



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE
Höstterminen 2011
Läroutbildningen i musik
Elin Rippe

Musik i rörelse

En intervjustudie om hur svensk folkmusik- och dans kan berika
rytmikmetoden

Handledare: Fil.dr Magali Ljungar-Chapelon

Abstract

Title: Music in motion- An interview study on how Swedish folk music and dance can enrich the method of Eurythmics

Author: Elin Rippe

In this essay I examine how Swedish folk music and dance can enrich the Eurythmics method. Eurythmics is the starting point for the study and the paper contains a historical overview of Eurythmics, the development from the founder Jaques-Dalcroze to the teaching method of Eurythmics in Sweden today. I also explain the basic principles, methods and contents of the method of Eurythmics to make the comparison with the teaching of Swedish folk music and dance as clear as possible. The Swedish folk music and dance tradition is a cooperation between music and movement and that is why I chose to study Swedish folk music and dance in the perspective of Eurythmics. I have made a qualitative study using interviews and observations. In the quest of how the Swedish folk music and dance can enrich Eurythmics, I asked several questions about repertoire, exercises, target groups, pedagogical principles and holistic approach to music and dance in the interviews. The results of the study are reported by a categorization based on three of the rhythm method's basic principles: improvisation, lead-follow-and metric exercises. The results show that the Swedish folk music and dance can enrich the method of Eurythmics, especially in the exercises in 3/4, lead-follow exercises, repertoire, the holistic view of music and dance and the importance of musicians in teaching music and dance.

Keywords: Eurythmics, lead-follow-principle, improvisation, Jaques-Dalcroze method, mediated artefacts, ngoma, Swedish folk dance, Swedish folk music,

Sammanfattning

Titel: Musik i rörelse- En intervjustudie om hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden

Författare: Elin Rippe

I denna C-uppsats undersöker jag hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden. Rytmikmetoden är mitt huvudämne och utgångspunkten för studien och uppsatsen innehåller därför en historisk översikt över rytmikmetodens utveckling från grundaren Jaques-Dalcroze till idag. Jag förklarar även grundläggande principer, metod och innehåll i rytmikmetoden för att göra jämförelsen med undervisning av svensk folkmusik- och dans möjlig. I svensk folkmusik- och danstradition finns samarbetet mellan musik och rörelse inbyggt i själva musiken och i dansen och det är därför som jag valt att undersöka svensk folkmusik- och dansundervisning i ett rytmikmetodiskt perspektiv. Jag har genomfört en kvalitativ studie med intervjuer och observationer med fyra pedagoger som undervisar i svensk folkmusik- och/eller folkdans, varav tre är utbildade rytmikpedagoger och den fjärde utbildad danspedagog. I undersökandet av hur svensk folkmusik och dans kan berika rytmikmetoden ställde jag frågor kring repertoar, övningar, målgrupper, planering av undervisning, pedagogiska principer och helhetsperspektiv på musik och dans i intervjuerna. Resultatet av studien redovisas utifrån en kategorisering byggd på tre av rytmikmetodens grundprinciper: improvisations-, föra-följa-, och metrikövningar. Resultaten visar att svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden, främst i fråga om övningar i tretakt, föra-följa-övningar, repertoar och helhetsperspektivet på musik och dans och betydelsen av musiker i undervisning.

Sökord: Eurythmics, föra-följa-principen, improvisation, Jaques-Dalcroze-metoden, medierande artefakter, ngoma, rytmik, rytmikmetoden, svensk folkdans, svensk folkmusik

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 2. Syfte och forskningsfrågor | 3 |
| 3. Teoretisk bakgrund | 4 |
| 3.1 Definition svensk folkmusik- och dans | 4 |
| 3.1.1 Svensk folkmusik..... | 4 |
| 3.1.2 Svensk folkdans och folklig dans | 4 |
| 3.2 Jaques-Dalcrozemetoden och dess utveckling | 5 |
| 3.2.1 Det kinestetiska sinnet- nyckeln i Jaques-Dalcrozemetoden | 5 |
| 3.2.2 Dalcrozemetoden i Sverige, Anna Behle | 6 |
| 3.2.3 Dalcrozemetoden i Sverige, Gerda von Bülow..... | 6 |
| 3.3 Rytmikmetodiska principer som är centrala för studien | 6 |
| 3.3.1 Helhetsprincipen och betydelsen av det kinestetiska sinnet | 7 |
| 3.3.2 Föra-följa-principen | 7 |
| 3.3.3 Rörelseimprovisationsövningar kopplade till formbegreppet och sinnesträning..... | 8 |
| 3.3.4 Metrikövningar i rytмикметоден | 8 |
| 3.3.5 Improvisation i rytмикметоден | 8 |
| 3.4 Användbara begrepp för analys av studien | 9 |
| 3.4.2 <i>Ngoma</i> | 9 |
| 3.4.1 Begreppet erfarenhet och planering av undervisning enligt utvecklingspedagogisk teori | 9 |
| 3.4.3 Vygotskij- Lärande med hjälp av medierande artefakter..... | 10 |
| 3.5 Betydelsen av musiker i undervisning av dans | 11 |
| 4. Metod | 12 |
| 4.1 Kvalitativ undersökning | 12 |
| 4.2 Intervjuer och observationer | 12 |
| 4.3 Etiska riktlinjer | 12 |
| 4.4 Valet av informanter | 12 |
| 4.5 De fyra informanterna | 13 |
| 4.6 Genomförande av intervjuerna | 14 |
| 4.6.1 Intervjuguide | 14 |
| 4.7 Observationer | 14 |
| 4.7.1 Observationer av undervisning | 14 |
| 4.7.2 Observation av repetition av sceniskt projekt..... | 15 |
| 4.8 Kategorisering och bearbetning av resultat | 15 |
| 5. Resultat | 16 |
| 5.1 Improvisation | 16 |
| 5.1.1 Improvisation i fri eller fast form..... | 16 |
| 5.1.2 Rörelseimprovisation | 16 |
| 5.1.3 Växla mellan instrument och rörelse | 17 |
| 5.2 Föra-följa-principen | 17 |
| 5.2.2 Musiken och dansen följer varandra | 17 |
| 5.2.3 Föra och följa i dansparet..... | 18 |
| 5.2.4 Föra och följaövning med instrument i klassundervisning | 18 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.5 Föra och följa i det sceniska rummet | 19 |
| 5.3 Metrik | 19 |
| 5.3.1 Puls..... | 19 |
| 5.3.2 Variation av tretakt | 20 |
| 5.4 Planering av undervisning i ett pedagogiskt helhetsperspektiv | 20 |
| 5.4.1 Syftet först, sedan övningar | 20 |
| 5.4.2 Ett pedagogiskt helhetsperspektiv | 20 |
| 5.4.3 Val av repertoar | 21 |
| 5.5 Att använda musiker i undervisning | 21 |
| 5.5.1 I dansundervisning | 21 |
| 5.5.2 I kombinerad instrumental- och dansundervisning..... | 21 |
| 5.5.3 I klassundervisning | 22 |
| 6. Resultatdiskussion | 23 |
| 6.1 Hur kan svensk folkmusik- och dans berika rytmikmetoden? | 23 |
| 6.1.1 Repertoar..... | 23 |
| 6.1.2 Svensk folkmusik och dans berikar rytmikmetoden med övningar..... | 23 |
| 6.2 Helhetsperspektiv och syfte med undervisning..... | 24 |
| 6.2.1 Musik och dans som syfte? | 24 |
| 6.2.2 Behövs ett begrepp för kopplingen mellan rörelse och musik i rytmikmetoden och svensk folkmusik- och dans? | 24 |
| 6.2.1 Syftesbeskrivning och erfarandebegreppet | 24 |
| 6.3.2 Det kinestetiska sinnet | 25 |
| 6.3 Vygotskis teori om medierande artefakter kopplat till föra-följa-principen..... | 25 |
| 6.4 Betydelsen av musiker i undervisningen | 26 |
| 6.5 Förslag på fortsatt forskning | 27 |
| 7. Referenser | 29 |
| 8. Bilagor | 31 |
| 8.1 Intervjuguide..... | 31 |

1. Inledning

Jag får en kroppslig upplevelse av att känna kontrasterna i musiken och ta ut beatet direkt, känna taktslagen i kroppen. Det är i beaten, upplevelsen i kroppen, som är botten till både musik och dikt och där antagligen också dansen sker. Men ingenting är absolut.

Göran Sonnevi (Thulin, 2007)

Att känna taktslagen i kroppen, att röra sig i musikens puls, att musiken kan lyfta fötterna in i nästa pulsslag, att visa musik med kroppen, att vara rörelsemusikalisk, vad betyder allt detta? Varför är det så svårt att sätta fingret på sambanden mellan musik och rörelse?

Min erfarenhet är att jag lär mig musik genom rörelse och samtidigt lär jag mig rörelse genom musik. Eftersom detta är tydligt i mitt sätt att lära har jag också intresserat mig för undervisningsmetoder som använder sig av samarbetet mellan musik och rörelse. När rytmikmetoden presenterades för mig upplevde jag att jag hittat rätt, en metod för att lära musik med kroppen. Denna uppsats är slutet av min musiklärarutbildning, med huvudämnet rytmik. Jag kommer ägna denna uppsats till att undersöka samarbetet mellan musik och rörelse genom att studera svensk folkmusik- och dansundervisning idag med ett rytmikmetodiskt perspektiv. I studien vill jag undersöka hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden och i förlängningen mig som rytmikpedagog.

Folkmusiktraditionen bygger till stor del på dansmusik med sång- och danslekar, balladdans och olika polskor, vals, schottis och andra danser. I svensk folkmusik- och danstradition finns samarbetet mellan musik och rörelse inbyggt i själva musiken och i dansen. Denna samtidighet, kommunikation och helhet försöker alla informanter definiera, och två av dem använder begreppet ngoma, vilket jag valt som utgångspunkt för denna helhet i teoridelen. I svensk folkdansundervisning är ofta en musiker med som spelar till pedagogens olika övningar. Det samarbetet mellan en pedagog och musiker och hur det påverkar undervisningssituationen vill jag också undersöka, för att se om det kan berika rytmikmetoden.

Utifrån mitt pedagogiska perspektiv har jag valt att intervjua fyra pedagoger som undervisar i svensk folkmusik- och/eller folkdans, varav tre är utbildade rytmikpedagoger och den fjärde utbildad danspedagog. Jag har observerat två av pedagogerna när de undervisar samt en professionell folkmusik- och dansensemble vid två repetitionstillfällen. I ensemblen finns en dansare, en fiolspelman och en sångerska. Dansaren är även en av informanterna i studien.

Min grund och utgångspunkt för denna studie är rytmikmetoden, vilket genomsyrar arbetet i teori, metodval, kategorisering av resultat och diskussion. Uppsatsen är uppdelad i sex kapitel, där kapitel två presenterar studiens syfte och forskningsfrågor. Kapitel tre innehåller teoridelen om svensk folkmusik- och dans och rytmikmetoden, där en historisk överblick över rytmikmetoden och dess grundläggande principer, metod och innehåll gör jämförelsen med undervisning av svensk folkmusik- och dans möjlig. För att ge förutsättningar för att reflektera över rytmikmetoden och resultatet av studien i ett teoretiskt perspektiv redogör jag kortfattat för begreppet ngoma, begreppet erfarenhet i utvecklingspedagogik, Vygotskijs teori om lärande med medierande artefakter och betydelsen av musiker i dansundervisning. Den senare pa-

rametern har uppstått ur empirin och har blivit en del av studiens frågeställning och resultat. I kapitel fyra presenterar jag metoden för och genomförandet av studien. I kapitel fem lägger jag fram resultatet från studien utifrån en kategorisering byggd på tre av rytmikmetodens grundprinciper andra teoretiska begrepp kopplade till rytmikmetoden och studien: improvisations-, föra-följa-, och metrikövningar, planering av och helhetsperspektiv på undervisning kopplat till begreppet erfارande i utvecklingspedagogisk teori och ngomabegreppet samt betydelsen av musiker i undervisning av dans. I kapitel sex följer en resultatdiskussion där studiens resultat kopplas ihop det med de pedagogiska teorier och begrepp som beskrivits i teordelen. Sedan följer en referenslista och studiens intervjuguide som bilaga.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att ta reda på hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden. För att besvara och avgränsa denna frågeställning har dessa forskningsfrågor används:

- Hur kan rytmikmetodens improvisations-, föra-följa- och metrikövningar berikas och utvecklas av svensk folkmusik- och dans?
- Hur kan lärsituationen i svensk folkmusik- och dans berika rytmikmetodens pedagogiska principer i fråga om att lära med hela kroppen med fokus på sinnen, i synnerhet betydelsen av det kinestetiska sinnet?
- Hur kan helheten av musik och dans i lärsituationen av svensk folkmusik- och dans berika helhetsperspektivet på musik och rörelse i rytmikmetoden?
- Hur kan rytmikmetoden berikas av lärsituationen i svensk folkmusik- och dans där en pedagog och en musiker samarbetar?

