

**FG1296 Självständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram  
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan  
2021

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Karl Asp

Jacob Alberts

# **Musikundervisning och flow**

# Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka musiklärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning. Undersökningen syftade till att bidra med kunskap om vad som karaktäriserar flow, aktiviteterna som gav upphov till flow, samt lärares förhållningssätt till dessa aktiviteter. Undersökningen bestod av semistrukturerade intervjuer med sju musiklärare som arbetar i olika skolformer och elevgrupper. Intervjuerna analyserades utifrån faktorer för såväl gruppflow som individuellt flow. Resultatet visar att elevers flow i musikundervisningen karaktäriseras av bland annat djup koncentration, omedvetenhet om omgivningen och ovilja att avbryta aktiviteten. Aktiviteterna som gav upphov till flow karaktäriserades av utmaningar med tydligt definierade mål där elever gavs utrymme till självbestämmande i sitt eget lärande. Lärares förhållningssätt präglades i dessa aktiviteter av ett öppet och stöttande förhållningssätt. Därtill hörde noggrant utförda planeringar för undervisningen samt bidragande med en relevant kontext för att öka elevernas engagemang i aktiviteten.

Nyckelord: musikundervisning, flow, gruppflow, musik, kvalitativa intervjuer

## Abstract

The aim of this study was to examine music teachers perceptions of flow experiences in students. The study investigates flow characteristics in music education, the activities that preceded flow experiences and in what way teachers approach and plan for these activities. The study was carried out using semistructured interviews with seven music teachers who work in different school systems and student groups in Sweden. The interviews were analyzed using theories of both individual flow and group flow. The results show that flow experiences in students are characterized by deep concentration, unawareness of their surroundings and a disinclination towards ending the activity. The activities were characterized by clearly defined goals and the opportunities for students to steer their own learning trajectories. Teachers accounted for utilizing an open and supportive approach towards these activities and their students. The activities were preceded by extensive planning and teachers also contributed with relevant contexts for students to engage in the activity. These contexts also showed importance in providing clear goals as well as relevance and authenticity for the activities.

Keywords: music education, flow, group flow, music, qualitative interviews

# Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund .....	1
1.1. Flow .....	1
1.2. Att undervisa för flow .....	4
1.3. Musikundervisning och flow .....	5
1.4. Summering .....	7
1.5. Syfte och frågeställningar .....	7
2. Teoretiskt perspektiv .....	8
2.1. Gruppflow .....	8
2.2. Faktorer för gruppflow .....	8
2.3. Duncan och Wests tematisering av flow .....	9
3. Metod .....	10
3.1. Metod för materialinsamling .....	10
3.2. Urval .....	11
3.3. Metod för analys .....	12
3.4. Studiens tillförlitlighet .....	13
3.5. Etiska överväganden .....	13
4. Resultat .....	14
4.1. Aktiviteter för flow .....	14
4.2. Lärarens roll för flow .....	18
4.3. Flowkaraktäristik i musikundervisning .....	22
4.4. Slutsatser .....	26
5. Diskussion .....	27
5.1. Tidigare forskning och resultat .....	27
5.2. Val av metod .....	30
5.3. Pedagogiska implikationer och frågor för framtiden .....	31
Referenser .....	33

# 1. Inledning och bakgrund

Att uppslukas helt av en aktivitet, vara i fullt fokus och glömma bort tid och rum är en upplevelse och känsla som jag personligen erfarit många gånger när jag musicerat. Fenomenet har kommit att kallas flow och beskrivs ofta som ett tillstånd av djup koncentration där individen presterar på toppen av sin förmåga (Csikszentmihalyi, 1990). Begreppet och teoribildningen kring flow grundades och formulerades av Csikszentmihalyi (1990) efter att han intresserat sig för varför många ägnar stora mängder tid åt aktiviteter som kanske inte leder till någon tydlig yttre belöning och som i vissa fall även kan innebära risker eller vara direkt skadliga för individen. Han fann att flowupplevelsen är så stark att den får oss att återvända till aktiviteten som gav upphov till den om och om igen och att den gör att aktiviteten känns givande och tillfredställande i sig oavsett vilka utomstående mål eller yttre belöningar den kan ge.

Flowtillståndet brukar beskrivas som en optimal upplevelse med särskilt bra förutsättningar för lärande eftersom upplevelsen fordrar balans mellan utmaning och färdighet vilket ökar motivationen och utvecklar elevers kompetens (Custodero, 2005; Shernoff et al., 2014). Det finns alltså ett stort intresse för flowupplevelsens roll i undervisningssammanhang (Armstrong, 2005; Custodero, 2005; Heutte et al., 2016; Shernoff et al., 2014; Ørsted Andersen, 2016), samtidigt visar undersökningar om grundskoleelevers engagemang att skolundervisningen karaktäriseras av både leda och apati (Shernoff et al., 2014). Med anledning av detta riktas mitt intresse mot hur elevers flow tar sig uttryck i musikundervisningen och särskilt hur lärare i musik uppfattar och erfar detta. Enligt flowteorin erbjuder musikaktiviteter särskilt goda förutsättningar för att uppleva flow (Csikszentmihalyi, 1990), denna studie avser därför undersöka musiklärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning.

## 1.1. Flow

Flow beskrivs ofta som en optimal upplevelse präglad av djupt engagemang och koncentration, ett slags förhöjt medvetande där individen finner aktiviteten mycket givande. Flowupplevelsen har till exempel beskrivits som ett enande flöde mellan en stund och en annan, där känslan av kontroll är stark och där åtskillnad mellan jaget och omgivningen, dåtid, nutid och framtid minskar påtagligt (Sawyer, 2007). Flowupplevelsen föregås ofta av tydliga mål, direkt feedback och balans mellan färdighet och utmaning samt karaktäriseras av en rad upplevelsefaktorer såsom; förändrad tidsupplevelse, djup koncentration, engagemang i aktiviteten och upplevelse av den som mycket givande, minskad självmedvetenhet, stark

känsla av kontroll och intrinsikal motivation (känsla av att aktiviteten är givande *i sig själv, för sig själv*) (Araujo & Hein 2016; Csikszentmihalyi 1990; Csikszentmihalyi et al., 2018; Delle Fave & Bassi 2016; Martin & Jackson 2008; Keller, 2016).

Flowupplevelsen kan delas upp i olika faktorer som tillsammans utgör själva flowupplevelsen. Alla faktorer behöver inte vara aktiva och det kan variera hur starkt den ena eller andra faktorn verkar (Araujo & Hein, 2016; Csikszentmihalyi, 1990). Martin och Jackson (2008) har sammanfattat flowfaktorerna, som ursprungligen härrör från Csikszentmihalyi (1990) så här:

- Balans mellan utmaning och färdighet (att vara kompetent nog att klara av utmaningen för stunden)
- Handling och medvetande sammansmälter (att agera spontant och automatiskt utan att behöva tänka)
- Tydliga mål (att ha en stark medvetenhet om vad som skall göras)
- Direkt feedback (att vara medveten om hur väl det går under själva prestationen)
- Djup koncentration på uppgiften (att vara helt fokuserad på aktiviteten)
- Självmedvetenhet minskar (att inte oro sig för vad andra tänker om en)
- Förändrad tidsupplevelse (att uppleva att tiden passerar på ett annorlunda sätt än vanligt)
- Autotelisk upplevelse (att känna att upplevelsen är mycket givande)

Denna sammansättning av upplevelsefaktorer har iakttagits hos folk med vitt skilda bakgrunder som till exempel ålder, kultur och yrke (Csikszentmihalyi 1990; Csikszentmihalyi et al., 2018).

Flow föregås som tidigare nämnts av tre villkor: tydliga mål, direkt feedback, samt balans mellan utmaning och färdighet (Csikszentmihalyi 1990; Csikszentmihalyi et al., 2018). Dessa villkor handlar om att individen behöver veta vad som ska uppnås i aktiviteten, att det finns en balans mellan svårighetsgrad och individens färdigheter samt att det ges direktrespons på hur väl individen presterar i förhållande till målen och utmaningarna. Det som dock särskilt brukar nämnas som avgörande för flow är balans mellan utmaning och färdighet. Ifall utmaningen är för låg i förhållande till färdighet uppstår leda och omvänt leder en situation där utmaningen är för hög till ångest. Utrymmet där denna balans är optimal kallar Csikszentmihalyi för flowkanalen (Csikszentmihalyi 1990; Csikszentmihalyi et al., 2018).

Flow har huvudsakligen utforskats som en företeelse för den enskilde och enligt huvudfåran av teoribildning uppstår flow individuellt i personens egna medvetande (Csikszentmihalyi

1990; Csikszentmihalyi et al., 2018). Sett som en företeelse inom individen kräver flowupplevelsen ett engagemang som består i att rikta uppmärksamheten mot ett specifikt fokusområde i omgivningen, att tolka in information från det som fokuseras och förmåga att kunna återhämta informationen ur minnet (Araujo & Hein, 2016; Csikszentmihalyi et al., 2018). Det är också avgörande att det finns förutsättningar för individen att fritt kunna koncentrera sig till fullo på uppgiften (Sawyer, 2007). Det har dock även gjorts undersökningar på flow i grupp och sätt att översätta flowbegreppet till att omfatta grupper (Sawyer, 2007), vilket beskrivs utförligare i kapitel 2.1.

För att undersöka flow har det skapats en mängd olika mätinstrument, till exempel skalor med olika grader som fylls i under eller efter aktiviteter, så som *Flow Short Scale (FSS)* (Engeser & Rheinberg, 2008), eller *Experience Sampling Method (ESM)* (Hektner et al., 2007) som uppmanar deltagare att svara på frågor om vad de gör för tillfället och hur de upplever det. Dessa har arbetats fram för att synliggöra flow och i fallet *FSS* hur aktiva de olika flowfaktorerna är i aktiviteten. Custodero (2005) har utvecklat en egen metod för att iaktta flow, *Flow Indicators in Musical Activities*, som också grundar sig på flowfaktorerna. Då hon undersökte flow hos små barn behövde hon ett sätt att kunna synliggöra flow utan att förlita sig på deras egna utsagor om upplevelsen. Utifrån sina iakttagelser kategoriserade hon barnens beteenden utifrån flowindikatorer som härstammar från Csikszentmihalyis flowfaktorer (1990). Liknande metoder har sedan använts i undersökningar om gruppflow (Armstrong, 2005). Det finns alltså olika sätt att mäta flow, både Custoderos (2005) och Armstrongs (2005) undersökningar har visat att det går att synliggöra flowupplevelser hos andra genom iakttagelser av deras beteenden.

Eftersom flow föregås av ramar kring aktiviteten som inbegriper tydliga mål, direkt feedback och en väl avvägd utmaning är vissa aktiviteter mer troliga att stimulera flow än andra. En sådan är musik. Csikszentmihalyi beskriver bland annat musik som en aktivitet som har som främsta funktion att förse oss med njutbara upplevelser, musik skapar flow eftersom det finns inneboende regler som kräver ett lärande, det finns mål, det finns direkt feedback, det möjliggör ett utövande av kontroll och det uppmuntrar koncentration och engagemang (Csikszentmihalyi, 1990). Därför har det också funnits ett stort intresse för hur musicerande och flow samspelar. Undersökningar från vitt skilda musikaktiviteter som livekonserter, ensemblerepetitioner och övningstillfällen har visat att då det funnits indikationer av flow har det sammanfallit med framgångsrika framföranden och dessutom visat en positiv korrelation med välmående hos studenter, ökade prestationer i studier och emotionell intelligens. Omvänt har det visat sig ha en negativ korrelation med prestationsångest (Araujo & Hein, 2016). Det verkar även finnas kopplingar mellan flow och transcendentala upplevelser i musik. Bernard (2009) har exemplifierat detta med musikstudenters upplevelser av musicerande och

transcendentala erfarenheter. De transcendentala erfarenheterna präglas av att musikern agerar på sin högsta nivå och har en känsla av att vara del av något större än sig själva. Hon menar att detta fenomen är en unik egenskap i musik och att det går att dra kopplingar mellan dessa erfarenheter och flow i musik (Bernard, 2009).

