

MUSIKPEDAGOGIK

Magisteruppsats, 2003

Rytmik – lek på allvar

En studie i hur olika människor uppfattar begreppet Rytmik

Ann-Krestin Vernersson

Handledare
Cecilia Hultberg

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	3
1. BAKGRUND	4
1.1. Min erfarenhetsbakgrund	
1.2. Syfte	6
1.3. Avgränsningar	6
1.4. Forskningsfråga	6
1.5. Disposition	7
2. HISTORIK	8
2.1. Reformpedagoger	8
2.2. Samtidighetens mirakel	12
2.3. Rytmitutbildningar i Europa	
2.3.1. De svenska och danska Rytmitpedagogutbildningarnas ursprung och utveckling	13
2.3.1.1. Historiskt perspektiv på Rytmitpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö	14
2.3.1.2. Rytmit vid Musikhögskolan i Malmö	17
3. METOD	
3.1. Deltagare	19
3.2. Datainsamling och analys	21
3.3. Studiens relevans	22
4. RESULTAT OCH DISKUSSION	23
4.1. Rytmit kan vara mycket	23
4.2. Rytmit – en helhetspedagogik	26
4.3. Skillnaden mellan Rytmit och dans	27
4.4. Rytmit som metod	31
4.5. Personlighet och undervisning	32
4.6. Rytmitens plats i undervisning	34
4.7. Krav på lärare till följd av begreppets innebörd	35
5. SLUTDISKUSSION	37
6. SLUTORD	42
7. REFERENSER	43
8. BILAGOR	
Bilaga 1. Huvudämnet Rytmit vid Musikhögskolan i Malmö	45
Bilaga 2. Svenska Rytmitlärarförbundet, Dalcroze ⁴⁹	

FÖRORD

Långt innan jag visste vad Rytmik var, sysslade jag med förberedelserna inför min kommande yrkesroll. Musik och rörelse har präglat mitt liv på många olika sätt både var för sig och i kombination.

Ungefär ett halvt sekel efter dess födelse, mötte jag den rytmiska gymnastiken på 1950-talet genom gymnastikföreningen i småländska Vislanda. Vevgrammofonen förmedlade musiken och utbildade gymnastikledare rörelserna.

Mina farbröder spelade dragspel, mor gick i lära hos ortens fotograf för att spela gitarr och min syster trakterade mandolin. När min dragspelande bror vägrade ta emot erbjudandet om pianostudier, såg jag min chans. ”Mor, kan inte jag få börja istället?” 1959 blev pianot min bästa vän. I Metodistkyrkan, som fanns i samma byggnad som samhällets kemikalieaffär, kunde jag öva. Min lekkamrat ”dansade balett” medan jag spelade ”Kalle-Johansson” med evigt nedtryckt efterklangspedal. Vi växlade mellan att spela tramporgel och piano och tävlade om vem som kunde spela snabbast. Elva år senare, 1970, examinerades jag till kyrkokantor vid Sköndalsinstitutet, Stora Sköndal.

Under studietiden vid Kapellsbergs Musikskola i Härnösand, 1970-72, kom jag för första gången i kontakt med Rytmik som undervisningsämne. Det mötet blev inte speciellt lyckat. Eftersom jag inte fattade ämnets betydelse för mina musikstudier, tyckte jag det var onödigt att bli utsatt för det. Skolans rektor Røjås-Jonas förstod mig, vilket i sin tur innebar att jag kunde befrias från ämnet. Gymnastik och motionsrundor i elljusspåret roade mer och gjorde framförallt mer nytta, tyckte jag.

Direkt efter avslutade studier vid Kapellsbergs Musikskola anmälde jag mitt intresse, som sökande till Rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö. Jag blev antagen och tog musikpedagogisk examen i Rytmik och piano 1975. 1983 anställdes jag vid Musikhögskolan i Malmö och blev 1987 kursledare för Rytmikpedagogutbildningen.

Mitt första arbete hade jag på förskollärlinjen i Malmö. En fredag eftermiddag avslutade jag Rytmiklektionen med ett avspänningspass. Deltagarna låg på golvet och jag pratade lugnt och stilla. Alla följde instruktionerna: att avspänningen går från huvudet till fötterna. Efter ett tag infann sig den förtätade stämning som kan upplevas när människor *verkligen* spänner av. Jag lyckades, men hur gör man när de ska väckas till liv igen? Där stod jag och alla andra låg på golvet. Vad hade min lärare sagt till mig? Jag mindes och såg ”ordet” tydligt framför mig. Det förlösande *ordet* hade stått i marginalen på en skriftlig lektionsplanering. Vilken tur, tänkte jag och fick tag på både en handtrumma och en filtklubba. Det blev ett rejält slag med klubban mot trumskinet. Alla flög upp. Någon tog upp ämnet om hur man kan dö när man ser något otäckt på TV. Eftersom jag försökte vara pedagogisk, diskuterade vi det problemet en stund. Lektionen avrundades med önskningar om en trevlig helg och alla lämnade rummet. På vägen hem fick jag en olustig känsla i kroppen. Det var något som inte stämde. Vad hade egentligen min handledare skrivit i marginalen? Sanningen uppenbarades när jag åter läste och denna gång lyckades tyda lärarens handstil. ”Väck upp med en **sträckövning!**” Alltså inte med en **skräckövning!**

1. BAKGRUND

I detta kapitel presenterar jag de erfarenheter, som har gett upphov till studien. Därefter anger jag hur studien av hur olika personer uppfattar innebörden av begreppet Rytmik enligt definitionen: ”pedagogisk metod”.

1.1. Min erfarenhetsbakgrund

Under mina år som Rytmikpedagog vid Musikhögskolan i Malmö har jag många gånger haft behov av att klarare kunna formulera innebörden i och betydelsen av ämnet Rytmik och dess plats i utbildningen till lärare i musik. Det har varit viktigt att klarlägga vad Rytmik kan vara, eftersom begreppet kan tolkas på flera olika sätt.

Rytmik kan vara så mycket. Det är så svårt att förklara. Man kan ibland arbeta med samma tema för både barn och vuxna. Övningarna, som riktas till vuxna görs bara lite svårare.

Under 1970- och 80-talen var uttalanden som till exempel dessa om Rytmikpedagogik mycket vanliga, även hos Rytmikpedagoger.¹

För mig innebär Rytmikpedagogik att det även handlar om att lära sig lära ut! Att förlösa kunskap hos andra. Musikhögskolan bygger sin verksamhet på en helhetssyn. Färdighetsträning inom musikens olika områden och konsertverksamhet bildar tillsammans med metodik och praktik en helhet. Detta synsätt färgar även den Rytmikpedagogiska utbildningens innehåll, men ännu större vikt läggs vid att lärandet sker genom kroppen. Den fysiska upplevelsen genom kroppsrörelser står i centrum för allt lärande av musik.