3. Teoretisk bakgrund

Teorikapitlet inleds med en definition av svensk folkmusik- och dans och sedan en längre text om rytmikmetoden. Eftersom syftet med studien är att se hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden är förståelsen av metodens helhetsperspektiv på musik och rörelse, vad rytmikmetodens improvisations-, föra-följa- och metrikövningar innebär samt användandet av sinnesträning en förutsättning för att förstå resultatet av studien.

3.1 Definition svensk folkmusik- och dans

3.1.1 Svensk folkmusik

På slutet av 1700-talet började sammansättningar av ord med prefixet folk- användas i de flesta europeiska språk och begreppen är levande än idag, även om innebörden av begreppen förändrats och utvecklats under tiden. Den första kända användningen av ordet folkmusik i Sverige är från 1823. Det var den inflytelserika tyske författaren och filosofen Johann Gottfried von Herder som började använda begrepp som folkmusik. Det var för att bevara, samla och sprida de kulturella uttryck som en stor del av befolkningen förfogade över, och som skiljde sig från den intellektuella elitens kulturella uttryck, som det blev viktigt att sätta ord på folkets uttryck. Folkets kulturella uttryck levde i en muntlig tradition och bestod av visor, instrumentalmelodier, sagor, lekar och danser. Att samla in muntliga uttryck, exempelvis musik, har pågått sedan dess vilket har skapat ett stort och varierat material som kallas för folkmusik. Idag är begreppet folkmusik främst en genrebeteckning på en musikstil (Svenskt visarkiv [SVA], n.d) (www.visarkiv.se/online/ordlista/f.htm#folkmusik). Ronström är en svensk musiker och forskare som beskriver folkmusikbegreppet enligt följande:

De samlade innebörderna har till slut blivit så många och så olika att det mest intressanta inte längre är vad folkmusikbegreppet står för, utan hur det kommer sig att ordet fortfarande används (Ronström, 1994, s 9).

3.1.2 Svensk folkdans och folklig dans

Folkdans som begrepp innefattar danser som har en bestämd form och utförande och baseras på hur människor från en särskild geografisk plats eller social bakgrund dansar olika danser på olika sätt. Ett exempel från svensk folkdans är att dansa Bingsjöpolska, vilket betyder att dansa polska på det sättet som folket i Bingsjö har dansat polska, vilket skiljer sig från hur man dansade polska i exempelvis Boda. I Sverige idag dansas folkdans främst i föreningar och på danskurser. Att använda begreppet *gammaldans* som samlingsbegrepp för folkdanserna vals, schottis, mazurka, hambo och snoa, alla med olika varianter, blev vanligt i Sverige på 1930-talet då nya danser som foxtrot och andra danser till jazzmusik blev vanligt på dansställen. Då fick det man dansat innan jazzens intåg kallas för gammaldans.

Folklig dans tas upp i artikeln ”*Folkdans och folklig dans*” av Ernst Klein 1927. Till skillnad från folkdanslagens dans, som kallades folkdans, så var den folkliga dansen den dans som folket, med det menade Klein landsbygdsbefolkningen och främst bönderna, dansade när de roade sig. Klein menade att det fanns en skillnad mellan folkdanslagens sätt att dansa och folkets sätt att dansa exempelvis vals, polska och schottis (SVA, n.d) (www.visarkiv.se/online/ordlista/f.htm#folkdans)

3.2 Jaques-Dalcrozemetoden och dess utveckling

Jaques-Dalcrozemetoden, rytmik, rytmikämnet eller rytmikmetoden är alla benämningar på samma metod för att lära musik med kroppen som Émile Jaques-Dalcroze skapade och som har utvecklats och spridits över världen sen dess. Metoden har först och främst burits vidare av muntlig tradition och från lärare till elev och det är främst övningar, arbetsätt och arbetsprocessens struktur som levt vidare i en obruten tradition (Hellqvist, 1996, sid 12; Vernersson 2003, sid 12). Därför finns det inte mycket litteratur som beskriver övningar och lektioner i detalj. Att metoden levt och utvecklats med varje pedagog och i muntlig tradition är en av flera anledningar till svårigheten att beskriva ämnet Rytmik, som Dalcrozemetoden har kommit att kallas i Sverige. Monica Åslund Forsén (2009) skriver att det kanske inte går att fånga ämnet i en slutgiltig modell, och tack vare det så stagnerar inte formen och rytmikmetoden kan fortsätta utvecklas i olika sammanhang. I Sveriges senaste läroplan för förskolan (2010) har Rytmik skrivits in som både innehåll och metod.

Historiken som följer nedan börjar med Dalcroze och skapandet av metoden, sedan hur Jaques-Dalcrozemetoden kom till Sverige och hur den har utvecklats här. Ett fåtal pedagoger nämns, vars betydelse för rytmikmetoden kan kopplas till specifika delar av studien.

3.2.1 Det kinestetiska sinnet- nyckeln i Jaques-Dalcrozemetoden

Émile Jaques-Dalcroze, levde mellan år 1865 till 1950, och var verksam vid konservatoriet i Genève för att undervisa i harmonilära och solfége. Studenterna var skickliga pianister men klarade inte av att uppfatta och skriva ner de ackord som Dalcroze spelade för dem. I och med detta konstaterande började Dalcroze utarbeta en metod för att träna gehöret genom övningar där kropp och intellekt kan utvecklas samtidigt, istället för att gehöret ska tränas i samma situation som det ska skrivas ner. Utan att ha medvetandegjort en erfarenhet av ackordet att referera till, fungerar inte diktat som gehörsträning, var Dalcrozes utgångspunkt. Med syftet att utveckla gehöret började Dalcroze leda studenterna i fysiska övningar på golvet. Flera äldre studenter hade svårt att vänja sig vid de nya övningarna men när Dalcroze undervisade barn märkte han att det fungerade väl. När vi är barn är det tre sinnesområden som är viktigast för hur barnet upplever sig själv i omgivningen; det vestibulära sinnet (jämvikt-/balanssinnet), det kinestetiska systemet (rörelse-/hållningssinnet) och det taktila sinnet (beröringssinnet (Grindberg & Langlo Jagtøien, 2000) Barnen kunde spontant reagera på gehörsövningarna med kroppen, utan att ha teorins begrepp i ryggen, och började istället utifrån de egna fysiska upplevelserna analysera musiken och steget var inte heller långt till att skriva ner musiken på olika sätt. Dalcroze mötte även problemet att studenterna intellektuellt förstod hur lång en viss ton skulle vara eller en rytm skulle låta men ändå inte fysiskt kunde återge tonen eller rytmen. Att bara träna detta med fingerövningar räckte inte, det var först när hela kroppen involverades med praktiska lyssningsövningar där hela kroppen vandes vid att reagera på musik, till exempel genom att gå och stanna, som studenterna utvecklades. Eftersom Dalcroze insåg hur svårt de flesta av hans studenter hade det med att ta in musik endast genom hörseln, det auditiva sinnet, började han genomföra studier som han själv beskriver i nedanstående citat från år 1920:

Att undersöka sambanden mellan det motoriska och det auditiva, mellan toner och tidsvärden, mellan tid och kraft, mellan dynamik och rum, mellan musik och karaktär, mellan musik och temperament, mellan musik och dans. Det är mina undersökningars historia. (Jaques-Dalcroze, 1997)

I *Rytm, musik och utbildning* (1997) som citatet ovan är hämtat från har Dalcroze skrivit sammandrag över sina undersökningar och vilka slutsatser som ledde till de fyra huvudmomenten: rytmik, plastisk, solfège och improvisation som utgör grunden för hans metod kallad, Jaques-Dalcrozemetoden, på engelska The Dalcroze method eller Eurythmics, och på svenska idag kallad Rytmik, rytmikmetoden eller rytmikpedagogik (Vernerson 2003).

I boken *Teaching music in the twentieth century* (Choksy, Lois, Abramson, Gillespie & Wood 1986) beskrivs det hur Dalcroze experimenterade med övningar utifrån huvudmomenten och insåg betydelsen av det kinestetiska sinnet för att länka ihop rörelse, känsla och känsel för att föra information till hjärnan och till nervsystemet, information som hjälper till vid analys av rörelse och i förlängningen hur exempelvis en ton ska spelas på pianot. Det kinestetiska sinnet konkretiseras när vi tänker oss en atlet som övar ett högt hopp, en konstnär som ritat av en modell, eller en musiker som spelar efter en notbild eftersom alla använder sig av rörelse, känsla och känsel, samtidigt. Att öva det kinestetiska sinnet blev en nyckel till den spiral av lärande som Dalcrozets metod ledde till: från hörande till rörelse; från rörelse till känsla; från känsla till känsel; från känsla till analys; från analys till att läsa; från att läsa till att skriva; från att skriva till att improvisera; från att improvisera till att framföra (Choksy m.fl., 1986). Jaques-Dalcrozemetoden påverkade utvecklingen av modern dans i Tyskland, genom att flera framstående danskonstnärer och pedagoger tog del av metodens övningar och principer, som Mary Wigman och Rudolf Laban (Partsch- Bergshon, Berghshon Harold 2003).

3.2.2 Dalcrozemetoden i Sverige, Anna Behle

Anna Behle var Sveriges första rytmikpedagog och en av de första diplomerade pedagogerna i Jaques-Dalcrozemetoden på Dalcrozeinstitutet i Hellerau. Behle undervisade på Kungliga Dramatiska teaterns elevskola, Kungliga Operahögskolan och på Kungliga Musikaliska Akademien. Anna Behle var verksam som dansare och koreograf och hade sitt eget plastikinstitut, en inrättning för undervisning i konsten att röra sig, i Stockholm. Behle engagerade sig för att metoden skulle införas i skolan för yngre barn samtidigt höll hon föredrag och undervisade ungdomar och vuxna vid de olika musiker- och teaterutbildningarna. Referat från hennes föredrag finns i tidningen Thalia, 1910 (Åslund Forsén, 2009). Behle sammanfattar genom att beskriva koncentrationen som uppnås med övningarna i plastisk, det vill säga rörelse, som en ”psykisk och fysisk hopsamling av hela människan” (Åslund Forsén, 2009). Det var många som undervisades av Behle, bland andra Siri och Sonja Dekert, Gabo och Jeanna Falk och Elsa Österling. Elsa Österling undervisade i sin tur rytmikpedagoger som än idag jobbar med Österlings övningar för rörelseträning. Framst på utbildningarna som funnits i Stockholm och Göteborg.

3.2.3 Dalcrozemetoden i Sverige, Gerda von Bülow

I denna uppsats intervjustudie har huvuddelen av frågorna om undervisning handlat om förfölja-principen och improvisationsövningar kopplade till formbegreppet, vilket kommer från pedagogen Gerda von Bülows utveckling av Jaques-Dalcrozemetoden. Danskan Gerda von Bülow (1904- 1989) utbildade sig i Tyskland och blev certifierad rytmikpedagog i Hannover 1957. Gerda von Bülow startade en skola i Köpenhamn och arbetade samtidigt på Musikhögskolan i Malmö 1961- 1975 som rytmikpedagog. Bülow skrev flera böcker om musikundervisning och rytmik och höll kurser på många platser.

3.3 Rytmikmetodiska principer som är centrala för studien

Här följer en närmare presentation av von Bülow's arbetssätt utifrån kategoriseringen av rytmikmetodens huvudprinciper och övningar som denna studie utgår ifrån samt tillbakakoppling till hur grundaren Dalcroze formulerade metoden i samma kategorier.