Det ska även nämnas att det huvudsakliga intresset för flow i allmänhet och flow i musik i synnerhet har kretsat kring aktiviteter där färdigheterna som övas kan automatiseras. I denna process kan flow uppstå. Det som inte undersökts lika mycket är kopplingen mellan flow och kreativt skapande, där aktiviteten är något annorlunda definierad och framför allt inte lika styrd av tydliga mål och direkt feedback (Cseh, 2016). Trots att det finns en allmän uppfattning inom flowforskningen att tydliga mål och direkt feedback är universella faktorer för upplevelsen, oavsett aktivitet, har det alltså visat sig att flowupplevelsen i kreativt skapande inte behöver vara svagare eller mindre förekommande trots eventuell avsaknad av denna faktor (Cseh, 2016). Detta gör att det kan vara svårare att förstå kreativt skapande i musik utifrån flowbegreppet.

## 1.2. Att undervisa för flow

Flow ses som ett optimalt tillstånd med goda förutsättningar för lärande (Shernoff et al., 2014), vilket har gjort många intresserade av att studera fenomenet i utbildningssammanhang. Det har visat sig finnas flera goda skäl till att vilja stimulera flow i undervisning, till exempel finns tecken på att flow i kombination med lärande kan skapa ett förlängt intresse för ämnet i fråga (Csikszentmihalyi, 1990). Dessutom har elever som upplever flow visat sig vara mer välvilligt inställda till sina klasskamrater och se dem som vänner, arbetat mer i samarbete med varandra och haft en större känsla av tillhörighet (Heutte et al., 2016).

Vad präglar undervisning som stimulerar flow hos elever? Studier har visat att när instruktioner i undervisningen uppfattas som relevanta och utmanande påverkar det de typiska flowfaktorerna koncentration, uppmärksamhet och engagemang positivt (Shernoff et al., 2014). Känsla av autonomi har också visat sig ha betydelse för elevers engagemang i undervisningen. Autonomi i undervisningen kan beskrivas som elevers uppfattningar av sig själva som aktiva, i kontroll och med tillräckliga färdigheter för att klara av uppgifter. När elever har känsla av autonomi i undervisningen känner de också starkare motivation, självförtroende, engagemang och tillfredsställelse. Detta tyder alltså på att även elevernas egna uppfattning om deras kompetens och autonomi i undervisningen har en inverkan på deras engagemang (Shernoff et al., 2014). I studerandet av lärandemiljöer för flow fann Shernoff et al. (2014) följande:

Optimal learning environments thus (a) include activities that are challenging and relevant and yet also allow students to feel confident and in control; (b) exact concentration but also provide enjoyment; (c) are intrinsically satisfying in the short term as well as build a foundation of skills and interest for the future; (d) involve both intellect and feeling; and (e) are both work-like and play-like - which is to say that they *meaningfully engage* (Shernoff et al., 2014, s. 217).

En stor och komplex fråga i detta sammanhang är huruvida elever känner sig manade till engagemang eller ej. Vitt skilda företeelser som elevers uppfattningar och målorienteringar, lärarens beteende samt instruktionsformat påverkar alla engagemang hos elever (Shernoff et al., 2014). En undersökning visade även att musiklärarens egna upplevelse av flow smittade av sig på eleverna (Iusca, 2014). Hur lärare konstruerar lärandemiljöer har även visat sig påverka elevers engagemang (Shernoff et al., 2014). Till exempel kan arbete för en miljö som stödjer positiva relationer och motivation hos elever vara minst lika viktiga för att främja elevers engagemang som mer typiska sätt att leda lektioner. Vidare kan även lärarens beteende och sätt att ge instruktioner ha inverkan på engagemang hos elever, exempelvis har interaktivitet, lärarens förmåga att använda humor och användandet av praktiska hands-on-aktiviteter visat sig korrelera positivt med elevers engagemang (Shernoff et al., 2014). Riktigt engagerande lärare har en förmåga att anpassa uppgifter till eleven, snarare än att ge fler och fler, så att problemen eleven ställs inför blir tillräckligt utmanande. Utöver detta bidrar de med stöd för att eleverna ska kunna lösa problemen själva samt ställer frågor för djupare förståelse, ger feedback och bidrar med entusiasm (Shernoff et al., 2014).

### 1.3. Musikundervisning och flow

Hur flow tar sig uttryck i musikundervisning är ett inte lika utforskat område, även om flera har intresserat sig för vilken roll flow kan ha i musikundervisningen. Bernard (2009) drar exempelvis slutsatsen att musikpedagoger bör arbeta för att öppna upp möjligheter för elever i undervisningen att erfara flow och transcendentala upplevelser i musiken då detta berikar undervisningen, fördjupar elevernas musikupplevelse, stimulerar lärande och får elever att vilja fortsätta musicera. Custoderos undersökning (2005) studerade hur flow ter sig i musikundervisning hos yngre barn (spädbarn – 12 år). Hon har identifierat några typiska drag i undervisningen och interaktionen mellan lärare, elever och eleverna sinsemellan som utmärktes som särskilt positiva för att erfara flow. Custodero (2002) menar att musikpedagoger har möjlighet att anpassa undervisningen för att stimulera flow och hänvisar till följande faktorer:

1. Vuxna har en stor roll i att tillhandahålla avvägda och anpassade utmaningar som bidrar med en kollektiv kontext för lärande i musik.



2. Sättet på vilka barn transformerar vuxeninitierade musikaktiviteter visar på nödvändigheten av att uppmärksamma och uppmuntra elevers autonomi.
3. Musikaktiviteters inneboende engagerande natur fordrar en pedagogik som är konstnärligt, kulturellt och utvecklingsmässigt autentisk (Custodero, 2002).

Custodero (2002) menar att elever behöver erbjudas miljöer där de kan utveckla egna optimala upplevelser genom att lärare är uppmärksamma på de inneboende utmaningar som musikaktiviteter utgör. Hennes undersökning tyder på att barn uppvisar både beteendemässiga och känslomässiga indikatorer på flow som går att iaktta och svara på (Custodero, 2002). Därför menar Custodero att en undervisning för flow innebär ett lärande för *det möjliga*, där följder och konsekvenser inte alltid är förutbestämda, vilket ställer krav på läraren att vara redo för *det som inte ännu har visat sig*. På det sättet skulle lektionens mål och uppgift träda fram genom elevernas transformation av materialet. Detta ställer höga krav på pedagogen som behöver engagera sig i nuet med en öppen inställning inför hur elever tolkar uppgifter samt väga in och hantera oförutsedda händelser med såväl musikaliska som pedagogiska färdigheter (Custodero, 2005). Både elever och lärare behöver förhålla sig problemlösande; elever behöver sätt att göra aktiviteter mer komplexa och utmanande, lärare behöver på så vis anpassa sin respons till sättet på vilka elever aktiveras av och svarar på uppgifter (Custodero, 2005).

Custodero (2005) understryker vikten av elevers autonomi och hänvisar till sina resultat som säger att de barn i undersökningen som börjat i skolan hänger sig i mindre utsträckning till egeninitierade aktiviteter än de yngre barnen. Hon menar att barn i skolsystemet lär sig att anpassa sig till lärarens uppgifter och förväntningar, vilket minskar elevernas utrymme till egeninitierade aktiviteter och ökar elevernas tendens att rätta sig själva. Den anpassning som elever då gör till det de uppfattar som adekvat beteende i lärandemiljön har en negativ effekt på förekomsten av flow. Hon fann även att barn som börjat i grundskolan i mindre utsträckning än förskolebarn uppehöll sig med aktiviteten efter att läraren sagt att tiden för aktiviteten är slut. Dessa fynd tyder på att barnen i hennes undersökning fostras in i skolsystemet på ett sätt som inte ger eleverna möjlighet till autonomi, vilket flera har påpekat är en viktig faktor för att kunna uppleva flow (Borovary et al., 2019; Lubniewski & Kiraly, 2020; Shernoff et al., 2014).

Det finns fler undersökningar som pekar på elevers autonomi som betydande för flowupplevelser. Lubniewski och Kiraly (2020) fann exempelvis i en undersökning om flow hos elever med tillgång till 1:1-teknik att eleverna kände stort engagemang när var och en hade kontroll över sin egen riktning och takt i lärandet. När eleverna hade känsla av autonomi i lärandet blev de mer drivna till att motivera sig själva till en djupare kvalitet i aktiviteten de arbetade med. När eleverna fick äga sitt eget lärande upplevdes även aktiviteten vara mer

belönande i sig själv, vilket författarna ansåg vara mycket eftersträvansvärt (Lubniewski & Kiraly, 2020). Vidare har ytterligare undersökningar visat att elever upplever mest flow i problembaserat lärande och i sina favoritämnen (Borovay et al., 2019). I båda dessa fall gavs de möjlighet att påverka innehållet i undervisningen. Eleverna föredrog utmanande uppgifter framför lätta och underströk känslan av möjlighet att lyckas och intresse i aktiviteten för att uppleva flow (Borovay et al., 2019). Ytterligare en undersökning, som styrker Custoderos påståenden om en pedagogik som erbjuder autonomi och möjlighet för elever att transformera sitt lärande, gjordes om flow hos elever som studerar naturvetenskapliga ämnen i labbmiljö (Ørsted Andersen, 2016). Författaren kom fram till att några parametrar i undervisningen var särskilt flowgenererande, nämligen: hands-on-aktiviteter, experiment utan förutbestämt utfall, möjligheter till arbete och diskussion i grupp, möjlighet till internetsökande i klassrummet och ”myth buster”-aktiviteter med en känsla av att inte vara i full kontroll (Ørsted Andersen, 2016).

## 1.4. Summering

Tidigare forskning om flow visar på flera viktiga faktorer som påverkar upplevelsen och uppkomsten av flow. Sett som individuell företeelse är flowupplevelsen beroende av jämvikt mellan utmaning och färdighet, att det finns tydliga mål för aktiviteten samt direkt feedback på hur väl utmaningen hanteras, vilka alla har goda förutsättningar att finnas i musikaktiviteter (Csikszentmihalyi, 1990). Flowupplevelser i musik har visat sig korrelera med andra positiva upplevelser såsom framgångsrika framföranden, välmående hos studenter, ökade prestationer i studier och minskad prestationsångest (Araujo & Hein, 2014). I undervisningssammanhang har aktiviteter då instruktioner upplevs som relevanta och utmanande visat sig påverka både koncentration, uppmärksamhet och engagemang positivt (Shernoff et al., 2014). Särskilt pekats autonomi i elevers lärande ut som viktigt för flowupplevelsen (Andersen, 2016; Borovay et al., 2019; Custodero, 2005; Lubniewski & Kiraly, 2020; Shernoff et al., 2014), möjligheten för elever att själva vara aktiva och i kontroll ökar känslan av motivation, självförtroende och engagemang (Shernoff et al., 2014). Vidare bör aktiviteter i undervisningen kännas autentiska och präglas av möjligheten att utforskas utan färdiga svar och ett frågeställande förhållningssätt med utmaningar väl anpassade efter elevers färdigheter (Custodero, 2005; Shernoff et al., 2014).

## 1.5. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning. Studien vilar på följande frågeställningar: Vad karaktäriserar flow i musikundervisning? Vad

karaktäriserar musikpedagogiska aktiviteter som ger upphov till flow? Vad karaktäriserar lärares pedagogiska och didaktiska förhållningssätt i aktiviteter som ger upphov till flow?

## 2. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel beskrivs det teoretiska ramverk som legat till grund för analysen i studien, ramverket innefattar både gruppflow och individuellt flow. Först en redogörelse för teorin om gruppflow, sedan följer en beskrivning av Duncan och Wests (2018) tematisering av flow.

### 2.1. Gruppflow

Flow har som tidigare nämnts huvudsakligen betraktats som en individuell företeelse (Cseh, 2016). Denna undersökning syftar till att undersöka lärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning. Eftersom exemplen från undersökningen är tagna ur både gruppaktiviteter och individuella aktiviteter är det lämpligt att analysera materialet utifrån en teori som tar hänsyn till flowbegreppet på både grupp- och individnivå. Den individuella flowteorin är sedan länge utarbetad av Csikszentmihalyi (1990) men det finns även en teori om gruppflow som har utarbetats av Sawyer (2007). Flow i grupp är enligt Sawyer, likt flow för individen, en optimal upplevelse där gruppen presterar på toppen av sin förmåga. Till skillnad från individuellt flow menar Sawyer (2007) att gruppflow försätter hela gruppen i ett flowtillstånd. För att en grupp ska nå gruppflow krävs en balans mellan olika spänningar som till exempel konventioner och nyskapande, struktur och improvisation, att lyssna på gruppen och att göra sig själv hörd samt ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt och ett mer öppet ”utanför boxen”-tänk. Strukturen för aktiviteten måste vara tillräckligt tydlig för att bidra med ramar för gruppen att verka i, men tillräckligt fri för att gruppens kreativitet ska kunna flöda fritt (Sawyer, 2007).

