupperna kan t.ex. idéer och arrangemang spridas eller frågor ställas. I intervjuerna kom både positiva och negativa sidor av dessa grupper fram. I den enskilda intervjun framhävde Eva hur lätt det var att hålla kontakt med andra över nätet utan att behöva träffas. Hon var också tacksam över färdigt material som någon annan lärare delat med sig och som hon haft användning av. Lärarna i gruppintervjun var dock inte lika övertygade av Facebook-gruppernas funktion; det sades å ena sidan att "ingen är riktigt aktiv där", och å andra sidan att "ibland får man ångest av att någon annan har så mycket extra energi". Detta väcker en fråga om huruvida det bara råkade sig att Eva var den enda som hade haft verklig användning av gruppen eller om intervjusituationen influerade åsikterna i någondera intervjun.

Samplaneringen och sessionerna i korthet från lärarens synvinkel:

- Nya idéer, att göra saker på nytt sätt
- Utveckling från de ursprungliga idéerna
- Återfinnande av gamla material och arbetsätt
- Förvåning över att det fungerade så bra
- Integration kontra lösryckta moment
- "Lite pirrigt"
- Kontakt med andra lärare genom att träffas respektive via sociala medier: plus och minus

5.5.2 Lärarens roll

Eva tyckte att musik och rörelse är ett tacksamt arbetsätt för grupper eftersom man kan göra nästan vad som helst. Hon nämnde också hur musik och rörelse kan också användas i solfègeundervisning, precis som Dalcroze föreslår (Mead 1994). I musik och rörelse behövs inga speciella material eller instrument utan det räcker med gruppen själv. Läraren behöver inte ens kunna spela musik själv utan kan använda inspelad musik. Det som behövs är know-how och handledningskunskap och tid för att sätta sig in i det och planera.

En uppgift som läraren ansågs ha var att ge instruktioner. Hur läraren instruerade påverkade hela sessionens förlopp. Cecilia hade t.ex. märkt, att "första gången så när jag gjorde det (...) blev dom lite förvirrade", men när hon gjorde samma övningar för

tredje gången med en ny klass, "då funkade det från början". Läraren kunde också med sina instruktioner utmana eleverna, få dem att koncentrera sig bättre. Bea kunde till exempel ge utmaningar som "följ klappen hela tiden", "lite mera energi" eller "lite snabbare!".

Att leda gruppen i rörelseövningar upplevdes som en ständig balansgång mellan att göra saker tillräckligt enkla så att alla kunde komma med och att ge mera utmaning så att det hölls intressant. Cecilia funderade över hur hon ibland behövde börja med ännu mindre bitar för att "göra det ännu mer lättförståeligt" samtidigt som det alltid finns "risken för att dom som genast förstår det sen blir uttråkade". Lärarna var medvetna om den balans bl.a. Csikszentmihalyi m.fl. (1997, 37) hävdar vara kritisk för kreativitet, men hade ingen direkt lösning på hur den ska uppnås. De menade att läraren måste *känna in* sådant som när något är för svårt och eleverna håller på att tappa fokus eller när det blir för tråkigt och man ska gå vidare och samtidigt själv hela tiden vara redo att byta växel. "Det är nog den där gyllene medelvägen som är svår ibland" sammanfattade Cecilia.

Lärarens uppgift tycktes också vara att förklara varför man gör vissa saker (jfr Joutsela 2004, 64-65.) - eller ännu hellre ställa eleverna frågan och få dem att fundera. Eva sa att hon brukar fråga eleverna "Nå varför gör vi det här", för att "då måste de fundera och då kommer det sen ändå fram att ajja, just det, det är därför." Ibland behöver man ändå inte förklara utan man bara gör, menade Eva. Efteråt kan man ändå diskutera, ifall eleverna verkar som frågetecken.

Resten av diskussionerna kring lärarens uppgift handlade egentligen om att skapa trygghet i gruppen (se kapitel 3.2). Jag frågade lärarna de gör för att skapa trygghet i gruppen. Daniela brukar "börja med såna där, liksom super-, superenkla övningar som alla klarar av", t.ex. att skicka vidare en klapp i ringen. Hon vill med andra ord börja "så att det nästan är lite *för lätt* för alla. Sådär att alla säkert klarar av det." Trygghet kunde alltså skapas genom tillräckligt enkla uppgifter i början. Att sätta gränser ansågs också relevant för tryggheten. Lärarna accepterade till exempel inte att man skrattade åt eller nedvärderande kommenterade någon annans försök.