3.3.1 Helhetsprincipen och betydelsen av det kinestetiska sinnet

I inledningen av von Bülow's bok *Barn rum form* (1974) förklarar hon hur arbetssättet, det vill säga rytmikmetoden, bygger på uppfattningen om människans odelbara helhet- organism, intellekt, emotion och för att utveckla detta krävs en helhetspedagogik. Arbetssättets tyngdpunkt beskrivs som växelverkan mellan intryck och uttryck:

Uppgifterna blir med andra ord ställda så, att en impuls, en uppmaning den må vara akustisk, yttre eller inre visuell, eller också taktil- skall förarbetas; var och en löser uppgiften på sitt sätt efter personlig förmåga. Resultatet av förarbetet kommer till uttryck i en spontan rörelse. Rörelse är det erfarenhetsområde, där upplevelsen av stoffet får sin klaraste formulering. Sedan kan det upplevda framstå i en uttrycksform till exempel i tal, klang, musik, rörelse, eller också i bild och formframställning (von Bülow 1974).

I citatet beskriver Von Bülow med egna ord den spiral av lärande som Dalcroze formulerade och menade att det kinestetiska sinnet var en nyckel till: från hörande till rörelse; från rörelse till känsla; från känsla till känsel; från känsla till analys; från analys till att läsa; från att läsa till att skriva; från att skriva till att improvisera; från att improvisera till att framföra (Choksy, Lois, Abramson, Gillespie, Wood 1986). Att i planeringen av en lektion fråga sig vad och varför studenterna ska lära sig och sedan hitta övningar som passar syftet gäller för undervisning av barn och vuxna. Exempel på övningar som används både för barn och vuxna är: att markera taktarten, att gå eller på andra sätt använda kroppen för att visa notvärden, att följa melodilinjerna med rörelse i rummet och att sätta olika rytmer i kroppen för att träna rytm, timing och för vuxna polyrytmik. Samtidigt är övningarna utformade så att eleven får träna på att anpassa sig efter rum, tid, form och grupp. Att improvisera spel på rytm- och musikinstrument och att improvisera i rörelse är grundläggande och finns i undervisningen i alla åldrar (Svenska rytmiklärares förbundet Dalcroze, 2001).

3.3.2 Föra-följa-principen

Nästa grundläggande princip som Gerda von Bülow fastställde och definierade var *föra-följa-principen*, som tar avstamp i mottona: ”Visa vad du hör” och ”Följ med i det du ser”. Bülow menar att det i lärsituationen finns en konstant växling mellan att föra och följa mellan ljud, tal, musik, rörelse, taktila impulser, grupp, partner och situation och att dessa övningar både tränar och kräver koncentration. I föra-följaövningar ska rollen att leda, eller att följa, växla mellan lärare och elev, mellan elever i par eller att hela gruppen ska leda simultant. Rollerna ska växlas ofta så att alla får möjlighet att träna sig på att självständigt sätta igång en handling, det vill säga föra, eller till att följa anvisningar, menar Von Bülow. Hur dessa anvisningar förmedlas är en nyckel till att förstå hur förbindelsen mellan rörelse och tanke fungerar, eftersom den förande behöver uttrycka sig med en så tydlig rörelse att den följande omedelbart kan förstå avsikten. Gerda von Bülow sammanfattade föra-följa-principen:

För den följande innebär föra-följa-principen en skärpning av det visuella, auditiva och taktila sinnen, dessutom en utveckling av anpassningsförmåga, förmåga till samarbete; för den förande: initiativtagande, beslutsamhet, upp-

finningsrikedom (fantasi) och ansvarsmedvetande, då den förande har ansvar för att uppgiften kan utföras väl (Bülow 1974).

Von Bülow gav även en rad exempel på föra-följaövningar: att följa en partners rörelse som en spegelbild, att ta ett steg framåt på en avtalad signal och ett steg bakåt på en annan avtalad signal i oregelbunden följd och att visa om en ton är kraftig eller svag genom att till exempel klampa och smyga.

Bülow's föra-följa-princip finns kvar som ett centralt innehåll i undervisningen i rytmik på Musikhögskolan i Malmö idag. Att utgå ifrån föra-följa-övningar i olika stora gruppkonstellationer är en grundläggande princip som används som ingång till flera områden som improvisation, komposition, ensemblespel och ensembleledning. Vernersson menar att dessa områden är viktiga delar av musikundervisning för ungdomar och vuxna (Vernersson, 2003). Samtidigt som föra-följaövningar tränar lyhördhet och imitation så leder övningarna även till självständigt konstnärligt uttryck (Vernersson 2011).

3.3.3 Rörelseimprovisationsövningar kopplade till formbegreppet och sinnesträning

von Bülow fastställde även samverkande faktorer för det pedagogiska arbetet med rörelse: *rum*, *tid* och *kraft*. När dessa faktorer samverkar kallade Von Bülow det för *form*. Rörelseövningarna utifrån dessa faktorer är sinnesutvecklande, det vill säga att rumsövningarna tränar det visuella, tidsövningarna det auditiva, kraft/energi-övningarna motoriken (det kinestetiska sinnet) och på samma gång det taktila sinnet (von Bülow 1974).

3.3.4 Metrikövningar i rytmikmetoden

Dalcroze sammanfattade sin metod med rubrikerna: rytmik, solfége och improvisation. Under rubriken rytmik finns trettiofyra underrubriker såsom tid-rum-kraft, dynamik, artikulation, mönster och ostinato. Det som Dalcroze definierade som rytmikövningar kallas idag för *metrikövningar*. Begreppet metrik kommer från antikens verslära och var även då en del av musikteori (www.ne.se hämtad 2011-12-25) och ett verktyg för att mäta versrytmer i dikt och rytmiska mönster i musikteori. Puls, tempo, taktart, rytm, polyrytmik, melodi, fras, ritardando, accelerando, dynamik och rubato är alla exempel på musikaliska begrepp som tränas med metrikövningar i rytmikmetoden.

3.3.5 Improvisation i rytmikmetoden

Improvisation i rörelse och musik är centralt i rytmikmetoden (Dalcroze 1997). Därför är improvisation en av utgångspunkterna för intervjufrågorna i denna studie, för att ta reda på hur improvisationsövningar används i undervisning av svensk folkmusik- och dans.

När Dalcroze sammanfattade metoden med rubrikerna rytmik, solfége och improvisation beskrevs tretton underrubriker till improvisation. Exempelvis tekniker för experimentell improvisation, från konkret till abstrakt (från fast till fri form), improvisation med spegelövningar (en typ av föra-följaövning), improvisation med stämningar ”moods”, och improvisation som utgångspunkt för pedagogen att hitta på nya övningar (Choksy, Lois, Abramson, Gillespie, Wood, 1986).

3.3.6 Improvisation på rytmikpedagogutbildningen i Malmö

Genom att kort redogöra för kurserna i improvisation på rytmikutbildningen i Malmö vill jag understryka de improvisatoriska momenten i rytmikmetoden idag. På Musikhögskolan i Malmö innehåller kurspaketet för rytmikpedagoger, som utbildas för att undervisa barn, ung-

domar och vuxna, kurser som heter *Improvisation i ensemble* och *Rörelseimprovisation*. Samtidigt innehåller i princip alla kurser inom rytmikprofilen mer eller mindre improvisationsbaserade övningar. Improvisationsövningarna utgår ofta från gruppen med inslag av att improvisera självständigt samtidigt som alla ser och påverkas av varandra i rummet, och att improvisera i mindre grupper om två till fyra personer och även i större grupper om fem till tjugo personer. På rörelseträningen har flera kurser utgått från *Labanteknik* (Vilket är en dansteknik skapad av Rudolf Laban som bygger på rörelseanalys och improvisation inom rörelseanalysen). I ensemblekursen i improvisation var tonmaterial, dynamik och dialog exempel på ramar för instrumental improvisation (delkursplan *Improvisation* 2010 Malmö). Att använda sig av improvisation i både instrument och rörelse i samspel är en återkommande övning. Ramarna kan exempelvis vara en komponerad form med utrymme för improvisation eller friare ramar som utvecklas till en komposition (kursplaner 2007 Malmö, kursplaner 2006 Örebro).

3.4 Användbara begrepp för analys av studien

För att ge förutsättningar för att reflektera över rytmikmetoden och resultatet av studien i redogör jag kortfattat för begrepp från pedagogisk och dansetnologisk forskning som är intressant ur rytmikmetodisk utgångspunkt för analys av studien.

3.4.2 Ngoma

Det var Birgit Åkesson, dansare, koreograf och dansforskare, som tog begreppet Ngoma till Sverige. Boken *Källvattnets mask*, om dans i Afrika, kom ut 1983 och blev en banbrytande bok för beskrivningen av de afrikanska dans-sång-trum-traditionerna (Frank-Manuel 1998).

Ngoma är ett begrepp för dans-sång-trummor i traditionella sammanhang för Ibo-folket i Tanzania, vilket Birgit Åkesson studerade, och hon fann att innebörden av begreppet även fanns hos de andra folk som hon studerade och att de hade ord för ngoma på sitt språk.

Ngoma är en sammansatt oskiljaktig form av dans-sång-trummor i ett dialogiskt rörelsemusikaliska samspel. (Birgit Åkesson, 1998 s 20)

Birgit Åkesson strävade efter en helhet av dans och musik i sina koreografier, att musiken och dansen var "ett i sin form" (Frank-Manuel 1998), samtidigt hade Åkesson studerat och funnit denna samtidighet i begreppet ngoma. Detta har varit betydande för den moderna dansen i Sverige (Frank-Manuel 1998) och begreppet ngoma har funnits som en referens till samtidigheten av dans-sång-trummor för rytmikpedagoger. Två av mina informanter nämner att ngoma-begreppet var centralt under deras utbildning till rytmikpedagoger och att de använder begreppet även för helhetstanken inom svensk folkmusik- och dans.

3.4.1 Begreppet erfarenhet och planering av undervisning enligt utvecklingspedagogisk teori

I boken *Konsten att lära barn estetik* (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008) beskrivs ett forskningsprojekt med pedagoger som arbetar med poesi, dans och musik i barngrupper. Studien har utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) som grund. Utvecklingspedagogik beskrivs enligt följande:

Utvecklingspedagogiken har utvecklats från många års forskning om barns lärande inom ett stort antal fält (se vidare Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2003)...Utvecklings-pedagogiken tar form genom ett antal centrala begrepp...Dessa är: erfarenhet, riktadhet, lärandets objekt, urskiljning och variation (Pramling Samuelson et al., 2008, sid 55).

Författarna förklarar betydelsen av erfarenhet och därmed aktivitet för att möjliggöra lärande, de menar att lärandet är en aktivitet, och att ”det man tar med sig” från aktiviteten är erfarenheten. För att erfa och lära sig rytm, rim, tonhöjd, sväng, danssteg till eller med musiken krävs att barnet är medveten om att det är just det som barnet ska erfa. Lärandet blir att erfa och att förändras, från ett sätt att erfa till ett annat, med olika specifika mål i förgrunden (a.a. 2008). I boken ges exempel på hur urskiljning och variation erfars genom kontraster, och genom att tydligt berätta eller visa vad som är konstant och vad som varierar. Ett exempel utgår från puls: ”Puls erfars som puls, när puls är konstant. När tempo varierar framstår tempo som tempo. Detta kan övas genom att sjunga samma sång i olika tempo”. Författarna poängterar också att om allt varierar framstår det som brus och kan då inte räknas till en variation, eftersom den då inte bygger på barnets bank av erfarenheter. Om variationen inte kontrasterar mot barnets bank av erfarenheter kan barnet inte ta erfarenheten till sig. (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008)

En del av studien berör förskolepedagoger som arbetat med dans utifrån *Labans* rörelselära och utvecklingspedagogisk grund. Förskolepedagogerna berättar att de börjat planera lektioner på ett nytt sätt för att de blivit medvetna om att ställa frågan ”vad är det vi vill och varför” istället för att börja med vilka aktiviteter som passar till temat (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008, sid 118). Skillnaden är att lärarna börjar med att bestämma vilka förmågor och vilken förståelse de vill att barnen ska utveckla, exempelvis att bli medveten om och gemensamt skapa symmetrier i rörelse (Pramling Samuelson & Asplund Carlsson, 2008).