I *Nationalencyklopedin* (1994) beskrivs begreppet holism med att helheten är något mer än summan av delarna. Metaforen ett plus ett är lika med tre används ibland för att beskriva och förtydliga det holistiska synsättet, men jag anser att detta bara är en sifferstapling med tvivelaktig matematisk verklighetsgrund. Ett plus ett plus ett är tre och med entalen utbytt mot ingredienserna smör, socker, mjöl kan det bli en kaka. Naturligtvis krävs det även rätta proportioner, erfarenheter och kunskaper om bakning, ett bakbord, en ugn och någon som bakar för att det ska bli en kaka. Det handlar om ”know-how”. Ett plus ett plus ett kan också bilda stomme i en Rytmiklektion och när ingredienserna sammanfogas med väl valda övningar, förståelse, kunskap, människokunskap, mystik och allt det obeskrivbara som skapar konst då bildar det en helhet. Lärande bör alltid ske i integrerad form. I en tidningsintervju i Sydsvenska Dagbladet jämförde jag en gång Rytmikstudenter med delfiner. Mina erfarenheter från studier av delfiners vattenlekar kan jämföras med Rytmikstudenters improvisationsförmåga. Rytmikstudenter arbetar dagligen med improvisationer i rörelse med eller utan musik i rummet, vilket utvecklar deras förmåga till samarbete. Detta kan även uttryckas med att Rytmikpedagoger lär sig att ha ”ögon i nacken”. Bakom orden finns den tysta kunskapen och i den finns upplevelser om samspel människor emellan, uttryckt i rörelse och musik. Detta är dock ett komplext system, som skulle kräva ett för stort utrymme att utveckla.

– Är detta någon sorts djävla psykoterapi?

Kommentaren kom som en följdfråga efter min första Rytmiklektion på Fridhems folkhögskola i Svalöv 1975. Även om frågan var ironiskt menad kan man ställa sig frågan: Varför tyckte eleven att det han varit med om förde tankarna till psykoterapi? Idag kan jag nog påstå att han delvis tänkte rätt. Problemet var bara att jag inte visste att övningarna, som jag presenterade kunde tolkas på det sättet. Självklart gick jag inte in i min lärarroll med syftet att leka terapeut eller psykolog, utan undervisade helt enkelt på det sätt jag hade blivit lärd.

Rytmikpedagogutbildningen på 1970-talet vid Musikhögskolan i Malmö innehöll inte så många reflekterande moment.

- Idag tänkte jag att vi skulle arbeta med avslappning. Är det någon som vet hur vi kan nå avslappning på ett bra sätt? Har ni några förslag?
- Ah du...kom hem till mig i kväll, så kan vi dela en flaska vin, sen...kan vi snacka om avslappning.

Dialogen utspelades mellan en Rytmikpedagog och en student vid jazzpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö i slutet av 1970-talet. Kommentarer av denna sort som säkert många Rytmikpedagoger har fått höra, minns de idag med ett brett leende. Okunskapen om Rytmik var stor. Kunskapen om Rytmikämnet och synen på Rytmikpedagogers kompetens har fördjupats vilket gör att sådana uttalanden är sällsynta idag.

- Får jag presentera Ann-Krestin Vernersson. Rytmikpedagogen som gav velourbyxan ett ansikte! sa en skådespelare och före detta elev till mig från Fridhems folkhögskola i Svalöv, när han presenterade mig för sin fru.

Kommentaren ovan speglar tidsandan och Rytmikpedagogers klädstil på 1970-talet, men anspelar också på att även miljön och personligheten spelar in. Det gäller att inte onödigt särskilja sig från studenternas vardag, utan tänka på att studenten i viss utsträckning ska kunna identifiera sig med lärarrollen.

1992 anordnade jag en kurs med "Friskis och Svettis"-ledare. Några år senare mötte jag en av kursdeltagarna och fick jag följande fråga:

- Håller du fortfarande på med sån där trasselgympa? Jag minns, när du hade kurs med oss. Det var väldigt svårt att hålla reda på komplexa och ovana arm- och benrörelser!

Ovanstående uttalande kommer från ett speciellt undervisningstillfälle. Gymnastik- och idrottsledarna från "Friskis och Svettis" i Malmö var inbjudna till Musikhögskolan i Malmö och fortbildningskurs i Rytmik. Ordet "trasselgympa" förekommer inom "Friskis och Svettis"-rörelsen. Den formen av gymnastik riktas till personer som har svårt med koordinationen. Inom ramen för denna problematik anser jag att Rytmikpedagogiken har mycket att tillföra.

1.2. Syfte

De många olika missuppfattningar av ämnet Rytmik som finns, till och med bland tidigare kursdeltagare, visar på behovet av en tydlig beskrivning av ämnet. Syftet med uppsatsen är därför att kartlägga vad begreppet Rytmik kan innebära. Resultatet skall ligga till grund för beskrivning av Rytmik som ämne i lärarutbildning med inriktning musik.

1.3. Avgränsningar

Jag har därför valt att belysa och skapa klarhet om ämnet Rytmik genom att studera hur olika personer uppfattar det. Rytmikpedagogik förklaras vanligtvis genom presentation av delämnena och kursuppläggningar, samt lektionsplaneringar.

1.4. Forskningsfråga

I *Nationalencyklopedin* (1994) ges två olika definitioner av begreppet 'Rytmik':

1. läran om rytm (sextonde bandet, 137). Ordet används ibland som synonym till rytm
2. systematiserad övning av den musikaliska sensibiliteten genom kroppsrörelser. Jmfr. Emile Jaques-Dalcroze. /...Jaques-Dalcrozemetoden finns kvar i den svenska Musikhögskolans Rytmikutbildning, men i förändrad form.../

Bonniers svenska ordbok, (1986, 516) har likartade, men mer differentierade definitioner av Rytmikbegreppet:

1. läran om rytm; rytmisk karaktär.
2. en pedagogisk metod som bygger på att man omsätter rytmintryck i rörelse
3. annat namn på gymnastique moderne (se d.o.).

Dirigenten och musikern Bruno Walter diskuterar här begreppen rytm och rörelse:

Vad rytmen klart uppenbarar är naturligtvis den "frändskap av första graden" som råder mellan musiken och dansen. Musikens rytmer driver fram och behärskar dansens. Dansen får sina tidsmått och accenter från de musikaliska rytmerna. Onekligen inverkar musiken även för övrigt - med sina melodibildningar, sitt känsloläge, sina dynamiska skiftningar, och så vidare - på dansen, på dess grundkaraktär såväl som mera i detalj. Avgörande för de nära släktskapen mellan musik och dans är den omedelbara förbindelsen genom rytmen. ...Dansen är mätbar såtillvida som dess rörelser brukar regleras i tidsbestämda turer, kan utföras under räknekommando och går att anpassa till de musikaliska taktmått. (Walter, 1954)

Personligen använder jag begreppen Rytmik, Rytmikpedagogik och Rytmikmetod som synonyma begrepp. För mig har ordet Rytmik två olika betydelser.

- 1 läran om rytm
- 2 pedagogisk metod

För att kunna åtskilja dessa begrepp rytmik/Rytmik väljer jag att skriva det sistnämnda som ett egennamn, det vill säga Rytmik (=musikpedagogisk metod).

Uppslagsverkens definitioner räcker inte för att ge en klar bild av Rytmik i denna betydelse. Eftersom Rytmik är ett komplext begrepp krävs ytterligare förklaringar. Mot bakgrund av de kommentarer som ges här ovan, har jag valt att göra en intervjuundersökning. Jag har hämtat mina intervjupersoner bland professionella musiker, dansare och Rytmikpedagoger samt bland Rytmikstudenter och blivande lärare i musik; det vill säga människor med utbildnings- och yrkesmässig erfarenhet av Rytmik i olika sammanhang.

