

# Rytmikaren och båtbyggaren

En studie om den tysta kunskapen inom rytmiken

Jag hör – jag glömmer

jag ser – jag kommer ihåg

jag gör - jag förstår

Kinesiskt ordspråk (muntlig tradition)

**Hanna Wåhlin**

Examensarbete, 10 poäng  
Malmö, december 2006

Handledare: Eva Sæther

Examinator: Gunnar Heiling

## **Abstract**

Title: Eurythmics, and building boats: A study in tacit knowledge.

Author: Hanna Wåhlin

The education of eurythmics at Malmö Academy of Music, is a program where a major part of the tutoring is oral; very little written information about the method is used. This essay will examine the forms in which the current knowledge base exists, as well as the methods in which this information is transmitted from teacher to student, and in which form the knowledge about the method of eurythmics is existing. The tools for analysis are the theories on tacit knowledge. Interviews and written surveys are used as qualitative research methods. The content of these interviews and surveys are presented in the results chapter. Thereafter follows a discussion on the consequences of using an oral tradition as a major part of the teaching method, as well as how the transmission of knowledge and experience takes place. The consequences of Western attitudes towards knowledge, especially in educational settings, will also be emphasized.

Keywords: Eurythmics, tacit knowledge

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Disposition</b> .....	<b>2</b>
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
<b>2.1 Det holistiska synsättet</b> .....	<b>2</b>
<b>2.2 Historik</b> .....	<b>3</b>
2.2.1 Rytmiiken i Sverige .....	5
2.2.2 Rytmiiken anländer till Malmö .....	5
2.2.3 Malmö idag .....	6
<b>2.3 Den tysta kunskapen – kunskap i handling</b> .....	<b>8</b>
2.3.1 Kunskapens hierarkier .....	8
2.3.2 En annan infallsvinkel .....	10
2.3.3 Personlig kunskap.....	12
2.3.4 Elementär kontra kvalificerad kunskap .....	13
<b>3 Syfte och forskningsfrågor</b> .....	<b>15</b>
3.1 Avgränsningar .....	15
<b>4 Material och metod</b> .....	<b>16</b>
4.2 Undersökningen.....	17
4.3 Genomförande .....	17
4.4 Analys och tolkning.....	18
<b>5 Resultat</b> .....	<b>18</b>
5.1 Ann-Krestin Vernersson .....	18
5.2 Anette Wikenmo.....	22
5.3 Johanna Österling Brunström.....	23
5.4 Sara Wåhlin.....	24
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>25</b>
<b>7 Slutsatser</b> .....	<b>28</b>
<b>8 Referenser</b> .....	<b>29</b>
<b>9 Bilaga 1</b> .....	<b>30</b>

# 1 Inledning

Musik och rörelse har alltid spelat stor roll i mitt liv. Musicerandet har alltid funnits naturligt hemma med en mamma som sjunger och en pappa som arbetat som kantor. Min storasyster dansade vilket också jag började göra.

Mitt första möte med Rytmik<sup>1</sup> var när min syster 1992 började på Musikhögskolan i Malmö, på rytmikpedagogutbildningen. Jag var då elva år gammal. Mina föräldrar och jag besökte ett flertal konserter och det jag minns mest av det är att jag blev djupt imponerad. Det var konstigt, inte alls som något annat jag sett, men urhäftigt. Jag var som barn är mest, och funderade inte så mycket över vad jag såg utan köpte det rätt av eftersom gjorde sånt intryck. Nästa möte med Rytmik kom när jag började på S:t Sigfrids folkhögskola i Växjö. Där hade man 80 minuter/vecka, och även teater/drama, kommunikativ beredskap och rytmiktillval. Rytmikläraren hade kompetens att undervisa i många ämnen, vilket tilltalade mig. Det var först här jag började stöta på diskussioner om Rytmiken, och själv började fundera på vad Rytmik egentligen var för något.

Så kom jag själv till Musikhögskolan i Malmö, MHM<sup>2</sup>, och började på rytmikutbildningen. Frågorna följde med. Vad? Varför? Hur? Jag har fått många svar, men jag har tappat bort flera av dem fort igen. Delvis beroende på den lilla mängd skrivet material som finns. Det är en praktisk utbildning, och teorierna har vi fått lära oss i praktiken. Ibland har jag dock saknat att det inte funnits mer skriftligt material att komplettera med. Det känns förlegat att hänvisa till Jaques-Dalcroze när vi idag inte är i närheten av det han en gång arbetade fram för snart 100 år sedan. Han är viktig eftersom man aldrig får glömma sin historia, men undervisningen ser annorlunda ut idag. Kommentarer från både lärare på musikhögskolan och studenter har fått mig att fundera. Jag har fått uppfattningen att många inte har en aning om hur en rytmikpedagog arbetar, och från okunskap är det inte långt till ifrågasättande. Jag är inte intresserad av att behöva försvara mitt yrkesval, däremot ser jag det som en förutsättning för bra samarbete att mina kollegor förstår mitt arbetssätt.

Vad är det då som gör detta? Vad med Rytmiken är svårt att förstå?

Denna uppsats gör inte anspråk på att klargöra vad Rytmik är. En av utgångspunkterna och drivkrafterna är att det finns så lite skrivet om dagens Rytmik, och då menar jag den utbildning som finns vid MHM. Detta har att göra med något större, nämligen att teoretisk och praktisk kunskap inte har samma status. Rytmik är, trots att det i grund och botten är oerhört teoretiskt, en metod som måste praktiseras för att man ska förstå den och få ut något av den. Det är något av den tysta kunskapens metod. Därför ligger fokus på teorier om den tysta kunskapen och Rytmikens förhållande till dessa.

---

<sup>1</sup> För att undvika missförstånd och syftningsfel stavas Rytmik med avseende på Rytmikmetoden med stort R. Detta för att skilja mellan det allmänna begreppet rytm och Rytmik som metod.

<sup>2</sup> Fortsättningsvis kommer jag använda denna förkortning för Musikhögskolan i Malmö.

## 1.1 Disposition

Bakgrundskapitlet inleds med en mer filosofisk och historisk del som ringar in Rytmiakens grundläggande idéer och hur dessa vuxit fram. Därefter kommer ett avsnitt om tyst, praktisk och personlig kunskap. Med detta som avstamp följer uppsatsens syfte och forskningsfrågor. I metoddelen redogör jag för de funderingar och vägval som ligger bakom mitt val av metod. Här redovisas också hur min undersökning designades och genomfördes. I resultatdelen återger jag resultatet av de intervjuer jag genomfört. I diskussionsdelen kopplar jag ihop mina resultat med de teorier som jag har presenterat i bakgrundskapitlet. Uppsatsen avslutas med de slutsatser jag har dragit av teoridelen och diskussionsdelen.

## 2 Bakgrund

I det här kapitlet tar jag upp det holistiska synsättet och begreppet den musiska människan. Därefter följer kapitel som behandlar den tysta/personliga och praktiska kunskapen, sett ur olika perspektiv. Där utreds hur tyst kunskap fungerar och olika sätt denna kunskap förmedlas på.

### 2.1 Det holistiska synsättet

Den musiska människan av Bjørkvold, (2005) har som utgångspunkt barnet och barnkulturen. Ramarna är livscykeln, människan och musiken genom hela livet. Det jag knyter an till i denna bok är just begreppet den musiska människan. Här beskrivs hur vi redan som foster i vår mammas mage utvecklar ett förhållande till rytm, musik och rörelse. Den musiska människan finns inom oss alla och ”om man förlorar sin musiskhet förlorar man också något djupt väsentligt som människa” (Bjørkvold, 2005, s.12). Den musiska människan som bok handlar om ett sätt att se på hela människan som varelse, en slags filosofi. Bjørkvold menar att om vi inte börjar betrakta saker och ting ur ett helhetsperspektiv, inte bara vad gäller musikfack och genrer utan även vad gäller ålder, nationalitet och kultur så kommer vi att förlora den musiska människan ur sikte. Boken går igenom hela livets faser, från fostret där ljud rytm och rörelser införlivas vidare till det lilla barnets spontansång och vidare genom livets olika uttrycksfaser. Bjørkvold skriver själv:

”Syftet med boken är lika naivt som barnets: Du sträcker dig mot ditt liv med alla dina krafter och försöker få tag i flikar som du sedan tolkar som ett slags meningsfullhet” (Bjørkvold, 2005, s.13).

Ljud, rörelse och rytm. Detta är musiska grundelement som inpräglas i kroppen långt innan vår födelse. Vetskapen om detta är lika gammal som den västeuropeiska civilisationen. I Platons Lagarna kan man läsa om hur även det ofödda barnet måste utföra ett fysiskt arbete, detta enligt Bjørkvold, (2005). Rörelsen är grunden:

Atenaren: Nå, märka vi inte att för varje levande väsen är den första växt-tiden den kraftigaste och starkaste...

Kleinas: Det är sant

/.../

Atenaren: Alltså är den i behov av de största ansträngningar just under denna tid när kroppen får mest näring.

Kleinas: Vad nu då, min vän? Skola vi lägga de mesta ansträngningarna på de nyfödda och de spädate barnen?

Atenaren: Men, för ingen del – utan snarare på de barn, som ännu får sin näring i moderlivet!

Kleinas: Hur menar du, min bäste? Menar du själva fostren?

Atenaren: Ja. Det är väl ej underligt att ni ej känna till den gymnastik, som rör så unga varelser...

Enligt Bjørkvold ställde sig forskaren Anthony DeCasper frågan om det finns ett samband mellan lärande före och efter födseln? Han kunde genom undersökningar visa att nyfödda inom 72 timmar efter att de kommit till världen föredrar den mänskliga rösten, även att barnet föredrar moderns röst.

Om ett barn inte får leka och sjunga vet vi att det inte utvecklas så som det är meningen. Musiken i alla dess former är en livsviktig komponent i utvecklingen. Bjørkvold stöder sig här på Cobbs och lyfter fram följande citat "Människans hälsa är något mycket större än ett tillstånd där organismen anpassat sig fysiskt till de biokemiska förutsättningarna / ... / För att ha hälsan måste personligheten kunna uttrycka sin kreativitet" (Bjørkvold, 2005, s.48). Den musiska människan vågar berika sina drömmar med den yttre verkligheten och samtidigt berika den yttre verkligheten med sina drömmar.

## 2.2 Historik

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), var en schweizisk kompositör och pedagog som utvecklade en metod som baserades på rytm, rörelse och eurythmics (aural training), Bachman (1991). Han utbildades bland annat i Wien och Paris. 1892 anställdes han som lärare i harmonilära och solfège<sup>3</sup> vid Gènevekonservatoriet. Han upptäckte där att hans elever inte hade begrepp om hur den musik de skrev klingade. Han lade dock märke till att hans elever ofta gjorde små rörelser för att underlätta de gehörsövningar han gav till dem. Detta var en av de saker som skulle leda fram till hans undervisningsmetod. En av Jaques-Dalcrozets idéer var att musklärare borde träna elevernas gehör innan eleverna fick börja spela ett instrument. Syftet med Jaques-Dalcrozemetoden, även lite missvisande kallad för rytmisk gymnastik, är att hjälpa eleverna att uppleva och lära sig om musik genom att röra sig till den. Han menade att för att förstå musiken, måste man ha upplevt musiken med både kropp och själ. Jaques-Dalcroze bok *Rytm, musik och utbildning* (1920) är ett av alla de exempel på skrifter om Rytmik som kom ut i början av 1900-talet.