3.4.3 Vygotskij- Lärande med hjälp av medierande artefakter

Lev Semojonovitj Vygotskij, 1896-1934, var banbrytande i sin teori om lärande. Vygotskij menar att råmaterialet till människans inre läroprocess börjar med människans yttre aktiviteter tillsammans med andra människor och med artefakter som hjälpmedel för lärande. Vygotskijs utgångspunkt är att människan förhåller sig till världen med hjälp av verktyg (Strandberg 2006 s 80) Vygotskij menar att psykologiska processer har sin grund i det praktiska livet och det är därför görandet och aktiviteten tillsammans med andra är avgörande för lärande och utveckling. Samtidigt är aktiviteten tillsammans med andra människor en förutsättning för att i nästa steg kunna utföra aktiviteten självständigt (Strandberg, 2006). I den yttre aktiviteten finns hjälpmedel i form av verktyg som har inneboende kunskaper, så kallade medierande artefakter, exempelvis en fiol. ”Tänkande är aktivitet integrerad i artefakter” (Strandberg 2006 s 85). Strandberg skriver sammanfattande om artefakter:

Artefakterna – sammanfattningsvis- är framsprungna ur mänsklig aktivitet. De är materialiserad mänsklig aktivitet... De påverkar våra handlingar och vårt tänkande. De integreras i våra liv. De omvandlas successivt genom människors fortsatta kreativitet. (Strandberg, 2006 s 83)

Sambandet mellan yttre och inre läroprocesser är tydligt i läroprocessen, exempelvis i räkning där man först använder fingerräkning eller en kulram och i nästa steg huvudräkning. Strandberg (2008) beskriver hur verktyg för lärande kan vara kulturella artefakter:

Verktyg...är kulturella artefakter, produkter av tidigare generationers vedomöror, förhoppningar, färdigheter och kunnanden som materialiserats, vandrat ut ur kroppen och blivit handfasta ting...De är produkter av socio-kulturell-historisk praxis. (Strandberg, 2006 s 81)

Enligt Strandberg menar Vygotskij att stoffet som ett medierande artefakt kan förmedla har element som inte går att förmedla genom intellektualiserande och förklarande. Ett exempel på sådan medierad kunskap är musik som spelas på ett instrument. Ljungar- Chapelon (2008) ger ett exempel då lärarens flöjtspel och även elevens och lärarens duettspel tillsammans, är medierande artefakter i lärsituationen.

3.5 Betydelsen av musiker i undervisning av dans

Flamencodansaren och pedagogen Maria Pröckl-Steen (2010) skriver i sin magisteruppsats *I dansen förhåller sig min kropp och mitt beslut magiskt till varandra* om betydelsen av levande musik, det vill säga en musiker som spelar till dansen i undervisningssituationen. Pröckl-Steen refererar i uppsatsen till sin egen undervisning på dans- och cirkushögskolan i Stockholm. Pröckl-Steen ger en historisk tillbakablick och beskriver hur den moderna dansundervisningen på 1900-talet präglats av att det funnits en musiker som ackompanjerat olika typer av dansundervisning. Pröckl-Steen betonar att dansstudenten får kunskap om dans genom ”att arbeta med musik som framförs av en människa som skapar musiken i samklang med det som övas” (2010). I undervisning av flamenco, där dansen och musiken har uppstått sida vid sida, menar Pröckl-Steen att det skulle vara omöjligt att lära sig utan en skicklig musiker som kan vara med och styra och följa med i de moment som övas. Det som är viktigt för en musiker som spelar till dans i en undervisningssituation är enligt Pröckl-Steen energi, lyhördhet, lek-lust, inlevelseförmåga, att kunna minnas rörelse och kunskap i dansstilens speciella behov och karaktär. ”För att musikern ska kunna hjälpa dansaren att utveckla rörelsen behöver musikern förstå dansens väsen” (Pröckl-Steen, 2010).

4. Metod

Detta kapitel ger en överblick över hur jag gått till väga för att genomföra min undersökning i valet av metod, informanter, genomförande av intervjuer och observationer, etiska överväganden i samband med intervjuerna och hur jag kategoriserat och bearbetat min samlade empiri.

4.1 Kvalitativ undersökning

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning. Syftet med kvalitativ forskning är att klargöra ett fenomenets karaktär och egenskaper (Widerberg, 2002). I min studie undersöker jag alltså egenskaper som finns i svensk folkmusik- och danstraditionen och hur dessa egenskaper kan berika rytmikmetoden. De kvalitativa forskningsmetoder jag valt för att samla in mitt material har varit intervjuer och observationer.

4.2 Intervjuer och observationer

Intervjuerna har följt en intervjuguide samtidigt som följdfrågor och informanternas egna intresseområden och livsberättelser har påverkat intervjuerna. De observationer som är genomförda är viktiga för att de ger tydlig och verklighetsförankrad bild av det som informanterna sedan berättat om i intervjun. En fördel med intervjuerna var att informanterna kunde referera till hela sin undervisningstid och till de olika målgrupper de undervisat och de kunde även referera till olika strömningar inom svensk folkmusik- och dans vilket observationer under kort tid omöjligtvis hade kunnat visa.

4.3 Etiska riktlinjer

När jag frågade informanterna om de ville delta i min studie berättade jag kortfattat om syftet med undersökningen, att jag ville undersöka hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden, och att intervjun skulle ta cirka en timme i anspråk. Jag frågade varje person om jag fick använda deras namn och citat i uppsatsen, vilket alla godkände och uttryckte var en styrka för uppsatsen. Jag informerade informanterna innan intervjun att jag endast skulle använda intervjumaterialet till uppsatsen, och om det blev aktuellt för mig att använda materialet till något annat, exempelvis en artikel, skulle jag att kontakta dem igen.

4.4 Valet av informanter

Eftersom mitt syfte var se hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden behövde informanterna ha erfarenhet och kunskap om de båda forskningsområdena. Att de var pedagoger i svensk folkmusik- och dans var en grundförutsättning och kunskap om rytmikmetoden såg jag som värdefullt men inte helt nödvändigt eftersom jag själv kunde analysera musik- och rörelseövningar utifrån rytmikmetoden. Jag ville intervjua pedagoger som undervisat flera olika målgrupper och som kunde komplettera varandra gällande genus och målgrupp för undervisning gällande nivå, nybörjare, amatörer, professionella och så vidare. Jag ville även få kompletterande kunskap kring instrumentundervisning, dansundervisning, klassundervisning och även hur pedagogerna arbetat sceniskt tillsammans med andra professionella inom gen-

ren. Jag hade kontakt med en folkdanspedagog som jag inte kunde intervju på grund av att vi inte hittade lämpligt tillfälle för intervju. När jag insåg att jag inte kunde få tid med denna pedagog fick jag hitta en annan pedagog att intervju. Då tog jag kontakt med Ninni Carr som är utbildad rytmikpedagog vilket fick konsekvensen att majoriteten av mina informanter är utbildade rytmikpedagoger, vilket innebär en förförståelse för de pedagogiska verktyg som liknar och skiljer undervisning av svensk folkmusik- och dans och rytmikundervisning. Att majoriteten av mina informanter är utbildade rytmikpedagoger ger bättre förutsättningar för resultatet att svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden än om jag intervjuat pedagoger som inte har arbetat med rytmikmetoden. De skulle inte haft samma medvetenhet om vilka övningar eller vilken repertoar som kan berika rytmikmetoden. De rytmikpedagogutbildade informanterna var medvetna om och kunde ge mig exempel på berikande övningar som de arbetat fram under flera år, vilket ger tyngd till resultatet samtidigt som resultatet inte kan visa hur folkmusiker utan rytmikpedagogisk utbildning undervisar. Dock visar resultatet hur en folkdanspedagog utan rytmikpedagogutbildning undervisar. Även om tre av de fyra informanterna var rytmikpedagogutbildade så hade de den bredd jag eftersträfvade gällande olika målgrupper för undervisning, instrumentundervisning, dansundervisning, klassundervisning och sceniskt arbete.

4.5 De fyra informanterna

Här presenterar jag de fyra informanterna med relevant utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet utifrån informanternas bredd gällande olika målgrupper för undervisning, instrumentundervisning, dansundervisning, klassundervisning och sceniskt arbete. Jag har valt de delar av utbildning och yrkesbakgrund som jag anser vara relevant för forskningsfrågan: hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden.

Ninni Carr är utbildad rytmikpedagog vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm och undervisar olika åldrar i danslek, undervisar alla åldrar i fiolspel, dans och frivillig kursverksamhet. Carr undervisar i skolor, huvudsakligen mellanstadieelever i svensk, främst skånsk, folkmusik- och dans i projektform, kallat ”Skånska spektakel” samt i folkmusikmetodik på Musikhögskolan i Malmö med studenterna på folkmusikpedagogutbildningen.

Marie Länne Persson är utbildad rytmikpedagog vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm och arbetar med ett Lied-projekt om Slakamusiken som bland annat innehåller: Balladforum, danslek för vuxna och skapande skola undervisning. Länne Persson undervisar i harpa, är folkmusiker- och sångerska i olika professionella folkmusikensembler och har arbetat som skådespelerska, teatermusiker, kompositör och projektledare för ett antal föreställningar hos Smålands musik och teater, Västanå teater med flera

Bert Persson är utbildad danspedagog vid Danshögskolan i Stockholm och mellanstadielärare på Lärarhögskolan i Stockholm. Han undervisar på Dans- och cirkushögskolan, Stockholm, i främst svensk folkdans och har tidigare undervisat på låg- och mellanstadiet i folkmusik- och dans. Bert Persson har även undervisat i svensk folkdans i frivillig verksamhet sedan 1966. Han har också varit aktiv i sceniska grupper, ofta som koreograf, och han var en av medlemmarna i Virvla-projektet, en scenisk folkmusik- och dansgrupp.

Pia Qvarnström är utbildad rytmikpedagog vid Malmö musikhögskola och undervisar i svensk folkdans i frivillig kursverksamhet för olika åldrar. Pia Qvarnström är projektledare

för Världens Musik och Dans i Skåne och verksam som koreograf och folkdansare i olika sceniska projekt.

4.6 Genomförande av intervjuerna

För att intervjua Bert Persson fick jag resa till Stockholm och besöka honom på Dans- och cirkushögskolan, den 7:e oktober 2011. Jag fick möjlighet att först observera Berts undervisning och sedan intervjua honom i ett konferensrum på skolan.

För att intervjua Marie Länne Persson fick jag resa till Linköping. Vi möttes på stationen och gick till ett fik där intervjun genomfördes den 27:e oktober 2011. Jag hade fått tre veckor tidigare möjlighet att träffa Marie Länne Persson och göra en deltagande observation av en Ballad- workshop som Marie ledde under Linköpings folkmusikfestival, den 8:e oktober 2011.

Intervjun med Pia Qvarnström genomfördes i på ett fik i Malmö, den 16:e september 2011. Jag hade då observerat Pia vid två tillfällen veckan innan, under repetitioner av ett sceniskt projekt tillsammans med två folkmusiker. Efter den andra observationen fick jag möjlighet att spontant ställa frågor till gruppen, vilket jag gjorde eftersom jag ville ta chansen att ställa frågor till folkmusiker som inte samtidigt hade en pedagogisk ingång till samtalet, utan en helt konstnärlig utgångspunkt.

Intervjun med Ninni Carr genomfördes i ett konferensrum på Musikhögskolan i Malmö, som även är Ninnis arbetsplats, den 10:e november 2011. Jag hade inte haft möjlighet att observera Ninni Carrs undervisning, vilket kan ha varit en nackdel. Samtidigt hade jag en viss förförståelse av Ninnis metodik eftersom klasskamrater till mig berättat om Ninnis undervisning.

Jag gjorde en ljudupptagning på samtliga intervjuer och har transkriberat dem till text för att kunna analysera informanternas svar.