Enligt Bauhn (2000) har kunskap i sig ett värde för den vetgirige. För Rytmik som pedagogisk metod är det emellertid av största vikt att kunskapen inte stannar hos den enskilde pedagogen utan förs vidare. Studiet av hur informanterna uppfattar begreppet Rytmik som pedagogisk metod får mina ramar som forskare, men framför allt som pedagog, att expandera. Uppsatsen kommer att användas som referenslitteratur i utbildningen av Rytmikpedagoger vid Musikhögskolan i Malmö.

Jag har valt att formulera frågan sålunda:

Hur uppfattar dansare och i övrigt musikaliskt verksamma personer innebörden av begreppet Rytmik i betydelsen "pedagogisk metod"?

1.5. Disposition

Jag har fått ta del av många olika uppfattningar om vad Rytmik är och hur ämnet kan upplevas. De tydligaste reaktionerna upplevde jag under utbildningstiden och under mina första verksamhetsår som Rytmikpedagog. Dessa anekdoter, som jag har samlat från Rytmikvärlden, får läsaren ta del av i vinjetform. De presenteras i detta kapitel, samt i den löpande texten.

Enligt Ely m.fl. (1991, sid 32) kan man använda vinjetter för att presentera sig själv i relation till intervjupersonen, vilket ger mer liv åt den efterföljande texten. Till skillnad från Ely (1991) har jag inte hämtat mina vinjetter från något speciellt intervjutillfälle utan insamlat dem när tillfälle givits, under lång tid. Vinjetterna ger därmed en historisk tillbakablick på hur Rytmik har uppfattats i olika pedagogiska sammanhang.

Inledningsvis får läsaren möta Rytmikpedagogikens grundare Èmile Jaques-Dalcroze och ta del av övergripande beskrivningar från ett urval företrädare för olika pedagogiska riktningar. Därifrån knyts de historiska banden vidare från Gerda von Bülow, Rytmikpedagogutbildningarnas framväxt i Sverige till dagens utbildningar. I metoddelen beskrivs valet av intervju personer och hur intervjuerna gick till. Frågor och svar runt begreppet Rytmik skapar utgångspunkt till kapitlet "Resultat och diskussion" och sätts i relation till den Rytmikpedagogiska historiken och den muntliga traditionen.

2. HISTORIK

Det finns inte mycket aktuell vetenskaplig litteratur som beskriver begreppet Rytmik, förutom den Rytmiklitteratur, som Rytmikpedagogikens grundare Èmile Jaques-Dalcroze har skrivit. Förra rektorn för Rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Stockholm, Italo Bertolotto, har skrivit en bok om *Jaques-Dalcrozemetoden*, (1984).

Gerda von Bülow har skrivit två böcker om Rytmikpedagogik. I *Børn, rum, form*, (1971) ges många tips om hur och varför man undervisar små barn i musik med hjälp av Rytmik som metod. I *Hvad er Rytmik?* beskriver von Bülow (1972) begreppet Rytmik som musikpedagogisk metod sett från det dansk-tyska Rytmikperspektivet. Denna andra bok ger djupare innebörd åt Rytmikämnet i denna mening.

Min egen 60-poängsuppsats *Rytmik - en musikpedagogisk metod för vuxna* (Verneresson, 1988) består till största delen av undervisningsmaterial. Det finns också ett antal kompendier att tillgå, som handlar om Rytmik. Det är examensarbeten, som skrivits inom ramen för grundutbildningen vid de svenska Rytmikpedagogutbildningarna. I dessa skrivna examensarbeten presenteras Rytmik som pedagogisk metod samt i relation till något närliggande ämne.

Rytmikpedagogiskt lärande och teorier däromkring förmedlas mellan generationerna genom muntlig tradition. Den historiska utvecklingen till dagens Rytmikpedagogutbildning utgör därför en relevant teoretisk bakgrund.

I detta kapitel presenteras några av de mest betydande föreläsarna för olika pedagogiska riktningar som förde samman rörelse med musik, men även med lärande i allmänhet. Enligt Varkøy (1996) var några av dessa *systembyggare*, som bröt upp invanda interaktionsmönster med hjälp av de nya idéerna. Några av dessa musikpedagogikens reformatorer är redan bortglömda, eftersom deras pedagogik anses allmänt föråldrad, medan andra ännu är aktuella.

Vid sekelskiftet 1900, förändrades mycket inom musik, bildkonst, litteratur och design. Det fanns behov av förändring. Människan sökte sig tillbaka till naturen. Ett tecken på det var att kläderna blev enklare. Den rytmiska gymnastiken skapade frihetskänsla hos människan. Förutom Jaques-Dalcroze presenteras övriga reformpedagoger i kronologisk ordning.

2.1. Reformpedagoger

Èmile Jaques-Dalcroze, (1865-1950).

Det finns många franska skrifter om Rytmik från 1900-talets början. Ett exempel är Jaques-Dalcrozets bok *Le rythme, la musique et l'éducation* (1920) i svensk översättning *rytm, musik och utbildning* (1997). Boken ger information om Jaques-Dalcrozemetodens mål och syften men även pedagogiska råd till Rytmikpedagoger. I boken beskrivs vidare de tre komponenterna Rytmik, Solfège och Improvisation ingående. Èmile Jaques-Dalcroze var en nyskapare av sambandet musik, rörelse, dans och teater i början av 1900-talet och lade även grunden till barndansen. (Hellqvist, 1996). Jaques-Dalcrozemetoden byggdes upp kring tre huvudmoment:

- Rytmik
- Solfège
- Improvisation

Enligt Bertolotto (1984) hade Jaques-Dalcroze år 1914 utformat 22 övningar så att varje övning i Rytmik hade sin motsvarighet i Solfège och Improvisation. Rytmikstudierna syftade till att väcka kroppens och hörselns rytmisinne. Solfègestudierna syftade till att väcka sinnet för intervaller och förhållandet mellan tonhöjder, det vill säga tonarterna, samt förmågan att kunna urskilja klangfärgen hos dessa. Syftet med improvisationsstudierna var att kombinera förvärvade kunskaper i Rytmik och Solfège, samt att musikaliskt kunna konkretisera dessa på klaviaturen. Målet var att öva upp det taktilt-motila (beröring-rörelseförmåga) sinnet och lära eleverna att överföra de musikaliska idéerna till instrumentet, både melodiskt, harmoniskt och rytmiskt.

Enligt Jaques-Dalcroze räcker det inte att intellektuellt uppfatta rytm. En snabb kommunikation mellan hjärnans förmåga att skapa idéer, dess analytiska förmåga samt kroppens utförande bör eftersträvas. Han menade att den speciella gymnastik som tränar musklernas förmåga till spänning och avspänning, både tidsmässigt och rumsligt, stärker det metriskta sinnet och rytmkänslan.

Solfège syftar, enligt Sohlmans musiklexikon (1979), till träning av röstteknik och tonträfningsförmåga. Solfège används också allmänt som beteckning för gehörsskolning. I Jaques-Dalcrozemetoden används solfègeundervisning med solmisation, som har sina rötter på 1000-talet hos Guido från Arezzo. Enligt Nationalencyklopedin (1994) är solmisation en musikpedagogisk term för att kunna utföra melodier direkt från bladet med hexackordlärans tonstavelser. Denna består av sex toner, stegvis ordnade från ettstrukna c till ettstrukna a. Istället för att sjunga på tonnamn används solmisationsstavelserna do-re-mi-fa-so-la-ti-do.