### 2.2. Faktorer för gruppflow

Den ursprungliga modellen för att förklara faktorerna för flow (Csikszentmihalyi, 1990) ansåg Sawyer inte var tillräckligt lämpad för att förklara gruppflow. Därför utvecklade han en egen modell med mer lämpliga förhållanden för att uppnå gruppflow. Modellens faktorer är: *Gruppens mål, närlyssning, fullständig koncentration, att vara i kontroll, sammansmältning av egon, jämställt deltagande, samhörighet med gruppmedlemmar, kommunikation, att arbeta i framåtanda och risk att misslyckas* (Sawyer, 2007). *Gruppens mål* är, som vid individuellt

flow, avgörande för gruppflow, Sawyer gör dock en distinktion mellan problemlösande och problemsökande mål. Vid ospecificerade mål är kärnan ändå att ha ett mål som ger gruppen ett fokus som vägleder dem mot målet, men som har en tillräcklig öppenhet för att stimulera kreativitet och innovation utan konkreta gränser. *Närlyssning* handlar om att vara helt hängiven i stunden på ett sätt som gör att man handlar i direktrespons på det som sker i gruppen. *Fullständig koncentration* förklarar Sawyer med att aktiviteter som ger upphov till gruppflow kräver ständig och full koncentration av deltagarna för att undvika att gruppen misslyckas. *Att vara i kontroll* behandlar autonomi – grupper behöver autonomi för att erfar flow. Den mest avgörande faktorn för en grupps prestation är enligt Sawyer autonomi, gruppflow ökar när deltagarna känner sig kompetenta, självständiga och engagerade. *Sammansmältning av egon* innebär individernas förmåga att smälta det egna egot med gruppens mindset, att balansera sin egen röst så den passar in i gruppen. *Jämställt deltagande* behandlar vikten av deltagarnas likvärdiga roll i gruppens skapande, det behöver även finnas en jämvikt av färdigheter i gruppen. *Samhörighet* innebär att individerna i gruppen är införstådda med så väl varandra som med grundläggande principer för hur gruppen verkar, vilket ökar gruppens produktivitet och effektivitet. *Kommunikation* är enligt Sawyer en fundamental förutsättning för gruppflow. *Att arbeta i framåtanda* handlar om gruppens förmåga att utveckla saker vidare, gruppflow kräver ett förhållningssätt som är öppet inför idéer och kreativitet. *Risk att misslyckas* skall inte förväxlas med att faktiskt misslyckas, men risken att misslyckas har enligt Sawyer en tydlig positiv verkan på gruppflow (Sawyer, 2007).

## 2.3. Duncan och Wests tematisering av flow

Eftersom Sawyers flowkomponenter har många överlappande kvaliteter med Csikszentmihalyis gjorde Duncan och West (2018) en tematisering av de båda modellerna utifrån tre kärnteman (*Vision, Ownership and Contribution* och *Communication*) för att lättare kunna applicera flowbegreppet på såväl grupp- som individnivå. Under temat *Vision* placeras flowfaktorerna *tydliga mål* och *risk att misslyckas*. *Ownership and Contribution* innefattar tre av Csikszentmihalyis flowfaktorer (*känsla av kontroll, minskad självmedvetenhet* och *balans mellan utmaning och färdighet*) och tre av Sawyers faktorer för gruppflow (*att vara i kontroll, jämställt deltagande* och *samhörighet*). Under temat *Communication* finns tre av Csikszentmihalyis flowfaktorer (*direkt feedback, koncentration* och *förändrad tidsuppfattning*) och fem av Sawyers faktorer (*kommunikation, koncentration, närlyssning, sammansmältning av egon* och *arbete i framåtanda*). Denna tematisering placerar faktorer för både individuellt flow och gruppflow under samma paraplybegrepp vilket förenklar en analys av flowupplevelser som har spridda kvaliteter och förutsättningar. I föreliggande studie undersöks musiklärares erfarenheter av elever i flow i såväl gruppaktiviteter som individuella

aktiviteter. Med anledning av detta analyseras resultatet från undersökningen utifrån både gruppflow och individuellt flow, med hjälp av Duncan och Wests (2018) tematisering av flow.

## 3. Metod

Syftet med studien är att undersöka lärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning. För att synliggöra dessa erfarenheter valdes en kvalitativ metodologi. En kvalitativ metodologi syftar till att undersöka beskaffenheter och kvalitéer hos något (Kvale, 1997). Eftersom föreliggande undersökning strävar mot att öka kunskap om beskaffenheterna av elevers flowupplevelser och hur de tar sig uttryck i lärares erfarenheter föreföll den kvalitativa metodologin vara ett lämpligt val. Vidare gjordes ett urval av informanter för att få ett brett urval av undervisningsexempel med olika skol- och undervisningsformer, elevåldrar, samt undervisning med både gruppaktiviteter och individuellt arbete. Ett sådant urval gjordes för att få olikartade exempel av flowupplevelsens beskaffenheter.

### 3.1. Metod för materialinsamling

Forskningsintervjun är en kvalitativ metod som syftar till att erhålla kunskap genom samtal (Kvale, 1997). Genom intervjun söker intervjuaren förstå världen genom de intervjuades perspektiv vilket även innebär att kunskapen byggs upp i ett samspel mellan de två personer som samtalar. Detta gör att intervjun som forskningsmetod innebär en tolkning av inte bara ämnet i fråga utan även de relationella värden som uppstår eller syns under intervjun. Det finns få gemensamma procedurer för hur intervjuforskning bör genomföras, men vissa praktiska frågor kan ställas inför samtalen som rör exempelvis hur många informanter som bör ingå i undersökningen, ifall intervjuerna kan skada dem, hur påverkan av informanterna genom till exempel ledande frågor kan undvikas samt vidare frågor om huruvida tolkningen av svaren stämmer med det informanterna faktiskt ville säga (Kvale, 1997).

Ställningstaganden kan även göras angående vilken grad av struktur intervjun bör ha. En intervju med hög struktur innebär att både frågor och svar är bestämda på förhand, vilket ger den tillfrågade knappa möjligheter att svara på något annat än det intervjuaren vill, en låg struktur innebär att svarsmöjligheterna är öppna. Strukturering kan även definieras som intervjuens förhållande till ett särskilt ämnesområde, kort sagt att samtalet inte är helt och hållet fritt (Trost, 1997).

Material till föreliggande undersökning samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Semistrukturering innebar i detta fall att varje intervju kretsades kring tre

huvudsakliga teman, som även använts som intervjuguide, vilka syftade till att ringa in och ge svar på de centrala frågeställningarna. Inom dessa tre teman fördes samtalet utan förutbestämda frågor, när ett tema upplevdes besvarat kunde samtalet ledas vidare till nästa tema. Att intervjuformen har låg grad av struktur ställer högre krav på intervjuaren att i stunden avväga vilka frågor som ska ställas. Sådana avvägningar kräver goda förkunskaper om ämnet (Kvale, 1997). För att förbereda mig inför intervjuerna och för att kunna röra mig fritt inom intervjuens tre teman har jag därför läst en väsentlig mängd forskningslitteratur om flow. Intervjuguidens teman är utvecklade utifrån studiens centrala frågeställningar och kan sammanfattas som: *Hur ser flow ut hos elever i musikundervisningen? Vad karaktäriserar aktiviteterna som gav upphov till flow? samt hur förhöll sig läraren till eleverna och aktiviteten?* Dessa teman använde jag som grund i samtalen, men de kunde även användas som direkta frågor för att leda samtalet in på respektive ämne.

Innan varje intervjutillfälle förberedde jag informanterna med en kort definition av flow. Under intervjuerna uppmanade jag sedan informanterna att utifrån denna definition välja ett specifikt tillfälle att basera samtalet kring. Detta tillvägagångssätt innebär att material som framställts under undersökningen är baserat på musikleärares minnen av särskilda upplevelser av elever i djup koncentration under musiklektioner:

Kortfattat är flow känslan av att vara helt uppslukad av en aktivitet. Det kan upplevas som att tid och rum slutar finnas - allt fokus upptas av det man håller på med. Kanske kan du minnas något tillfälle när du såg detta hos dina elever? (Information till informanter inför intervjutillfällen)

Anledningen till en förkortad definition var att sätta ton för den mer ostrukturerade samtalsform som avsågs, därigenom kunde även associationer till ämnet lättare beröras och informanterna fick möjlighet att minnas relevanta händelser utan att begränsas av mer djuplodande definitioner av begreppet.

Ljud från intervjuerna spelades in, med informanternas samtycke, för att sedan transkriberas och renskrivs i textform med fingerade namn. Dessa texter sammanfattades utifrån intervjuguidens tre teman, vartefter sammanfattningarna analyserades med hjälp av Duncan och Wests (2018) tematisering av flow och gruppflow.

## 3.2. Urval

Inför undersökningen var mitt mål att få kontakt med mellan sex och åtta informanter som arbetar med musikundervisning i olika skolformer och elevgrupper. Utifrån dessa kriterier tillfrågade jag både lärare jag känner till sedan tidigare och lärare som jag inte haft kontakt med innan. Sju informanter valde att delta i undersökningen. De arbetar alla med

musikundervisning, men i skilda former. Informanterna presenteras i nedanstående matris efter skolform, vilka åldrar eller årskurser eleverna i de utvalda exemplen hade, samt ifall aktiviteterna genomfördes individuellt eller i grupp. Vissa informanter bidrog med exempel på både individuella aktiviteter och aktiviteter i grupp.

**Figur 1:** Presentation av informanter.

Informant	A	B	C	D	E	F	G
Skolform	Gymnasium Musikprofil	Grundskola Gymnasium Waldorf	Grundskola Kulturprofil	Grundskola	Grundskola	Kulturskola	El Sistema
Elevåldrar/ Årskurs	Åk 3	Gym Åk 2	Åk 8	Åk 8	Åk 4	12 år	Förskoleklass
Individuell aktivitet	x	x	x	x		x	
Gruppaktivitet		x	x		x		x

Informanternas olika förutsättningar kan synliggöra generella tendenser i musikundervisningen, aktiviteternas utformning och pedagogiska val samt förhållandet mellan dessa och beskaffenheterna i observerbara flowupplevelser. Urvalet gjordes med anledning av syftets generella karaktär och möjligheten det ger att svara på undersökningens centrala frågeställningar.

### 3.3. Metod för analys

Efter att materialet transkriberats sammanfattades intervjuerna enskilt utifrån intervjuernas tre huvudteman: *hur ser flow ut hos elever i musikundervisningen, vad karaktäriserar aktiviteterna som gav upphov till flow, samt hur förhöll sig läraren till eleverna och aktiviteten*. Denna sammanfattning skrevs med både transkriptionerna och ljudinspelningarna som stöd, för att inte riskera att missbedöma materialet. Därefter användes Duncan och Wests (2018) tematisering av flow för att analysera och härleda materialet till flowfaktorerna. Tematiseringen av flow innebär, som nämnts i kapitel 2.3, att flowfaktorer från både Csikszentmihalyi (1990) och Sawyer (2007) placeras inom tre paraplybegrepp: *Vision, Ownership and Contribution* och *Communication*. Flowfaktorerna som utarbetats av Csikszentmihalyi (1990) och Sawyer (2007) syftar till att kartlägga och analysera egenskaper i flowupplevelser på individuell- respektive gruppnivå. Duncan och Wests tematisering (2018) av flowfaktorerna innebär att upplevelser av flow på gruppnivå såväl som på individnivå kan analyseras utifrån samma tre begrepp. Under analysen av intervjuerna kunde tematiseringen lättare åskådliggöra flowfaktorer i berättelserna oberoende av ifall aktiviteterna gjordes

individuellt eller i grupp. I denna process vävdes de olika informanternas berättelser in under Duncan och Wests (2018) tre teman. I denna form presenteras berättelserna i resultatkapitlet.