1911 startade Jaques-Dalcroze sin första skola i Hellerau, Tyskland, vilken kom att utvecklas till ett kulturcentrum. Det skapade möjlighet för musiker, dansare, koreografer och kompositörer att mötas. Igor Stravinskij och dansaren Isadora Duncan är två exempel på stora konstnärer som kom för att studera hos Jaques-Dalcroze. Snart bröt dock första världskriget ut och skolan fick slå igen. Han återvände till Gèneve och grundade Institut Jaques-Dalcroze efter första världskriget, där han verkade fram till sin död 1950. Från institutet spreds hans

---

<sup>3</sup> Solfège = gehörsträning

idéer och inflytande över Europa, Amerika och den engelskspråkiga världen. Jaques-Dalcroze trodde på att musikundervisning skulle vara ett privilegium för alla, inte bara för den rika världen, och att känsliga lärare kunde utveckla och uttrycka den inneboende musikaliteten hos barn. Användandet av rörelse och improvisation blev kärnan i inlärningsprocessen, eftersom han ansåg att fysisk upplevelse av musik var av största vikt för en blivande musiker. Individerna både skapar och tar emot, vilket leder till en djupare självkännet och större förståelse av många områden inom musiken.

Dalcrozerytmik bygger på teorin att det finns en naturlig koppling mellan musik och rörelse. Jaques-Dalcroze renodlade rörelsen som musikpedagogisk metod. Han menade att allt musikaliskt ljud skapas genom en kroppsrörelse, därför borde all musikundervisning även innebära träning av kroppen. Att allt musikaliskt ljud skapas genom kroppsrörelse grundar han på att man alltid måste använda sin kropp för att spela ett instrument; för att sjunga, spela piano eller violin. Spelandet börjar alltid med att man rör sig och använder kroppen för att skapa ett ljud. De tre uttalade huvudmålen är:

- Att utveckla rytmkänsla och gehör i hela kroppen.
- Att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat alla de motoriska anlagen.
- Att utveckla kreativiteten.

Jaques-Dalcroze menar att genom träning i rytmik befäster muskelminnet de musikaliska elementen, som sedan hjärnan registrerar och översätter till begrepp. Det räcker inte med att intellektuellt uppfatta rytm, utan en snabb kommunikation mellan hjärnans idéskapande funktioner, dess analytiska förmåga samt kroppens utförande bör eftersträvas (Vernersson, 2003).

Rytmik är en gruppmetodik, så förutom att anpassa sig till rummet, tiden och formen, måste eleven även anpassa sig till de övriga i gruppen. Improvisation är grundläggande i Jaques-Dalcroze rytmiken. Hans metod kom så småningom att innehålla fyra olika delmoment:

- Rytmik, läran om det muskulära rytmsinnet som skapar vägar, nervbanor, mellan hjärna och muskel. Övningarna tränar den musikaliska känsligheten i hela kroppen.
- Plastik, är den konstnärliga utvecklingen av rytmik och rörelsestudierna. Man arbetar med att synliggöra musiken med hjälp av rörelse.
- Solfège, gehörsträning. Syftar till tonalitetupplevelse, förståelse av klangfärg, tonalitet och dynamik.
- Improvisation, är resultatet av rytmik, plastik och solfègeträning (Jaques-Dalcroze, 1920)

Jaques-Dalcroze undervisning var starkt knuten till klaviaturet. Man hade som tidigare sagts studier i improvisation, och syftet med dessa var att kombinera kunskaper förvärvade i rytmik och solfège och kunna konkretisera dessa på pianot. Elevernas mål var att överföra de musikaliska idéerna till instrumentet, melodiskt, harmoniskt och rytmiskt. Jaques-Dalcroze menade även att metoden måste vidareutvecklas av och med nya pedagoger.

A particular method should not be granted pride of place or held superior to another just because it is older. What counts is that it remains a living force today and addresses itself to the future of the individual as much as to his present. (Bachmann, 1991, s. 26)

### 2.2.1 Rytmiken i Sverige

Paula Müntzig och Anna Behle är två kvinnor som har betytt mycket för grundandet av rytmikpedagogutbildningar i Sverige. Müntzig utbildades hos Jaques-Dalcroze, och arbetade med rytmikundervisning i Göteborg för barn. Förutom ett tv-sänt inslag 1963, där Müntzig undervisar barn verkar det inte finnas någon övrig dokumentation om henne. Sångerskan Anna Behle såg dansaren Isadora Duncan dansa i Stockholm 1906. Hon sökte sig till Isadora Duncanskolan och därefter vidare till Jaques-Dalcrozes institut i Genève. Behle blev Sveriges första rytmikpedagog och startade 1907 ”Anna Behles Plastikinstitut” (Verneresson, 2002).

I Stockholm startade 1933 Dalcrozeinstitutet. Detta blev 1960 till Svenska Dalcrozeseminarier, och uppgick 1978 i Musikhögskolan i Stockholm, (idag Kungliga Musikhögskolan). I Göteborg startade rytmikpedagogutbildningen i samband med högskolereformen 1978. I Malmö etablerades rytmikpedagogutbildningen redan 1961. Idag erbjuds alla blivande lärare vid Musikhögskolan i Malmö rytmikundervisning. Man kan förutom grundkurserna även söka kurser i Rytmik och Rytmik som metod.

### 2.2.2 Rytmiken anländer till Malmö

Gerda von Bülow är också en av de stora förebilderna, och har utövat särskilt stort inflytande i Malmö. Hon var musiker och rytmikpedagog och utbildad i Hannover, Tyskland. Det var hon som tog initiativet till att starta både den svenska och den danska rytmikpedagogutbildningen. Von Bülow var huvudlärare i Rytmik 1961-1975 i Malmö.

Von Bülow, (1974) benämner rytmikpedagogiken som RMU, Rytmisk Musikalisk Uppfostran. Det är en direktöversättning från danskans Rytmik Musikalisk Opdragelse (RMO). RMU är en uppfostringsmetod som förenar rörelse och musik. Genom namnet får man en uppfattning om den pedagogiska målsättningen för RMU. Detta är en vidareutveckling av den ursprungliga rytmiska gymnastiken som Jaques-Dalcroze utvecklade i början av det 19:e århundradet. Arbetsprincipen för RMU vilar på uppfattningen om människans odelbara helhet – organism, intellekt och emotion. Arbetssättets tyngdpunkt ligger på växelverkan mellan intryck och uttryck. von Bülow skriver om det personlighetsdanande momentet, det terapeutiska momentet och musikens uppfostrande verkan (musikterapi).

Genom att balansera intryck och uttryck når man fram till en tillfredsställande känsla, som också hör ihop med att man rör sig. von Bülow framhäver helhetsidéns mentalhygieniska<sup>4</sup> verkan i undervisningen. Detta är en uppfattning som har begravts med tiden. Hon menar att det inte finns något annat ämne som på så utpräglat sätt vädjar till det fysiska, det intellektuella och det emotionella på en och samma gång. von Bülow skriver ” det är helheten, den man är, som kommer i verksamhet”. Detta leder fram till konstaterandet: dynamik – jag kan. Bülow, (1974). Von Bülow skrev även en bok som fungerar som en handbok i rytmisk musikalisk undervisning med serier för övningar för små barn, och även en del vidareutvecklande övningar för större barn, Bülow (1971).

---

<sup>4</sup> Mentalhygien är ett begrepp som utvecklades efter första världskriget.



### 2.2.3 Malmö idag

Ann-Krestin Vernersson är idag kursledare för rytmikutbildningen på Musikhögskolan i Malmö. Under hennes tid som kursledare har utbildningen mer och mer fjärrmat sig från Jaques-Dalcrozerytmiken.

Vernersson föddes i ett småländskt arbetarhem i Vislanda på 1950-talet. Ett första möte med den rytmiska gymnastiken skedde, men det var pianot som verkligen lockade, och 1970 examinerades hon till kyrkokantor vid Sköndalsinstitutet, Stora Sköndal. Studierna fortsatte därefter på Kapellsbergs Musikskola i Härnösand, 1970-1972. Här kom Vernersson för första gången i kontakt med Rytmik. Direkt efter att studierna vid Kapellsberg var avslutade sökte Vernersson till rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö. 1975 gick hon ut med examen i Rytmik och piano. 1983 anställdes hon så vid Musikhögskolan i Malmö, och 1987 tog hon över som kursledare för rytmikpedagogutbildningen.

Ett kännetecken, enligt min mening, är att lärande via rytmikpedagogik går från kroppslig och fysisk upplevelse till teoretiskt kunnande. Det är på tiden att huvudet lär sig att den har en kropp och att kroppens rörelser kan ge näring åt huvudet och intellektet.

(Citat från en av Ann-Krestin Vernerssons lektioner)

Vernersson gör i sin magisteruppsats en historisk tillbakablick på Rytmikens utveckling, och de stora namn förutom Jaques-Dalcroze som kan kopplas samman med begreppet. Ett av syftena med uppsatsen synes vara att ge en modern bild av dagens Rytmik som den tolkas vid MHM, men även att få igång en diskussion. Vernersson ställer flera frågor. Vad är dagens Rytmik? Är det dags att lämna Jaques-Dalcroze en gång för alla och inse att sättet vi arbetar på idag inte är samma som Jaques-Dalcroze en gång arbetade på? Många har dragit sig för att förändra den ursprungliga idén trots att Jaques-Dalcroze betonade vikten av att framtidens Rytmikpedagoger anpassar Rytmikpedagogiken till nutid.

Syftet med Vernerssons studie är att kartlägga vad begreppet Rytmik kan innebära. Detta har hon åstadkommit genom att undersöka hur olika personer, ej aktiva Rytmikpedagoger, uppfattar ämnet. Frågan formuleras som följer: Hur uppfattar dansare och i övrigt musikaliskt verksamma personer innebörden av begreppet Rytmik i betydelsen ”pedagogisk metod”.

Vernersson menar ”att den vuxne bör betraktas som en vuxen och behandlas därefter. Det är dags att möta barn och vuxna olika även i rytmiksammanhang. Jag börjar kommunicera med den vuxne via intellektet. Därefter kan arbetet börja. Vägen kan öppnas för upplevelser och lärande om man förstår vart den vägen leder” (Vernersson, 2003, s. 37). Hon ställer även frågan om den historiska arvet har stjalpt mer än hjälpt? Med detta avses just att många än idag tolkar Jaques-Dalcroze bokstavligt och undervisar på exakt samma sätt som han gjorde i början av 1900-talet. Det finns dock exempel på skolor som tagit metoden vidare, och pedagoger som manar till utveckling och anpassning. Hon för även fram ett problem med begreppet Rytmik. Musiklärarstudenter, och därmed också musikpedagoger, använder rytmikbegreppet för att beskriva rytm i dess vidaste bemärkelse. Rytmikstuderande och rytmikpedagogen använder begreppet för att beskriva Rytmik som undervisningsmetod.