4.6.1 Intervjuguide

Att få svar på forskningsfrågorna är utgångspunkten för intervjuguiden. Intervjuguiden är därför byggd på frågor utifrån rytmikmetodens metrik-, föra och följa- och improvisationsövningar, och övningar där man växlar mellan instrument och rörelse. Samt specifika moment som finns inom svensk folkmusik- och dans som pardans, spel till dans och dans till levande musik. Intervjuguidens frågor är i huvudsak direkt kopplade till undervisning och indirekt berör dessa frågor begreppen ngoma, utvecklingspedagogik och medierande artefakter. Varje informant har fått ge sin definition av svensk folkdans i inledningen av intervjun för att klargöra vilken definition som intervjun utgår ifrån. Varje informant har även fått berätta om hur de själva lärde sig svensk folkmusik- och dans och om deras utbildning och yrkesliv i stora drag för att ge en förståelse för deras sätt att undervisa svensk folkmusik- och dans.

4.7 Observationer

4.7.1 Observationer av undervisning

Den 7:e oktober 2011 observerade jag Bert Perssons undervisning av studenterna på Dans- och Cirkushögskolan med svensk folkdans som huvudämne. Jag presenterade mig som ryt-

mikropedagogstudent som var där för att observera Bert Persson för att senare intervjua honom. Under lektionen skrev jag ner mina observationer. Elevgruppen bestod av fem personer. Eleverna samtalande med mig efteråt och var intresserade av min studie.

Den 8:e oktober 2011 deltog jag i Marie Länne Perssons workshop i Balladdans och sång under Linköpings folkmusik festival. Jag deltog själv i workshopen och blev en deltagande observatör och skrev ner mina reflektioner efteråt. Jag samtalande kort med Marie efter workshopen och då bestämde vi datum och plats för den förestående intervjun.

4.7.2 Observation av repetition av sceniskt projekt

Pia Qvarnström inbjöd mig till att observera repetitioner av ett sceniskt projekt som hon nyligen startat tillsammans med två folkmusiker. Den första observationen var den 5 september och den andra observationen den 10:e september. Varje tillfälle observerade jag i ca två timmar. Jag observerade och antecknade reflektioner och frågor som dök upp hos mig. Efter den andra observationen fick jag, som sagt, möjlighet att spontant ställa frågor till gruppen, och då valde jag bland frågorna jag samlat i mina anteckningar. Jag ville ta chansen att ställa frågor till folkmusiker som inte hade en pedagogisk ingång till samtalet, utan en helt konstnärlig utgångspunkt. Jag frågade om musikernas syn på dansen, hur det var att arbeta improvisatoriskt med folkmusik- och dans, hur det var att jobba sceniskt med folkmusik- och dans och hur de upplevde förutsättningarna för scenisk folkmusik- och dans.

4.8 Kategorisering och bearbetning av resultat

Efter att ha transkriberat intervjuerna och sammanställt mina anteckningar från observationerna kategoriserade jag informanternas svar utifrån mina forskningsfrågor.

I kategoriseringen använde jag mig av dessa parametrar:

- Improvisationsövningar kopplat till von Bülow's formbegrepp
- Föra-följaövningar: musiken och dansen, i dansparet, med instrument i klassundervisning, i det sceniska rummet
- Metrikövningar: puls och taktart
- Planering av och helhetsperspektiv på undervisning kopplat till begreppet erfارande i utvecklingspedagogisk teori samt ngoma- begreppet.
- Betydelsen av musiker i undervisning av dans

Utifrån dessa kategorier har jag sammanställt mina resultat som redovisas i nästa kapitel.

5. Resultat

I detta kapitel redovisar jag det jag fått reda på i mina intervjuer. Informanternas svar om undervisning i svensk folkmusik- och dans är sammanställda under kategorierna improvisation, föra-följa-principen, metrik, planering av undervisning i ett pedagogiskt helhetsperspektiv och att använda musiker i undervisning. Kategorierna är övergripande och har därför flera underrubriker för att tydligare visa hur svensk folkmusik- och dans fungerar i olika typer av improvisations-, föra-följa- och metrikövningar. Det har visat sig att de olika övningarna ofta går in i varandra, exempelvis att en föra-följaövning kan innehålla improvisation utifrån puls vilket har försvårat kategoriseringen. Det är pedagogens syfte med övningen som fått styra i kategoriseringen. Resultatet om pedagogens syfte och planering av undervisning tydliggörs under en egen rubrik liksom betydelsen av en musiker i undervisningssituationen.

5.1 Improvisation

Improvisation där musiken och kroppen samarbetar är en av beröringspunkterna för svensk folkmusik- och dans och rytmikmetoden (Ninni Carr).

Alla informanter uttrycker gång på gång att de jobbar utifrån improvisation och resultaten visar i praktiska exempel på hur rytmikmetoden och svensk folkmusik- och dans använder sig av samma sorts improvisationsövningar, både de som är utbildade folkdanspedagoger eller rytmikpedagoger. I underrubrikerna som följer ger jag exempel på olika typer av improvisationsövningar som informanterna gett exempel på och som finns som delmoment i rytmikmetodens bank av improvisationssövningar.

5.1.1 Improvisation i fri eller fast form

Folkdanspedagogen Bert Persson beskriver hur hans undervisning av svensk folkdans innebär att arbeta med improviserade delar och fasta former, och att improvisera i den fasta formen. Detta sker praktiskt genom att han ger studenterna uppdrag att utföra under en dans. Under observationen gav Bert Persson exempelvis i uppdrag att testa olika hastighet på rotation (det vill säga rotation kring sin egen axel) till musiken, att lägga till ljudliga rytmiseringar med fötter eller hand och att byta mellan att dansa i par och dansa själv.

I rytmikpedagogen och folkmusikern Marie Länne Perssons olika ensembler arbetar de med improvisation på olika sätt. I en vokalgrupp som oftast sjunger a cappella börjar de varje repetitionstillfälle med att alla improviserar tillsammans efter några få regler i svensk folkmusikalisk stil, det vill säga en relativt fri improvisation. Sedan sjunger de medeltida ballader som de improviserar med på olika sätt. Vokalgruppen är inne i en process där de ramar in varje ballad med något instrumentalt eller en berättelse, en process för att hitta en form för balladerna att framföras i. I en annan grupp där Länne Persson spelar gitarr handlar improvisationsmomentet oftare om att variera danslåten med små medel, Länne Persson menar att det är en gradskillnad på variation och improvisation.

5.1.2 Rörelseimprovisation

Rytmikpedagogen Pia Qvarnström var van att improvisera i rörelse men upplevde i sitt möte med folkdans att det var svårt att improvisera. Hon menar att skillnaden ligger i att improvisationen utgår ifrån musikens fraserings, vilket är vanligt i rytmikmetoden som traditionellt haft den klassiska konstmusiken som utgångspunkt, till skillnad från att improvisationen utgår ifrån musikens puls vilket svensk folkdans gör. Qvarnström menar att mycket av dagens mu-

sik som studenter och elever lyssnar på är pulsbaserad och som rytmikpedagog kan man därför lära och använda sig av folkmusiken och folkdansens sätt att utgå ifrån puls i improvisationsövningar.

5.1.3 Växla mellan instrument och rörelse

Att i svensk folkmusik- och dansundervisning använda sig av att växla mellan spel och dans kräver att deltagarna kan spela och dansa på det sätt som situationen behöver och det löser pedagogerna på olika sätt. Rytmik- och fiolpedagogen Ninni Carr använder sig av att växla spel och dans i sin instrumentundervisning. Då får några av eleverna spela till när andra dansar och sedan byter de roller. Ninni Carr menar att eleverna då får en upplevelse av hur musiken ska spelas, låta och kännas i kroppen: ”Så att det känns som att fötterna lyfts av musiken” förklarar Ninni Carr. Folkdanspedagogen Bert Persson använder sig inte av att växla spel och dans i sin dansundervisning, men han har gjort det i sceniska grupper. Pia Qvarnström som är rytmik- och folkdanspedagog använder sig av växlingen mellan musik och dans med sina danselever, hon berättar:

Ett enkelt och användbart sätt är att dansarna får spela rytmiseringar i händer, på kropp, knäpp och med fötter- stamp. På mer avancerad nivå kan man gå ännu längre i användande av instrument och röst (Pia Qvarnström)

I sin undervisning växlar informanterna mellan instrument och rörelse på olika sätt beroende på elevernas förkunskaper och målgrupp.

5.2 Föra-följa-principen

Att följa med i det man ser och följa en förebilds rörelser har haft stor betydelse för hur folkdanspedagogen Bert Persson lärt sig folkdans och det har i sin tur påverkat hans egen undervisning, berättar Persson i intervjun. Först i undervisningen med barn som målgrupp och sedan även i undervisning av vuxna. Persson berättar om sin insikt att muntliga instruktioner inte fungerade i folkdansundervisning med barn i klass och att han då ställde sig frågan hur man lärde sig svensk folkdans när det var en levande tradition i Sverige: ”Hur lärde man sig då? Jo, då lärde man sig kropp till kropp. Man har sett det, man har hört musiken, man har fått känna med en annan människa”. Bert Persson nämner här att se, höra och känna alltså det visuella, auditiva, det taktila och kinestetiska sinnet.

5.2.2 Musiken och dansen följer varandra

Kommunikationen mellan musikern och dansaren är ett givande samspel i undervisningssituationen, då samspelet är ett verktyg i lärandet för dansaren. Pia Qvarnström berättar om en undervisningssituation som hon ledde tillsammans med en musiker då de kunde växla mellan asymmetriska pulser: att gå mellan jämna sextondelspulser till triol och stortriol till vals och tillbaka till en jämn sextondelspuls för att uppfatta vad som är skillnaden mellan dessa underdelningar av pulsen. Qvarnström menar att detta inte hade gått att träna på samma sätt med inspelad musik och för att träna specifika moment kan en musiker vara av stor betydelse för undervisningssituationen. Alla informanter är överens om att under en danskväll är samspelet mellan musiker och dansare en nyckel till en häftig dansupplevelse, där musiken leder, samtidigt som musikern påverkas av dansaren. Informanterna menar att en dialog mellan musiken och dansen uppstår. Folkdanspedagogen Bert Persson berättar:

Är det en van dansmusiker kan man få den typen av kommunikation, då man får en impuls från musikern som man kan svara på, jag gör något med min kropp som då avviker från det jag gjorde innan: en betoning, en accent, ett stopp- som en synlig bild av det jag hört, och så märker man, i musiken, att man får en ny impuls till svar (Bert Persson).

Denna erfarenhet berättar alla fyra informanter om. Byggt på denna erfarenhet och erfarenhet från en rytmikövning, där en musiker följer en dansares rörelser med sitt spel, har rytmik- och folkdanspedagogen Pia Qvarnström skapat en övning som hon kan använda när hon undervisar tillsammans med en musiker. Övningen är att en dansare i taget får bestämma hur hen vill dansa med betoningar, viktöverföringar, tempo och så vidare och musikern ska spela vad dansaren gör. Dansaren och dansarens val blir då helt uppmärksammas av musikern. Folkdanspedagogen Bert Persson använder sig inte av övningar där dansaren eller dansare i par ska leda musiken, utan musiken leder alltid och dansarna följer musiken på olika sätt.

5.2.3 Föra och följa i dansparet

Angående föra-följaövningar i dansparet berättar Bert Persson att det oftast är den typen av övningar han börjar med för att ”öppna upp för kroppen” och för att väcka förståelse för att man kan få mycket information genom kroppen, inte bara genom ögonen och munnen. Informanterna berättade alla om föra-följaövningar i svensk folkmusik- och dans.

De tre folkdanspedagogerna använder sig alla av föra-följaövningar där följaren ska blunda och föraren tydligt visa hur de tillsammans ska röra sig utan att prata med sin partner, i olika varianter: med fingertoppar mot fingertoppar, med kroppsvikt, att röra sig i rummet och se till att inte krocka med någon annan, att gå med olika många viktöverföringar i takten och sedan gruppera efter fritt val. Två av folkdanspedagogerna jobbar med att byta vem som är förare och följare så att man inte fastnar i en roll. Att övningarna med blundande följare är betydelsefulla för att dansarna ska förstå betydelsen av kroppsvikt, det taktila och kinestetiska sinnet, kommunikation i paret och att lyssna och följa musiken förklarar samtliga danspedagoger. I övningar där dansparet ser varandra nämner danspedagogerna övningar där man ytterligare utforskar kroppsvikt till och från sin partner, härmningsövningar där danspedagogen dansar med någon och de andra paren härmar deras rörelsemönster eller dialogövningar där dansparet ger impulser och svarar på impulser som i ett samtal. Bert Persson berättar om en grupp studenter på danshögskolan, som arbetat fokuserat och medvetet med att improvisera i dansparet vem som för och vem som följer. Rollerna kunde skiftas utan att störa dansrytmen eller att en observatör utifrån kunde se vem som var föraren respektive följaren.