### 3.4. Studiens tillförlitlighet

Enligt Kvale (1997) leder frågan om validitet in på vidare spörsmål om vad som kan betraktas som sanning och kunskap. Utifrån en positivistisk kunskapstradition kan validitet ses i termer av mätbarhet och betraktas utifrån huruvida undersökningen har förmåga att faktiskt ha undersökt det den avsett undersöka. Utifrån forskningsintervjun som metod kan validitet snarare få innebörden att undersöka och att utveckla tolkningar ur det undersökta. I ett sådant perspektiv blir tre aspekter av att undersöka viktiga för undersökningens tillförlitlighet. Kvale (1997) sammanfattar aspekterna som: *att kontrollera*, *att ifrågasätta* och *att teoretisera*. Detta innebär att under hela forskningsprocessen kontrollera och kritisera de fynd och analyser som görs efter begrepp som trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet. Det innebär också att metodens giltighet är avhängig en teoretisk uppfattning om vad som undersöks. Exempel på hur detta kan relateras till intervjuer är att förhålla sig kritiskt till den erhållna informationen, kvaliteten hos intervjuandet och tillförlitligheten hos intervjupersonens utsagor (Kvale, 1997). Ytterligare en aspekt av undersökningens kunskapsproducerande anspråk är frågan om huruvida resultatet är generaliserbart. Denna undersökning grundar sig i lärares uppfattningar av undervisningssituationer då elever hamnat i flow och syftar till att öka kunskapen om flowupplevelsens beskaffenhet. Metoden för framställandet av resultatet kan ge svar på dessa frågor men enbart i dessa specifika fall. Resultatet kan därför inte göra anspråk på hur eleverna uppfattat dessa situationer eller ifall de själva upplevt flow eller ens hur de faktiska situationerna sett ut. Vidare är fynden begränsade till att omfatta informanterna, undersökningen gör inga anspråk på att vara gällande i en generell bemärkelse. Utifrån det flowteoretiska perspektivet träder dock karaktärsdrag fram i analysen av lärarnas berättelser som jag tolkar som giltiga upplevelser av fenomenet flow och dess förekomst i musikundervisningen.

### 3.5. Etiska överväganden

Behandling av uppgifter från informanter kräver vissa etiska överväganden. Enligt Vetenskapsrådet innebär forskningsetiska överväganden att hitta en balans mellan intresset att söka och presentera kunskap och intresset att bevara informanternas integritet och skydda de från att andra får insyn i deras privatliv (Vetenskapsrådet, 2017). Vetenskapsrådet ställer även upp ett antal uppförandekrav som bör genomsyra forskarens tillvägagångssätt. Dessa innefattar bland annat att tala sanning, vara transparent med utgångspunkter, metoder och resultat, att behandla dokumentation och arkivering med god ordning samt att bedriva



forskning som inte skadar andra människor (Vetenskapsrådet, 2017). Inför denna undersökning har informanterna tidigt informerats om syftet med undersökningen och tillhörande ämnesfokus samt givits möjligheten att delta fritt utan krav på att fullfölja intervjuerna i det fall deltagande önskas avbrytas. Informanterna har inför intervjuerna gett tillstånd till att samtalen spelats in samt givits möjligheten att se och korrigera materialet innan publicering. För att skydda informanternas identitet förekommer de ej vid namn i vare sig transkriptioner eller resultatkapitel, vilket klargjorts för informanterna då de kontaktades inför undersökningen. Såväl inspelningar som transkriptioner har bevarats på platser som obehöriga ej har åtkomst till och ljudfiler har efterhand raderats då transkriptionsarbetet färdigställts.

## 4. Resultat

Resultatet presenteras nedan utifrån undersökningens centrala frågeställningar. Varje avsnitt kopplas samman och analyseras med teman från Duncan och Wests (2018) tematisering av flow. *Aktiviteter för flow* analyseras utifrån temat *Vision, lärarens roll för flow* analyseras utifrån temat *Ownership and Contribution* och *flowkaraktäristik i musikundervisning* analyseras utifrån temat *Communication*. Kapitlet avslutas med resultatets slutsatser.

### 4.1. Aktiviteter för flow

Informanternas beskrivningar av aktiviteter som genererar flow utmärks av tydligt definierade mål och utmaningar och avgränsningar för uppgiften. Sådana avgränsningar kan vara både abstrakta (att eleverna till exempel ska spela med inspiration av en bild eller föreställa sig att de är fåglar) och konkreta (att eleverna till exempel ska ta reda på hur de ska spela ett ackord på ett instrument eller uppgifter med tydliga tidsbegränsningar), avgränsningarna innebär utrymme för eleven att själv ha kontroll över sitt lärande samtidigt som de ger vägledning för hur väl eleverna lyckas med sitt mål. I informanternas utsagor är flow något som tar sig uttryck på individuell nivå, såväl som på gruppnivå. I exemplen med individuella aktiviteter var det vanligt att eleverna erbjöds en tydlig nivågraderad uppgift, där de kunde utöka utmaningen successivt. I exemplen med gruppaktiviteter framkom andra faktorer som mer avgörande, som möjlighet att lyssna in varandra, känsla av grupptillhörighet och gemensam drivkraft att lyckas med uppgiften tillsammans. Dessa gruppaktiviteter karaktäriserades enligt informanterna också av att eleverna behövde fokusera på flera saker samtidigt, till exempel vad eleven själv gör, vad gruppen gör, hur de samspelar, hur det låter i rummet och lärarens anvisningar.

Temat *Vision* handlar om faktorer för flow som grundar sig i aktivitetens tydliga mål och, i fallet gruppflow, potentialen att misslyckas med aktiviteten. Resultatet från förestående undersökning visar att alla informanterna lyfter fram användandet av tydliga mål vid musikaliska aktiviteter i undervisningen och att dessa aktiviteter gett upphov till flowupplevelser hos eleverna. I samtalen med musklärarna framkommer att de ger eleverna uppgifter med specifika mål som är konkret uttryckta. Det förekom även inslag av delmål som lärarna berättar att de använt på elevernas väg mot det större målet. I samtalen beskrivs hur delmålen uttrycks och förebildas tydligt för eleverna.

Ett exempel på hur tydlighet tog sig uttryck i samtalen med musklärarna är hur de reflekterar kring uppgiftsbeskrivningar. I intervjuerna framgår till exempel att uppgifter till eleverna bestod av specifika delar som formdelar, redigeringsverktyg och tid för uppgiftens färdigställande. Informant A beskriver en uppgift till elever i musikproduktion på gymnasiet som var tydligt formulerad gällande innehåll, tidsbegränsning och slutmål. A berättar att elevernas uppgift var att skriva ett låtförslag till en fiktiv eller verklig artist, med minst tre formdelar och med en slutgiltig deadline om tre veckor. Olika redigeringsverktyg, som *equalizers* och *kompressorer*, skulle också användas i uppgiften. Tydliga mål tar sig uttryck genom att A i början av en lektion ber eleverna formulera vad de ska arbeta med under lektionen och genom att eleverna efter lektionen förväntas kunna visa upp ett produktionsutkast med givet innehåll som ackord, basgång, melodi och rytminslag. I samtalet med A visas på detta sätt exempel på hur elever får långsiktiga och kortsiktiga mål att arbeta mot. Under processens gång beskriver A hur eleverna får öva på att konkretisera sina produktionsmål, vilket fungerar som ett verktyg för att göra egna handgripliga mål av någonting som kan uppfattas som abstrakt och svårt (att skriva och producera en egen låt). A berättar att eleverna uppmanas att föra anteckningar under sina projektarbeten, det kan handla om idéer för produktionen som ännu inte realiserats men som, för att kunna arbetas vidare med senare, konkretiseras i text under skapandets gång. Det kan även vara i rent planerande syfte, eleverna får först skriva ned vad de ska göra och sedan göra det. Ytterligare exempel A berättar om är att eleverna får göra övningsuppgifter med tydliga tidsbegränsningar. A menar att sådana begränsningar kan effektivisera en kreativ process och öppna upp för en lättare väg att fortsätta arbetet vidare.

Vidare ges i samtalen med informanterna exempel på hur lärare använder sig av både muntliga, skriftliga och förebildande instruktioner då eleverna får i uppgift att lära sig spela instrument till låtar. Målen med uppgifterna exemplifieras och förtydligas då exempelvis med en blandning av noter, kompskisser, tabulatur och muntliga instruktioner. Inom ett huvudmål kunde också eleverna få tydliga delmål. Informant D berättar exempelvis hur eleverna fick i

uppgift att själva ta reda på hur de skulle spela ackorden till en låt de skulle lära sig. D berättar att eleverna fick en formel för hur man kan "räkna ut" hur man tar ackorden, istället för att D visar hur detta går till. På så vis blev en del av uppgiften att ta reda på hur man spelar ackorden på piano. Konkreta delmål kan på så sätt vara viktiga redskap som läraren använder för att vägleda eleven i större mål, som att lära sig en låt. Informant F berättar exempelvis om en pianoelev i kulturskolan som fick muntliga instruktioner i hur eleven bör öva för att koppla ihop höger och vänster hand och på så sätt närma sig det övergripande målet att behärska låten i sin helhet. Aktivitetens mål i stunden är då tydligt definierad, men fungerar som ett steg på vägen för det större målet.

I arbetet med större grupper får aktivitetens ramar och kontext betydelse för huruvida aktiviteten har tydliga mål. Ett exempel på detta är hur informant G berättar om att lekfullt måla upp en scen för eleverna att skådespela i. Under detta skådespel och dans finns tydliga angivelser om hur eleverna ska röra sig och förhålla sig till musiken, rummet och varandra men dessa är beroende av den kontext som G skapat för eleverna. I samtalet berättar G att eleverna uppmanas iaktta rummet och vilka som finns där. Eleverna märker en ullfågel som hänger i taket och G sjunger en sång om en fågel:

Flyg, flyg, flyg, flyg, lilla fågel ut ur ditt bo, om du vill komma tillbaka väntar jag här. (Informant G, intervjutillfälle 2021-10-14)

G skådespelar med fågeln samtidigt som eleverna sjunger med i sången. Detta fördjupas enligt G då eleverna instrueras att förtrollas till fåglar och både flyga och sjunga i rummet. G berättar om hur övningen varvas med att elever gruppvis får turas om att sjunga och att dansa, samtidigt som eleverna uppmärksammas på att exempelvis landa när musikaliska fraser tar slut eller flyga till olika grenar. Eleverna får alltså röra sig fritt men i tydlig relation till hur G spelar musiken. I detta exempel syns hur bakgrunden till övningen, berättelsen om och scenen med fåglarna, skapar en inramning av uppgiften och på så sätt ett bidrag till känsla av mål och syfte med aktiviteten.

Ett annat exempel på innebörden av en kontext till aktiviteten ges av informant C, som berättar om vikten av att introducera nya moment i musikundervisningen med en bakgrund och en kontext. Denna bakgrund kan ges i form av föreläsning om genre, genomgång av låtexempel, spelstilar eller viktiga historiska grupper och artister. C berättar att denna bakgrund förankras i undervisningen genom att övergå i att praktiskt utforska den nya genren. Utöver det framgår att eleverna ofta får arbeta med övergripande teman och mot ett tydligt avslutande mål som till exempel en show eller konsert med tema kärlek.

Informant B visar exempel på en kombination av tydliga ramar och användande av en relevant kontext i en improvisationsaktivitet på gymnasiet. B berättar att eleverna vid tillfället

fick välja bland en mängd olika instrument som fanns i klassrummet, de satte sedan tillsammans upp ramar för improvisationen – exempelvis vilket tempo, taktart, tonart och vilka skalor som skulle finnas med. I det skedet kunde B inleda diskussioner om vad dessa begrepp innebär för att öka förståelsen och vikten av dessa i musicerande. Inför starten av improvisationen visade B även en bild som föreställer ett skeende. Eleverna uppmanades då att formulera vad som ska hända näst, det som ännu inte syns i bilden. Det fungerade då som ännu en ram för hur musiken skulle gestaltas:

(Det) kan vara vad som helst, en stad eller ett flygplan som flyger över. Så frågar jag 'vad kommer alldeles strax att hända?', 'Ja, flygplanet kraschar in i en du vet', 'Ok, vi spelar det, liksom förvandlar (det) till ljud'. Och sen så skapar vi soundscapes. (Informant B, intervju tillfälle 2021-10-20)

Ytterligare ett exempel som visar hur en kontext kan bidra med konkretisering av tydliga mål ges av informant E, som inför en dirigeringsaktivitet visat elever i årskurs 4 två videoklipp av musikstycken som framförs av musiker och som leds av en dirigent. Tidigare lektioner har eleverna fått se filmer som behandlar dynamik i musik, vilket E hade som mål att fördjupa kunskaperna i under denna lektion. De två dirigentvideor som eleverna fick se hade olika musikaliska uttryck och stora skillnader i dynamik. Skillnaden i musikaliska uttryck i de två klippen engagerade eleverna enligt E och intresset kopplades samman av det huvudsakliga fokuset på dirigentens roll. Efter detta berättar E att eleverna fick i uppgift att dirigera varandra. E ställde då upp eleverna i en cirkel och de sjöng tillsammans *blinka lilla stjärna där*. E förebildade först genom att visa hur man kan använda händerna och kroppen för att leda musiken dynamiskt. Att dirigera och leda övade de på tillsammans i helgrupp, därefter fick eleverna turas om att leda hela gruppen själva. E:s berättelse visar hur både bakgrund i form av videoexempel på dirigenter, tillsammans med ett förebildande av läraren och instruktioner för hur aktiviteten ska genomföras tillsammans bidrar med att skapa tydliga mål för eleverna, vilket enligt E även ökat elevernas engagemang.