Mycket har hänt sedan Jaques-Dalcroze i början av 1900-talet introducerade sin metod. Vernersson menar att det alltid är viktigt att föra en debatt om vad Rytmik är. Detta för att

undvika missförstånd och att ständigt försvara ämnet. Hon undrar om det är intressant att jämföra dagens rytmikundervisning med Jaques-Dalcroze, eller är det kanske till och med så att det är dags att pensionera Emile Jaques-Dalcroze och Gerda von Bülow's definitioner? Vernersson anser vidare att det är orättvist mot Jaques-Dalcroze att förmedla hans idéer och teorier ett sekel senare utan förändring och reflektion.

Den främsta förmedlingen av rytmikpedagogiken sker genom muntlig tradition och därför blir de olika utbildningarna starkt präglade av sina respektive traditionsbärare. Som jag nämner i min inledning finns det få böcker att tillgå och Vernersson menar att just därför är rytmikpedagogiken beroende av pedagogens kompetens och kreativa förmåga. Idag är det så att de allra flesta rytmikpedagoger får skapa sitt eget undervisningsmaterial. Vernersson nämner även att det handlar om valet av metodisk design på undervisning. I utbildningen ingår nämligen att studenten får ta del av olika uppfattningar och vetande som berör människans utvecklingsnivåer i relation till rytmikpedagogik som metod.

En av kommentarerna Vernersson återger är när en student säger: ”att jag blir musiklehrare som jobbar med en metod, som heter Rytmik, sen brukar de vara nöjda med det, en del, annars får man ta ett tvåtimmarspass...skratt...” Vernersson drar slutsatsen att studenten förmodligen menar att det krävs ett långt pass för att förklara alla delmoment som ingår i rytmikmetoden. Vid Musikhögskolan i Malmö är huvudämnet Rytmik idag indelat i nio olika delämnen: metrik, rörelsegehör, rörelseträning, rörelsekomposition, rytmikpiano, gemensam lektion, drama, dans, afro-cubanskt slagverk, samt teori, metodik och praktik.

För att klargöra att begreppet Rytmik har med musik att göra bör man kombinera det med underrubriker som tydliggör just detta.

- Rytmik – ensembleledning
- Rytmik – fysiskt gehör
- Rytmik – improvisation
- Rytmik – instrumentalundervisning
- Rytmik – komposition
- Rytmik – musiklyssning

(Vernersson, 2003, s. 39)

Vernersson menar att Rytmikpedagogik även handlar om att lära sig lära ut. Den fysiska upplevelsen genom kroppsrörelser står i centrum för allt lärande av musik. Hon tar även upp ett holistiskt synsätt. Holistiskt innebär en helhet som består av något mer än bara delarna. För att beskriva det holistiska synsättet kan man använda metaforen ett plus ett är lika med tre. Vernersson anser dock att detta bara är en sifferstapling med tvivelaktig matematisk verklighetsgrund. Hon använder sig istället av en annan metafor. Ett plus ett kan bli tre och byter man ut entalen mot smör, socker och mjöl kan det bli en kaka. Det krävs såklart rätta proportioner, erfarenhet, kunskaper om bakning och så vidare, för att det ska lyckas.

Ett plus ett kan också bilda en stomme i en Rytmiklektion och när ingredienserna sammanfogas med väl valda övningar, förförståelse, kunskap, människokunskap, mystik och allt det obeskrivbara som skapar konst, då bildar det en helhet. Lärande bör alltid ske i en integrerad form. (Vernersson, 2003, s. 4)

Vernersson skriver att det för Rytmik är oerhört viktigt att kunskapen förs vidare och inte stannar hos den enskilda pedagogen. Hon menar också att eftersom Rytmik i första hand är en muntlig tradition blir studenterna starkt präglade av sina lärare i ämnet. Pedagogiken är beroende av pedagogens kreativa förmåga och kompetens, då det finns så få böcker att tillgå. Pedagogen får i de flesta fall skapa sitt eget undervisningsmaterial.

## 2.3 Den tysta kunskapen – kunskap i handling

Rytmikpedagoger arbetar konkret. Själva meningen är att uppleva, att vara. Det är på det sättet kunskapen förmedlas, upptäcks och utforskas. Tyst kunskap är inte på något sätt unikt för rytmikpedagoger, tvärtom. Alla bär på tyst kunskap. Jag har dock valt att enbart fokusera på tyst kunskap i relation till Rytmik, eftersom det är det min uppsats är inriktad på; hur denna kunskap uttrycks inom Rytmiken. Därmed inte sagt att man inte ska kunna applicera mina slutsatser på andra områden inom musik.

### 2.3.1 Kunskapens hierarkier

Mästarundervisning är något som ofta förekommer inom musikens värld. Molander (1993) plockar fram ett exempel<sup>5</sup> som handlar om mästarundervisning i cello. Varje lektion varade i tre timmar, där den första timmen bestod av spel, den andra av diskussion kring musikaliska tekniker och den tredje timmen berättade läraren om minnen från sin egen karriär. Lärare fick eleven att spela exakt som han själv, varje stråkföring och fingersättning var tvungen att vara exakt. De studerade Bachs d-mollsvit, och eleven skulle göra en exakt kopia. Efter flera veckors arbete kunde lärare och elev sätta sig ner och spela igenom exakt alla stråkdrag, fingersättningar och fraser på samma sätt. Så snart den perfekta imitationen uppnåts gjorde läraren något oväntat. Han satte sig ner och spelade igenom hela stycket, men ändrade på varje stråkdrag och frasering. Läraren menade att nu har du lärt dig att improvisera över Bach.

Med detta menar Molander (1993) att det viktigaste kanske inte är imitationen utan läxan att lära sig lyssna – uppmärksam. ”Amatörens största synd är att bara lyssna på hur han själv spelar.” (Sjöström enligt Molander, 1993, s. 17)

Molander (1993) identifierar tre olika delar i mästarundervisningen. Dels är det övning/träning, i det här fallet spela och lyssna, diskussioner och det personliga inträdet i en tradition.

Liknelsen med mästartötet i cello kan på följande sätt överföras på rytmitutbildningen: För att kunna bli fri inom sitt kunskapsområde måste man först lära känna alla grundstenar och lära sig lägga dem själv, därefter kommer den egna erfarenheten och kunskapen in. Man använder sig av det man har lärt sig för att skapa sin egen version. Årskurs 1-2 ”matning”, ta emot, se, härma, upprepa. Årskurs 3-4, bli självständig, bli din egen, improvisera över den kunskap som du under två, tre år har begagnat dig av och genom uppmärksamhet tillägnat dig.

Enligt Molander, (1993) har vår västerländska filosofi och vetenskapliga tradition varit i hög grad inriktad på kunskapens formulerade sida. Det vill säga teorier och påståenden. Man ser på kunskapen som en form av tro eller övertygelse, som i sin tur ”stämmer med hur det är”.

---

<sup>5</sup> Exemplet bygger på en bok om Beaux Arts Trio, lärare är Pablo Casals, enligt Molander (1993).

Praktiska kunskapsområden har i allmänhet underordnats den teoretiska kunskapen. Den praktiska förmågan har även ansetts mindre värd än den intellektuella. Denna underordning av det teoretiska under det praktiska är djupt rotat i den västerländska vetenskapen och filosofin. Molander, (1993) minner dock om några ord av Göran Sonnevi "Det finns många teorier, en enda praktik".

Molander menar vidare att kunskapens centrum ligger olika i tre huvudlinjer:

- kroppen
- kulturen (gemenskapen)
- handlingen

Detta innebär bland annat att en expert reagerar omedelbart i en situation. Det betyder att experten ser en hel situation, omedelbart känner igen den utan att analysera eller resonera, och reagerar direkt, instinktivt, detta enligt Molander (1993). Det finns alltså en omedveten kunskap som styr: tyst kunskap.

Dreyfus menar, enligt Molander (1993), att en expert inte resonerar, han ägnar sig istället åt problemlösning – det är det som gör att man är en expert. Teorier och regler kan vara bra vid inläring, men när någon har blivit expert handlar denna inte efter några regler eller teorier alls – hon handlar intuitivt. Han menar att "knowing how" är förkroppsligad kunskap och förkroppsligat lärande.

Handlingen kan kallas för det pragmatiska perspektivet. Det innebär att det inte är åsikter, övertygelser och teorier som är det primära. Det primära är istället mänskliga handlingar och handlingsvanor. Pragmatismens grundtanke: ordens fulla innebörd visar sig och förstås i handling och i fortsatt handling (handlingsvanor). En icke handlingsledande mening, är omöjlig att tänka sig. Meningen kan aldrig enbart utsägas – tyst kunskap, Molander (1993). Överfört på Rytmik betyder det att vi kan ha teorier, övertygelser, åsikter och argumentera för dessa, men någonstans tar argumenten slut. Man måste då övergå till handling i stället för teori.

Uppfattningar och teorier om verkligheten är i sig själva tomma. De får sin primära mening genom handling. Det innebär till exempel att trovärdighet uppnås genom genomförande. I de tre huvudlinjer som ovan presenterades, kulturen, kroppen och handlingen, är handlingen huvudtes genom dem alla. Molander presenterar många olika teser som alla definierar tyst kunskap. Tyst kunskap: förståelse, färdighet, säkerhet, behärskande av en konst, omdöme, begåvning, uppmärksamhet, förtrogenhet, erfarenhet och personligt engagemang. Tyst kunskap handlar också om att få rätt sak gjord vid rätt tillfälle. I ett fysiskt arbete, exempelvis sjukgymnast, kan kunskap förutsätta kroppslig dialog, och därmed kroppslig öppenhet. Detta har att göra med varandet, vad vi är, inte bara en attityd eller inställning. Språk är inte heller nog i sig självt, det måste fyllas med kunskap. Man måste även ha samma begrepps-förståelse för att förstå varandras språk. Molander ger exempel på detta genom två fraser:

1. Konjugation bygger på de verbala kategorierna tempus, modus och diates.
2. Massa är lika med energi.

Med dessa två påståenden vill Molander visa att han förstår det andra begreppet men inte det första. Detta eftersom han har tillägnat sig fysiken men inte grammatik.

Det är uppenbart att ingen kunskap ligger i satserna i sig, det finns något att veta enbart om man förstår de ingående begreppen och de användningssammanhang som satserna hör hemma i.

(Molander, 1993, s. 42).

Något som dock kan vara värt att påminnas om är att det finns inte någon given gräns mellan praktisk och teoretisk kunskap. Det finns många olika klassificeringar av kunskap, men gränserna är inte så tydliga. Molander närmar sig kunskapen genom dess aktiva sida, kunskap i användning, som han kallar för levande kunskap.