I Rytmikundervisning enligt Jaques-Dalcrozemetoden är improvisationsstudierna oftast kopplade till pianot. Det innebär kombinationer av förvärvade kunskaper i Rytmik och solfège. Syftet är att kunna konkretisera och överföra musikaliska idéer till instrumentet, både harmoniskt, melodiskt och rytmiskt. Övningarna tränar samtidigt motoriken, det taktila sinnet. (Bertolotto, 1984) I följande citat av Jaques-Dalcroze understryks helhetstänkandet i metoden.

”Människokroppen är en orkester i vilken de olika instrumenten, muskler och nerver, ögon och öron, samtidigt dirigeras av två ledare; själen och hjärnan”.

(Jaques-Dalcroze, ur *Notes Bariolées*, citerad i *Rytmikforum* 2000, nr 4, sista sidan).

Jaques-Dalcroze byggde upp ett kulturcentrum i Hellerau utanför Dresden. Detta gjorde hans metod internationellt spridd. Till Hellerau sökte sig musiker, dansare, filosofer, koreografer och kompositörer för kulturella möten. Tonsättaren Igor Stravinskij, dansarna Isadora Duncan, Vasiliv Nijinskij och Mary Wigman studerade alla hos Jaques-Dalcroze. Tillsammans med teatermannen och scenografen Adolphe Appia utvecklade Jaques-Dalcroze teaterscenens ljussättningsmöjligheter. (Hellqvist, 1996)

Kulturcentret i Hellerau förstördes delvis när första världskriget bröt ut. Jaques-Dalcroze lämnade Tyskland och återvände till Schweiz. Från 1914 fram till sin död 1950 fortsatte han sin verksamhet på Institute Jaques-Dalcroze, Rue de la Terrassière 44 i Genève. Än idag finns institutet på denna adress. Hellerau återuppbyggdes och öppnade på nytt 1992. Där ges fortlöpande kurser och intresserade kan söka sig dit för att få ta del av Jaques-Dalcrozets musikpedagogiska idéer. De undervisande lärarna kommer från hela världen och är oftast diplomerade Jaques-Dalcrozepedagoger.

Musikaliska aspekter i Jaques-Dalcrozemetoden fokuseras av Jehrländer (1998), som även belyser problematiken runt den sociala kontexten i metoden. Läsaren får en klar bild av vilka som kunde ta del av dåtidens Rytmikpedagogik. Det var främst kvinnor från välbärgade familjer, som intresserade sig för det nya inom musikpedagogikens områden.

Johann Heinrich Pestalozzi, (1746-1827).

Schweizaren Pestalozzi studerade hur man med musik som medel kunde uppnå bättre resultat på områden som välskrivning, räkning, lärande av normer, moral etc. Han ville harmoniera kropp och själ med hjälp av den frigörande och samlande kraften som ligger i musicerande. Dessutom gjorde han sig också till talesman för åsikten att en av pedagogens uppgifter är att väcka det spontana skapandet hos barnet. Pestalozzis metodik byggde på hjälp till självhjälp. Hans betoning av rörelse och arbete som fostrande moment fick stor betydelse senare för arbetsskolerörelser och aktivitetspedagogiska rörelser världen över. (Nationalencyklopedin, 1994)

Friedrich Fröbel, (1782-1852).

Fröbel, tysk reformpedagog och grundläggare av Kindergarten, var den förste att använda den fria leken i undervisningen. Han presenterade också tanken om att barn i speciella perioder har ett påtagligt behov att ge uttryck för sina inre liv genom rörelse och rytm och genom sångglädje. Dessutom ansåg han att ring- och sånglekar främjar barns sociala utveckling och deras förmågor att ingå i större sammanhang. (Nationalencyklopedin, 1994)

Rudolf Steiner, (1861-1925).

Ur den rörelse, som Steiner grundade, växte en rad konstnärliga verksamheter fram som målning, musik, recitation, eurytmi och dramatik (Nationalencyklopedin, 1994). Eurytmi betyder rytmisk harmoni, vilket innebär rytmisk rörelsekonst. (SAOL, 1986) Steiner påverkade fridansarna med sin eurytmi, som strävade efter att i rörelse uttrycka innehållet i poesi och musik. (Karina & Sundberg, 1989) I skolarbetet inom Steinerpedagogik, även kallad waldorfpedagogiken, fokuseras på vilje- och känslolivets utveckling, vilka anses lika viktiga som intellektets. Pedagogiken bygger på en rad principer och Steiner eftersträvade en helhetspedagogik med den inre skolningen, som ett centralt motiv. (Nationalencyklopedin, 1994) Endast snarlika ord förenar Rytmik och eurytmi, trots att det handlar om rörelse och musik. Rytmikpedagogik är en helhetspedagogik medan eurytmi är en del av helheten, waldorfpedagogiken.

Gertrud Gunow, (1870-1944).

Under åren 1919-1933 arbetade bildskapare, musiker, designers, scenografer, skådespelare tillsammans i konstnärskollektivet Bauhaus i Berlin. Gunow var musikpedagog och arbetade som lärare i ämnet harmoniseringslära med grundförhållandet mellan färg, klang och rörelse. Hon är en av få som har kritiserat Jaques-Dalcrozemetoden.

Resultatet är på intet sätt någon form av rytmiska rörelser à la Dalcroze, den hämmade intellektualisten skiljer sig tvärtom tydligt från den strömmande naiva människa liksom väsens- skillnaden mellan kvinna och man. En intellektualist håller båda händerna för ögonen som en oförlöst och rör sig med släpande steg, medan den fria människan befinner sig i regelbundet rytmisk rörelse, som inbegriper både händer och ben. (Gunow, citerad av Droste, 1990, sida 33)

Citatet är en jämförelse mellan Jaques-Dalcrozemetoden och den undervisning i rörelse, som bedrevs vid Bauhaus. I Schweiz arbetade musikpedagogen Jaques-Dalcroze fram de Rytmikpedagogiska idéerna samtidigt som Gertrud Gunow på Bauhauskollektivet i Berlin fann nya uttrycksmöjligheter för färg, form, musik och rörelse.

Rudolf von Laban, (1879-1958).

von Laban var ungersk dansare, koreograf och dansteoretiker. Han studerade ingående den klassiska balettens rörelser och fann att dansare inte utnyttjade hela kroppens förmåga till rörelse. Han utforskade själva dansrörelsen oavhängig alla hjälpmedel och ville bevara friheten till medveten eller omedveten puls.

Han utarbetade ett notationssystem, Labanotation, för nedteckning och analys av dansrörelser (Karina & Sundberg, 1989). Vid Laban Centre for Movement and Dance i London ges utbildning och kurser i Labans rörelsekonst, där ett flertal Rytmikpedagoger och dansare från hela världen har studerat. I och med detta lever hans rörelsekonst och livsverk vidare. Från Laban, via dansaren Mary Wigman till danskonstnärinnan Birgit Åkesson finns en koppling till Musikhögskolan i Malmö, som 2001 mottog en Åkesson-donation. Den som är intresserad av Birgit Åkessons liv och verk, kan via denna donation ta del av dans- och musiklitteratur, agendor, foton från Stockholmsoperan, videos, fältinspelningar från Afrika, nedtecknade koreografier, samt diverse brev.