Temat *Vision* inbegriper aktivitetens tydliga mål och gruppens eventuella risk att misslyckas med uppgiften. Informanternas berättelser visar att tydliga mål kan innebära och innefattas av både större mål som att lära sig en låt, öva inför en show eller göra en färdig produktion, så väl som mindre delmål som handlar om hur man ska ta sig till det större målet, men också mer abstrakta instruktioner som att uppmärksamma musikaliskt förlopp under en rytmiklektion eller en improvisationsövning. Dessutom förstärks dessa mål av tydliga ramar kring aktiviteten och olika sätt som läraren skapar en relevant kontext för eleverna att sätta aktiviteten i förhållande till.

## 4.2. Lärarens roll för flow

I samtalen ger informanterna exempel på hur de i sina uppgifter ger eleverna möjlighet till autonomi. Uppgifterna och aktiviteterna beskrivs ofta som noga planerade med tydliga ramar, men att eleverna även ges möjlighet att välja, arbeta självständigt, arbeta med individuellt uttryck och eget skapande. Informanterna berättar som tidigare nämnts hur de inför eller under uppgifterna bidrar med en kontextuell innebörd för eleverna, det kan till exempel innebära att ge en historisk bakgrund till aktiviteterna, att måla upp en berättelse som aktiviteten ska grundas i eller att använda mer långsiktiga mål som att sträva efter ett visst betyg eller en större skapandepupgift. Användandet av en kontext för aktiviteterna bidrar enligt informanterna till engagemang och motivation hos eleverna. Ytterligare förhållningssätt som kommer fram i samtalen är lärarens responsiva sätt gentemot eleverna och aktiviteterna, till exempel att läraren förhåller sig öppen inför det som sker i stunden genom att ha förberett sätt som aktiviteten kan varieras på i det fall utmaningen behöver fördjupas. Informanterna beskriver hur de aktivt motiverar och uppmuntrar elever verbalt, samtidigt som de har förmåga att förebilda och instruera aktivt och demonstrativt utefter hur eleven själv efterfrågar stöd. Det visar sig också att lärare behöver stötta eleverna för att nå nästa svårighetsgrad - eleverna ges då möjlighet att arbeta självständigt, men lärarens guidning är samtidigt viktig för att eleverna ska kunna komma vidare i sin utveckling och ta sig förbi det som upplevs som svårt. Informanternas berättelser visar att läraren även har en viktig roll i att balansera utmaningar efter elevers färdigheter.

*Ownership and Contribution* handlar om flowfaktorer som känsla av kontroll, självmedvetenhet, aktivitetens svårighetsgrad, jämställt deltagande, bekantskap med andra i gruppen och med sättet på vilket gruppen och verksamheten verkar. Resultatet visar exempel på både hur aktiviteternas svårighetsgrad och elevernas färdigheter balanserats av läraren inför aktiviteterna och hur läraren haft en viktig roll för elevers känsla av autonomi och kontroll.

Sätt att öka elevers känsla av kontroll visas i informanternas beskrivningar av redskap som elever ges för att de själva ska kunna både arbeta med skapandepupgifter och hantera tillfällen då de kör fast. Detta tar sig uttryck i både lärares tillhandahållande av relevanta förkunskaper för att kunna klara av längre skapandepupgifter, så väl som strategier som analytiskt lyssnande och definition av målbild för att ta sig förbi hinder i processen. Informant A berättar till exempel om hur elever fått lära sig relevanta tekniker för låtskrivande och musikproduktion för att fortsättningsvis kunna arbeta med produktionen av en egenskriven låt. När elever kör fast och har svårt att komma vidare berättar A att eleverna får strategier för att komma förbi dessa hinder. En sådan strategi kan vara att analysera befintliga produktioner

för att sedan kopiera dessa från minnet. En annan besläktad strategi är att definiera hur målbilden i produktionen ser ut och hur eleven ska nå dit. A nämner exempelvis en elev som var missnöjd med hur den egna produktionen lät och inte visste hur det kunde utvecklas:

Jag bad honom sätta på någonting på Spotify som han tyckte... för han sa att det lät ointressant och då sa jag, 'men sätt på någonting som du tycker är intressant då', och så lyssnade vi på det och sen så försökte jag få honom att formulera varför det var intressant och vad är det som skiljer era produktioner åt. Och då landade det i så här att 'ja men jag tycker synthljudet är bättre, jag tycker att groovet är bättre.' Och så gick vi tillbaks till hans projekt, och försökte återskapa det. Helt enkelt, så här 'varför svänger hans beat? Och varför gör ditt inte det, tycker du?' Och så försökte jag, eller så sa jag det att 'jag kommer tillbaka om en stund, jobba på det här, hitta den här swingfeelen som den här andra housekillen hade gjort och jobba på att hitta det här synthljudet', och så lite tips för hur han skulle göra det. (Informant A, intervjutillfälle 2021-10-11)

Exemplet visar hur A även i direktrespons till eleven ger handfasta förslag på hur ett skapandeprojekt kan tas vidare och hur kreativa problem kan göras handgripliga och överkomliga vilket ökar elevens autonomi i arbetsprocessen. Ett ytterligare verktyg som A berättar om är elevers egna reflektioner om sin kreativa process. Detta möjliggör för eleverna att få översikt över när de exempelvis stöter på problem och sätt att handskas med dem. Till exempel berättar A att en elev genom reflektionerna lättare har kunnat se var eleven brukar köra fast, och hur eleven kan förhålla sig för att ta sig vidare i arbetet med produktionen.

Med hjälp av verktyg för att ta sig vidare och genom att balansera utmaningar framkommer att läraren bidrar till elevens känsla av kontroll och autonomi. Exempelvis berättar informant F hur en pianoelev får stöd för att själv arbeta vidare med en låt som eleven själv valt att lära sig. Eleven tar även reda på mycket om låten på förhand, men behöver F:s stöd för att foga ihop kunskapsbitarna. F märker även av ifall utmaningen är för svår, som när eleven arbetar med sin högerhand och hellre går tillbaka till att använda vänsterhanden, eftersom eleven är vänsterhänt. När F ger olika typer av stöd för nivåbalansering kan eleven arbeta själv, F berättar att detta märks eftersom det skett en utveckling under tiden eleven övat ensam.

Ytterligare exempel på metoder för att öka elevers känsla av kontroll framkommer i samtalen med B. Utöver att förebilda och inta en handledande roll i elevernas övande uppmanas de även själva formulera vad de har för problem och hur de vill ha hjälp med det. B berättar att en kombination av instruktioner och förebildande används för att eleverna i så stor utsträckning som möjligt själva ska lösa sina utmaningar.

Hur lärare erbjuder elever olika nivåer av utmaningar träder bland annat fram i samtalet med C, som berättar att kompskisserna som ges till eleverna alltid har flera olika svårighetsgrader. Exempelvis är en kompskiss för trumset skriven med fyra olika nivåer, där den första nivån är gjord så att vem som helst kan klara av den och den fjärde är exakt som det spelas på originallåten. Detta gör att eleverna får möjligheten att välja vilken nivå de ska lägga sig på

samtidigt som de kan spela tillsammans med de andra i klassen. Ofta vill eleverna direkt gå vidare till den svårare stämman när de väl lärt sig den lite enklare. Det som är viktigt för musicerandet och flowkänslan är enligt C att jobba på sin egen nivå:

... det känns som att om man tänker att det viktiga är att dom ska faktiskt få jobba ihop, att dom ska få den där upplevelsen av det där gemensamma spelet... Och ja, det gemensamma flowet på något sätt, så är det egentligen inte superviktigt att alla just gör svåra saker utan alla kan jobba på i den, på den nivån där dom är. Det är ganska lätt på musiken att anpassa det tycker jag. Till olika svårighetsgrader.  
(Informant C, intervjutillfälle 2021-10-18)

C berättar att lektionerna alltid avslutas med ett genomspel av låten i helklass. Detta är eleverna väl bekanta med, vilket gör att det både finns ett tydligt mål för lektionen de kan förhålla sig till och en bekant ram för passen som eleverna känner till och kan luta sig mot.

På liknande sätt berättar B om olika nivåer av utmaningar till elever vid instudering av låtar. Utöver att erbjuda olika svårighetsgrader uppmanas eleverna även att ta kontroll över sitt eget lärande och sätta upp egna mål med uppgiften, vilket enligt B gav eleverna en egen inre motivation att arbeta vidare. Detta gjorde B genom att relatera till utvecklingssamtal och betygssättning. Till kompet som eleverna skulle lära sig spela hade B förberett olika svårighetsgrader som relaterades till betygsnivåerna. Eleverna uppmanades då att välja själva vilken nivå de ville jobba med:

... Ja, då säger jag 'det är helt upp till dig, vad vill du göra? Vill du så här fortsätta öva på den, du får tid av mig. Vi, vi säger att vi får så länge du behöver. Tills du har nått A, om du vill'. Och då märkte jag att hela klassen satt. Alla var i flow. Det var inte en enda som inte var i liksom, var i det och jag, hade jag inte satt stopp för tiden då hade de bara fortsatt att spela. För dom dom har valt själv vilken nivå de jobbar på. Och de har också valt själva, 'ja just det nu kan jag bestämma själv på vilken nivå jag vill jobba på och vad jag får för betyg. Jag har helt i mina i egna händer'... Och att jag säger, 'men om du vill så coachar jag dig, jag ska inte sitta och bestämma att du ska jobba på a-nivå utan du bestämmer själv först vad du vill och så hjälper jag dig', så jag tar en coachande roll och inte en bestämmande roll.  
(Informant B, intervjutillfälle 2021-10-20)

I detta sammanhang kommer det fram olika typer av motivation som eleverna drivs av i arbetet mot sina mål då utmaningen upplevs som svår. Det exemplifierar även hur elever tar kontroll över sitt eget lärande genom att improvisera och komponera fritt till materialet som läraren bidragit med. Informant D berättar till exempel att flera elever under arbetet med pianokomp stundtals avbröt sig själva och blev arga, men att de fortsatte öva tills kompet fungerade. Detta upplevde D som ett tecken på en inre motivation som kan vara svår att förklara uppkomsten av, men som viktig för koncentrationen i stunden. D beskriver också hur elevens djupa koncentration kan bero på flera olika anledningar, till exempel kunde en elev vara driven att få till uppgiften av ett slags "jävlar anamma"-inställning, medan en annan elev var fokuserad på att komponera något egenimproviserat:

... jag hade en elev också som kom på en egen basgång som var skitbra. Jag gick fram, för han satte ju den där åttondelsgrejen och sen la han till någon sån här basgång som är så här, ledtoner och sånt där men lite grann, liksom, jag bara 'wow det där är ju skitbra' och så märkte jag hur han liksom bara tog till sig det och bara 'ja coolt'. Så där. Och han, han var ju också i nån typ av flow, alltså jag upplevde det, när han satt och komponerade sin basgång och sen liksom var nöjd med den och kände att det här låter bra och spelade den... Men han tänker jag hade en annan typ av, eller skillnaden där kanske är att hans fokus var mer på... Att njuta av det han hade skapat typ, och att skapa det... Till exempel den andra eleven som verkligen försökt få till åttondelarna att sitta, men att båda var i flow, men det var olika liksom. (Informant D, intervjutillfälle 2021-10-13)

Att själv utveckla, improvisera och komponera fritt till uppgiften berättar även B om, då elever utvecklat materialet och spelstilarna som B förberett. Eleverna improviserar och komponerar då egna varianter till uppgiften. B förklarar detta med att eleverna självmant vill ta sig vidare i sin utveckling.