Jag brukar också vara hemskt sträng med det att om man märker att, liksom, nån misslyckas eller inte lyckas med första så börjar alla liksom sådär att "nå heej, kan du inte det där" att liksom så här. Så då brukar jag liksom, säga till helt på skarpen, eller diskutera

det att, "det här är svårare för en del och lättare för andra", att "vi är olika" och, men att "det är hemskt oartigt att liksom"... Att "kämpa istället varandra" och såhär. Dom brukar nog förstå sen, sånt som dom inte tänker på. (Daniela)

Också rent fysiskt ska klassrummet vara ett tryggt ställe där ingen behöver vara rädd, även om det finns både sådana elever som inte kan kontrollera sina egna rörelser så bra och sådana som tycker det är kul att klappa kompisens på ansiktet. I musiksalen ska alla få vara utan att vara rädda för att bli slagen. Det är utgångspunkten, säger Bea.

En av lärarens viktigaste uppgifter tycktes vara att uppmuntra eleverna och påminna dem om att det vad de gör bra räcker till. Vissa elever var mycket nervösa för att göra en egen rytm med minst en stamp eller en klapp, och de kunde bli missnöjda om de inte lyckades skapa något "tillräckligt fint". Läraren måste alltså om och om igen påminna om att "ingenting är fel eller rätt" och om att "det räcker helt bra". Eva sa att hon också själv brukar "moka" (göra fel) och därmed genom eget exempel visa att det inte är frågan om allvarliga saker. Läraren kunde också poängtera att det inte fanns något rätt eller fel och inte lägga tyngd på ifall solona blev längre än t.ex. de fyra slagen som läraren föreslagit, utan bara gå vidare i god anda.

Lärarens roll var att:

- ge tydliga instruktioner
- balansera mellan enkelt och utmanande
- skapa trygghet i gruppen
- sätta gränser
- förklara varför
- visa att spontant påhittade saker behöver inte vara så "fina"
- uppmuntra, visa att det inte finns rätt eller fel
- ställa frågor istället för att ge svar

5.5.3 Varifrån kommer lärarens kunskap och kompetens?

När lärarna blev tillfrågade varifrån de fått sin kunskap och kompetens var två faktorer framträdande: erfarenheten och utbildningen.

Alla hade studerat musikpedagogik och utbildningen de gått fick beröm. Cecilia saknade dock det forum som högskolan hade varit. Det är först i arbetslivet som de

verkliga problemen kommer upp, "det är nu som man har en massa frågor som man nu sku vilja diskutera under didaktiken eller något". Hade hon vetat vad hon kommer att behöva "så sku jag har frågat dom" säger hon, men under studietiden var det inte möjligt att komma med egna frågor eftersom "allt var så nytt och man hade inga referensramar kanske, så man tog in så mycket man kunde". Men när nu arbetslivet bjudit på utmaningar finns de egna frågorna, "så att nu sku man vilja gå om (skratt). Utbildningen. Till en viss mån i alla fall." Cecilias vilja att studera efter att ha stött på praktiska problem kan länkas samman med motivationsteorier: när man själv hittat problemen och frågeställningarna är man också motiverad och mer angelägen om att hitta lösningar.

Lärarna menade att de alla, mer eller mindre erfarna, hela tiden lär sig nytt genom försök och misstag. Bea tyckte att det kan vara bra att ta pauser ibland och göra något annat. Hon berättade också hur nya instrumentinförskaffningar inspirerade henne. En inre lust ledde henne till ständig förnyelse. Likaså ansåg Eva att egna musikaliska projekt på sidan om jobbet gav inspiration.

Att hela tiden vara kreativ i arbetet som musklärare upplevdes å andra sidan som ansträngande. Speciellt det första året som lärare mindes många som det jobbigaste, då allt material måste skapas från början. Alla de intervjuade lärarna hade dock både kunskap och erfarenheter av musik och rörelse från förr och gladdes över projektet som gav dem en orsak att använda arbetssättet mer.

Att det att aijo, varför gör jag inte mera av det här. Det är det första. Och att det kräver egentligen inte så mycket planering. Eller liksom när jag har syssla med det en del själv och sen har jag liksom nog såndänt material, att jag har inte så hemskt svårt att hitta på vad jag ska göra men bara jag liksom - gör det. (Eva)

Lärarna upplevde alltså att de främst fått sin kunskap och kompetens genom musikpedagogikutbildningen och genom erfarenhet, försök och misstag. Idag saknade åtminstone vissa av dem ett forum för frågor och tankeutbyte. Nya impulser och personliga musikaliska utmaningar värdesattes. Bristen på läromedel för årskurserna 7-9 gjorde planeringen svår, speciellt i början av karriären.

6 Sammanfattning och diskussion

I denna avhandling undersöktes hur musik och rörelse fungerar som plattform för skapande verksamhet på grundskolans högre klasser. En teoretisk referensram lades upp i kapitlen 2 och 3, där bl.a. allemanskreativitet behandlades och begreppet musik och rörelse förklarades. I projektet som presenterats undersöktes fyra lärares erfarenheter kring musik och rörelse. Eftersom projektet bara varade i några veckor, ger det oss inte information om vad långsiktig, regelbunden och målmedveten tillämpning av musik och rörelse i årskurserna 7-9 kan föra med sig. Men redan efter denna korta tid kan åtminstone följande insikter hos lärarna urskiljas i intervjumaterialet: Lärarna inspirerades i och med projektet. De ville gärna delta i fler dylika projekt eller få tillgång till material som skulle hjälpa dem att arbeta mer med musik och rörelse. Eleverna verkade till största del ha tyckt att verksamheten var rolig och motiverande.