Zoltan Kodaly, (1882-1967).

Zoltan Kodaly, den ungerske tonsättaren och musikpedagogen, hade som mål att bekämpa den musikaliska analfabetismen, utveckla en tonfostran och träna gehöret och förmågan att memorera musik. (Varkøy, 1996) Genom hans pedagogik betonas vikten av handens rörelser för att träna det melodiska gehöret. Enligt Kodaly karakteriseras en god musiker av:

ett vältränat öra
en vältränad intelligens
ett vältränat hjärta
en vältränad hand (Ibid. sid. 76)

Det finns en gemensam nämnare hos Kodaly och Dalcroze. På var sitt håll arbetade de fram pedagogiska system som syftade till att träna gehöret med hjälp av kroppens rörelser och därigenom utveckla förmågan att kunna memorera musik. Jaques-Dalcrozés system för förhållandet mellan hand och tonhöjd är annorlunda än det man finner i Kodalys metod. Jaques-Dalcroze använder ett "fast do" (ettstrukna c) och Kodaly ett "relativt do" (grundtonen i tonarten). Handens rörelser för att markera tonhöjd har stor betydelse i denna form av gehörsstudier. Dalcroze samordnade fötternas och händernas rörelser, vilket i sin tur utvecklade simultankapaciteten hos eleverna. Den rytmiska gehörsskolningen flyttades ut på golvet. Vid Rytmiklärarutbildningar runt om i världen arbetar man numera med solmisation enligt båda metoderna.

Carl Orff (1895-1982).

Hos Carl Orff var utgångspunkten en förståelse för nödvändigheten av ett sensomotoriskt inslag i människans uttrycksform. Han tog den konstnärliga och pedagogiska konsekvensen av detta genom att bana nya vägar inom musik- och rörelsepedagogik. Grunden var människans strävan efter ett totaluttryck i form av musik, rörelse och språk (Varkøy, 1996). Kodaly och Orff anammar sociala funktioner i musikundervisningen. Kodaly uttalar tydligt kravet på utvecklingen av memoreringsförmågan. Detsamma gjorde Jaques-Dalcroze, som framhöll att kroppen genom rörelser kan minnas musiken (kinestetiska sinnet).

2.2. Samtidighetens mirakel

Riktningar med liknande innehåll uppstod på flera ställen i världen samtidigt. Nya kombinationer av musik, rörelse, färg, form och pedagogiska idéer tog form. Detta kan beskrivas som ett "samtidighetens mirakel". Begreppet myntat av Benktsson, 1989.

Steiner, Jaques-Dalcroze, von Laban var under flera år verksamma i Schweiz och Tyskland. Liksom Kodaly tvingades de lämna Tyskland före andra världskrigets utbrott. Reformpedagogerna som presenteras ovan har fungerat som kloten i ett kägelspel för utvecklingen av pedagogiska idéer. Från Pestalozzi som var inspirationskälla till den tyska Rytmikpedagogen Elfriede Feudel, utvecklades Rytmikpedagogiken till att omfatta fler ämnesområden än musik. Feudel hade i sin tur inspirerat Gerda von Bülow när hon startade Rytmikpedagogutbildningarna i Köpenhamn och Malmö 1960 och 1961.

2.3. Rytmikutbildningar i Europa

Genom uppvisningsturnéer, debattartiklar och kurser spreds Jaques-Dalcrozemetoden runt om i Europa. De europeiska Rytmikpedagogutbildningarna finns förutom i Sverige även i Belgien, Polen, Tyskland, Storbritannien, Spanien och Schweiz. (www.fier.com) Det är stora skillnader mellan de europeiska ländernas Rytmikpedagogutbildningar. De enskilda Rytmikpedagogernas strategier har medfört att undervisningen har utvecklats i olika riktningar, eftersom det Rytmikpedagogiska lärandet i huvudsak förmedlas via muntlig tradition i undervisningssituationen. Förutom vad gäller det konkreta innehållet i kursplanerna skiljer sig utbildningarna även åt på andra sätt. I England och Schweiz har Rytmikpedagoger och de Rytmikpedagogiska förbunden länge kämpat för att utbildningarna ska bli statliga, vilket de sedan år 2000 också är i Schweiz. Av de nordiska länderna är det endast Sverige som kan erbjuda Rytmikpedagogutbildning vid universitet eller musikhögskola.

Det nationella nätverket för examinerade Rytmikpedagoger är Svenska Rytmiklärarförbundet, Dalcroze, (www.Rytmik.just.nu 2003 04 10). Se bilaga 2. Föreningen är knuten till det internationella nätverket, Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique (F.I.E.R). Utanför Europa finns Jaques-Dalcrozemetoden representerad i Australien, Canada, Japan, Korea, Mexico, Ryssland och USA. (www.fier.com 2003 03 10)

2.3.1. De svenska och danska Rytmikpedagogutbildningarnas ursprung och utveckling

Det är främst två kvinnor som har betytt mycket för grundandet av Rytmikpedagogik i Sverige (Hellqvist, 1996): Paula Müntzing och Anna Behle. Paula Müntzing utbildades hos Jaques-Dalcroze i Genève och var därefter verksam i Göteborg med Rytmikundervisning för barn. 1963 sändes ett TV-program med Müntzing i vilket hon undervisar små barn enligt Jaques-Dalcrozemetoden. Förutom filmen har jag ej funnit någon dokumentation om Müntzing. För den unga sångerskan Anna Behle förändrades livet när hon såg Isadora Duncan dansa på Östermalmsteatern i Stockholm 1906. Därefter sökte sig Anna Behle till Isadora Duncanskolan och till Jaques-Dalcroze i Genève. Hon blev Sveriges första Rytmikpedagog och startade 1907 "Anna Behles Plastikinstitut". Den fria dansen hade fått sitt fotfäste i Sverige. (Näslund, 1995)

1933 startade Dalcrozeinstitutet i Stockholm. Detta institut blev 1960 Svenska Dalcrozeseminarier och uppgick 1978 i Musikhögskolan i Stockholm (numera Kungliga Musikhögskolan), där utbildningen till Rytmikpedagog blev en självständig Rytmik- och Ensemblelärarytbildning (RE). Rytmikpedagogutbildningen i Göteborg startade i samband med Högskolereformen 1978. I Malmö etablerades Rytmikpedagogutbildningen 1961.

1996 var en svensk Rytmikpedagog, prefekten för RE-utbildningen i Stockholm, professor Ulla Hellqvist, för första gången inbjuden som gästlärare till en Rytmikbiennial i Genève. Detta var ett genombrott för svensk Rytmikpedagogik. För att kunna titulera sig Jaques-Dalcrozepedagog krävs dock certifikat eller diplom från utbildningen vid Institute Jaques-Dalcroze. För närvarande har vi inga verksamma Jaques-Dalcrozediplomerade Rytmikpedagoger i Sverige.