En annan viktig byggsten i lärande är kommunikationen. Att kommunicera ger ömsesidig förståelse vilket i sin tur leder till gemenskap. Dialogen är helt enkelt grundläggande för kunskapsbildningen. En dialog är ett oavslutbart projekt. Dialogen är en konstform som man använder i undervisningen. Sådär kan det se ut: Dialog – uppgift – genomförande – reflektion – utveckling. En berömd dialog är den sokratiska. Målet för den sokratiska dialogen var att finna vägen till den kunskap som deltagarna redan hade, utan att de var medvetna om den. Att målet aldrig till fullo uppnås är inget misslyckande, utan en viktig aspekt av dialogen. Man söker efter elevens tysta kunskap, Molander (1993).

### 2.3.2 En annan infallsvinkel

Rolf (1995) presenterar några andra aspekter och infallsvinklar på tyst kunskap. Boken är en studie i Michael Polanyis<sup>6</sup> teori om den professionella kunskapens tysta dimension. I den presenteras både Rolfs egna idéer, hans tolkningar av Polanyi och Polanyis ursprungliga teser. När jag hänvisar till Polanyi är det alltså Rolfs beskrivningar av Polanyis idéer hämtade från hans vetenskapliga arbete.

Personlig kunskap uppstår när kunskapstraditioner förenas med individuell upplevelse. Samspelet mellan tradition och individ resulterar i det som Polanyi kallar personlig kunskap.

Han strävar efter att:

- Förklara förhållandet mellan kunskap, samhälle och mänskliga intressen;
- Att upprätthålla människans värde genom att ge henne och hennes kultur en upphöjd ställning i kosmos;
- Klarlägga förhållandet mellan traditionell auktoritet och förnuft på kunskapens och moralens områden.

(Rolf, 1995, s. 18)

---

<sup>6</sup> Michael Polanyi, 1891–1976, var en ungersk-brittisk kemist, samhällsvetare och filosof. Från kemin övergick han till att i första hand inrikta sig på samhällsvetenskap och filosofi. I böcker som *The Tacit Dimension* (1966) och andra förde han fram tanken att det finns en "tyst kunskap", ("tacit knowledge") som spelar en viktig roll för både praktiskt och teoretiskt kunnande trots att den inte kan ges en explicit formulering (Nationalencyklopedin, nätupplaga, 2006).

Polanyis huvudidé ryms inom begreppet personlig kunskap, vilket till viss del kan vara synonymt med det som Molander benämner tyst kunskap. Polanyi menar att personlig kunskap knyter samman människans individuella och biologiska natur med kulturen. Han hävdar att människan hyser en strävan efter kunskap och kontroll över sin omgivning och att kulturen utvidgar människans redskap för att skapa och förstå. Polanyi använder sig mycket av begreppet redskap. Tyst kunskap kan vara ett slags redskap, något som man använder sig av. Ett redskap är per definition något man använder för att åstadkomma något annat. Det behöver alltså inte vara ett fysiskt föremål. Metoder, regler, värderingar och dolda antaganden spelar en viktig roll när vår karta över verkligheten ritas. Detta kan kopplas samman med Polanyis idé om personlig kunskap och kultur, eftersom den intellektuella kunskapen är överförd av en kultur. All kunskap vilar alltså på ett fundament av tyst kunskap.

Jag skulle vilja säga att Rytmikens är precis ett sådant redskap som överförs via en undervisningskultur präglad av mästare-lärlingmetod som utmynnar i eget sökande. Vad är då rytmikarens/ Rytmikens ändamål, vad är det som driver?

Enlig Rolf (1995) menar Polanyi att tyst kunskap är ändamålsstyrd. Han menar att det i bakgrunden finns ett "för att". Han menar även att kunskapen är en aktivitet en process, kunskap har inte ett statiskt tillstånd. Organismer drivs av en strävan som inte kan förklaras på kemisk eller biologisk väg. Polanyi sätter inte heller likhetstecken mellan viljeakt och strävande. Han menar att ändamålet som fungerar i tysthet inte är en viljeakt, Rolf (1995). Ändamålet hos olika professioner kan inte heller återföras på underliggande mekanismer. För att förstå en människa eller en social grupp måste man förstå vad den eftersträvar och i vilken mån den är framgångsrik.

Ofta drivs vi människor av motiv som står bakom vårt handlande. Dessa ger svar på varför en viss handling utförs, men därmed inte sagt att motiven behöver vara medvetna. Beskrivning av tyst kunskap ger istället svar på en annan fråga.

Det kommer närmare svaret på frågan hur, eller genom vad en viss person genomförde sin handling. Genom vilka hjälpmedel, genom vilken bakgrundkunskap åstadkom hon det hon gjorde. (Rolf, 1995, s. 70)

Det finns dock ett samband mellan handlingens "hur" och dess "varför". Precis som valet av redskap vilar på värderingar vilar också valet av handling på värderingar. Val av redskap är sällan likgiltigt, och valet av arbetssätt innebär ofta att man bedömer och värderar. Redskap och arbetssätt är beroende av varandra! Därför är skillnaden mellan varför och hur ibland relativ. Rolf (1995) menar att *varför* handlar om motiv och verklighetsbedömning, *hur* talar om de redskap som sätts in för att genomföra handlingen.

När vi lär oss saker sker det även på ett omedvetet plan, det vill säga att integration av kunskap äger rum intuitivt. Analysen kan aldrig fånga den komplexitet som finns i förmågan att integrera kunskapsfragment. För att få kunskap om helheten har man dels kunskap om dess beståndsdelar, dels kunskap om sambandet mellan delarna.

Själva begreppet tyst kunskap kommer nära den kognitiva psykologins begrepp schema. Piaget och Kant använde till exempel sig av schemauppställningar. Neisser identifierar schemat med möjligheter som finns inom en person.

Olika schemabegrepp:

- Något som strukturerar handlingar (Piaget, Bartlett)
- Något som strukturerar varseblivning (Bartlett, Neisser)
- Något som strukturerar verbal information (Schank och Abelson)

Schemat kan även:

- Organisera det förflutna (Bartlett, Piaget)
- Organisera det närvarande (Neisser, Shcank och Abelson)

(Rolf, 1995, s. 76)

Enligt kognitiva psykologer används begreppet schema som något som fyller alla dessa funktioner. Ett sådant schemabegrepp har tyst funktion. Just som tyst kunskap uppträder schemat aktivt, organiserar information och fyller ut den. Polanyi vill dock mer med sin teori. Han betonar traditionen för att forma personlig kunskap. Den tysta kunskapen gjuts samman av erfarenhet och tradition. Polanyi betonar även kunskapens känslomässiga och normativa förankring, Rolf (1995).

### 2.3.3 Personlig kunskap

”Polanyis teori om personlig kunskap gestaltar hur individ, tradition och samhälle förhåller sig till varandra” (Rolf, 1995, s. 96). Personlig kunskap är tvärtemot vad det låter som, inte subjektiva tyckanden och föreställningar. Ett exempel är en domare som dömer i ett mål. Han gör det med övertygelsen att vem som helst inom samma tradition hade kommit fram till exakt samma domslut. Traditionen införlivar bland annat ett samvete inom oss som vi inte kan bortse ifrån. Det är kulturen som ger oss våra normer för rätt och fel, bra och dåligt, roligt och tråkigt och så vidare.

Men personlig kunskap går utanför det subjektiva. Detta beror på att kunskap inte enbart syftar på egots upplevelser utan på en verklighet som är verklig för alla inom samma tradition. Värderingar är också de en del av vår personliga kunskap. Han menar att ”I den personliga värderingen flätas individuell upplevelse samman med krav på allmän giltighet inom traditionen.” (Rolf, 1995, s. 97.) Den personliga kunskapen har då integrerats så att den antar tyst funktion. Kunskapen kan givetvis vara mer eller mindre integrerad och då i förlängningen mer eller mindre användbar.

I den personliga kunskapen har vi integrerat känslor, metoder, värderingar, teorier och färdigheter som kan användas på sätt kulturen kännetecknar som giltiga. Även att integrera kunskap är en form av färdighet. Därför följer kompetens och färdigheter sin bärare – han kan inte avyttra den! Integration av kunskap innebär att gränsen mellan jaget och världen i någon mån förflyttas. Ett exempel på detta är när målaren skrapar flagnande färg med en sickling. Han upplever då att redskapet låter honom komma i direkt kontakt med verkligheten. Förhållandet mellan handen och sicklingen är en del av den tysta kunskap han förlitar sig på

för att känna om färgen fäster eller lossnar, samt avlägsna flagnande färgbitar. Han har på sätt och vis identifierat sig med sitt verktyg och sin förmåga att hantera det (Rolf, 1995, s. 98).

Tyst kunskap kan givetvis växa och detta sker genom en process som påminner om ”trial and error”. Detta beror på att vi inte har distans när vi utövar vår tysta kunskap, men genom att i symboler artikulera sin kunskap kan människan lära mer. Genom att distansera sig, artikulera sig, blir det möjligt att sprida sin kunskap, kritisera den, och därigenom utveckla den. Hur kunskapen fungerar för oss avgör skillnaden mellan det tysta och det artikulerade. Endast genom att treva sig fram kan oartikulerad kunskap kasta sig från en åsikt till en annan.

Den väsentliga logiska skillnaden mellan de två slagen av kunskap ligger i det faktum att vi kritiskt kan reflektera på vad som explicit framlagts på ett sätt som vi inte kan reflektera på vårt tysta medvetande om en erfarenhet. (Polanyi 1958, enligt Rolf 1995, s. 100)

”Artikulation medger kritisk reflektion” (Rolf, 1995, s. 100). Som tidigare nämnts kan vi inte reflektera över vår tysta kunskap medan den utövar sin tysta funktion. En resande kan ha lärt känna ett område genom sin erfarenhet av det. Men för att förmedla denna kunskap måste han nedteckna en karta för att andra ska kunna ta del av hans kunskap. Men kartan kan ha fel. För att vara säker på att den stämmer, måste man läsa av den och jämföra mot verkligheten. Vid den kritiska granskningen av kartan tas inte kartkunskapen som en tyst kunskap.

Detta får konsekvenser inom Rytminen: man lär sig metoden till störst del genom att uppleva den. Därför är det svårt att kritiskt och framförallt sakligt granska metoden. Då man reflekterar över kunskapen förlorar den sin existentiella funktion och får istället en symboliserande funktion.

Personlig kunskap ser olika ut beroende på om dess tysta funktion är tillkopplad eller om den är frånkopplad. Då den är tillkopplad ter den sig helt vis, fylld av en tvingande riktighetskänsla eller tillförsikt. Frånkopplad ter den sig ur kritikerns perspektiv som subjektiv övertygelse eller tyckande. Även detta får konsekvenser inom Rytminen. När man är i en undervisningssituation kan man uppleva att det är glasklart, och man förstår helt och fullt vad man håller på med. När man försöker återge detta förvandlas den tidigare kristallklara kunskapen till en samling åsikter och övertygelser. Detta visar rimligheten i Polanyis påstående att man måste distansera sig och artikulera sin tysta kunskap för att kunna argumentera för den.

Alla människor behöver inte göra alla erfarenheter och kognitiv arbetsfördelning blir därför möjlig. Dock blir inte erfarenhet oersättlig eller onödig genom beskrivningar. Både den som utför kartan och den som läser den behöver erfarenhet för att matcha regelsystemet mot sin erfarenhet.