Nedan sammanfattar jag hurdana svar intervjuerna som gjordes ger på forskningsfrågorna i denna avhandling och diskuterar dem i ljuset av litteraturen och teorierna som behandlades i kapitel 2 och 3. Den övergripande forskningsfrågan för studien var: *Hur fungerar musik och rörelse som plattform för skapande verksamhet på grundskolans högre klasser?* Jag börjar med att behandla utmaningar som upplevdes i att planera och leda verksamheten, fortsätter till verksamhetens potential och möjligheter och avslutar med en diskussion kring kreativitet.

6.1 Musik och rörelse i årskurserna 7-9: utmaningar

De utmaningar som lärarna upplevde i att planera och leda verksamhet kring musik och rörelse kan delas in i tre kategorier:

- 1) Lärares kompetens
- 2) Yttre faktorer
- 3) Elevgruppernas attityder

Lärares kompetens utvecklas genom utbildning och erfarenhet. De fyra lärare som deltog i denna studie var alla formellt kompetenta, men hade varierande erfarenhet. Ett exempel på erfarenhetens betydelse var förmågan att tillämpa nya idéer: Medan

Bea, som hade mest erfarenhet, var skicklig på att integrera det nya materialet i sina existerande arbetssätt, tyckte Cecilia, som hade mindre erfarenhet, att de nya övningarna kändes lösryckta. Å andra sidan visade det sig också att den som hunnit etablera egna arbetssätt kunde känna nervositet inför nya övningar som låg utanför bekvämlighetszonen. Förnyelse var ändå ingenting som lärarna var ovana med, tvärtom förutsätts en musiklejare ständigt vara kreativ - något som tidvis upplevdes som ansträngande av informanterna. Musiklejaren är dessutom ofta den enda inom sitt ämne i en skola, vilket betyder att det kanske inte finns möjlighet till grupp kreativitet eller idéutbyte. Även om grupp kreativitet inte nödvändigtvis är det bästa i alla situationer (se Cain 2012), är det värt att begrunda om inte musiklejare skulle må bra av fler möjligheter att mötas. Kanske kunde ett aktivare idéutbyte även uppmuntra lärare som i hög grad påverkats av sin egen formella skolgång att förnyas (se Ervasti m.fl. 2013, 247) - för om alla upprepar mönstren från sin egen skol- eller studietid, hur ska undervisningen någonsin förändras? Men även om fräscha idéer kan sporra till förnyelse, kan inga färdiga recept ersätta vikten av erfarenhet. Och den kommer endast med tiden.

De yttre faktorernas betydelse kom att ha en framträdande roll i intervjuerna. Trots att lärarna i allmänhet hade en positiv attityd till sitt ämne och var beredda att ständigt utveckla sin egen kompetens, var de frustrerade över begränsande faktorer de upplevde att de inte kunde påverka. Den frustration som lärarna uttryckte i intervjuerna öppnar upp för nya frågeställningar, eftersom yttre begränsningar inte uppmärksammas i litteraturen kring musik och rörelse. Snarare får man den bilden att ingenting kan hindra en god pedagog från att genomföra sitt arbete. T.ex. Juntunen (2010b, 17) nämner nog att skolans utrymmen inte alltid är optimala för musik och rörelse, men försummar ändå problemets betydelse genom att konstatera att man även i små utrymmen kan syssla med musik och rörelse. Detta är förstås ändamålsenligt i en pedagogisk artikel vars syfte är att uppmuntra lärarna till att använda musik och rörelse oberoende av eventuella hinder, men i ett bredare kontext bör vi ändå inte negligera det ansvar skolan bär för att skapa realistiska förutsättningar till den verksamhet som läroplanen fordrar. Likaså är bristen på relevanta läromedel ett problem som behöver uppmärksammas (se Lindholm 2009).

Också elevernas utgångsattityder till musik och rörelse liksom till skapande var starkt beroende av något som lärarna på grundskolans högre klasser inte kunde påverka: den musikundervisning eleverna fått på de lägre klasserna. Om eleverna kom från "lågstadier" där musikundervisningen inte ansågs vara betydelsefull, var utgångsläget när de började "högstadiet" helt annat än om eleverna fått undervisning av en behörig eller annars kompetent musiklärare under årskurserna 1-6. Det är aldrig för sent att börja musicera, men vill man vidareutveckla skapande musikverksamhet i skolvärlden så är det fundamentalt att bygga upp ett kreativt förhållande till musik genom hela grundskolan.