1960, samtidigt som Svenska Dalcrozeseminarier, inrättades Institutet för Rytmik även i Danmark. Det svenska Dalcrozeseminarier förde Jaques-Dalcrozes pedagogiska gärning vidare, utan omskrivningar. Den danska Rytmikpedagogutbildningen anammade redan från start den tyska Rytmikpedagogen Feudels idéer om att Rytmik kunde tillämpas inom fler områden än musik. Feudel menade att Rytmik var tillämpbar även vid undervisning i språk, i matematik och i övriga skolämnen. Vid von Bülow's bortgång 1990 lades det ursprungliga Institutet för Rytmik ned och ett nytt Institut för Rytmik inrättades under ledning av danska Rytmikpedagoger, utbildade hos von Bülow.

De danska Rytmikpedagogutbildningarna, som var halvstatliga, lyckades aldrig bli en utbildningsvariant inom de danska musikkonservatorierna och lades ned år 2000. Den danska staten valde av okända skäl att inte satsa pengar på en sådan utbildning. Det finns musikutbildningar i Danmark som inom utbildningsprogrammen erbjuder kroppsrörelser med koppling till träning av de rytmiska elementen i musiken, men detta är inte detsamma som den Rytmikpedagogik, som erbjuds vid de svenska musikhögskolorna.

2.3.1.1. Historiskt perspektiv på Rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö.

Från Jaques-Dalcrozes grundidéer via den tyska Rytmikpedagogiken, Rhythmische Musikalische Erziehung (RME), antog den danska inriktningen, rytmisk Musikalisk Opdragelse (RMO), en mer terapeutisk profil. Det intuitiva, med inflytande från österländska filosofer, taoism och zenbuddism gavs också ett visst utrymme i pedagogiken. När Rytmikpedagogiken kom till Malmö 1961 översattes RMO till rytmisk Musikalisk Uppfostran/Utveckling (RMU). 1975 byttes begreppet rytmisk Musikalisk Uppfostran ut mot Rytmikpedagogik.

Gerda von Bülow, (1904-1990).

Gerda von Bülow var musiker och Rytmikpedagog och utbildad i Hannover, Tyskland. Hon var initiativtagare både till den danska och den svenska utbildningen. Hon var huvudlärare i Rytmik 1961-75, först vid Musikkonservatoriet och senare vid Musikhögskolan i Malmö, när denna 1978 ersatte konservatoriet. Genom samarbetet mellan Institutet för Rytmik i Danmark och Musikkonservatoriet i Malmö lades grunden för Rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö. 1961 reste svenska studenter för första gången över Öresund till Institutet för Rytmik i Kongens Lyngby. I undervisningen ingick Rytmikmetodik (riktat till barn), Rytmikteori och historik, rörelselära, rörelseform, redskapens användbarhet i Rytmikundervisning, pianoimprovisation, instrumentation, komposition och spel med orff-instrument. Institutet var integrerat med von Bülow's privata bostadshus, som var ritat av henne själv. Von Bülow eftersträvade alltid att på bästa sätt ge Rytmikämnet en väl genomtänkt teoretisk klädedräkt. Nedanstående fraser, som beskriver Rytmik, fastnade i mitt minne när jag hade henne som lärare. Det berodde troligtvis på att jag från början inte förstod dem, utan fick ägna tid åt både fraserna och uppslagsverken. Alla Rytmikstuderande lärde "arbetsprincipen" utantill, eftersom det alltid präglade planeringen och analysen av Rytmiklektionerna.

”I store træk vil man kunne definere det rytmiske arbejdsprincip som en indlæring gennem spontan bevægelse under føre-følgeprincippet og med bevidst inddragning av begreberne rum, tid, kraft og form”. (von Bülow, 1972, sida 15)

Enligt von Bülow vilar ”Arbejdsprincippet” på helheten – organism, intellekt och känsla, det vill säga kropp, ande och själ. Dessa tre begrepp kräver en helhetspedagogik, för att kunna utvecklas. (von Bülow, 1972, sida 11)

”Arbejdsprincippet” innebär, att lärandet sker genom spontan rörelse. Ordet spontan syftar i detta sammanhang på rörelser som inte är inövade. Jag anser dock att ordet bör bytas mot organisk. Det beskriver bättre vilken sorts rörelser det handlar om. Genom ”föra-följapricippet” åsyftas ständig dialog och utveckling av kommunikationsförmågan mellan dem som lär genom rörelse. Deltagarna i lektionen får möjlighet att öva sina förmågor att vara ledare och kunna följa någons impulser, det vill säga givare och mottagare. ”Med bevidst inddragning av begreberne rum, tid, kraft og form” innebär att medvetandegöra rummets, tidens, kraftens och formens betydelse vid inläring. Under studietiden, i mitten av 1970-talet, lärde vi att relatera övningarna till de rumsliga, tids- och rörelsemässiga begreppen. Lektionerna utgick ofta från att belysa ett ”tema” från så många olika sidor som möjligt. En vandring från abstrakta begrepp som mot slutet av lektionen blev mer och mer konkreta. Rytmiklektionerna avslutades ofta i en form som återspeglade lektionens olika moment. Det kunde vara en grafisk-, musikalisk-, redskaps- och/eller rörelseform. Till skillnad från ”arbejdsprincippet”, som alla lärde sig utantill var vi få som lärde oss frasen om ...

...RMU eftersträvar en socio-emotionell, perceptuell-kognitiv utveckling, generellt, men i synnerhet på de estetiskt-kreativa områdena. (von Bülow, muntlig kommentar)

När von Bülow presenterade denna fras för oss studenter tyckte vi, att den var alltför teoretisk och krånglig. Vi ansåg att den inte hade något större värde i det praktiska arbetet. För att kunna lägga den på minnet gjorde jag en komposition i tre satser över textmaterialet där varje sats representerade en årskurs på den då treåriga utbildningen. Idag förstår jag både frasens innebörd och vart von Bülow ville komma med att teoretisera Rytmikämnet. Genom denna komprimerade mening ville hon förklara Rytmik som pedagogisk metod och samtidigt närma sig det språkbruk som hörde hemma i utvecklingspsykologiska sammanhang. I sin bok *Hvad er Rytmik?* skriver von Bülow (1972) om helhetssynen på människan och i Rytmikundervisningen och att det fanns tre huvudgrenar i RMU, som stod i nära förbindelse med varandra, nämligen

- en metodisk (lärande av ett ämne)
- en uppfostrande (personlighetsutvecklande, karaktärsdanande)
- en terapeutisk (mentalhygienisk)

Enligt Nationalencyklopedin (1994) var mentalhygien ett begrepp som utvecklades efter första världskriget. Det innebar åtgärder som syftade till att bibehålla eller stärka psykisk hälsa med särskild tonvikt på att förebygga allvarigare störningar eller insjuknande, samt att utveckla goda relationer människor emellan. Numera används inte begreppen karaktärsdanande, mentalhygienisk, terapeutisk eller uppfostran vid presentation av syftet i Rytmikpedagogiken. Begreppen anses förlegade och passar inte in i en modern lärarutbildning.