### **2.3.4 Elementär kontra kvalificerad kunskap**

Rolf menar att Polanyi skiljer mellan två grader av praktisk kunskap där elementär respektive praktisk kunskap utgör extrempunkter. Så här klargörs skillnaden mellan dem i tabellform. Man kan jämföra med att elementär praktisk kunskap står som amatörens kunskap, kvalificerad praktisk kunskap som expertens.



### **Elementär praktisk kunskap**

Kunskapsutövningen kan styras av strikta regler. Reglerna kan anges ganska entydigt.

Kunskapen ger förmåga att lösa rutinuppgifter i en förutsebar och stabil miljö.

Kunskapen kan förmedlas i form av föreskrifter och information som täcker de situationer som uppträder.

Föreskrifter kan utfärdas genom en central, specifik auktoritet, som sörjer för innovationer och nytolkningar.

Endast auktoriteten förutsätts ha den kunskap och auktorisation som erfordras för innovation och nytolkning.

Individens kunskap består i att han inordnar sig under de strikta reglerna.

### **Kvalificerad praktisk kunskap**

Kunskap vilar på regler som är vaga, svårformulerade och mångtydiga och som måste anpassas till situation.

Kunskapen förutsätter eget nytänkande vilket i sin tur beror av andras nytänkande. Området är svårförutsebart och instabilt.

Kunskapen måste förmedlas delvis genom verkliga exempel, som prövar den kunskap mästaren förmedlar.

En generell och diffus auktoritet uppstår genom individers koordination i fråga om övervakning och bedömning.

Kunskap och normativa auktorisation för innovation och nytolkning är spridd bland kunskapsutövarna.

Individens kunskap och auktorisation vilar på professionellt samvete, som förenar innovation med kritik.

(Polanyi 1946 kap II enligt Rolf , 1995 s. 105)

Det typiska för kvalificerad kunskap är att den är kontext- eller situationsberoende. Klara och entydiga riktlinjer kan inte ges på förhand. Situationen kräver ett nyskapande som inte kan förutses. ”Kvalificerad praktisk kunskap vilar på föränderliga och kontextberoende regler ” (Polanyi enligt Rolf, 1995). Polanyi menar att den enkla praktiska kunskapen utövas inom en organisation medan den kvalificerade enbart kan praktiseras utanför en organisation.

Polanyi, liksom många andra filosofer, menar att praktisk tyst kunskap vilar på regler. En regel är ett socialt definierat mönster. En social gemenskap definierar vad som är rätt eller fel. Ofta är regler inte nedskrivna och formulerade, de finns i vårt sociala tankesätt. Rolf menar att det är en logisk följd av den mening som Polanyi lägger i sina begrepp. Följande exempel visar hur regler och praktisk kunskap relateras.

#### *Regel 1*

Praktisk kunskap innebär att man kan utföra handlingar bättre än man skulle utan den kunskapen.

#### *Regel 2*

Det finns regler som standard för vad som är bättre och vad som är sämre.

#### *Slutsats 1*

Alltså, praktisk kunskap innebär att handlingar utövas i enlighet med sådana regler (1 och 2)

---

#### *Regel 3*

Praktisk kunskap innebär att man eftersträvar handlingen därför att man vet att den är bättre än andra.

#### *Slutsats 2*

Alltså, praktisk kunskap förutsätter att man besitter regler för att skilja bättre från sämre. Denna standard fungerar som tyst kunskap i handlandet.

Polanyi enligt Rolf (1995, s.111)

### **3 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna uppsats kan tyckas ligga nära det syfte som anges i Vernersson (2003). Vernerssons syfte är att klarlägga hur olika personer uppfattar innebörden av Rytmik. Jag vill dock klarlägga hur överförandet av kunskap sker, och i vilken form kunskapen existerar. Dessutom vill jag reda ut vilka konsekvenser detta får för Rytmiken. Jag har saknat skriftligt material under min utbildningstid, och genom att göra denna uppsats vill jag ta reda på varför det är så, hur kunskapen om Rytmik ser ut och hur den överförs från lärare till student.

Mitt analysredskap för detta blir teorierna kring tyst/praktisk kunskap. Man kan säga att Vernersson svarar på frågan varför medan jag är ute efter svar på frågan hur. Det som är intressant är att om alla rytmikpedagoger skrev ner sina tankar om Rytmik, skulle antagligen alla ha skilda åsikter om hur trädets grenar ser ut, men stammen är densamma för alla. Utgångspunkt är att Rytmik till stor del bygger på tyst kunskap. Syftet är alltså att klarlägga hur denna tysta kunskap praktiseras och förmedlas.

Ur detta syfte har jag mejslat fram följande forskningsfrågor:

- Hur ser Rytmikens tysta kunskap ut?
- Vad handlar den om, och framförallt, hur förs den vidare från person till person?
- Vilka konsekvenser medför den stora andelen tyst kunskap inom Rytmiken?

#### **3.1 Avgränsningar**

Jag har avgränsat mig genom att enbart intervjua rytmikpedagoger. Jag anser att det är de som sitter inne med relevanta upplysningar. För denna undersökning är det inte av intresse vad övrigt musikaliskt aktiva personer anser om ämnet.

## 4 Material och metod

Eftersom undersökningen går ut på att forska kring Rytmiken, och främst rytmikmetoden på MHM, kändes det naturligt att använda en kvalitativ intervjumetod för undersökningen. ”Kvalitativa metoder är vanliga när man arbetar med insamling av nyanserade, dynamiska data, där intervjupersonerna för bästa resultat behöver stort utrymme för att uttrycka sina egna ord och åsikter.” (Elg, 2005, s. 10.) Jag har valt att intervjua rytmikpedagoger som arbetar aktivt med Rytmik, och som alla har utbildats på MHM. Det vill säga att rytmikpedagoger som arbetar till exempel som sångpedagoger har valt bort, detta för att jag vill ha den aktives bild av Rytmik. För jämförelsens skull, vill jag även ha en så homogen grupp som möjligt. Alla som är utbildade rytmikpedagoger har givetvis en uppfattning och åsikter om ämnet, men i detta läge har jag inget intresse av dessa. De rytmikpedagoger som intervjuats för denna studie är Ann-Krestin Vernersson, kursledare på rytmikutbildningen på Musikhögskolan i Malmö, Anette Wikenmo som undervisar på MHM och arbetar med barn, Sara Wåhlin, musiklinjeföreståndare och rytmiklärare på S:t Sigfrids folkhögskola och Johanna Österling som är kursledare för Rytmik på Musikhögskolan i Örebro.

”Ett forsknings- eller utredningsarbete börjar alltid som ett problem”, (Patel & Davidson, 2003, s. 9) Undersökningens syfte är att lösa eller belysa just detta problem. Ett problem behöver dock inte vara ett problem i ordets vardagliga bemärkelse. ”Ett problem är helt enkelt något som man är intresserad av att skaffa sig ny eller fördjupad kunskap om” (Patel & Davidson, 2003, s. 9). Utredningar och forskning har som mål att producera kunskap, och skillnaden mellan dem beskriver man utifrån relationen till teori. Forskning har behov av teoretisk förankring, men en utredning behöver det inte. I en utredning behöver inte problemområdet beskrivas med hjälp av teorier och modeller. Jag har med anknytningen till Polanyi och övriga tagit del av teorier. Därmed är det forskning jag bedriver.

### 4.1 Kvalitativ forskningsintervju

Forskningsintervjun bygger på ett vardagligt samtal, och den är ett professionellt samtal. Definitionen är ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening.” (Kvale, 1997, s. 13) En intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte. Genom aktivt lyssnande och omsorgsfulla ställda frågor erhålla grundligt prövade kunskaper. Den kvalitativa forskningens förståelseform är snarare förenad med en alternativ syn på social kunskap, mening, verklighet och sanning inom samhällsvetenskaplig forskning. Det rör sig inte längre om att kvantifiera objektiva data utan om att tolka meningsfulla relationer.

Eftersom den kvalitativa forskningsintervjun är ett samtal mellan två personer kan den anta många former. Ibland kallas den kvalitativa intervjun för ostrukturerad eller icke-standardiserad intervju. Detta ställer krav på intervjuaren, då den bland annat måste ha kunskap om ämnet det gäller och även vara insatt i de begreppsliga problem som är förenade med att frambringa kunskap genom samtal.

Intervjuundersökningens sju stadier

1. Tematisering
2. Planering
3. Intervju
4. Utskrift
5. Analys
6. Verifiering
7. Rapportering

( Kvale, 1997, s 85)

Jag började med att tänka ut hur jag skulle lägga upp mina intervjuer, vad det var som jag ville komma åt. Därefter gjorde jag upp en tidsplan för genomförandet. Efter att ha analyserat resultaten skickade jag utskrifter till dem som blivit intervjuade, för att de skulle få en möjlighet att komplettera.

## 4.2 Undersökningen

Jag har använt mig av dels ett frågeformulär där intervjupersonen fått svara skriftligt, dels ett intervjuformulär som jag använt vid mina muntliga intervjuer. Jag har valt att intervjuar fyra olika personer, och därmed inriktat mig på en kvalitativ undersökning. De fyra personer jag intervjuat har som sagt alla fått sin utbildning i Malmö, men under olika decennier.

1970	Ann-Krestin
1980	Johanna ÖsterlingBrunström,
1980	Anette Wikenmo
1991	Sara Wåhlin
(2000	Hanna Wåhlin) <sup>7</sup>

På detta sätt får jag möjligen en bild av hur utbildningen förändrats genom åren. Kanske är det även så att jag får olika åsikter och synpunkter just för att man är utbildade i olika andor. Detta vet jag inte svaret på ännu. Svaren kommer att återges i en bearbetad form.

## 4.3 Genomförande

Jag har innan varje intervju informerat om syftet med min uppsats och undersökning, och intervjuobjekten har varit införstådda med att deras svar kan komma att citeras i uppsatsen. Intervjuerna har i de fall de varit muntliga ägt rum avskilt och utan tidspress. Den skriftliga delen av undersökningen har skett via mail, där jag skickat frågorna och intervjupersonen har kunnat svara på dem när de haft tid.

Jag har inte på något sätt arbetat med statistik. Det beror på att det inte finns något som man kan utläsa från statistik som är av intresse för just denna undersökning. Jag har som tidigare

---

<sup>7</sup> Då jag inte har intervjuat mig själv, står jag inom parentes. Jag anser dock att mitt namn ska stå med då mina erfarenheter och uppfattningar har påverkat hela arbetet och kommer fram i diskussionen.

sagt sysslat med en kvalitativ undersökning, och därigenom även en kvalitativ bearbetning av de data jag samlat in. Syftet med kvalitativ undersökning är skaffa en djup kunskap. Jag har inte hållit mig till en metod, utan anpassat mig efter situationen.

#### **4.4 Analys och tolkning**

Deduktion = bevisandets väg, induktion = upptäckandets väg, och abduktion är en kombination av bevisandets väg och upptäckandets väg, Patel & Davidson (2003). Jag har arbetat på ett abduktivt sätt i min undersökning. Jag har haft en teori som jag har arbetat med i mina intervjuer. Efter det har jag återigen provat resultaten från intervjuerna i förhållande till min teori. Jag har undersökt förhållandet mellan teori och verklighet. Min empiri är den litteratur jag läst, samt mina intervjuer.