Förutom utgångsattityder kunde utmaningar inom gruppen handla om gruppdynamik eller om olika grader av engagemang inom gruppen. Det hände att en person påverkade sina vänners inställningar eller att några kompisar spred en negativ atmosfär. Också genusrelaterade problem hade observerats, läraren måste vara medveten om normer och strukturer som kan förstärkas eller motverkas genom gruppaktiviteter som musik och rörelse. Dessutom kunde det konstateras att alla personer helt enkelt inte gillar att göra musik på samma sätt och att själva musiken inte är lika viktig för alla. Som lärare kan vi inte kräva att alla måste tycka om och engagera sig alla ämnen, även om vi ibland tycker att just vårt ämne är det viktigaste. Det vi kan göra är att förbereda oss väl för meningsfull verksamhet och ge eleverna små eller stora valmöjligheter.

6.2 Musik och rörelse i årskurserna 7-9: möjligheter

Ovan presenterades några av de utmaningar som musik och rörelse innefattar. De lärare som var med i detta projekt såg ändå potential i arbetssättet och ville gärna använda det i ännu större utsträckning. Lärarna ansåg att individen genom övningarna kan utveckla sin motorik, sitt uttryck och sitt mod, liksom också koppla ihop sådant hen redan kan. På gruppnivå sågs musik och rörelse som något roligt och inkluderande som hela klassen kan göra tillsammans, där nivåskillnader och olika erfarenhet inte har stor betydelse då alla kan musicera på egen nivå. Lärarna ansåg också att man i denna form av gruppkreativitet kan öva på hur man tar kontakt till andra och vilket ansvar man har för det man gör (jämför: målsättningar inom musik och rörelse, Perkiö 2010, 12; ändamålsenlighet inom kreativitet, Amabile 1989, 25-26).

Förutom utveckling och erfarenheter på individ- och gruppnivån fungerade musik och rörelse som ett medium för att lära sig musikaliska element såsom rytm och puls. I musik och rörelse är eleven själv aktiv och kan därmed anses vara ett deweyanskt sätt att lära sig musik.

6.3 Kreativitet i skolan

Kreativitet i skolans musikundervisning kan innebära eller leda till komplexa processer, men kan lika gärna handla om så enkla saker som att välja mellan en stamp och en klapp. Huvudsaken är en miljö där var och eleverna kan känna sig trygga. I intervjuerna ansågs skapande verksamhet i skolan viktig av ungefär samma orsaker som musik och rörelse alltså att utvecklas och uppleva på individ- och gruppnivå. Egen prövning kräver och ger mod samtidigt som skapande kan frambringa glädje.

I intervjumaterialet framkom antydningar om att kreativitet är något som behövs i framtiden, både i samband med elevernas individuella framtider och i samband med företagsvärlden som söker nya innovationer. Dessa aspekter av kreativitet anknyter till Uusikyläs (2006, 29-30) oro för att elever ses som en del av en internationell tävlan om bästa levnadsstandard. Strävan efter ekonomisk tillväxt, något som vår kultur präglas av, har enligt Uusikylä också påverkat skolvärldens värderingar. Uusikylä undrar dock om det är rättvist att se eleverna som "råmaterial" för att skapa en god nation och skolan som en förberedelse för livet. Humanitet och gemenskap föreslås som alternativa synsätt. I den kommande läroplanen (LP 2016, 12-15) har just gemenskap en mer framträdande roll än tidigare. Istället för individuella strävanden efter vinst och framgång kanske vi håller på att gå mot en kultur och tid där gemenskap uppskattas? Idag värdesätter många lärare kreativitet och vill ge eleverna möjligheten att skapa själv, men liksom Muhonen m.fl. (2010, 10) påpekar, är det inte alltid möjligt att agera enligt sina värderingar. Egna erfarenheter eller misstro på sina kunskaper påverka de val läraren gör i praktiken. Också intervjumaterialet hittas vissa motsägelser mellan lärarnas värderingar på teoretiskt plan och deras berättelser om egentlig verksamhet.

Vad betyder då kreativitet inom skolans musikundervisning? Många som jag pratat med under förloppet av detta projekt anser att musik är ett speciellt kreativt skolämne jämfört med andra, mer teoretiska ämnen, såsom matematik och historia. Man kan