I lärsituationen av en pardans, som man själv inte kan, kan den som för tydligt visa hur dansens betoningar och förflyttningar ska göras till musiken om följaren kan lyssna med sin kropp, förklarar Ninni Carr. Även Bert Persson berättar om en sådan situation som han själv upplevt då han vid ett tillfälle fick dansa *seglarvals*, vilket är ett mycket ovanligt sätt att dansa vals på. Persson fick dansa med en kvinna som var van vid denna stil och Persson bad henne att föra honom så att han skulle lära sig att dansa som henne, för han själv upplevde att de dansade i otakt och väldigt långsamt. När Persson blev förd i dansen kunde han känna i kroppen hur han skulle gå och hur han skulle betona och han hörde även hur det passade ihop med musiken. Att dansa seglarvals har Persson senare inte klarat på egen hand, utan det var i dansen när han fick följa med den kvinnans kroppsvikt och steg som han kunde den.

5.2.4 Föra och följaövning med instrument i klassundervisning

I intervjun berättar Ninni Carr om hur hon instruerar skånsk bonnavals med handtrumma i klassundervisning:

Jag tar min handtrumma och slår på kanten. Alla barn följer efter mig i en ring, och så säger jag- när jag slår i mitten av trumman ska ni vända ett halvt varv, och fortsätta gå, varje gång jag slår ska ni snurra varvet som klockan går åt. Hela tiden så går vi motsolsvarvet... Så säger jag- nu slår jag på trumman igen och då ska ni passa in fötterna, när jag slår på kanten av trumman ska tvåorna backa och när jag slår i mitten igen så kommer ni snurra ett halvt varv så att tvåorna går framåt o ettorna backar. Så gör de det o sen fortsätter jag att slå på trumman så att det blir ett två tre, ett två tre, så dansar de runt i ring i bonnavalsen allihopa (Ninni Carr).

5.2.5 Föra och följa i det sceniska rummet

Rytmik- och folkmusikpedagogen Marie Länne Persson är även folkmusiker, teatermusiker, kompositör och skådespelerska. Hon liknar sin erfarenhet av att spela musik på scen till skådespelare vid att spela musik till dansare och att samspelet, eller dialogen som musiken och berättandet har, blir tydligare på teatern än i en musikgrupp. Att ha rytmikmetoden som grund för att arbeta tvärkonstnärligt på scen med musik, skådespeleri, rörelse och berättande var som ett tydligt svar på vad rytmik är för Marie Länne Persson när hon började arbeta sceniskt. Hon menar att rytmiken kan berika svensk folkmusik- och dans på teatern, i en tvärkonstnärlig kontext.

5.3 Metrik

Metrikövningar i rytmikmetoden kan som sagt öva olika musikaliska begrepp som puls, tempo, taktart, rytm, polyrytmik, melodi, fras, ritardando, accelerando. Metrikövningarna som resultatet tar upp bygger på puls och tretakt.

5.3.1 Puls

Att undersöka begreppet puls är grundläggande i informanternas undervisning. Till exempel vänjer Pia Qvarnström danseleverna vid att höra puls i olika instrument och i olika typer av svensk folkmusik. Marie Länne Persson resonerar om pulsen som ”aldrig lägger sig ner” vilket sker när alla som spelar förhåller sig till pulsen på ett sätt som gör att slag kan komma lite före eller lite efter grundpulsen samtidigt som pulsen och spelet hålls igång och det ”hjälpes dansaren att lyfta på fötterna”. Pulsen är central men Länne Persson vill betona att fraserings i svensk folkmusik betyder mer för musikens stil än vad som märks vid första lyssningen. Hon menar att schablonbilden av svensk folkmusik är att det ”bara är puls” men fraserings och frasslut är tydliga signaler och impulser både till dansare och till medmusiker och får inte glömmas bort i undervisningen av folkmusik- och dans. Ninni Carr undervisar på mellanstadiet och där får barnen börja med att klappa puls på olika ställen på kroppen och sedan dela in pulsen med betoningar på bestämda slag, vilket lär dem taktarter. I klassundervisningen används även instrument och målet med Carrs klassundervisning är alltid en konsert med svensk folkmusik och dans. I folkdansundervisning med vuxna arbetar Bert Persson på liknande sätt med puls, taktart, fras och stegrytmer:

Jag jobbar med puls som bas för att bli bekant med musiken och upptäcka - vad kan jag göra mer än att bara gå på puls? Exempelvis ger jag uppgift att gå på en, två eller tre viktöverföringar i takten. Jag frågar mig vad består det här steget av? (Bert Persson)

5.3.2 Variation av tretakt

Svensk folkmusik och dans innehåller många danser som bygger på tretakt. Folkdanspedagogen Bert Persson vill betona tretaktens variationsmöjligheter:

Vilken typ av rytmisering har du på tretakten? Är det kort etta, kort trea, lång två, jämt markerat, vad är det för underdelningar i tretakten? Det tror jag kan berika rytmikpedagogen, att tretakten i sig är en hel värld av saker som skapar olika upplevelser hos mig som dansare (Bert Persson).

5.4 Planering av undervisning i ett pedagogiskt helhetsperspektiv

Under denna rubrik redovisas resultatet utifrån kategorin ”planering av och helhetsperspektiv på undervisning kopplat till begreppet erfarenhet i utvecklingspedagogisk teori samt ngoma-begreppet.

5.4.1 Syftet först, sedan övningar

Gemensamt för pedagogerna är att de har utgått från ett syfte med sin undervisning och sedan skapat övningar som når fram till det syftet. Persson upplägg på undervisning bygger på att tänka ut syftet. När Persson erfor att muntliga instruktioner fungerade dåligt i klassundervisning på mellanstadiet blev det centrala för honom att hitta vad som var väsentligt för att dansen skulle fungera, att hitta syftet. Persson fann att syftet var att uppleva musikens fras. Då började han med att klappa frasen, röra på armarna, röra på fötterna, ensam och i par. Ninni Carr berättar i intervjun att för att åstadkomma de saker som hon vill med barn, ungdomar, vuxna och seniorer så har folkmusiken varit ett verktyg för att nå dit, i symbios med rytmikmetoden. Carr berättar om hur hon väljer sångtexter, med syftet att texterna ska ha ett innehåll som hon själv kan stå för, samtidigt som det involverar barnen så att de själva kan lägga in mening i orden de sjunger. Texten: ”På en äng står en gammal lada, i den ladan dansar fem och tjugo par, ingen älskar jag mer än den jag har”, är ett sådant exempel som Carr använder i sin undervisning med barn. I Carrs undervisning på mellanstadiet har de alltid en konsert som mål. Det finns ett tydligt syfte med lektionerna där Carr börjar med många små lekar som leder till den färdiga formen.

5.4.2 Ett pedagogiskt helhetsperspektiv

Folkdanspedagogen Bert Persson berättar om hur många folkdansare på 70talet började spela fiol och folkmusikerna började dansa folkdans, för att få en bättre förståelse för helheten av dans och musik. De två informanterna som utbildats till rytmikpedagoger i Stockholm berättar om att ngoma-begreppet var centralt i deras utbildning för att sätta ord på den helhet av musik, rörelse och röst som rytmikmetodens övningar både har som innehåll och syftar till. Länne Persson har burit med sig ngoma-begreppet sedan utbildningstiden och berättar om vad det betyder för henne idag och hur hon kopplar det till svensk folkmusik- och dans:

Ngoma- det betyder allt på samma gång. Ju mer man förstår om folkmusik så är det, det som är utgångspunkten. Att dela upp det är kanske ett senare påfund. Vi har inget ord för det, men vi har ordet lek, och det tror jag är det närmaste vi kan komma. Vi leker jullekar och sånglekar så att det betyder rörelse och dans, det kan betyda spel, kortlek, kärlek, väderlek, saker som rör sig och saker man inte riktigt kan greppa som ändå innefattar alla de här de här musikaliska elementen (Marie Länne Persson).

Även för Ninni Carr har ngoma-begreppet, enligt henne själv, varit en ledstjärna i all undervisning och i alla verksamheter som hon sysslat med. Det är tydligt att ngoma-begreppet som Carr tog till sig under sin rytmikpedagogutbildning har blivit centralt för hennes folkmusik- och dansundervisning:

Det ska vara en helhet, det ska inte bara vara den ena biten, utan folkmusiken är även allt runt omkring med sagorna, dansen, sången, spelet. De hör ihop i en symbios. Hela tiden. Det är precis som med ngoma att det finns inte ett ord för dans utan allting är ett (Ninni Carr).

5.4.3 Val av repertoar

För rytmikpedagogerna har svensk folkmusik och dans legat nära till hands i valet av repertoar för rytmikundervisning av flera anledningar. Att folkmusik i sitt ursprung var ett verktyg för att något skulle bli lättare, som att arbeta, fira ceremonier, att förflytta sig, att dansa och så vidare gör att musiken ligger nära känslor, berättande, bilder och rörelse vilket gör folkmusiken till ett tacksamt material att jobba med för att det kan nå olika syften. Mycket av sången ligger nära både rop och sång och många låtar är enkelt uppbyggda på några få toner och man behöver därför inte förenkla för att nybörjare ska kunna nå en musikalisk upplevelse.

5.5 Att använda musiker i undervisning

Att använda musiker i undervisning har informanterna olika erfarenhet av och de har undervisat med musiker i olika former av undervisning. Resultatet redovisas därför efter vilken målgrupp som undervisningen med musiker skett: i dansundervisning, i kombinerad instrumental- och dansundervisning och i klassundervisning.

5.5.1 I dansundervisning

Under föra-följarubriken så nämnde jag hur Pia Qvarnström arbetar med musiker i sin undervisning. Musikern kunde leda övningen och dansaren kan träna att byta mellan olika asymmetriska pulser, mellan polska och vals och så vidare. Qvarnström framför även kritik mot att använda musiker i undervisningen ”som inte har förståelse för vad dansarna ska träna, och istället så kör de på sitt eget sätt där och musiken svänger och är bra, men inte hjälper dansarna i det som dansarna i den övningen ska träna på”. Qvarnström menar också att det kan vara svårt att ”jobba tyst och länge med samma sak tillsammans med en musiker”. En grundläggande övning som Qvarnström använder är att eleverna ska lyssna på olika typer av musik och kunna höra puls i olika instrument, vilket inte är möjligt när man arbetar med en spelman.

När folkdanspedagogen Bert Persson har möjlighet till att undervisa tillsammans med en musiker blir undervisningen utformad så att Persson bestämmer vad studenterna ska dansa och musikern spelar sådana låtar. Musikern leder då vad dansarna kan göra genom dynamik, tempo, frasering. Persson förklarar att musikern och dansarna har haft svårt att genomföra övningar där dansarna ska leda musikern i de undervisningssituationer där sådana övningar prövats. Persson tror att det beror på att en svensk folkmusiker inte är lika van att följa en dansare ”som exempelvis en flamencogitarrist, som är naglad vid dansarens fötter”.

5.5.2 I kombinerad instrumental- och dansundervisning

I Ninni Carrs fiolundervisning är spel till dans utgångspunkten. Stråkräym och frasering motiveras av att det ska vara lätt för dansaren att dansa till. Några elever får dansa och några elever får spela till. När Carr undervisar vuxna på musikhögskolan, får en student i taget spela och de andra studenterna dansa. Sedan följer en diskussion kring hur faktorer i spelet påver-

kade dansen, hur dansarna upplevde spelet och hur Carr reflekterade när hon observerade spelet och dansen. De studenter som dansar upplever musiken och lär sig att uppmärksamma saker i musiken som exempelvis tempo, fraseringar och stråkkrytmer och hur det påverkar dansen. Den efterföljande muntliga reflektionen ger förutsättningar för studenterna att utvecklas både som folkmusiker och folkdansare, anser Carr. På liknande sätt gör Bert Persson i sin dansundervisning när en musiker finns med. Då dansar studenterna till musiken och sedan har de en diskussion tillsammans med musikern om hur musiken påverkades av deras dans, och hur de upplevde att musiken var att dansa till. Sedan ger Persson sina reflektioner. I Perssons undervisning är dansen utgångspunkten och samspelet mellan musiken och dansen syftet med övningen. I Carrs undervisning är huvudsyftet med övningen att studenterna ska utvecklas som dansmusiker, samtidigt får de folkdansträning.