Informanterna ger även exempel på tillfällen då utmaningen i aktiviteten kräver av eleverna att vara uppmärksamma på hur gruppen presterar i nuet. I dessa fall är det möjligt för eleverna att vara på sin individuella musikaliska färdighetsnivå samtidigt som de måste hålla ett fokus gentemot gruppen och flödet i rummet. Detta ger E exempel på, som berättar om hur dirigeringsuppgiften manat fram detta fokus med hjälp av metaforer tagna från sportvärlden. Denna liknelse använder E ofta för att stärka grupp känslan hos eleverna och få dem att ta sig an uppgifterna som utmaningar som de ska lösa tillsammans. E berättar att detta fungerar motiverande och engagerande på eleverna och att de upplevs som mer drivna och intresserade av att göra övningarna:

Jag tycker att den (instruktionen till gruppen) får dem att bli mer sammansvetsade. För det blir ju en liten utmaning, som de kommer klara av alltså, men för att alla kan ju sjunga svagt, men kan de sjunga svagt tillsammans? Det är ju själva utmaningen, tycker jag, eller som jag tänker så att, då blir de ju peppade på att klara av det. Så då hjälps de ju åt för att komma, även om det inte finns någon pokal i slutet... Att man liksom triggas lite så, 'ja men kom igen då! Klarar ni av det?' 'Ja, det är klart vi gör', 'ja ja men visa det!' För då blir det ett annat fokus... (Informant E, intervjutillfälle 2021-10-21)

E menar att övningen var välavvägd i svårighetsgrad, alla elever kan sjunga *blinka lilla stjärna där*, men utmaningen låg i att dels leda gruppen, dels att följa en ledare och samtidigt vara uppmärksam på det som händer i rummet musikaliskt. Detta berättar också G om i exemplet med övningen då eleverna uppmanades att göra rörelser i förhållande till hur musiken spelades i rummet, att uppmärksamma frasslut och att i stunden anpassa sig till musikens puls och tempo.

Att elever får balansera sina färdigheter gentemot en grupputmaning framkommer även i B:s berättelse om improvisationsövningen. Som tidigare nämnts beskrev B hur eleverna var mycket delaktiga i att skapa ramverk för improvisationen och hur de fick möjlighet att välja fritt bland olika instrument. När eleverna fått öva på ramarna för improvisationen en stund



upplevde B att eleverna lätt hamnade i flow eftersom improvisationen tydligt förhöll sig till den färdighetsnivå individerna för tillfället befann sig på. Improvisationen kunde också varieras av B genom att dirigera gruppen och ge instruktioner om att ta mer eller mindre utrymme musikaliskt i gruppen. Denna ledarroll fördelades även till de elever som ville testa själva.

Informanternas berättelser visar att balansen mellan utmaning och färdighet, parat med elevernas möjlighet att känna autonomi i sitt arbete har stor betydelse för flowupplevelsen. Dessutom har läraren en betydande roll i att anpassa detta efter eleverna, såväl i uppgifternas formulering och utformning som i lärarens agerande och förhållningssätt gentemot eleverna i stunden. I flera fall berättar informanterna hur de arbetar aktivt och långsiktigt med att tillhandahålla strategier för eleverna att själva ta kontroll över sitt eget lärande och lösa de problem som dyker upp på vägen. Informanterna ger också exempel på hur eleverna uppmanas och entusiasmeras till att själva sätta mål och att vilja lyckas med utmaningarna som presenterats för dem, både individuellt och i grupp. I gruppaktiviteter visar resultatet även att den faktiska musikaliska utmaningen inte behöver vara svår i sig, så länge den paras med en utmaning som fordrar uppmärksamhet och koncentration mot en grupp, en person eller en musikalisk företeelse i rummet.

### 4.3. Flowkaraktäristik i musikundervisning

Samtliga informanter ger exempel på hur det märks att elever är i flow. Elevers kroppsspråk, ansiktsuttryck, blickar, kommunikation med och (o)medvetenhet om omgivningen, förmåga att ge sig hän i aktiviteten och positiva inställning är exempel informanterna ger på hur flow karaktäriseras i musikundervisningen. Ytterligare beskrivningar innefattar en förändrad uppfattning av tid och rum – eleverna vet inte hur lång tid som passerat och de tycks vara omslutna av aktiviteten. Flera informanter berättar även om hur eleverna söker nya utmaningar, de verkar ha vilja att lära sig och att ständigt nå högre svårighetsgrader. Vidare beskrivs exempel på denna lust med utsagor om elever som väntar på att lektionen ska börja, ger sig hän direkt när de får möjlighet och uttrycker ovilja att avsluta när lektionen är slut. Samtalen ger även exempel på inre motivation som en drivkraft till flowtillståndet, det är dock svårt för informanterna att se vad denna motivation härleds ur. Generellt visar informanternas berättelser att när eleverna är i flow så följer de lärarens anvisningar och undervisningen och aktiviteterna flyter på utan hinder.

Temat *Communication* handlar om flowfaktorer som direkt feedback, koncentration, förändrad tidsuppfattning, att lyssna in varandra i en grupp, sammansmältning av egon och känsla av framåtanda i aktiviteten och processen.

Direkt feedback finns inneboende i de flesta individuella exempel från informanterna. Exempelvis visas i enskild instudering av låtar på piano ständigt hur väl eleven klarar sig i de fall då uppgiften, instruktionen och det musikaliska målet är tydligt för eleven. Det märks när man spelar fel och det ger en tydlighet om att felen ska korrigeras för att lyckas. I de fall då detta inte är lika tydligt, som i A:s produktionsuppgift, kompletteras detta av att eleven erbjudits verktyg att konkretisera när det blir ”rätt” eller ”fel”. Denna typ av uppgifter ställer alltså högre krav på att eleven har färdigheter, eller stöd av en lärare, för att skapa en konkret vision att förhålla sig till för att uppleva flow.

Flowfaktorer som koncentration och förändrad tidsuppfattning ger samtliga informanter exempel på. Elevers djupa koncentration var själva grunden för de samtal som fördes med informanterna och alla ger exempel på hur elevers koncentration märks i rummet. Detta innefattar betraktelser av att eleverna exempelvis inte tar notis om andra runtomkring, arbetar oavbrutet, verkar såväl inåtvända som öppna inför andra, har ett positivt uttryck eller är djupt koncentrerade. Ett exempel från intervjuerna beskrivs av A om hur en elev inte märkte när A öppnade dörren till det produktionsrum eleven då satt i. A kom in i rummet och frågade hur det gick med arbetet. Efter att eleven inte gav något svar stannade A en stund och tittade och lyssnade, varpå A gick vidare utan att någon egentlig interaktion skett med eleven. Att vara omedveten om andra i rummet ger även F exempel på, som berättar att F:s elev spelade piano oavbrutet med hörlurar utan att märka av det som skedde runtom. F upplevde att eleven gick in i sig själv och kände in musiken samtidigt som eleven såg mycket koncentrerad ut:

Han går ju in lite i sig själv och han ser ju, det ser nästan ut som att han diggar liksom. Och han får väl den här lite så här när man nästan slappnar av i ansiktet och bara munnen liksom hänger för man är så koncentrerad. Så är det ju inte för alla, men för honom är det, då är han väldigt i det här som han håller på med. (Informant F, intervjutillfälle 2021-10-14)

Detsamma gäller även för D:s elever som också övade piano. D berättar att eleverna var djupt koncentrerade, vilket märktes av att dessa elever inte tog in det som skedde i rummet, de reagerade inte på att andra saker hände runtomkring medan de arbetade. Situationen då B:s elever övade piano beskrevs likartat – eleverna såg mycket engagerade ut. B berättar att eleverna fick möjlighet att skärma av störningsmoment och att det syntes att de jobbade oavbrutet och inte lämnade sina platser under lektionen. B upplevde även att eleverna såg glada ut. Dessutom var B tvungen att avbryta lektionen, eleverna själva var inte medvetna om när tiden tagit slut utan var fullt upptagna med sina uppgifter.

Även C beskriver eleverna i fokus på ett liknande sätt. C menar att det i ensemblespel är tydligt att eleverna blir meddragna, fokuserade och hjälper varandra att hålla fokus eftersom de är beroende av varandra och att de lyckas tillsammans. Efter att ha sett eleverna öva i några veckor har C märkt att eleverna ofta spelar oavbrutet och hamnar i ett gemensamt flow. Det är

ofta som elever inte vill gå när lektionen är slut. När eleverna är insjunkna i flow beskriver C det som att de försvinner iväg, har fokus inåt och ser väldigt koncentrerade ut:

Då märks det att de går in i sin, man ser ju, alltså. Det kanske är snarare att man ser på dem när de drifftar iväg liksom, blicken går åt något annat håll... Ja, jag skulle säga att man ser på dem. De ser jättekonscetrerade ut. De blir liksom blicken är, de är helt med, en del sitter och gungar med så här. De som är tydliga med pulskänslan sitter ju ofta så här, liksom gungar med huvudet eller hela kroppen eller det är inte så vanligt att de stampar takten... men de kan ofta sitta och så här gunga med om de sitter vid en keyboard så sitter dom så här och pulsar med kroppen så här samtidigt som de spelar och man ser att de har det i sig liksom det blir något helt fysiskt med dem på något sätt. (Informant C, intervjutillfälle 2021-10-18)

I de fall då aktiviteten skett i grupp fanns några skillnader i hur informanterna upplevde koncentrationen. Eftersom dessa aktiviteter kräver av eleverna att både fokusera på det de själva gör, det som sker i rummet och dessutom en eventuell ledare märks koncentrationen mer på hur kroppsspråket förändras till att vara öppet och riktat mot gruppen. Eleverna kunde då vara vända mot varandra och ledaren. B upplevde detta exempelvis under improvisationsövningen då eleverna beskrevs som väldigt fokuserade och koncentrerade. Detta syntes enligt B på eleverna som hade ett öppet kroppsspråk gentemot varandra. De skapade ögonkontakt och var uppmärksamma på det som skedde i rummet. G beskriver gruppens koncentration som en närvaro, som syntes på elevernas ökade uppmärksamhet, att de följde de instruktioner som getts och att det fanns ett noggrant lyssnande och en positiv och trygg grundinställning i rummet:

De är helt närvarande. Så att man ser att de, de uppfattar, de hör nyanser, när det vi spelar liksom försöker göra olika fraser och de reagerar med kroppen på det här och att det finns en lust. Det finns en lustfylld, alltså det finns, de ler och väntar med spänning på sin tur, och också väntar på sin tur när de är nere och det är liksom en vacker bild... Och det är ett väldigt lyssnande i rummet, den koncentrationen som inte är så där att jag, 'jag lyssnar nu', utan det är helt avspänt och bara så, så att... Det är både att de vill, att de ville göra det, det stämde otroligt bra med... Var de fanns, så där i sin, i sin värld med att, ja de var mottagliga för det. Och de var trygga, i uppgiften och det fanns en lust att återigen utforska det här och då blev det liksom att man skalade bort alla såna här grejer som kan vara i vägen... (Informant G, intervjutillfälle 2021-10-20)

Denna typ av gruppfokus beskriver också E, då eleverna verkade vara i fullt flow, vilket även skapade en viss stämning i rummet:

De vänder sig mot den som de ska följa, och, ja, tittar på den och följer den liksom. Så kroppsspråket, men också att känna typ i stämningen i rummet. Och det är ju luddigt, men... Men att det stämmer att det finns en känsla i rummet som är svår att beskriva. Men att man nästan kan ta på att ja, men nu är vi i gruppen tillsammans och gör den här grejen tillsammans och det flyter på och vi över ja, men nästan en överenskommelse. Nu är vi alla på samma, på samma bana, typ... Ja, men det kanske är det, alltså den överenskommelsen, den tysta överenskommelsen. Typ att nu gör vi den här grejen tillsammans. (Informant E, intervjutillfälle 2021-10-21)

E beskrev detta som att eleverna inte längre var lika medvetna om varandra i rummet, samtidigt som de förhöjde sin förmåga att lyssna in varandra och observera och följa ledarens anvisningar. Detta knyter an till direkt feedback, förmågan att lyssna in varandra i gruppen och kommunikation som viktiga faktorer för flow. E förklarar att övningen krävde av eleverna att de samarbetade, ifall någon sticker ut eller inte följer så märks det tydligt, något som även B vittnar om under improvisationsövningen. C menar vidare att det i ensemblespel är tydligt att eleverna blir engagerade, fokuserade och hjälper varandra att hålla fokus eftersom de är beroende av varandra och att de lyckas tillsammans. C förklarar att målet med ensemblespelet gör att de tvingas samarbeta ständigt och lyssna in varandra, annars misslyckas de och det vill de inte. Eleverna vill att det ska fungera, då anstränger de sig, samarbetar och blir stolta när det låter bra, berättar C.