dock fråga sig på vilket sätt musik är mer kreativt än något annat skolämne. All inläring kan ses som uttryck av allemanskreativitet, eftersom inläring innebär nya kopplingar och förnyelse. Men att enbart upprepa vad någon annan säger eller gör är inte detsamma som att själv komma underfund med både problem och lösningar. Att spela en färdig sång med vissa ackord eller att lära sig utantilläxor (såsom *När föddes Bach?* eller *Är det här dur eller moll?*) är varken mer eller mindre kreativt än att lära sig multiplikationstabeller eller Europas huvudstäder. Precis som informanterna i denna undersökning underströk, kan alla ämnen vara kreativa, inte bara musik. Det betyder inte att impulser från lärare inte skulle vara viktiga. En lärare kan t.ex. uppmuntra någon som drar sig för spontana handlingar på grund av rädsla för att misslyckas, eller hjälpa gruppen att öva på samarbete och gruppkreativitet. Att lära sig redskap på lärarens uppmaning (t.ex. gitarrackord) kan dessutom föda en vilja att uttrycka sig med hjälp av dem (t.ex. att skriva en egen låt). Processen kan ändå också gå i den andra riktningen: Om det finns utrymme att uttrycka sig, så kan ett intresse för redskapen födas, och som vi sett i denna avhandling, är man ofta extra motiverad att lösa de problem man själv hittat. Fastän jag talar varmt om kreativitet och skapande verksamhet vill ändå påpeka att gemensamma regler behövs i skolan eftersom de skapar trygghet. Regler visar också att de vuxna bryr sig om och har ett visst ansvar för de unga. Allt beteende som förekommer i ett klassrum är inte acceptabelt även om det skulle vara kreativt (se Amabile 1989, 25-26).

6.4 Slutord

I inledningen av denna avhandling berättade jag om mina erfarenheter i Wien, där jag tidvis blivit frustrerad över bristen på synliga mål i undervisningen, då den kreativa processen ansågs viktigare än resultatet. Jag har lärt mig tre saker som kan förklara min frustration. För det första präglas min syn på skolans och högskolans uppgift fortfarande av mina egna upplevelser som elev. För det andra måste man vara medveten om varför man gör saker och ha valmöjligheter för att kunna njuta av dem (gäller inte barn). För det tredje kan målet vara det som lärs i processen, det vill säga målet med undervisningen kan vara något annat än det som syns eller hörs. I den formella undervisning jag fått i skolor och vid högskolor i Finland har målet varit att *lära sig* och inlärningsresultaten har mätts och bedömts på olika sätt. En annan vinkling

kunde vara att se utbildning som ett forum där *upplevelser i sig* är värdefulla och där inläring och utveckling kommer på köpet. Men uppfostrad i den finska traditionen som jag är, är det svårt för mig att köpa det här förhållningssättet. Jag vet nämligen att jag känner stor tillfredsställelse när jag klarat av något som jag bestämt mig för att lära mig, när jag vetat vad jag strävat efter och klarat av det. Vad är det för fel på det? Ingenting. Det är bra att njuta av att lära sig nytt. Men det kan också vara bra att kunna kasta sig in i det okända och njuta av stunden. När jag inte kunde språket och blev ombedd att vara spontan och röra mig på sätt som jag inte kände till utan att veta exakt hur och varför, upplevde jag osäkerhet. Som vi sett, är känslan av trygghet en av de viktigaste förutsättningarna för skapande verksamhet. Det är också möjligt att läraren förklarat vad tanken bakom processen var utan att jag uppfattat det. Precis som vi lärt oss, är det viktigt att få en förklaring till varför man gör saker inom utbildning för unga och vuxna. Att själv hitta problemen innan lösningarna är också något som ger en känsla av att kunna påverka sitt liv. Den viktigaste insikten är ändå att inom pedagogik kan processen i sig uppfattas som ett mål. Exakt hur vet jag inte, men jag hoppas att vi lärare, istället för att ständigt ställa eleverna frågor som *Vad ska du bli när du blir stor?* också kan undra *Vem är du just nu?*

Denna studie stöder åtminstone inte en uppfattning om att grundskolans högre klasser skulle vara en tid då musik och rörelse inte längre kan vara en naturlig del av musikundervisningen. Snarare fick jag den bilden att lärarna tyckte att arbetssättet fungerade bra och att de gärna skulle integrera det mer i sin undervisning. De informanter som intervjuades i denna undersökning var redan som utgångspunkt intresserade av arbetssättet men i den mån de ville inte riktigt vågat eller haft tid eller material. Det vore också viktigt med ändamålsenlig musikundervisning genom hela grundskolan.

Ända sedan 1970-talet har ändå kreativitet uppmuntrats i den finländska pedagogiken, men som vi såg i början av denna avhandling, har inte den praktiska utvecklingen hunnit med idévärlden (Laitinen m.fl. 2011; Väkevä 2013). Det behövs tydligen mer än en generation för att byta spår, men förnyelse är möjligt, vilket också visades i min undersökning. Många musikpedagoger har redan börjat utforska och tillämpa kreativa arbetssätt och ny didaktisk litteratur i ämnet har publicerats (Ojala & Väkevä 2013; Ervasti m.fl. 2013). Vi behöver både mod, pedagogiska verktyg och praktiska

förutsättningar för att verkligen våga ta steget ut och göra skolan till ett ställe där barn och ungdomar har rätt till valfrihet och aktivitet samtidigt som de lär sig ta individuellt och gemensamt ansvar för sina handlingar. I denna avhandling behandlades ett sätt att skapa, musik och rörelse, men det finns många andra sätt att gå till väga, så låt oss inspireras. Det räcker inte längre med att i teorin värdesätta skapande verksamhet, nu är det dags att prova i praktiken.