Under 1990-talet anammade många Rytmikpedagoger Gardners (1983) teorier om att människor har olika intelligenser. För Rytmikpedagogikens del är särskilt de kinestetiska och spatiala sinnen intressanta, eftersom dessa berör förmågan att uppleva och minnas med hjälpen av kroppens rörelser. Ericson, (2000) diskuterar till exempel musikens och kroppsspråkets starka bindningar. Hon jämför musik med en utsträckt gest, ett slags rörelse som utförs, åtminstone implicit, med kroppen. Detta uttalande förtydligar skillnaden mellan Rytmik och dans. I Rytmikpedagogiken används kroppsrörelsen för att nå musikens alla delar. Ericson använder samma definitioner som Gardner när hon presenterar fem av de sju intelligenserna, som används i dans. Det är musikalisk, spatial, kinestetisk, intra- och interpersonell.

Rytmikstuderande vid Musikhögskolan i Malmö 1961-75 tränades dagligen i det danska språket, eftersom de undervisande Rytmikpedagogerna enbart talade danska. För att ge en liten 'doft' av tidsandan väljer jag att inte översätta von Bülow's (1972) egna ord till svenska.

*Vi kan sammenfattende konstatere, at Rytmikpedagogens uddannelse omfatter et fagkompleks, hvis vesentlige trek kan samles i følgende krav:
kunne bevæge sig godt og hensigtsmæssigt og have indgående kendskab til bevægelseslære,
kunne spille to instrumenter forsvarligt og musikalsk, ikke mindst klaver, og have en lødig musikalsk baggrund med henblik på musikpædagogik,
have udtræget pedagogiske evner,
have udviklet fantasi og skabende evner og kunne improvisere både bevægelsesmæssigt og musikalskt,
have en dybtgående indsigt i sit fags teoretiske baggrund, virke og væsen, som betinges af en ikke ringe psykologisk viden, og som kræver et overblik over de talrige arbejdsmuligheder, der ligger i arbejdsprincippet.
(von Bülow, 1972, sida 112).*

Rytmikämnet omfattade många delmoment, varav komponenterna musik och rörelse var självskrivna. Texten ovan beskriver både innehållet i och målsättningen med Rytmikpedagogutbildningen, men den ger även en bild av vad som krävdes av en Rytmikpedagog under Gerda von Bülow's ledning, nämligen färdighetsträning på instrument och i rörelse pedagogisk förmåga teoretisk kunskap om Rytmikämnets bakgrund, syfte och verksamhetsområden, men även sambandet till närliggande discipliner

Gerda von Bülow beskriver här tydligt kravet på egna instrumentala färdigheter och musicerandets roll i Rytmikundervisningen. Pianot hade en central plats i utbildningen. På den tiden fanns det ett krav på att alla Rytmiklektioner skulle inledas med pianoimprovisationer som presenterade dagens undervisningstema. Liksom Jaques-Dalcroze poängterade von Bülow pianots självklara plats i Rytmikundervisningen. Till skillnad från Jaques-Dalcroze använde hon inte sig av Jaques-Dalcrozemetodens tre huvudmoment, det vill säga Solfège, Rytmik och Improvisation på samma sätt. Solfège, det vill säga gehörsundervisningen var hänvisad till det traditionella gehörsrummet. Däremot utarbetade von Bülow metoder för lektionsplanering, främst riktade till undervisning av barn.

Hennes formel utgick från ”Arbetsprincipen”, men hon poängterade hela tiden det tematiska arbetet, den ”röda tråden” och dess betydelse för progressionen. Den röda tråden innebar att alla övningar bearbetade det övergripande målet i lektionen, samt de delmål, som alltid hänsyftade till barnets allmänna utveckling. Alla övningar avlöste varandra, som deltagarna i ett vältrimmat stafettlag.

Från Èmile Jaques-Dalcroze, via Elfriede Feudel och Gerda von Bülow, fick vi ta del av teorier från 1900-talets början. Enligt Jehrländer (1998) hade Dalcroze en tendens att beskriva musikaliska svårigheter i medicinska termer. Efter andra världskrigets slut var människorna i behov läkning och terapi och detta gav efterdyningar i de pedagogiska leden. Detta kan vara en förklaring till att även Rytmikpedagogiken blev starkt terapeutiskt präglad. Gerda von Bülow utbildades till Rytmikpedagog 1957 i Hannover, Tyskland och hennes förebild var, som tidigare nämnts, Elfriede Feudel med verksamhet i Stuttgart. Pedagoger väger in vilken utvecklingsperiod barnet genomgår och undervisar utifrån den förvärvade kunskapen. Även pedagogisk form bör vara underordnad ämne och undervisningssituation.

I samband med Rytmikundervisning och barn är det helt naturligt att arbeta med rörelse och göra återkopplingar till olika utvecklingsstadier. Genom tiderna har nästan all Rytmikundervisning riktats till barn och barnens värld. Kombinationen Rytmik-undervisning och vuxna har däremot inte varit lika naturlig. Rytmikpedagoger kan råka ut för de mest besynnerliga beteenden när de arbetar med vuxna människor. När en vuxen människa vid undervisningstillfället uppmanas att sitta på golvet kan det skapa ett regressivt beteende. Den vuxne kan helt plötsligt bete sig mycket barnsligt, bli oerhört frågvis, pratsam och busig (ej att förväxla med spontanitet.) Frågan om vad Rytmik är ställer jag alltid till mina studenter. ”Rytmik är lek på allvar” blev svaret från en kvinnlig elev vid en muntlig utvärdering efter en Rytmiklektion med folkhögskoleelever 1976.

2.3.1.2. Rytmik vid Musikhögskolan i Malmö

Utbildning till Rytmikpedagog sker vid Musikhögskolorna i Stockholm, Göteborg och Malmö. Idag erbjuds alla blivande lärare i musik, som studerar vid Musikhögskolan i Malmö, Rytmikundervisning. Förutom grundkurser i ämnet kan man söka tillvals- och universitetskurser i Rytmik och Rytmik som metod. År 2002 genomgick alla svenska lärarutbildningar stora förändringar. Begreppet musiklekläre försvann och ersattes med lärare i musik. Musikhögskolan i Malmö behåller dock benämningen IE (Instrumental- och Ensemblelärare). Även i fortsättningen kommer begreppet Rytmikpedagog att användas. I de aktuella kursplanerna vid Musikhögskolan i Malmö presenteras Rytmik, som en strategi för att lära musik, uppleva och förstå musikens element och egenvärde genom rörelse. Rytmik förklaras som en musikpedagogisk metod för att nå egenarten musik, ett pedagogiskt förhållningssätt till musik. Inom huvudämnet Rytmik finns olika uttrycksformer för musikalisk rörelse, som har betydelse i andra musikaliska sammanhang.

Eftersom Rytmikpedagogik i första hand förmedlas via muntlig tradition blir studenterna starkt präglade av Musikhögskolornas traditionsbärare. Rytmikpedagogik är beroende av pedagogens kompetens och kreativa förmåga, eftersom få böcker finns att tillgå. Rytmikpedagogen får oftast skapa sitt eget pedagogiska material. Dessutom handlar det om valet av metodisk design på undervisning. I utbildningen till Rytmikpedagog får studenten ta del av olika uppfattningar och vetande som berör människans utvecklingsnivåer i relation till Rytmikpedagogik som metod. Rytmik är uppdelat i flera delmoment, som ibland kan ses som ämnen i sig. (Se bilaga 1) Beskrivning av huvudämnet, delämnena och kursuppläggning i Rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö är utformad av författaren och används som informationsblad. Se bilaga 2.