Analysen har gått till så att jag har lyssnat igenom de intervjuer som spelats in, och under tiden skrivit ner dem. De skriftliga svaren jag fått från andra intervjupersoner har jag läst igenom ett antal gånger för att få en bild av min intervjuperson och dess åsikter.

Jag är en aktiv Rytmikpedagog och har gått den utbildning jag analyserar samt använder mig av det arbetssätt som utforskas. Detta är jag medveten om i min analys, och även när jag har intervjuat. Det jag gjort är att försöka distansera mig för att kunna komma åt den tysta kunskapen. Intervjuerna återges inte i sin helhet då det är intervjuer i samtalsform, där samtalet ibland blir personligt och då av naturliga skäl inte fyller någon funktion här. Informanterna har blivit informerade om syftet med uppsatsen, samt är införstådda med att jag använder deras namn. Det har inte funnits några önskemål om anonymitet. De har även fått möjlighet att kommentera intervjuerna som har gjorts, så att det inte uppstår några syftningsfel eller dylikt.

## **5 Resultat**

Denna del är upplagd på följande sätt: Kapitlet inleds med sammanfattning av intervjuerna med Ann-Krestin Vernersson. Detta är den mest omfattande intervju jag genomfört, dessutom är det Ann-Krestin som tillsammans med sina kollegor leder utformningen av rytmikutbildningen på MHM sedan 20 år. Efter detta följer en slags sammanfattning av intervjuerna med Sara, Johanna och Anette. Jag har valt att låta intervjuerna stå var för sig. Detta för att läsaren ska få en så bra överblick som möjligt över resultatet av undersökningen, och även kunna bilda sig en egen uppfattning. Alla intervjupersonerna har fått i stort sett samma frågor, och beroende på svar har sedan intervjun tagit olika riktningar. Resultaten från intervjun med Ann-Krestin inleds med ett par citat som ger en bild av vem Ann-Krestin är. När jag har citerat mina informanter är texten kursiverad. Detta för att på ett tydligt sätt skilja mina sammanfattningar från direkta citat.

### **5.1 Ann-Krestin Vernersson**

Intervju med Ann-Krestin Vernersson, kursledare för rytmikpedagogutbildningen på Musikhögskolan i Malmö. Denna intervju ägde rum mellan klockan 14.00 och 16.00 den

24/8-2006. Platsen var Ann-Krestin Vernerssons vardagsrum, med Malmöfestivalen utanför fönstret.

Ann-Krestin blev befriad från Rytminen när hon gick på folkhögskola och på frågan varför svarar hon:

*Jag ville nog ändå vara med, men jag tyckte det var lite tråkigt. Det var lite 68 över det att man skulle såhär känna in, och man skulle få kontakt med och sånt. För mig var det inte så kul utan jag ville ha aktivitet. Och sen redan då var jag sådan här att jag ville hitta på egna saker, alltid velat hitta på eget. I alla lägen. Om jag köper en grej så måste jag göra om den. Eller att jag skapar någonting själv, jag ska ha gjort det själv.*

Som att måla dina nya skor?

*Ja, jag ska göra allting själv. Det passar mig bra att ha det här yrket också då för att här har vi ingen speciell riktlinje att gå efter utan den skapar vi själva också, och gör egna läromedel.*

Ovanstående citat ger en mycket målande och beskrivande bild av Ann-Krestin så som jag har lärt känna henne under fyra år. Här följer nu ett sammandrag av det som sades under intervjun. Detta syftar till att ge en bild av hur utbildningen är upplagd, och visar på några av de punkter där utbildningen har förändrat sedan 1970-talet. De övergripande frågorna var:

- Vad är Rytmik?
- Vad är kärnan i utbildningen i Malmö?
- Det uppstår ofta förvirring när man presenterar sig som rytmiikpedagog. Vad beror det på och kan man komma runt det på något sätt?
- Man använder relativt lite skrivet material i utbildningen. I vilken form sker kunskapsöverföringen?
- Vad är styrkan i det sättet att undervisa?
- Hur tror du det hade påverkat utbildningen om man arbetat mer teoretiskt? - Negativa och positiva effekter.

Det finns många olika sätt att se på rytmiikpedagogiken. En del menar att det är själva formen, hur jag lägger upp min lektion som gör att det blir Rytmik. Andra menar att det är ett speciellt ”tänk”, en helhetspedagogik. Ann-Krestin menar att grundförutsättningen är att man utgår från kroppens rörelser för att lära sig saker. Hon menar att det i stora drag är det som finns kvar sett ur ett historisk perspektiv. En stor del av pedagogiken är att arbeta i grupp.

*För att jag tvingar mig som person när jag är med i en grupp, då måste jag ta ställning. Jag ska inte alls bli som de andra, utan jag ska bli så udda och unik som möjligt, och alla andra ska tänka likadant fast man är 15, 20 eller 22 personer tillsammans. Och att man respekterar varandra. Att man låter varandra vara unika på det sättet. Det blir en styrka, det blir starka människor och är man stark så vågar man bjuda på sig själv.*

Ann-Krestin menar att detta hänger ihop med det musikaliska eftersom musik är att leva, och olika saker sker i livet.

På frågan varför man väljer att kalla sig något annat än rytmiikpedagog svarar Ann-Krestin med en liknelse.

*Vi tar en jämförelse med någon annan yrkesgrupp. Vi tar pianopedagogen. Då säger man att jag är lärare i piano, men det är ingen som frågar, jaha, använder du Gottfrid Born teknik, eller suzuki, eller vad är det för form av pedagogik du använder dig av när du undervisar i piano?*

I Malmö valde man medvetet att kalla utbildningen för Rytmik eftersom man ville komma bort från den ensidiga kopplingen till Jaques-Dalcroze. Ann-Krestin menar att man tänkte att det skulle vara att förenkla begreppet. Istället kanske det blev tvärtom. Man uppfattar att det handlar om ”rytmer och sånt”, det rytmiska. Men i Malmö har det även skapats ämnen ur pedagogiken, som rörelseimprovisation och metrik. Det har bildats nya benämningar för redan existerande begrepp. Exempelvis blev gehör till metrik/fysiskt gehör. Ann-Krestin har skapat en pedagogisk stegen som man använder sig av när man lär sig metoden. Hon menar att man även kan byta ut begreppen.



Detta kom Ann-Krestin på 1988 under ett samtal med en kollega och klottrade ner det på sidan av ett hus. Det lever med än idag och är fortfarande i högsta grad aktuellt. Under intervjun börjar Ann-Krestin spåna på andra begrepp som man skulle kunna använda i stegen.

Exempelvis skulle man kunna kalla grupp-delen för utveckling och lärande, dramadelen skulle man kunna kalla för att vara lärare, och så vidare. På rörelse och dans hade dans kunnat stå kvar, men så kan man byta ut rörelsen till ett musikaliskt begrepp, improvisation.

När Ann-Krestin gick utbildningen var det Gerda von Bülow och Else Skaug, två danskor, som ledde utbildningen. De var utbildade i efterkrigstidens pedagogik som kom ifrån psykologin. Så det pedagogiska tänkandet handlade om människan, att förstå människan. Där hittar vi ursprunget till dagens kunskap i handling. Gerda skapade olika pedagogiska formler, skrev två böcker och kunde hänvisa ända tillbaka till 1700-talet för att förklara det hon arbetade med. Ann-Krestin beskriver hur hon under sin studietid ville ha det friare, hon ville inte att en lärare skulle bestämma hur hon skulle röra sig, utan hon var mer inne på improvisation. Något som idag har en mycket stor plats i rytmikpedagogutbildningen i Malmö.

Jag har här valt att lyfta in ett citat från Ann-Krestins uppsats:

Jag anser att det är orättvist mot Jaques-Dalcroze och den ursprungliga metoden att förmedla övningar som var moderna 1902 utan förändring och reflektion. Om vi inte vågar lämna det förgångna utvecklas vi inte. Rytmikpedagogiken är mycket viktig för musikens och lärandets tjänst. (Vernersson, 2003, s. 37)

Under Gerdas tid hade man inte heller drama eller dans. Ann-Krestin menar också att Rytmiken alltid har letts av en överklass, eller övre medelklass. När Ann-Krestin tog över var det ett barn av arbetarklassen som tog över. Att föra diskussioner på det sätt man idag gör med sina lärare var då inte att tänka på. De har också olika sätt att vara ledare på. Gerda var ledare fullt ut. När det var konsert var det hon som pratade och presenterade konserten som även innehöll uppvisning av övningar.

Ann-Krestin menar att hennes uppgift idag är att se till att andra utvecklar de sidorna. Hon ska själv försvinna så mycket som möjligt i utbildningen, men alltid finnas till hands för studenterna. När man går i fyran ska dock frigörelsen ske och Ann-Krestin menar att studenterna då mer är hennes assistenter. Det är dock fortfarande hon som har huvudansvaret.

På rytmikutbildningen arbetar man till stor del med muntlig tradition. Det är dock så att det i metodikämnet används mer skriftligt material, och naturligtvis finns det kurslitteratur. Gemensam lektion är den lektion alla rytmikare oavsett årskurs har tillsammans. Denna lektion binder ihop alla de olika delarna i ämnet. Här använder sig Ann-Krestin aldrig av stenciler. Tanken bakom det är att studenterna ska börja fundera själva, och skapa sig egna uppfattningar. Ann-Krestin menar att det skrivna ordet alltför lätt tas för den absoluta sanningen. Ann-Krestin har sina sanningar, men hennes studenter måste skapa sig sin egen sanning. Gör studenten saker på lektionen och sedan själv antecknar, då måste studenten börja fundera. Att detta kräver mycket av studenten är något som Ann-Krestin är väl medveten om. (Hon har dock i höst börjat dela ut stenciler på sina metriklektioner, där hon även undervisar andra musiklärarstudenter. )

Avslutningsvis ett sammanfattande citat.

*Ger man sig inte hän får man svårt att förstå. Jag vill att studenterna ska komma till insikt och bli självgående.*



## 5.2 Anette Wikenmo

Anette Wikenmo utbildades i Malmö 1981-1986. Hon gick rytmikutbildningen fyra år, och kompletterade sedan med ett femte år för att läsa in GG-kompetens<sup>8</sup>. Anette har varit verksam rytmikpedagog i 20 år, minus två mammaledigheter. Hon arbetar främst med barn, men undervisar även i metodik på MHM.

Anette förklarar Rytmik med att det är en metod där man använder musik och rörelse för att lära ut och träna olika saker. Det är en speciell metod som man använder för att undervisa alla sinnen. Barnen får en konkret upplevelse innan man kopplar in teori. Teori föregås alltid av konkreta inslag. Ibland presenterar hon sig som musikpedagog, för att på ett enkelt sätt förklara vad hon arbetar med. Anette menar att det finns en enorm rikedom i metoden. Den har stora möjligheter för att arbeta upp barnens självförtroende. De får lära sig att JAG är viktig i en grupp, samtidigt som ett övergripande mål alltid är att träna sig i att arbeta i en grupp. Att följa metoden slaviskt tror hon begränsar.