7 Litteraturförteckning

- Amabile, T. 1989. *Growing up creative. Nurturing a Lifetime of Creativity*. Crown, New York.
- Anderson, H. (red.) 1959. *Creativity and its Cultivation*. Harper & Row, New York.
- Bell, J. 1999/1987. *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Bouma, G. 2000. *The research process*. Oxford University Press, Melbourne.
- Cain, S. 2012. *Quiet: The Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking*. Crown Publishers, New York.
- Csikszentmihalyi, M. 1988. *Society, culture and person: A systems view of creativity*, i verket Sternberg R. (red.), *The nature of creativity*, 325-339. Cambridge University Press, New York. .
- Csikszentmihalyi, M. 1997a/1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harper Perennial, New York.
- Csikszentmihalyi, M.; Rathunde, K.; Whalen, S. 1997b/1993. *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. Cambridge University Press, New York.
- Csikszentmihalyi, M. 2006/1990. *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi* (övers. Grip, G.). Natur och Kultur, Stockholm.
- Dewey, J. 2005/1934. *Art as Experience*. Penguin, USA
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. *Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa* i verket Juntunen, M-L, Nikkanen, H. M. & Westerlund H. (red.), *Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä*, PS-kustannus, Jyväskylä.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset* i verket Aaltola, J.& Valli, R. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - metodin valinta ja aineistoke-ruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 25-43. PS-kustannus, Juva.
- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*. Basic Books, New York.
- Green, L. 2005. *The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music Learning*. *Music Educators Journal* 91/4, 27-32.
- Grönfors, M. 1985/1982. *Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät*. WSOY, Juva.
- Hargreaves, D. J. 2011. *Creativity, musical identity, and well-being in children*, Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (red.) *Arts and Skills—Source of Well-being*, *Third International Journal of Intercultural Arts Education*. Unigrafia, Helsingfors.

- Haveri, M. 2011. *ITE – Itse Tehty Elämä. ITE-taiteen Internet-portaali*. URN: <http://itenet.fi/>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsingfors.
- Joutsela, J. 2004. *Musiikkiliikunta musiikkituntien osana vuosiluokilla 7-9 ja lukiossa: Soili Perkiön ajatuksia musiikkiliikunnasta*. Uleåborgs universitet. Pro gradu -avhandling.
- Juntunen, M-L. 2002. *From the bodily experience towards internalized musical understanding - How the Dalcroze master teachers articulate their pedagogical content knowledge of the approach*, 25th Biennial World Conference and Music Festival. ISME, Uleåborgs universitet.
- Juntunen, M-L. 2010. *Mitä musiikkiliikunta on?* i verket Juntunen, M-L., Perkiö, S., Simola-Isaksson, Musiikkia liikkuen: Musiikkiliikunnan käsikirja 1, 11. WSOYpro, Helsingfors.
- Juntunen, M-L. 2010b. *Käytäntöä* i verket Juntunen, M-L., Perkiö, S., Simola-Isaksson, Musiikkia liikkuen: Musiikkiliikunnan käsikirja 1, 17. WSOYpro, Helsingfors.
- Juntunen, M-L. 2010c. *Pedagogisia periaatteita* i verket Juntunen, M-L., Perkiö, S., Simola-Isaksson, Musiikkia liikkuen: Musiikkiliikunnan käsikirja 1, 13. WSOYpro, Helsingfors.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2011. *The Legacy of Music Education Methods in Teacher Education: The Metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a Case*, Research Studies in Music Education 33/1, 47-58.
- Juntunen, M-L. 2013 *Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile - improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa* i verket Ojala, J. & Väkevä, L. (red.), Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Utbildningsstyrelsen, Tammerfors.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. *Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa* i verket Ojala, J. & Väkevä, L. (red.), Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Utbildningsstyrelsen, Tammerfors.
- Kaschub, M. & Smith, J. 2009. *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*. Rowan & Littlefeldt, Lanham.
- Kumar, R. 1999/1996. *Research Methodology - A Step-By-Step Guide for Beginners*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M-L. 2001. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Utbildningsstyrelsen, Erweko.