I de fall eleverna tappar öppenheten inför gruppen berättar B om hur eleverna handleds till att återigen uppmärksamma omgivningen och gruppens musikaliska aktivitet. På liknande sätt kunde B komma med instruktioner och guidning om hur eleverna förhöll sig till musiken, B pratar om att svara på det som sker genom att själv stötta med musikaliska impulser ifall det ansågs behövas, för att stötta eleverna i det musikaliska flödet. Detta tar även G, C och E upp i beskrivningarna av sina gruppaktiviteter då de både stöttar, deltar aktivt och kommer med impulser och instruktioner för att guida eleverna i aktiviteten och i det gemensamma fokuset. I samtalen framkommer att eleverna i dessa fall har uppmärksamheten riktade mot flera saker samtidigt och förmågan att lyssna in och anpassa sig till gruppen blir då avgörande för hur väl de lyckas med uppgiften tillsammans.

Även lärarens förmåga att anpassa sig till flödet kan ha betydelse för aktiviteten och balanseringen av elevers utmaningar. G berättar om att hantera detta genom att ha tydliga upplägg och förberedelser samt vetskap om vart aktiviteten är på väg, samtidigt som G förhåller sig öppet gentemot eleverna och hur de agerar. G kallar detta för att låta musiken leda:

Det är i de ultimata ställena när musiken får vara ledaren. Det här har jag lånat från en lärare som jag, när musiken får vara pedagogen... Det har ju att göra med att jag vet vad jag vill vart jag ska leda och vad vi ska göra, men att det är det musikaliska förloppet jag gör. Jag öppnar upp för det som händer och vi skapar musik tillsammans och. Jag styr det och liksom, eller inte styr det, men... På något sätt... Ser till att processen går fram och alla är delaktiga och musicerar. Och det är, det som händer i musiken ger mig signal på vad jag ska instruera vidare till nästa steg eller till vart jag vill ta det så att man... Träder över en slags tröskel och där man är i musik i ett musikflöde eller i en musik. (Informant G, intervju tillfälle 2021-10-14)

På liknande sätt berättar G om att förhålla sig öppen inför stunden genom att vara beredd på att kunna variera olika uppgifter och musikaliska förlopp utifrån vad G uppfattar vara nödvändigt för eleverna och den pedagogiska situationen.

Sammanfattningsvis syns temat *Communication* i resultatet på skilda sätt beroende på om aktiviteterna varit anpassade för grupp eller individuellt arbete. Vid enskild övning av ett instrument finns det en inneboende kvalitet i aktiviteten som ger direkt feedback på hur väl man lyckas med sitt mål. Från exemplen med friare skapandeuppgifter visas vikten av ramar för uppgiften, tydliga visioner och strategier att handskas med eventuella problem större för att elever ska kunna förhålla sig till omedelbar feedback. I informanternas berättelser om gruppaktiviteter var feedback ett tydligt inslag då individernas agerande ständigt märktes och vägdes gentemot gruppens gemensamma mål. I dessa fall syntes koncentrationen hos eleverna på hur de vände sig mer mot varandra, sökte ögonkontakt, hade en lustfylld inställning och följde instruktionerna och varandra på ett noggrant och inlyssnande sätt. Samtidigt som elevernas fokus på aktiviteten och gruppen var hög berättade informanterna att eleverna blev mindre medvetna om sig själva och varandra. I de individuella fallen beskrevs koncentrationen som mer präglad av ett inåtvänt kroppsspråk, en avskärmning och omedvetenhet om det som skedde runtomkring. Individernas förmåga till att lyssna in varandra i gruppen och känsla av framåtrörelse i aktiviteten var båda tydliga inslag i informanternas redogörelser. Här visade sig läraren ha en viktig roll för att guida eleverna i att lyssna in varandra, behålla fokus på det som var väsentligt för aktiviteten och att föra aktiviteten vidare i en ytterligare utveckling.

#### 4.4. Slutsatser

Flow i musikundervisningen karaktäriseras enligt resultatet av djup koncentration, vilken syns på bland annat elevers hängivenhet och lust, ansiktsuttryck och kroppsspråk samt kommunikation med och medvetenhet eller omedvetenhet om omgivningen. Ytterligare konstitueras flow i aktiviteterna av en förändrad tidsuppfattning, som tar sig uttryck i att elever tycks omslutna av en aktivitet som de inte vill avsluta, de behöver då påminnas om att tiden är slut. I de aktiviteter då elever upplevs vara i flow följer och bidrar eleverna självmant till aktivitetens flöde som kortfattat beskrivs som bestående av en inlyssnande och lustfylld närvaro.

Resultatet visar att aktiviteter för flow karaktäriseras av utmaningar med tydligt definierade mål som avgränsas med hjälp av ramar där elever har möjlighet att anpassa sin förmåga efter utmaningen. Eleven ges utrymme till självbestämmande i sitt eget lärande genom bland annat nivågraderade uppgifter där utmaningen kan ökas successivt. Elevers autonomi tillhandahålls även genom olika strategier och förkunskaper som möjliggör för eleven att arbeta självständigt med utmaningar. Gruppaktiviteter präglas av faktorer som att lyssna in varandra, känsla av gemensamt mål och drivkraft för att lyckas med utmaningar tillsammans. Dessa aktiviteter karaktäriserades av utmaningar att fokusera på flera saker samtidigt, som det

musikaliska flödet, det egna agerandet, gruppens agerande samt ledarens eller lärarens agerande och instruktioner.

I aktiviteter som gav upphov till flow präglades lärarens förhållningssätt av en öppenhet inför stunden och elevernas agerande vilket kräver goda förkunskaper av läraren om hur elevers utmaningar kan varieras och balanseras efter elevernas färdigheter. För att göra detta företar sig läraren en stöttande roll så att eleverna guidas till att själva klara av de utmaningar de ställs inför. Utöver detta framkommer lärarens förberedelser och konstruerande av uppgifter som avgörande för aktivitetens flowpotential, till detta hör bland annat tidigare nämnda inramningar, målformuleringar och bidragande till elevers autonomi. Vidare visar sig även lärarens skapande och presentation av relevanta kontexter vara viktiga inslag i elevers egna engagemang inför aktiviteter som ger upphov till flow.

## **5. Diskussion**

Studiens syfte och resultat diskuteras i detta kapitel utifrån tidigare forskning om individuellt flow, gruppflow och flowskapande lärandemiljöer. Därefter följer ett avsnitt om metodens betydelse för resultatet utifrån flow som observerbart fenomen. Till sist en presentation av resultatets pedagogiska implikationer med tillhörande frågor för framtiden.

### **5.1. Tidigare forskning och resultat**

Resultatet stämmer väl överens med den forskning som tidigare gjorts på så väl individuellt flow som gruppflow. Betydelsen av tydliga mål, direkt feedback och balans mellan utmaning och färdighet för flowupplevelsen skiner igenom i lärarnas berättelser, särskilt i fråga om individuella uppgifter såsom instuderande av instrumentstämmor. Resultatet visar att lärarna som lyckas balansera elevers färdigheter gör det genom att bland annat presentera utmaningar som är graderade i flera nivåer som elever kan välja mellan själva. Shernoff et al. (2014) har visat att relevanta och utmanande uppgifter påverkar elevers koncentration och engagemang positivt, vilket syns i denna studies resultat då lärare berättat om elever som hänger sig åt och försjunkar i aktiviteter som utmanar dem på deras nivå med möjlighet att öka utmaningen ifall det behövs. Vidare beskrevs lärarnas konstruktion och presentation av materialet som viktiga aspekter av skapandet av tydliga mål för eleverna. Genom att skapa relevanta uppgifter med en sammanhängande kontext för aktiviteterna visar resultatet hur lärarens förarbete och förhållningssätt förstärker målen för aktiviteterna.

Custodero (2005) och Shernoff et al. (2014) visar i sina undersökningar att uppgifter som presenteras för elever behöver kännas autentiska och relevanta. Resultatet i föreliggande undersökning pekar på hur lärare använt sig av berättelser, föreläsningar, demonstrationer och förebildande som kontext för aktiviteter för att öka elevers engagemang. Dessa metoder utgör exempel på hur aktiviteter kan göras autentiska och relevanta för elever. Vidare visar resultatet att bakgrunder till elevers motivation och engagemang är svåra att härleda, i lärarnas berättelser framkommer dock att lärarna använder olika metoder som leder till större engagemang hos eleverna. Shernoff et al. (2014) menar att flera olika faktorer påverkar engagemang hos elever, till exempel elevers målorientering och uppfattningar, lärarens beteende och utformningen av instruktioner samt relationella värden i gruppen och lärandemiljön. I denna studies resultat återkommer skildringar av hur lärare åstadkommer detta genom en väv av olika metoder som att tillhandahålla instruktioner skriftligt, muntligt och förebildande mot bakgrund av en meningsskapande kontext för aktiviteten. Dessutom skildrar lärarna hur de intar en stöttande och uppmuntrande roll för att motivera elever att klara av utmaningarna själva. Lärarna beskriver hur de stöttar såväl individer som hela gruppen genom att uppmuntra och påminna om målet och instruktioner samt genom att ge musikaliska impulser för att styra aktivitetens och elevernas riktning i det musikaliska förloppet.

I den tidigare forskningen återkommer elevers möjlighet och känsla av kontroll och autonomi som särskilt viktiga faktorer för flowupplevelsen (Ørsted Andersen, 2016; Csikszentmihalyi, 1990; Custodero, 2005; Lubniewski & Kiraly, 2020; Shernoff et al., 2014). Lubniewski och Kiralys (2020) undersökning pekar exempelvis på hur elevers engagemang ökar då de har kontroll över sin egen riktning och takt i lärandet. Elevernas känsla av autonomi i lärandet gör eleverna mer drivna och motiverade att djupdyka i aktiviteten (Lubniewski & Kiraly, 2020). I resultatet återkommer exempel på hur undervisningen anpassas för att ge elever autonomi och utrymme att själva styra sitt eget lärande. Lärarna berättar om hur eleverna själva får välja och styra vissa delar av uppgifterna beroende på uppgiftens karaktär. Det kunde exempelvis gälla val av låt, instrument, genre, och uppgiftens svårighetsgrad. Lärarna fungerade i detta sammanhang som handledare för eleverna att ta hjälp av då de stötte på problem.

En av Sawyers (2007) faktorer för gruppflow är gruppens mål. Han gör dock en distinktion mellan olika typer av mål som har betydelse för hur gruppen verkar och vilken slags kreativitet som krävs av gruppen. Gruppsmål med tydliga och enkla mål sammanfattar han som problemlösande och dessa mål präglas av en problemlösande kreativitet. Grupper med ostrukturerade mål präglas dock av en problemsökande kreativitet. Vid problemsökande gruppverksamhet är målet en del av handlingen i sig – att till exempel spela väl i en musikgrupp och underhålla en publik. I detta sammanhang fordras ett mål som ger gruppen

ett fokus som vägleder dem mot målet, men som har en tillräcklig öppenhet för att stimulera kreativitet och innovation utan alltför hårda gränser (Saywer 2007). Utifrån en undervisningskontext kan det vara intressant att fråga sig vad gruppens mål är och ifall det existerar gruppmål i ett klassrum med elever som drivs av spridda intressen och med en undervisning som dikteras av styrdokument och betygsmål. I resultatet syns dock hur aktiviteterna och lärarnas förhållningssätt i stunden skapat gemensamma mål för gruppen av problemsökande karaktär. Gruppmålen konstituerades i dessa fall av instruktioner som fungerar som en ram för eleverna att verka i, men som inte leder till att uppgiften direkt går att lösa. Uppgiften består då snarare i att uppmärksamma ett visst förhållningssätt eller spelsätt gentemot de andra i gruppen, eller bejakande av ledda instruktioner i stunden. Det kan handla om att improvisera efter en bild, följa en dirigent och anpassa sig därefter, att förändra sin dans allteftersom musiken förändras i rummet eller att kort och gott följa en lärares påminnelser om vilken formdel gruppen befinner sig i under ett ensemblegenomdrag. Resultatet i föreliggande studie tyder på att det även i gruppaktiviteter med ostrukturerade gruppmål är viktigt att läraren presenterar en relevant kontext för eleverna som kan fungera som ram för gruppmålet och samtidigt ha en stärkande effekt för grupp känslan i aktiviteten.