*Man kan ibland tänka sig att man arbetar mer rytmikinspirerat.*

Hur har utbildningen på MHM förändrats sedan du utbildade dig?

*Det är en stor förändring. När jag började var det två danskor som var lärare på utbildningen och det var mycket Gerda. Utbildningen befann sig under mina år i en brytperiod. (Ann-Krestin Vernersson började undervisa på MHM under Anettes tid som student, förf. anm.) Det var väldigt filosofiskt och man pratade mycket om kraft, rum, tid och form. Det var svårt för oss som studenter att koppla till verkligheten. Det kan vara härifrån flumstämpeln härstammar. Vi studenter ifrågasatte mycket. En annan skillnad var att man hade mindre metodik.*

Hon menar vidare att utbildningen har blivit mer kvalitativt inriktad. Det är mer fokuserat på rörelse idag. I början på 1980-talet fanns nästan ingen dansundervisning, för man var väldigt rädd att Rytmik skulle kopplas ihop med dans. Man fick nästan inte fastlägga någonting, utan saker skulle bara ske. Man tränade inte sin kropp som man gör idag. Anette menar att man som student får bättre redskap idag. Starten på utbildningen är idag mer konkret och handfast i motsats till 1980-talet.

Jag frågade vad som är kärnan i utbildningen, om det nu finns någon sådan?

*Rytmikutbildningen har idag två sidor som inte konkurrerar med varandra; den konstnärliga delen och den pedagogiska. Jag upplever som att det existerar ett genuint intresse för metoden hos studenterna. Detta ger utbildningen genuin och hög kvalitet.*

Det används lite papper i utbildningen. Hur sker överförandet av kunskap och i vilken form existerar kunskapen?

*Mycket genom ett berättande och varande. Jag vill skapa struktur för det jag säger. Jag måste berätta på ett strukturerat sätt och det är där mina papper kommer in. Jag lägger mycket vikt*

---

<sup>8</sup> Detta innebar att hon läste in klasslärarkompetens.

*vid att överföra att det är roligt att jobba. Man möter så ofta motsatsen. Jag vill överföra hopp och visa att det är roligt att undervisa. Varande – vilken vision man har. Koppla teori till verklighet. Gå igenom erfarenheten. Metodiken lärs ut på golvet. Studenter tar det till sig, jag fyller på med praktiska tips, blandat med teori.*

Anette menar att man självklart kan dokumentera kunskapen, men för att göra det måste man ha tid. Hon funderar över om det kanske är så att det viktigaste då försvinner. Samtidigt menar Anette att man får se upp för uppfattningen att det inte går att fästa på papper.

*Varför skulle Rytmik av alla metoder vara unikt? Det är dock så att det finns inga rytmikdagis, eller rytmikförskola, som exempelvis waldorf- och montessorriskolor.*

Anette har skriftliga delar i sin undervisning på MHM och där avläser hon studenternas pedagogiska tankar. Hon menar att studenterna gärna får kopiera hennes idéer och arbetssätt i början, men målet är att studenten ska vidareutveckla metoden och göra den till sin egen. Under utbildningen träffar man många olika lärare och det formar en.

*Studenten måste våga prova sina vingar och ge sig ut utanför den redan presenterade kunskapen.*

### **5.3 Johanna Österling Brunström**

Johanna Österling Brunström är rytmikpedagog och utbildades i Malmö 1983 – 1987. Hon har sedan dess varit aktiv som rytmikpedagog. Hon har arbetat t på förskola, lågstadium, kulturskola, folkhögskola, bildningsförbund, universitet, samt frilansat (frilansar) som rytmikpedagog och danslärare. Hon har även arbetat som linjeföreståndare på S:t Sigfrids folkhögskola, varit skolledare på Musiker och Artistgymnasiet Rytmus i Stockholm, och varit producent på Friteatern i Stockholm. Denna intervju gick till så att jag skickade frågor via mail till Johanna som hon besvarade skriftligt. Här följer en sammanfattning.

På frågan om vad rytmikpedagogik är får jag ett antal svar av Johanna.

*En musikpedagogik som syftar till att hela människan ska lära sig musik.*

*En musikpedagogik där man lär musik med och genom kroppen.*

*Målet är att lära sig, förstå och uppleva musik.*

*Medlet är rörelse och instrumentet är kroppen.*

Johanna menar att i de sammanhang där det fungerar presenterar hon sig som rytmikpedagog, annars som musklärare eller danslärare.

*Dock är det tröttsamt att många människor inte vet vad en rytmikpedagog är/gör. Många tror (fortfarande) att en rytmikpedagog är någon som uteslutande arbetar med barn, eller är slagverkslärare/ slagverkare, eller är något allmänt flummigt...*

Johanna menar att det beror på att ämnet inte är tillräckligt spritt och många fortfarande associerar Rytmik med barn, och att arbeta med barn har inte så hög status i vårt land. Dessutom skriver hon att namnet som sådant är märkligt.

– *RYTMIK* - vilket gör att man kan associera med slagverk, trummor, rytmiska ting inte till rörelse/kropp/pedagogik. Det är en märklig benämning som är svårassocierad. En luddig beskrivning som gör att många associerar med andra ämnen.

Att det finns så lite skrivet tror Johanna beror på att det de flesta som arbetar med Rytmik är praktiska människor, som trivs med att vara praktiska. Undervisar man är det även svårt att hitta tid till att skriva. Dessutom är det svårt att beskriva övningar med ord. Man måste ha upplevt dem för att man ska kunna förstå dem. Johanna arbetar dock så att hon alltid lämnar ut lektionsplaneringar. Innan studenten får en lektionsplanering så har han/ hon naturligtvis deltagit i alla övningar och upplevt och lärt praktiskt.

*Detta sätt att undervisa bygger på Rytmikens uppfattning om att teori alltid ska föregås av praktik. Prova först – läs sedan!*

Johanna saknade ibland skriftligt material, exempelvis lektionsplaneringar, under sin utbildning. Hon menar att det skulle ha varit lättare att vara närvarande under lektionerna om man fått lektionsplaneringar. Då hade hon inte varit så fokuserad på att inte glömma bort. Hon upprepar återigen att det är viktigt att Rytmik är ett praktiskt ämne som syftar till att HELA människan ska få utvecklas.

*Jag tycker ibland att vi så lätt gör det skrivna ordet till sanningar och glömmar bort kroppens intelligens. En blandning av det praktiska arbetet och det skrivna ordet är en bra blandning tycker jag. Det handlar om att elever/studenter ges chansen att själva formulera sig – att sätta sina egna tankar, åsikter och upplevelser på pränt.*

#### **5.4 Sara Wåhlin**

Sara Wåhlin är kursledare för musiklinjen på S:t Sigfrids folkhögskola i Växjö. Hon utbildades till rytmikpedagog på MHM 1992-1997. Sara har varit verksam rytmikpedagog i nio år, minus två mammaledigheter. Hon har främst arbetat/arbetar med vuxna elever. Det vill säga elever över 18 år.

Den första fråga Sara fick var: ”Vad är Rytmik?”

*Rytmik är en helhetspedagogik där man arbetar med musik utifrån det mest grundläggande, nämligen kroppen. Här arbetar man med kreativitet, spontanitet, improvisation, teori och med hjälp av detta får man en annan ingång i sitt eget musikskapande.*

Hon brukar inte ge några längre utläggningar när hon presenterar sig som rytmikpedagog utan förklarar att hon arbetar praktiskt med musik utifrån rörelse. Att begreppet rytmikpedagog ofta missuppfattas menar hon kan ha att göra med att det inte är så utbrett. Sara tycker sig dock märka en förändring sedan 1990-talet, och menar att det kanske har att göra med fler estetiska program. Hon tror inte att det skulle gagna metodiken att byta namn.

*Rytmiken finns ju faktiskt ändå förankrad. Skulle man byta namn skulle man få ännu en uppförsbacke.*

På frågan hur kunskapsöverföringen sker svarade Sara;

*Praktiskt. Genom upplevelse; undervisning, konserter, möten med andra konstformer, möten med elever, möten mellan andra pedagoger.*

Vad får detta för positiva och negativa effekter? Lärandet från person till person är av största vikt när man undervisar, menar Sara. Det skrivna ordet kan ge en vink om vad det handlar om, men när du gör det lär du dig och kommer ihåg det. Det skrivna ordet behövs dock för att dokumentera och sprida sättet att undervisa till andra.

*Jag tror inte på att använda mer teoretiskt material i undervisningen. Teorin ska i så fall användas såsom notation och dokumentation av det man är med om.*

*Det är av vikt att man tydliggör för sig själv vad man arbetar med. Rytmikpedagoger arbetar väldigt olika men har ändå en slags gemensam kärna - ett "likasinne."*

## **6 Diskussion**

Vad är det som kännetecknar den tysta kunskapen? Enligt Molander (1993) kännetecknas en expert av hur den intuitivt bedömer en situation och utan att reflektera handlar. Han menar också att en handlingsmening aldrig bara kan sägas. Molander verkar inte mena att man skall förkasta ett skriftligt material, men att det inte räcker. För att det tysta kunskapen ska komma fram måste man agera. Detta för att uppfattningar och teorier om något som utspelas i verkligheten i sig själva är tomma. De får sin mening genom handling, vilket resulterar i att trovärdighet uppnås genom genomförande. Dialogen har också en central roll i Molanders resonemang. Utan kommunikation kan man inte uppnå gemenskap. En utvecklingskedja han visar på är: Dialog – uppgift – genomförande – reflektion – utveckling.

Rolf (1995) lyfter fram en annan sak i sitt resonemang kring Polanyis teori om personlig kunskap. Han lyfter fram traditionens betydelse och menar att personlig kunskap uppstår när kunskapstraditioner förenas med individuell upplevelse. Detta samspel mellan tradition och individ resulterar i det som Polanyi kallar personlig kunskap. Han menar att människor styrs av bakomliggande motiv, och det är inte säkert att motiven är medvetna. Polanyis beskrivning av tyst kunskap ger svar på en annan fråga: "Det kommer närmare svaret på frågan hur, eller genom vad en viss person genomförde sin handling. Genom vilka hjälpmedel, genom vilken bakgrundskunskap åstadkom hon det hon gjorde" (Rolf, 1995, s. 70). Handlingens "hur" och "varför" hänger ihop. De är inte fränkopplade eftersom valet av redskap vilar på värderingar likaså gör valet av handling. När man väljer arbetssätt gör man det genom att bedöma och värdera. Val av redskap är knappast heller likgiltigt. Detta gör helt enkelt att redskap och arbetssätt är beroende av varandra! Därför kan skillnaden mellan hur och varför vara relativ. Rolf menar att *varför* handlar om motiv och verklighetsbedömning. *Hur* talar om de redskap som sätts in för att lyckas med genomförandet av handlingen.

När vi lär oss lär vi oss till stor del på ett omedvetet plan. Den personliga kunskap vi förvärvar är inte så subjektiv som man av dess benämning kan luras att tro. Det är tvärtom så att vi är uppväxta i en kontext, kultur, som lär oss vad som är rätt och fel, och även hur vi ska lära oss. I vår personliga kunskap integrerar vi känslor, metoder, värderingar, teorier och färdigheter som används på det sätt vår kultur godtar.