- Lindholm, M. 2009. *Finlandssvenska musikböcker* i verket Kotilainen, T. (red.), Musiikki kuuluu kaikille - Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta, 152-154. Kopijyvä, Jyväskylä.
- LP 1994. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 1994*. Utbildningsstyrelsen, Vammala.
- LP 2004. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Utbildningsstyrelsen, Vammala.
- LP 2016. *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016*. Utbildningsstyrelsen, Tammerfors.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. 2013/2009. *Livet i skolan 1. Grundbok i pedagogik och elevkunskap* (övers. Wahlberg, S.). Studentlitteratur, Lund.
- Mead, V. H. 1994. *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*. Schott Music Corporation, New York.
- Miettinen, R. 1999. *Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle*, Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 30/1, 31-39.
- Myllykallio, P. 1987. *Musiikkiliikunta yläasteen musiikinopetuksessa*. Sibelius-Akademin, Helsingfors. Pro gradu -avhandling.
- Nishimura, S., Nevgi, A. & Tella, S. 2008. *Communication Style and Cultural Features in High/Low Context Communication Cultures: A Case Study of Finland, Japan and India*. <http://www.helsinki.fi/~tella/nishimuranevgitella299.pdf> (Hämtad 12.01.2015)
- Nivbrant Wedin, E. 2012. *Spela med hela kroppen: rytmik och motorik i undervisningen*. Gehrmans musikförlag, Stocholm.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (red.) 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Utbildningsstyrelsen, Tammerfors.
- Perkiö, S. 2010. *Musiikkiliikunnan tavoitteita* i verket Juntunen, M-L., Perkiö, S., Simola-Isaksson, Musiikkia liikkuen: Musiikkiliikunnan käsikirja 1, 12. WSOYpro, Helsingfors.
- Perkiö, S. 2010. *Orff-pedagogiikka* i verket Juntunen, M-L., Perkiö, S., Simola-Isaksson, Musiikkia liikkuen: Musiikkiliikunnan käsikirja 1, 28-29. WSOYpro, Helsingfors.
- Pietilä, A. *Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishanke 1997-2000. Loppuraportti*. Utbildningsstyrelsen 2001.

- Pietinen, J. 2009a. *Koulujen Musiikinopettajat ry:n sata vuotta* i verket Kotilainen, T. (red.), *Musiikki kuuluu kaikille - Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*, 10-26. Kopijyvä, Jyväskylä
- Pietinen, J. 2009b. *Inkeri Simola-Isaksson ja musiikkiliikunnan ilo - "Musiikki on kuultavaa liikettä ja liike näkyvää musiikkia"* i verket Kotilainen, T. (red.), *Musiikki kuuluu kaikille - Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Kopijyvä, Jyväskylä
- Ruismäki, H. & Ruokonen, H. 2009. *Näkökulmia taito- ja taidekasvatuksen opettamiseen juhluvuonna 2009* i verket Kotilainen, T. (red.), *Musiikki kuuluu kaikille - Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*, 253-256. Kopijyvä, Jyväskylä.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Sawyer, R. K. 2003. *Group creativity: music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Sawyer, R. K. 2012. *Explaining creativity: the science of human innovation*. Oxford University Press, New York.
- Siekkinen, K. 2007. *Syvähaastattelu* i verket Aaltola, J.& Valli, R. (red.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - metodin valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 45-59. PS-kustannus, Juva.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. 1974. *Musiikkiliikuntaa lapsille*. Fazer, Helsingfors.
- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen*. Atena. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.
- Uusikylä, K. 2002. *Voiko luovuutta opettaa?* i verket Kansanen, P. & Uusikylä, K. *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*, 42-55. Gummerus Kirjapaino, Jyväskylä.
- Uusikylä, K., Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. WSOY, Helsingfors.
- Väkevä, L. 2009. *The World Well Lost, Found: Reality and Authenticity in Green's 'New Classroom Pedagogy'*. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 8/2, 7-34.
- Väkevä, L. 2011. *Keksimistehtävä musiikin oppimistulosten arvioinnissa - musiikin tekeminen luovuuden kanavoijana* i verket Laitinen, S. och Hilmola, A. (red.), *Taito ja taide-aineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia*, 39-52. Utbildningsstyrelsen, Tammerfors.
- Väkevä, L. 2012. *Philosophy of Music Education as Art of Life: a Deweyan View* i verket Bowman, W. & Frega, A. L. (red.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Music Education*, 86-110. Oxford University Press, New York.

Bilaga 1: E-post till lärarna

Hej!

Jag studerar musikpedagogik vid Sibelius-Akademien och håller på att skriva min pro gradu - avhandling. Jag undrar om du skulle vara intresserad av att medverka i studien. Arbetsrubriken är Musik och rörelse som plattform för skapande verksamhet i åk 7-9. Tanken är att fyra musklärare träffas och tillsammans bollar idéer samt planerar några musiksessioner med temat ovan. Sedan genomför lärarna sessionerna på var sitt håll, i var sin skola, och skriver korta anteckningar om det som hänt. Efteråt träffas vi för att i grupp diskutera hur det gick, vilka möjligheter och vilka utmaningar som kom fram i detta arbetssätt.

Den nya läroplanen 2016 poängterar vikten av elevernas egna idéer:

“Eleverna ska uppmuntras att lita på sig själva och sina åsikter, att motivera sina idéer ... Det är viktigt att lära sig att lyssna, se saker med andras ögon och att hitta alternativ och nya, kreativa lösningar.”