5.5.3 I klassundervisning

Carr undervisar oftast tillsammans med en musiker i klassundervisning och ser flera fördelar med det. I klassundervisningen är det lättare att ”skapa stämning, en helt annan sak än att jobba med bandspelare” säger Ninni Carr. Musikern kan också vara med i barngruppen och när barnen ska härma pedagogen är musikerna med bland barnens röster, vilket förenklar lärsituationen för barnen. Eftersom Carr jobbar med samma barngrupp vid fyra tillfällen och sedan har konsert med dem, bidrar musikern till att det blir ett musikaliskt resultat snabbare, menar Carr.

6. Resultatdiskussion

Inledningsvis diskuteras hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden utifrån repertoar och övningar. Kapitlet tar också upp möjligheten att använda rytmikmetoden med dans som mål och det eventuella behovet av ett begrepp för helheten av musik och rörelse i rytmikmetoden och i svensk folkmusik- och dans. Helhetsperspektiv på undervisning och den lärande människan och betydelsen av tydliga syftesbeskrivningar för undervisning (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008) diskuteras sedan samt betydelsen av det kinestetiska sinnet (Chosky, Abramson, Gillespie, Wood, 1986). Vygotskijs teori om medierande artefakter (Strandberg 2006, s 80) kopplas till föra-följaprincipen (Bülow von, 1974) och redogörs i en punktuppställning. Betydelsen av musiker i dansundervisning tas upp under egen rubrik och till sist ges förslag på fortsatt forskning.

6.1 Hur kan svensk folkmusik- och dans berika rytmikmetoden?

6.1.1 Repertoar

Att den svenska folkmusikrepertoaren till stor del är dansmusik (SVA, n.d) (www.visarkiv.se/online/ordlista/f.htm#folkmusik) som sång- och danslekar, medeltida ballader, polskor, vals och schottis kan berika rytmikmetoden med just musik som är gjord att röra sig till. I rytmikmetoden används musik från olika genrer. Ofta används musik som inte är komponerad dansmusik, vilket kan vara ett hinder för människor som inte är vana att röra sig till musik, även om rytmikövningarna överbryggar detta. Resultatet visar att användningen av folkmusikrepertoar, som är dansmusik, därför kan vara ett närmare steg till rörelse och passa en stor målgrupp i folkdansundervisning och i rytmikundervisning.

6.1.2 Svensk folkmusik och dans berikar rytmikmetoden med övningar

Flera av övningarna som informanterna berättade om i sin folkmusik- och dansundervisning låg nära rytmikmetodens övningar. Det som var den största skillnaden var vilket syfte som pedagogerna hade med övningen, vilket jag resonerar kring i en egen rubrik längre fram. Resultatet visar att det som kan berika rytmikmetoden gällande övningar är de många parövningarna med kroppskontakt som finns i folkdansundervisningen. Att i rytmikundervisning dra föra och följa-övningar till pardansande tror jag kan berika sinnesträningen och hela läroprocessen i föra-följaprincipen (Bülow von, 1974) och i improvisation, samspel och förståelse för sin partners lyssnande (Chosky, Abramson, Gillespie, Wood, 1986).

I folkmusik- och dansundervisningen kom betydelsen av variationen av puls, tretakt och asymmetriska pulser ständigt upp i informanternas svar. Att i rytmikmetoden fördjupa sig i tretakten och i undersökandet av vad puls, i definitionen ”pulsen som aldrig lägger sig ner” som Marie Länne Persson uttryckte det, kan betyda för musiken och rörelsen, är berikande för rytmikmetoden. Resultatet visar att folkmusik- och dansens förhållningssätt till puls är berikande för grundläggande metrikövningar och vidare in i andra övningar.

I folkmusik- och dansundervisning är samspelet och kommunikationen mellan musiker och dansare är viktigt för både musik- och dansupplevelsen, det visar resultatet och beskrivs i teorin (SVA, n.d) (www.visarkiv.se/online/ordlista/f.htm#folkdans). Samspelet mellan musiker och dansare, mellan musiken och rörelsen, är en berikande utgångspunkt för att nå rytmikmetodens mål av samspel och växelverkan mellan musik och rörelse. Resultatet visar att spela och dansa svensk folkmusik- och dansrepertoar blir ett historiskt och levande exempel på en helhet av musik och rörelse.

Ett tydligt exempel på att resultatet även visar den omvända frågeställningen, att rytmikmetoden kan berika svensk folkmusik- och dansundervisning, är att rytmik- och folkdanspedagogen använder en föra-följaövning där musikern följer dansaren. Folkdanspedagogen utan rytmikutbildning har uppfattat denna typ av övning som svårt att genomföra. Huvudargumentet var att folkmusiker inte är lika vana att följa dansare som exempelvis flamencogitarrister. För mig visar detta resultat att rytmikmetoden kan träna folkmusiker i att följa dansare och på det sättet berika svensk folkmusik- och dans.

6.2 Helhetsperspektiv och syfte med undervisning

För att analysera resultatet har begreppen ngoma och erfارande varit viktiga samt betydelsen av syftesbeskrivningar och helhetsperspektivet på undervisning.

6.2.1 Musik och dans som syfte?

Rytmikmetoden har musik som övergripande syfte. Att rörelsen och musiken samarbetar mot detta syfte är en rytmikmetodisk utgångspunkt. I svensk folkmusik- och dans som informanterna undervisar, skiftar syftet mellan musik och dans eller en kombination av de två. Att använda rytmikmetodens övningar med dansen som mål i folkdansundervisning har rytmik- och folkdanspedagogerna i studien gjort, vilket visar att rytmikmetoden klarar att även ha dans som mål, här i en kombination med svensk folkdans. Att använda rytmikmetodens övningar med dans som mål har gjorts genom historien, vilket skeddes under framväxten av den tyska moderna dansen, som i teorikapitlet (Partsch- Bergshon, Bergshon (2003).

6.2.2 Behövs ett begrepp för kopplingen mellan rörelse och musik i rytmikmetoden och svensk folkmusik- och dans?

Övningarna i rytmikmetoden och kategoriseringen jag gjort för att dela in dem, går in i varandra. Exempelvis kan en föra-följaövning innehålla improvisation utifrån puls (Bülow von, 1974). Detta konstaterande ledde till min insikt i betydelsen av pedagogens syfte med övningen. Samtidigt förstod jag behovet av att förklara denna helhet, eller väv av övningar som går in i varandra och utgör rytmikmetoden, på samma sätt som musiken, dansen, berättandet och hantverket är delar av helheten svensk folkmusik- och dans (SVA n.d) (www.visarkiv.se/online/ordlista/f.htm#folkmusik) Två av informanterna använde begreppet ngoma (Åkesson, 1998) för denna helhet. Att hitta ett motsvarande ord på svenska, som också skulle kunna förklara rytmikmetoden i ett ord, tror jag skulle påverka synen på musikundervisning, dansundervisning och annan undervisning som innehåller både rörelse och musik. Ett ord som innefattar samtidigheten av sång, trummor och rörelse tror jag skulle ge rytmikmetoden en bredare plattform att visa sig ifrån. Ordet skulle även kunna förklara samtidigheten i svensk folkmusik- och dans med spel till dans, danslekar, balladdans och så vidare.

6.2.1 Syftesbeskrivning och erfärandebegreppet

Betydelsen av tydliga syftesbeskrivningar stärks i den utvecklingspedagogiska teorin (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008 s 118). Med tydliga syftesbeskrivningar i planering av undervisning i kombination med metoden att genom variation på samma tema uppnå erfärande och lärande. Exempelvis genom att ge studenterna erfarenheter av temat puls i kontrast till ett annat tema, exempelvis rytm för att studenterna ska nå erfärande. Erfärandebegreppet har bidragit till förståelse för vad rytmikmetodens övningar kan innebära i en lärprocess. Att formulera en lärprocess kan vara svårt när övningar ofta tränar flera färdigheter samtidigt, och då är det svårt att se vad i övningen som fick en elev att lära sig exempelvis en rym. Syftesbeskrivningar och erfärandebegreppet från utveck-

lingspedagogiken (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008 s 61) har hjälpt mig att upptäcka betydelsen av syftet med övningen och hur kontraster och variation, av samma övning, kan träna olika förmågor beroende på vilket syfte jag har med övningen. I rytmikmetoden går övningarna in i varandra (Chosky, Abramson, Gillespie, Wood, 1986). Detta kan göra det svårt för eleven att veta vad man lär sig av en övning och det kan också vara svårt att förklara allt som övningen kan träna. Att då använda erfarendebegreppet för att formulera sig: att variation ger erfarenhet som leder till erfarenhet gör lärprocessen tydligare. Erfarandet gör det möjligt att lära sig flera saker samtidigt, exempelvis musik och dans när vi erfar med hela kroppen. Erfarendebegreppet har gett studien teoretiskt stöd till rytmikmetoden från pedagogisk forskning i dag (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008 s 36).

6.3.2 Det kinestetiska sinnet

I boken *Konsten att lära barn estetik* (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008) ger författarna exempel på hur barn kan lära sig dans och musik samtidigt, genom att visa tonhöjd och musikens rytmik och dynamik med kroppen. En undervisningssituation där barnet aktiverar alla sinnen och hela människan blir involverad i lärprocessen, och barnet kan då lära sig dans och musik samtidigt. Jag ser många likheter med rytmikmetodens principer om lärande och det som författarna beskriver om utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008 s 55). Jag kopplar ihop den utvecklingspedagogiska teorin med Dalcrozes grundprinciper om betydelsen av det kinestetiska sinnet i praktisk gehörsträning, improvisation, analys och framförande av musik (Chosky, Abramson, Gillespie, Wood, 1986). Anna Behles sammanfattande citat, beskriver också det helhetsperspektivet i rytmikmetoden och vad som uppnås med rörelseövningarna ”en psykisk och fysisk hopsamling av hela människan” (Åslund Forsén, 2009).

6.3 Vygotskis teori om medierande artefakter kopplat till förfölja-principen

I rytmikmetoden och i svensk folkmusik- och dans möts musik, rörelse och oftast en partner eller grupp. I detta möte skapas en lärsituation för musik och rörelse. Instrumentet blir en förlängning av kroppen. Aktiviteten, kroppen och olika verktyg som fungerar som medierande artefakten blir ett i stunden för aktiviteten, en helhet som liknar ngoma-begreppet (Åkesson, 1998). Kopplat till Vygotskijs teori om medierande artefakter (Strandberg 2006, s 80) har jag gjort en uppställning utifrån studiens resultat i kategorin förfölja-övningar, som översiktligt beskriver hur rörelse, musik och en partner kan fungera som medierande artefakter i olika förfölja-övningar. Exempelvis kan danspartnern vara en förlängning av den egna kroppen för att uttrycka musik, så som instrumentet kan vara förlängning av kroppen för att uttrycka musik och partnern fungerar då som en medierande artefakt för dansandet. Samtidigt uppstår en helhet av kropp-musik-dans som kan kopplas till ngoma-begreppet (Åkesson, 1998). Vygotskijs teori om lärande med medierande artefakter (Strandberg 2006, s 80) känns igen i rytmikmetodens tanke att kroppen kan utföra en kunskap, exempelvis att klappa en rytm, för att sedan eller samtidigt analysera musikteorin i rytmen (Jaques-Dalcroze, 1997) Kroppen, eller aktiviteten att klappa skulle då vara den medierande artefakten. Jag har valt att kalla både rytmikmetodens rörelse och svensk folkdans för dans i uppställningen. Eftersom det handlar om en läroprocess och en växelverkan i förföljaövningarna i paret och mellan musik och dans har jag valt att formulera det som att ”dansen lär ut musik” och ”musiken lär ut dans”. Växelverkan mellan dansen och musiken blir tydlig eftersom kommunikationen mellan musi-

ker och dansare står som svar för hur dansen lär ut musik och för hur musiken lär ut dans (se uppställning). Med denna punktuppställning vill jag visa hur rytmikmetoden och svensk folkmusik- och dans kan berika föra-följaövningar (Bülow von, 1974) kopplade till Vygotskij's teori om medierande artefakter (Strandberg 2006, s 80).