Custodero (2005) lägger stor vikt vid lärarens förmåga till ett öppet förhållningssätt i stunden som enligt henne kan svara på elevers agerande och sökande efter utmaning och på så sätt stimulera flowupplevelser. I föreliggande resultat träder detta fram bland annat i redogörelsen för rytmikpasset. Läraren beskrev flödet i aktiviteten som ett slags musicerande med eleverna, där uppgiftens variationsmöjligheter avgörs av läraren i stunden beroende på hur eleverna agerar. Läraren kunde både ge rum åt eleverna att styra delar av förloppet och ta över ledarrollen i de fall det ansågs nödvändigt. I denna typ av öppna förhållningssätt utvecklades aktiviteten med hjälp av både musikaliska impulser, musikaliska instruktioner och sceniska, föreställande instruktioner om hur skådespelet skulle fortgå. Dessa förhållningssätt syntes även i improvisationsövningen då eleverna tillsammans med läraren bestämt ramar för improvisationen och läraren senare varvade en reagerande och agerande roll under improvisationsförloppet beroende på hur eleverna musicerade.

I litteraturen återkommer beskrivningar av flowtillståndet som präglad av djup koncentration, minskad självmedvetenhet och förändrad tidsuppfattning (Csikszentmihalyi, 1990). I resultatet stämmer betraktelserna av elever i flow väl överens med denna beskrivning. Enligt lärarna karaktäriseras elevers flow av bland annat hängivelse, koncentration och en minskad medvetenhet om omgivningen. Eleverna tycktes enligt lärarna ha sämre uppfattning om tiden och en vilja att fortsätta med aktiviteten då tiden tagit slut.



## 5.2. Val av metod

Studiens syfte var att undersöka musiklärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning. Undersökningens resultat är baserade på intervjuer där lärarna erinrat sig elever försjunkna i ett särskilt fokus. Intervjuerna har sedan analyserats utifrån en tematisering av flowfaktorer (Duncan & West, 2018). Lämpade sig denna metod för att uppnå studiens syfte? Flowupplevelser har tidigare framförallt studerats som ett fenomen som sker inom individen (Cseh, 2016). Den huvudsakliga undersökningsmetoden har då varit självskattningsrapportering, där forskaren sökt ta reda på hur individen själv upplever flowtillståndet (Hektner et al., 2007; Rheinberg, 2003). Eftersom mitt huvudsakliga intresse kretsar kring hur flowkaraktäristik tar sig uttryck i musikundervisning ansåg jag det rimligt att ta ett annat perspektiv än elevens. Med stöd av de undersökningar som tidigare gjorts om observerbara flowupplevelser hos elever (Armstrong, 2005; Custodero, 2005) anades en potential att undersöka flowupplevelser från andra perspektiv än den upplevande individens. Utifrån syftesformuleringen anser jag att metoden varit adekvat för att svara på de centrala frågeställningarna, men undersökningens utformning och val av metod innebär även vissa begränsningar. Resultatets generaliserbarhet är, som tidigare nämnts, låg. Det innebär att undersökningens resultat inte gör anspråk på att vara gällande för fler än mig och eventuellt de informanter som deltagit i undersökningen. Metoden jag valt innebär även en viss risk att resultatet påverkats av vilken förförståelse informanterna haft om flow. Frågan blir då ifall jag som intervjuare kan vara säker på att slutsatserna jag dragit utifrån intervjuerna rimligen kan stämma ifall samtalen kretsar kring ett fenomen som uppfattats olika av mig och den intervjuade? Med hjälp av den forskning som gjorts tidigare om flow och tematiseringen av flow (Duncan & West, 2018) som analysverktyg, anser jag dock att just flowkaraktäristik är observerbara ur resultatet. Detta stämmer med Kvales redogörelse för vikten av teoretisk förståelse om ämnet som avgörande för uttolkning vid kvalitativa undersökningar (Kvale, 1997). Dessutom menar jag att informanternas berättelser stämmer med andra undersökningar om observerbara flowupplevelser. Exempelvis menar Armstrong (2005) att gruppflow syns hos elever på deras kroppshållning, positionering i rummet, ansiktsuttryck och sätt att prata med varandra. På liknande sätt kategoriserade Custodero (2005) elevers olika beteenden som indikerande av flow, som till exempel egeninitierade handlingar, självkorrigering, fokuserad kroppshållning, transformering av aktivitetens utmaning och att fortsätta engageras av aktiviteten efter att läraren är klar. Resultatet i denna studie pekar mot att lärare tycks ha möjlighet att observera flowupplevelser hos elever. Det är dock inte möjligt att utifrån denna undersökning bekräfta att så verkligen är fallet, eftersom undersökningen inte ger svar på ifall eleverna själva upplevt flow i de fall informanterna lyft fram.

### 5.3. Pedagogiska implikationer och frågor för framtiden

Studiens syfte var att undersöka lärares erfarenheter av elever i flow i musikundervisning. Genom att intervjua yrkesverksamma musklärare om deras erfarenheter och analysera deras berättelser har jag nått en större insikt om vad som karakteriserar flow i musikundervisningen. Utifrån resultatet och med stöd av den tidigare forskning som presenterats ser jag tre huvudsakliga pedagogiska implikationer som kan användas som inspiration och stöd i arbetet som musklärare. Dessa pedagogiska implikationer sammanfattar jag som *att planera för flow*, *att ge utrymme för autonomi* och *ett öppet förhållningssätt*.

*Att planera för flow* innebär att läraren har en stor uppgift i att förse elever med adekvata utmaningar som överensstämmer med deras färdigheter. Här ligger också en viktig aspekt som berör elevers engagemang och motivation, nämligen att planera för och presentera en relevant kontext för aktiviteten. Inom planering för flow ingår även att förbereda variationsmöjligheter för aktiviteten som kan användas i stunden då elever visar tecken på att behöva en fördjupad utmaning. Aktiviteten behöver ha tydliga mål, antingen direkta, långsiktiga eller sammansatta i ramverk för aktivitetens utformning. Till dessa mål hör att eleven själv bör ha kännedom om hur målbilden ser ut för att ha möjlighet att få direkt feedback på hur väl utmaningen klaras av, sådana mål inbegriper relevanta förkunskaper och strategier för att klara av aktivitetens inneboende utmaning. I konstruktionen av aktiviteten bör det göras *utrymme för autonomi*, en undervisning som stöder elevers känsla av kontroll ger ramar att verka inom men också frihet att välja och styra utvecklingen efter egen vilja. Under aktiviteten innebär lärarens *öppna förhållningssätt* förmågan att kunna handleda elever i deras lärande vilket innefattar att ge redskap för att hantera motgångar, att variera aktiviteten i stunden efter hur elever svarar på utmaningen och att på olika sätt handleda och uppmuntra eleven för att själv kunna klara av utmaningen.

Studiens syfte och centrala frågeställningar anses besvarade, svaren lämnar dock vidare frågor som kan vara intressanta att utforska i framtiden. Undersökningen baserades på musklärares berättelser om elever i flow, vilket som tidigare nämnts inte kan göra anspråk på hur de faktiska undervisningssituationerna såg ut. Följaktligen vore det intressant att undersöka hur detta ser ut i en undervisningskontext på plats. Hur står sig slutsatserna i denna studie mot en klassrumsobservation eller elevers egna utsagor om flowupplevelser? Vidare var urvalet av informanter, elevgrupper och undervisningsexempel brett utformade i undersökningen, därmed lämnar undersökningen mycket utrymme för frågor rörande specifika företeelser i sammanhanget. Förslagsvis kan enbart individuellt flow eller gruppflow studeras utifrån specifika förutsättningar. Även vidare intresseområden som lärarens roll för elevers

engagemang i undervisningen i förhållande till uppkomsten av flowupplevelser skulle kunna bredda förståelsen av flow i undervisning.

# Referenser

- Araujo, M.V., Hein, C.F. (2016). Finding Flow in Music Practice: An Exploratory Study About Self-Regulated Practice Behaviours and Dispositions to Flow in Highly Skilled Musicians. I Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (red.) (2016). *Flow Experience Empirical Research and Applications*, 23–36. Springer International Publishing.
- Armstrong, A.C. (2005). *Group Flow in Small Groups of Middle School Mathematics Students*. University of British Columbia. doi: 10.14288/1.0092452
- Bernard, R. (2009). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (14). Hämtad 2021-11-22 från: <http://www.ijea.org/v10n14/>.
- Borovary, L.A., Shore, B.M., Caccese, C., Yang, E., Hua, O. (2019). Flow, Achievement Level, and Inquiry-Based Learning. *Journal of Advanced Academics*, 30(1), 74–106. Hämtad 2021-11-22 från: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1932202X18809659>
- Cseh, G.M. (2016). Flow in Creativity: A Review of Potential Theoretical Conflict. I Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (red.) (2016). *Flow Experience Empirical Research and Applications*, 79–94. Springer International Publishing.
- Csikszentmihalyi, M., Montijo, M.N., Mouton, A.R. (2018). Flow theory: Optimizing elite performance in the creative realm. I Pfeiffer, S.I., Shaunessy-Dedrick, E., Foley-Nicpon, M. (red.) (2018). *APA handbook of giftedness and talent*, 215–229. American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Natur och Kultur.
- Custodero, L. (2002) Seeking Challenge, Finding Skill: Flow Experience and Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3–9.  
DOI: [10.1080/10632910209600288](https://doi.org/10.1080/10632910209600288)
- Custodero, L. (2005) Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185–209. DOI: [10.1080/14613800500169431](https://doi.org/10.1080/14613800500169431)

- Delle Fave, A., Bassi, M. (2016). Flow and Psychological Selection. I Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (red.) (2016). *Flow Experience Empirical Research and Applications*, 3–22. Springer International Publishing.
- Duncan, J., West, R.E. (2018). Conceptualizing Group Flow: a Framework. *Academic Journals*, 13(1), 1 – 11. DOI: 10.5897/ERR2017.3313
- Engeser, S., Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32, 158–172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Hektner, J.M., Schmidt, J.A., Csíkszentmihályi, M. (2007). *Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life*. SAGE.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., Bachelet, R. (2016). The EduFlow Model: A Contribution Toward the Study of Optimal Learning Environments. I Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (red.) (2016). *Flow Experience Empirical Research and Applications*, 127–144. Springer International Publishing.
- Iusca, D. (2014). The Relationship between Flow and Music Performance Level of Undergraduates in Exam Situations: The Effect of Musical Instrument. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 396–400). DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.376
- Keller, J. (2016). The Flow Experience Revisited: The Influence of Skills-Demands-Compatibility on Experiential and Physiological Indicators. I Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (red.). *Flow Experience Empirical Research and Applications*, 351–374. Springer International Publishing.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lubniewski, K.L., Kiraly, K.A. (2020). Exploring Student "Flow" With 1:1 Technology. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2). Hämtad 2021-11-25 från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1283020>
- Martin, A.J., & Jackson, S.A. (2008). Brief Approaches to Assessing Task Absorption and Enhanced Subjective Experience: Examining 'Short' and 'Core' Flow in Diverse Performance Domains. *Motivation and Emotion*, 32, 141–157. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9094-0>

- Sawyer, R.K. (2007). Group Flow and Group Genius. *NAMTA Journal*, 40(3), 29–52.  
Hämtad 2021-11-25 från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1077079>
- Shernoff, D.J., Abdi, B., Anderson, B., Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in Schools Revisited: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. I Furlong, M., Gilman, R., Heubner, S. (red.). *Handbook of Positive Psychology in the Schools*, 211–226. Taylor & Francis.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva).  
Vetenskapsrådet. Hämtad 2021-11-22 från: [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsssed_VR_2017.pdf)
- Ørsted Andersen, F. (2016). Using ESM to Study Flow in a STEM Project. I Harmat, L., Ørsted Andersen, F., Ullén, F., Wright, J., Sadlo, G. (red.) (2016). *Flow Experience Empirical Research and Applications*, 145–162. Springer International Publishing.