Också användningen av kroppen som uttrycksmedel nämns i läroplanen:

“Eleverna ska lära sig uppskatta och kontrollera sin kropp och använda den för att uttrycka känslor och åsikter, tankar och idéer. De ska få använda sin fantasi och uppfinningsrikedom.” (LP 2016, utkast)

Hur mycket tid krävs av dig?

- En planeringssession (ca 2h)
- Några vanliga musiklektioner (eller delar av dem) - musik och rörelse med dina klasser
- Anteckningar efter lektionerna
- En sista gruppdiskussion (ca 2h)

Vad får du?

- Vara kreativ och diskutera ett aktuellt ämne med musklärarkolleger
- Förhoppningsvis nya idéer till undervisningen
- Låta dina elever vara skapande genom rörelse och rytmik

Deltagarna i studien behandlas anonymt. Är du intresserad?

Med vänlig hälsning,
Amanda Henriksson (MuK, Sibelius-Akademien)

Bilaga 2: Anteckningar från planeringsträffen

MÅLSÄTTNINGAR

- delaktighet
- skapa tillsammans
- samspel
- utveckla känsla för grundpuls
- samhörighetskänsla
- koordination
- våga göra fel
- inlärningsglädje

VIKTIGT att tänka på

- skapa trygg atmosfär
- börja tillräckligt enkelt - trygg känsla
- hitta rätt nivå för utmaning
- uppmuntran
- utrymmet
- tydliga instruktioner
- prata inte för mycket - visa non-verbalt

OLIKA ARBETSSÄTT

- imitation (läraren, parvis, smågrupper)
- call - response
- planera parvis / i grupp
- hitta på / improvisation

FORMER (musikaliska)

- rondo
- ABA
- ostinato
- tutti - solo

ÖVNINGAR

- Rytmmaskinen: ostinato. Alla gör egen rytm (1 takt) som upprepas. Lyssna på varandra. "Mixare" som visar volym eller vem som spelar
- 1-2-3-4-5-6-7-8. Parvis: hitta på rytm med stamp, klapp och pauser. (På vilka slag?)
- Gå i takt i rummet. När musiken stannar, gör egen rytm tills musiken spelar igen
- rytmer med namn/siffror
- ordrytmer
- storklappen
- Skapande övning i grupper (t.ex. 4 per grupp). Känsla (berätta inte vilken) > spela den > gissa vilken känsla

SÄTT ATT ANVÄNDA RUMMET

- ligga på golvet (madrasser)

- gå i rummet (öva!)
- hörnen (t.ex: Alla hörn har en siffra 1-4. "Gå från 1 till 3". Olika rytmer på de olika sträckorna.)
- ring / två ringar
- en rad / rader

NÅGOT ATT UTGÅ FRÅN I PLANERINGEN

- filmscener
- känslor
- puls
- taktarter
- en färdig sång, dans, rytm
- berättelse, dikt

Böcker som nämndes:

- Eva Wedin Nivbrant: Spela med hela kroppen
- Marja-Leena Juntunen, Soili Perkiö, Inkeri Simola-Isaksson: Musiikkia liikkuen och Musiikkia tanssien

Bilaga 3: Uppbyggnad för sessionerna

antecknat av lärarna vid planeringsträffen, renskrivet av författaren

Session 1

- skicka klappen el. dyl. (zipp-zapp-boing)
- storklappen
- rytmmaskinen

Session 2

- storklapp till musik
- bom-bom-zak, en improviserar och andra upprepar, i mellan bom-bom-zak
- alt. denna ringen den ska vandra med instrument

Session 3

- gå i takt med musiken, på pausen impro med stamp och klapp

Bilaga 4: Förklaringar till lekar

Rytmmaskinen är en lek där var och en i gruppen gör olika rytmer som kompletterar varandra. Man sitter i ring och en person börjar med ett rytmostinato, t.ex. halvnoter. En person som sitter bredvid den första personen fortsätter med ett annat rytmostinato och ända tills hela gruppen spelar tillsammans. Enkla rytmer kan bli intressanta när de läggs ihop med andra.

Storklappen grundar sig på en idé av Eva Nivbrant Wedin. I storklappen kan man stå i ring. Fyra klappar upprepas: klapp på låren, vanlig klapp framme, klapp med grannen i axelhöjd, vanlig klapp högt uppe. Leken kan varieras genom att lämna bort vissa slag eller genom att göra den parvis. Eleverna kan själva föreslå vilka slag som ska lämnas bort.

Bom bom zak är en rytm som kan utvecklas åt många håll och som kan användas som grund för improvisation, men som börjar från grundelementen stamp, stamp, klapp.

Bilaga 5: Anteckningsunderlag för lärare

- Hur kändes planeringen/tankar före lektionen
- Vad gjordes?
- Känslan efteråt, hur lyckades sessionen?
- Hur reagerade eleverna?
- Några speciella noteringar - vad var viktigt/vad lärde jag mig
- Vad gick bra?
- Att tänka på till nästa gång