Dansen lär ut musik

- När en dansare följer musiken med kroppen exempelvis med stamp eller klapp, och sedan kan analysera det musikteoretiskt
- När en musiker följer en dansares rörelser i sitt spel
- När kommunikation mellan musiker och dansare uppstår genom att skicka impulser till varandra

Musiken lär ut dans

- Genom att följa olika instrument exempelvis en handtrumma
- När kommunikation mellan musiker och dansare uppstår genom att skicka impulser till varandra
- När musiken spelar asymmetriska pulser som dansaren får in i kroppen och sedan kan använda i sitt dansande
- Att musiken tydligt spelar till dans och på det sättet leder och underlättar dansen

Partnern lär ut musik

- Genom att följa en partner som kan visa musiken med kroppen. Då kan följarens härma och lära sig att visa och samtidigt höra musiken med hjälp av partnern

Partnern lär ut dans

- Genom att bli förd i en dans och att härma förarens rörelser

6.4 Betydelsen av musiker i undervisningen

I folkdansundervisning visade resultatet att undervisning tillsammans med musiker kan träna vissa moment, som att byta mellan olika danser och asymmetriska pulser och att dansaren får möjlighet att leda musiken, förutsättningen för ett fungerande samarbete är att musikern har förståelse för vad dansarna ska träna (Pröckl-Steen, 2010). Detta är exempel på övningar som rytmikmetoden redan använder sig av, då läraren ofta leder metrikövningar från instrument, så som Dalcroze ledde från piano (Jaques-Dalcroze, 1997). Jag vill lyfta upp musikerns betydelse i undervisningen av svensk folkmusik- och dans för att ge fler och nya användningsområden för hur man kan använda levande musik i rytmikmetoden. Resultatet visar att det finns

behov för musiker att träna på att följa rörelse vilket rytmikövningar kan öva. Att i rytmikundervisning låta musikern ta både en förande och följande roll och att omväxlande skifta mellan att spela och att dansa är ett exempel på hur musikerns förhållande till dans kan tränas och samtidigt överbyggs gränserna mellan musikern och dansaren. Resultatet visar också att inspelad musik är nödvändigt exempelvis i lyssningsövningar där dansarna ska lyssna efter puls i olika instrument och det är på samma sätt i rytmikmetoden, att en musiker kan berika flera rytmikövningar innebär inte att en musiker passar till alla typer av övningar. Betydelsen av variation och kontraster (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008 s 61) visar sig i undervisningen av både svensk folkmusik- och dans och rytmikmetoden.

I kombinerad instrumental- och dansundervisning

I kombinerad instrumental- och dansundervisning visar resultatet att i denna undervisningsform blir betydelsen av musikern på danslektionen tydlig samtidigt som dansares betydelse på instrumentlektionen blir tydlig. Att vidareutveckla denna typ av undervisningsform med kombinerad instrumental- och dansundervisning och flytta in den i fler genrer, vilket rytmikmetodens genrebredd öppnar för vore intressant, även om svensk folkmusik och dans har en stor fördel i att repertoaren bygger på att spela till dans. En modern genre som ligger nära spel till dans är hiphop, som också är en musikform skapad för dans, där samma modell med en kombination av att spela musik och att dansa kan vara möjlig. I denna kombinerade modell av instrumental- och dansundervisning kan man som pedagog och elev välja, skifta eller hålla både spelandet och dansen som lika höga syften för undervisningen.

I klassundervisning

I klassundervisning var det en klar fördel för Ninni Carr att använda musiker i undervisningen när undervisningens mål är en konsert och när undervisningen sker under en relativt kort period, musikern bidrar till att det blir ett musikaliskt resultat snabbare. Det är anmärkningsvärt att på grund av uppdraget att jobba med svensk folkmusik- och dans i klassundervisning, så får ett team med en pedagog och en musiker möjlighet att samarbeta. Detta vill jag lyfta som ett positivt exempel på att om en rytmikpedagog får möjlighet att samarbeta med en musiker så kan musikaliska mål nås snabbare.

I sceniska grupper

Betydelsen av musiker i sceniska grupper i kombination med dans, teater och berättande har alla informanter erfarenhet av på olika sätt. Resultatet visar att för att arbeta tvärkonstnärligt i sceniska grupper krävs ett helhetsperspektiv, som både finns i svensk folkmusik- och dans (SVA n.d) (www.svensktvisarkiv.se/ordlista/f.htm#folkmusik) och i rytmikmetoden (Bülow von, 1974) vilket kan berika undervisning om man har sceniskt arbete som innehåll eller mål.

6.5 Förslag på fortsatt forskning

Jag vill studera vidare kring läroprocesser kopplat till kroppen och betydelsen av de olika sinnen, det kinestetiska sinnet i synnerhet, för lärandet. Jag har mött flera intressanta begrepp kopplat till kroppen i aktuell dans- och idrottsforskning som kan ge ytterligare perspektiv på rytmikmetoden och kroppen kopplat till lärande. Att i en studie utgå från kroppen i en lärsituation i musik är ett intressant forskningsfält. Likaså att undersöka hur musik och dans kan samverka i en lärsituation utifrån ett ”lära med kroppen”-perspektiv och att målet med undervisningen kan vara musik och dans samtidigt. Att vidare studera begrepp kring helheten, samtidigheten och samverkan mellan röst- rörelse- musik i ett kulturhistoriskt perspektiv och vad

det i så fall kan betyda för rytmikundervisning kan vara en fortsättning på denna studie. Att i en större studie undersöka hur medierande artefakter fungerar i musik- och dansundervisning skulle kunna ge ytterligare underlag för hur Vygotskijs teori fungerar och vad vi kan lära av den som musik- och danspedagoger idag.

7. Referenser

Bülow, Gerda von (1974) *Vad är rytmik?* Översättning Ingrid och Inga Hörnell Stockholm: Nordiska Musikförlaget

Bülow, Gerda von (1974) *Barn rum form* Stockholm: Aldus/Bonniers

Choksy, Lois; Robert Abramson; Avon Gillespie & David Wood (1986) *Teaching Music in the Twentieth Century* Engelwood Cliffs, NJ: Prentiss Hall

Grindberg, Tora; Jagtøien, Greta Langlo (2000) *Barn i rörelse* Översättning: Inger Lindelöf, Lund: Studentlitteratur

Hellqvist, Ulla (1996) *Rytmik en musikpedagogik* Kungliga Musikhögskolan i Stockholm

Jaques-Dalcroze, Èmile (1997) *Rytm, musik och utbildning* Stockholm: KMH förlaget

Kursplaner IE rytmik (2007) Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet

Kursplaner rytmik I, II, III. (2005-2006) Musikhögskolan i Örebro, Örebro universitet

Laban, Rudolf (1950) *The mastery of movement on the stage* London: Macdonald & Evans

Larsson, Håkan; Fagrell, Birgitta (2010) *Föreställningar om kroppen- kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori* Stockholm: Liber

Ljungar-Chapelon, Anders (2008) *Le respect de la tradition –Om den fraska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv* Malmö Academy of Music

Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad (2010) Skolverket

Partsch- Bergshon, Isa; Berghshon, Harold (2003) *The makers of modern dance in Germany USA*: Princeton Book Company

Peter, Frank-Manuel (red) (1998) *Birgit Åkesson: Postmoderna Dans från Sweden* Wienand Verlag

Pramling Samuelsson, Ingrid; Asplund Carlsson, Maj; Olsson, Bengt; Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2008) *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Pramling Samuelsson, Ingrid; Asplund Carlsson, Maj (2003) *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori* Stockholm: Liber

Pröckl-Steen, Maria (2010) *I dansen förhåller sig min kropp och mitt beslut magiskt till varandra* Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola

Ronström, Owe (1994) *Texter om svensk folkmusik* Stockholm, Musikaliska akademien

Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken- bland plugghästar och fusklappar* Norstedts Akademiska förlag
Svenska rytmiklärarförbundet Dalcroze *Vad är Jaques-Dalcrozerymik?* 2001, artikel publicerad i Rytmikforum 2001

Thulin, Karin (2007) *Alla dessa rum -Om skapande, rörelse, lek och dans* Stockholm: Carlsons

Thor, Anne-Li (1993) *Rytmikhistorik –Emile Jaques- Dalcrozes liv och verk* Musikhögskolan i Malmö: Lunds universitet

Verneresson, Ann-Krestin (2003) *Rytmik –lek på allvar* Magisteruppsats Musikhögskolan i Malmö: Lunds universitet

Verneresson Ann-Krestin *Tre generationer rytmik* (2011) Musikhögskolan i Malmö, publicerad i programmet för rytmikutbildningen i Malmös 50års jubileum 2011

Widerberg, Karin (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*, Lund: Studentlitteratur

Åkesson, Birgit (1998) *-Att ge spår i luften-* Lund: AB Propexus

Åslund, Forsén Monica (2009) *Elsa Österling Kroppen som kunskapskälla* Stockholm

Internetkällor

Svenskt visarkiv: www.svensktvisarkiv.se

Nationalencyklopedien: www.ne.se

8. Bilagor

Intervjuguiden följer nedan.

8.1 Intervjuguide

Inledande fråga om rytmikmetoden:

1. Har du erfarenhet av rytmikundervisning?

Inledande fråga om svensk folkmusik- och dans:

2. Vad innefattar begreppet svensk folkdans för dig?

Bakgrund

3. Utbildning
4. Jobb
5. Hur, var och vem har lärt dig svensk folkmusik- och dans?

Metod

Målgrupp

- 6.a Vilken målgrupp undervisar du nu?
- 6.b Vilka målgrupper har du undervisat, i fråga om ålderskategori och typ av verksamhet?

Växelverkan musiker och dansare

7. Använder du musiker på kurser i dans, varför?
8. Använder du dansare i kurser i spel, varför?
9. När musiker spelar till dans, vad är viktigt för musikern att tänka på?
10. Är musikern ledaren i spel till dans eller är det dansaren som är ledaren, i undervisningssituationen respektive danskvällssituationen?
11. Hur förmedlas växelverkan mellan instrument och dans i din undervisning? Ge exempel på övningar.
12. Använder du dig av traditionella låtar eller nya kompositioner och hur påverkar det i så fall lärsituationen?
- 13.a Hur får dansare kunskap om de olika danserna, i synnerhet sätten att få in olika betoningar i kroppen, så att det syns i dansen?
- 13.b Hur får musiker kunskap om de olika danserna (som låtarna bygger på) i synnerhet sätten att få in de olika betoningarna i sitt spel?
- 14.a Jobbar du med eget skapande med utgångspunkt från samspelet musik och dans?
- 14.b Jobbar du med eget skapande med dansare, exempelvis att skapa egna turer?

Puls

- 15.a Behöver du jobba särskilt med puls, eller händer det av sig själv i dansen? Ge exempel på övning.
- 15.b Behöver du jobba särskilt med puls, eller händer det av sig själv i spelet? Ge exempel på övning.

Taktart

16.a Behöver du jobba särskilt med taktart, eller händer det av sig själv i dansen? Ge exempel på övning.

16.b Behöver du jobba särskilt med taktart, eller händer det av sig själv i spelet? Ge exempel på övning.

Improvisation i rörelse, rytm, melodi

17.a Använder du dig av improvisation där antingen musikern eller dansaren tar en tydlig ledarroll i improvisationen, som påverkar t ex musikens riktning, tempo, dynamik?

17.b Använder du dig av improvisation då man växlar ledarroller mellan musik och dans? Hur och med vilken målgrupp?

Föra och följa i dansen

18.a I dansen, en förare och en följare, hur övar följaren på att lyssna in/följa föraren?

18.b I dansen, en förare och en följare, hur övar föraren på att leda följaren?

19. Använder du dig av improvisation då dansparet byter förare o följare? Är de medvetna om vem som är vad?

20. Kan ett gemensamt lyssnande till musiken vara en nyckel till samdansande/samspel?

Växla spel och dans

21. Använder du dig av övningar där samma personer både spelar och dansar växelvis?

Svensk folkmusik- och dans och rytmikmetoden

22. Beskriv med egna ord hur svensk folkmusik- och dans kan berika rytmikmetoden?