Men hur förs den tysta och personliga kunskapen vidare då? Molander tar upp ett exempel som jag tidigare har återgett: mästare-lärlingsituationen. Vi lär oss genom att uppleva. Rolf lyfter fram "trial and error" som en annan infallsvinkel. Vi har mannen som ritar en karta. För att andra ska veta om kartan stämmer eller inte måste det undersökas. Då är mannens kunskap om terrängen inte längre tyst kunskap eftersom han har distanserat sig. Att distansera sig, och artikulera sin tysta kunskap är en förutsättning för att kunskapen ska kunna spridas, kritiserats och utvecklas.

Varken Rolfs och Molanders resonemang kring tyst kunskap förkastar det skrivna ordet, teorin. Man menar dock att utan att förankra teorin i verkligheten blir den tom. Låt oss säga att man bara läste sig till rytmikmetoden. Det förstår antagligen vem som helst att det inte skulle fungera så bra. Man skulle i teorin veta hur övningar fungerar, men har man aldrig upplevt övningen själv kan man inte *veta*. Man kan inte förstå den fulla innebörden av metoden om man inte utövat den själv och blivit undervisad i den. Jag skulle vilja säga att det på rytmikutbildningen existerar mästare-lärlingundervisning och att man till stor del arbetar med "trial and error". Man använder även teori, litteratur, och detta i kombination leder till att studenten lär sig metoden på flera olika sätt. Då utbildningen uppmuntrar till egen utveckling av metoden får man rytmikpedagoger som utgår från samma stam, men vars inriktningar sprider sig som grenar utifrån stammen.

Det finns stora likheter i de svar jag fått när jag har intervjuat Ann-Krestin, Anette, Johanna och Sara. De hade olika formuleringar men de förklaringar jag fick på begreppet Rytmik hade samma innebörd. Kanske är det så att rytmikpedagoger skulle enas om en standardförklaring för vad Rytmik är. Detta för att få bort det som lever kvar av "flum"-stämpeln. Att helt byta ut begreppet skulle antagligen bara göra det värre, som Sara skriver. Ett enkelt grepp hade varit att man inte låter Rytmik stå som *ett* ord. Att man istället alltid talar om rytmikmetoden när det är den man syftar på. Då finns det mindre utrymme att missförstå vad som åsyftas. En stor del av rytmikutbildningen är att studenten ska bilda sig en egen uppfattning om vad Rytmik är och hur man arbetar med metoden. Jag anser inte att en gemensam sanning skulle motarbeta denna filosofi. Att göra stammen tydligare kan göra även grenarna starkare.

Det som kännetecknar Rytmiken är att man arbetar med hela människan. Man har ett holistiskt synsätt. Ett plus ett kan faktiskt bli tre. En stor del är också gruppundervisningen som Ann-Krestin lyfter fram. Den är viktig för att individen ska utmejslas. Ann-Krestin och Johanna lyfter fram att faran med det skrivna ordet är att det lätt tas för en sanning. Molander skriver om detta fenomen, att i den västerländska traditionen har man mycket större förtroende för det skrivna ordet. Det kanske är så att vår kultur har lärt oss att det skrivna ordet är sanningen? Därför undviker Ann-Krestin stenciler på den gemensamma lektionen (den lektion där alla rytmikämnen ska knytas ihop) för att hon vill att studenterna ska komma fram till sin egen sanning. Det Ann-Krestin gör är att hon tvingar sina studenter att distansera sig från sin förvärvade tysta kunskap, genom att de får skriva ner lektionerna efteråt själva. Då kan de själva fundera över vad som har skett under lektionen, hur de ställer sig till det, och i förlängningen hur de skulle ha gjort själva.

Johanna delar ut stenciler på sina lektionsplaneringar efter lektionen, men det är fortfarande så att utan praktiken, ingen planering. Anette använder självklart litteratur när hon undervisar i metodik på MHM, men menar att en stor del av metodiken lärs ut på golvet genom ett berättande och varande. Studenterna får prova sina kunskaper och Anette fyller på med

praktiska tips – expertens handlande. Att teori alltid föregås av konkreta övningar är alltså inget unikt för undervisning för barn.

Jag kan konstatera att kunskapen om Rytmik till största delen existerar i en slags tyst kunskap. Vad får då detta för konsekvenser? En konsekvens är att Rytmiken kan uppfattas som ”hemlig” och i förlängningen får låg status. Människan har alltid en längtan efter att förstå, och förstår man inte vad något betyder fyller man upp det tomrummet med en egen uppfattning. Jag har upplevt att många tycker att det är svårt att förstå Rytmiken och detta leder till att det blir lättare att avfärda metoden. Jag har saknat skrivet aktuellt material om den metod som jag har utbildats i. Det finns litteratur om Jaques-Dalcroze, och det finns Dalcroze-pedagoger som har tolkat honom under senare del av 1900-talet. Det har skrivits väldigt lite vetenskapligt om Rytmiken så som jag känner den. Detta är en konsekvens av att en så stor del av kunskapen existerar i form av tyst kunskap, och att metoden förs vidare på det sätt som tidigare beskrivits. Om alla rytmikpedagoger var ense om en formulering för Rytmik, hade man kanske kunnat tvätta bort ”flum”-stämpeln helt.

Att nedteckna en metod är ett stort arbete. De som jag har intervjuat har alla nämnt tidsbrist som en anledning till att det inte finns mer skrivet. Arbetar man heltid är det svårt att hinna med att skriva vetenskapligt samtidigt. Detta kan jag tycka är synd, eftersom jag vet vilken oerhörd kunskapsbank bara de jag har intervjuat sitter på. Jag håller med Anette när hon säger att vi får akta oss för att se Rytmik som en metod som är lite mer speciell än andra pedagogiska metoder. Varför skulle det inte gå att nedteckna just Rytmik? Jag har påbörjat en del i nedteckningen och jag tror att det i och med den nya lärarutbildningen kommer komma fler uppsatser om dagens Rytmik. Kanske är det också så att de arbeten man skriver under lärarutbildningen borde vara ämnesriktade. Detta för att öka aktuellt material inom alla inriktningar.

Jag anser det orättvist mot dagens rytmikpedagoger, som faktiskt har lämnat det förgångna och utvecklats, att det finns så lite källmaterial om hur metoden utövas idag. Jag anser det orättvist att rytmikpedagoger hänvisar tillbaka till en bok (Dalcroze) som skrevs i början på 1900-talet. Vi lever uppenbarligen i en kultur där det skrivna ordet väger tyngst. De fyra rytmikpedagoger som jag intervjuat menar alla att Rytmiken i mångt och mycket handlar om upplevelse, och utövande.

Rytmik är inte någon unik metod i sådan mening att den inte går att nedteckna. Att Rytmik skulle vara en av de få metoder som inte går att skriva ner är inte sannolikt.

## 7 Slutsatser

Den tysta kunskapen har medfört en brist på aktuell litteratur om dagens Rytmik på MHM. Den har också medfört att Rytmiken kan vara svår att förstå. Ett sätt att åtgärda detta på skulle kunna vara att studenten under sin utbildning på MHM skriver om sitt ämne i de kurser där man skriver uppsatser. Att koppla ihop utvecklingspsykologiska teorier med sin egen inriktning tror jag alla hade tjänat på; både MHM och studenten.

En fundering:

Båtbyggaren lär sin lärling att bygga en båt, att känna träets form och karaktär. När lärlingen ska examineras skriver han inte en uppsats om hur man bygger en båt. Han bygger en båt.

Man skulle kunna likna rytmikaren vid en båtbyggare. Som rytmikare har man examenskonsert som båtbyggaren bygger sin båt. Skillnaden är dock att rytmikarens konsert inte har någon tyngd när man väl ska examineras, då är det uppsatsen som avgör om man ska få sin examen. Är detta en konsekvens av att den tysta kunskapen inte väger lika tungt som den akademiska? Min förhoppning är att detta arbete leder vidare till fler diskussioner, och försök till verbalisering av den tysta kunskapen.

## 8 Referenser

Bachmann, M-L. (1991) *Dalcroze today – education through and into music*. Oxford University Press, Walton Street, Oxford

Bjørkvold, J-R. (2005). *Den musiska människan*. Malmö: Runa förlag / Freidig förlag. Upplaga 2:1

von Bülow, G. (1974) *Vad är rytmik?* Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget

von Bülow, G. (1971) *Barn rum form*. Köpenhamn: Munksgaard. Malmö: Beyronds AB (1975)

Jaques-Dalcroze, E. (1920, 1997) *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH förlaget. Baserad på 1920 års utgåva av Jobin & Cie, Edition Musicales, Neuchâtel, Schweiz. KMH förlaget 1997.

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Molander, B. (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Patel, R. Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. Tredje upplagan

Rolf, B. (1995) *Profession tradition och tyst kunskap*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa

Vernersson, A-K. (2003). *Rytmik – lek på allvar, magisteruppsats i musikpedagogik*. Malmö: Kulturens Språk.

Elg, Markus, (2006) *Yrkespersonlig utveckling på Musikhögskolan i Malmö*. Examensarbete, Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Svenska Rytmikpedagogers förbunds hemsida [online] (2006)  
<http://www.satbmusic.com/srd/asp/historik.asp.2006-09-21>

Nationalencyklopedin, NE, [online] (2006)  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=284887&i\\_word=Polanyi](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=284887&i_word=Polanyi)



## 9 Bilaga 1

Detta är de frågor som skickades till Sara Wåhlin och Johanna Österling Brunström. Dokumentet inleddes med en förklaring av mitt arbete, samt syfte. Det stod en fråga på varje sida. Detta för att deras svar inte skulle styras av nästföljande fråga.

- Var/när är du utbildad och i hur många år har du varit verksam Rytmikpedagog?
- Har du arbetat med barn, vuxna, både och, eller inom andra områden?
- Det finns många olika sätt att beskriva Rytmik på. Vad svarar du på frågan Vad är Rytmik?
- Presenterar du dig som rytmikpedagog eller har du någon annan benämning?
- Om rytmikpedagog: hur förklarar du för människor som inte vet vad det innebär?
- Om inte: Varför inte, och vad kallar du dig istället?
- Varför tror du att det händer att man undviker att kalla sig rytmikpedagog?
- Vad tror du det har att göra med?
- Kan det ha att göra med benämningen Rytmik?
- Tror du man skulle kunna formulera om benämningen Rytmik till något mer lättförståeligt?
- Positivt/ negativt med begreppet Rymik?
- Det finns mycket litet skrivet om Rytmik idag. Vad tror du att det beror på?
- Eftersom man använder så pass lite skrivet material, i vilken form sker kunskapsöverföringen och hur sker detta enligt din uppfattning?
- Vad finns det för fördelar och nackdelar med detta?
- Hur tror du att det hade påverkat undervisningen om man hade använt mer teoretiskt material? Är det överhuvudtaget möjligt?
- Om du har funderingar du själv vill tillägga kan du göra det här!