3. METOD

Studien syftar till att klarlägga hur olika personer uppfattar innebörden av Rytmik som pedagogisk metod. För mig har det varit viktigt att ge utrymme för de aspekter, som deltagarna själva tycker är väsentliga. Därför ville jag inte formulera detaljerade frågor på förhand eftersom dessa skulle kunna begränsa de områden som jag valde ut. Detta medförde i sin tur att jag valde att göra en kvalitativ intervjustudie och inte en enkätstudie.

Enligt Ely (1993) är det den kvalitativa forskningens plikt att vara öppen för det som visar sig inom forskningsfältet, vara flexibel och ständigt beredd på omvärdering. Det krävs spontanitet, agerande, humor, flertydighet, improvisations-, inlevelse-, och anpassningsförmåga och förmåga till att kunna acceptera sina känslor. Att acceptera och respektera sig själv är av avgörande betydelse för att kunna vara en produktiv kvalitativ forskare. Dessutom är distansen till det egna arbetet och till de egna åsikterna av avgörande betydelse. Jag anser att det handlar om ständig beredskap att genomlysa och omvärdera sitt arbete. En god förförståelse av forskningsområdet är därför enligt min uppfattning viktig.

Forskaren med god förförståelse kan också liknas vid en detektiv, som från början i detektivarbetet har få ledtrådar att gå efter, men som med hjälp av bevis och indicier spårar upp brottsplats och gärningsman. Resultatet av vittnesintervjuer, bevismaterial och indicier skapar till sist ett sammanhang som bildar en logisk helhet med sådan tyngd att fallet löses.

Kvale (1997) presenterar två olika typer av forskare, malmetaren och resenären. De har olika syn på kunskapsbildning. Malmetaren är den ”som bringar den värdefulla metallen i dagen”. Enligt Kvale skrapar forskaren av ytan av medvetna erfarenheter. Intervjupersonernas uppfattningar om begreppet Rytmik är den dyrbara metallen. I dessa uppfattningar finns många resurser värda att gräva fram. Vad ska den dyra metallen användas till? Blir den en bruksvara eller kommer den att få en värdig plats i ett konstnärligt sammanhang?

Resenären är ”på väg mot en berättelse som ska förtäljas vid hemkomsten” (Kvale, 1997). Min slutsats är, att en kombination av malmetare och resenär borde bli den optimala forskaren. Under resans gång sker möten mellan människor och minnesmärken. Milstolpar utforskas och vid hemkomsten finns minnen i form av bilder och reseberättelser. Den malmetande resenären utför en tidsresa med historiken i ryggsäcken och nutiden i handbagaget. Resenären stannar upp vid olika intressanta händelser och gräver djupt för att finna det mest värdefulla som är värt att putsa av och lyfta fram i ljuset. En forskare ska också kunna se sig själv och sina egna upplevelser i andra.

Valet av metod hamnar på en kvalitativ forskningsmetod med explorativ intervju, som informationskälla för datainsamlandet. Enligt Kvale (1997) är en explorativ intervju öppen och föga strukturerad. Jag valde explorativ intervju eftersom Rytmik är ett sammansatt begrepp både ur namn- och innehållssynpunkt och i behov av klarläggning. Konversation kan betyda att ”vandra tillsammans med”, säger Kvale (1997). I undervisningssammanhang vandrar lärare och elever tillsammans och i intervjuerna vandrar frågor och svar mellan de intervjuade och den som intervjuar. Erfarenheter och upplevelser förmedlas, bearbetas och omvandlas till ny kunskap. Kvales resonemang visar också att det är viktigt att forskaren är väl insatt i ämnet. Detta kan även innebära risker.

Ljungar-Chapelon (1999) menar till exempel att risken med förförståelse innebär att forskaren redan vet svaret och analysens resultat, innan den är genomförd. Min mening är att god förförståelse bildar den bästa grunden för forskningsarbete. I den studien måste jag vara insatt i området för att följa upp deltagarnas kommentarer med relevanta följdfrågor.

3.1. Deltagare

Urvalet av informanter har gjorts bland personer med erfarenheter av musikutövande i olika sammanhang och utformandet av intervjuer har skett med utgångspunkt i frågor runt begreppet Rytmik. Eftersom Rytmik som musikpedagogisk metod finns representerad vid Musikhögskolornas Rytmikpedagogutbildningar valdes några av informanterna bland Rytmikstuderande och en lärare i Rytmikpedagogik. I andra kontexter återfinns begreppet Rytmik hos dansare, musiker och musikstuderande. Därför valde jag även blivande lärare i musik, två professionella musiker och en dansare, som informanter.

Fyra professionella företrädare för dans, musik och Rytmik, varav två kvinnor och två män, inom olika konstnärliga ämnesområden finns representerade. Deras bakgrunder skiljer sig markant från varandra. Alla fyra har musik som gemensamt ämne men de representerar olika genrer och olika förhållningssätt till musik. För att svaren skulle bli så mångfacetterade som möjligt valdes de professionella med tanke på att de har olika erfarenheter av Rytmik men har arbetat som solister, antingen som musiker eller dansare. Jag valde att intervjua dem enskilt på deras arbetsplatser. De presenteras här med fiktiva namn.

Håkan är konsertpianist med stor internationell erfarenhet. Han representerar den klassiska musiken och har framträtt på scen och i musikpedagogiska sammanhang. För närvarande undervisar han blivande pianosolister vid Musikhögskola. Han har aldrig deltagit i den form av Rytmikundervisning som undersökningen avser.

Börje är kompositör, arrangör, jazzmusiker och storbandsledare. Han är främst solist på sitt instrument, men har även arbetat som ensemblemusiker och musikpedagog sedan början av 1970-talet. Börje har samarbetat med Rytmikpedagoger och Rytmikstudenter i integrerade moment, men har liksom Håkan aldrig deltagit i Rytmikundervisning, förmedlad av Rytmikpedagoger.

Ursula är Rytmikpedagog och musiker. Hon deltog i Rytmikundervisning redan som fyraåring. Hon examinerades till Rytmikpedagog på 1960-talet och har varit verksam som Rytmikpedagog sedan dess. Ursula har erfarenheter från Rytmikundervisning på alla stadier.

Birte, dansare, koreograf och forskare har alltid varit solist, men har däremot aldrig haft eget danskompani. Debuterade vid 26 års ålder som solodansös. Undervisades i Rytmik som barn och i samband med dansutbildning i Tyskland.

Både Rytmikpedagogen och dansaren har tagit del av Rytmikundervisning förmedlad av personer som var utbildade av Émile Jaques-Dalcroze. Sett ur ett pedagogiskt perspektiv är de "barnbarn" till Jaques-Dalcroze.

Studenterna intervjuades gruppvis med tanke på deras vana från grupparbeten, gruppundervisning, ensemblespel, körverksamhet och att Rytmikundervisning nästan alltid bedrivs i grupp. Sammanlagt blev det nio grupper som var sammansatta årskursvis och intervjuades vid vardera ett tillfälle. För datainsamlandet med musikstuderande valdes två olika varianter inom musikleäroinbildningen

1. Blivande lärare i musik med olika inriktningar i valet av musikgenre och pedagogisk inriktning, varav två är studenter på rockmusikvarianten. De intervjuades tillsammans och presenteras här med fiktiva namn och huvudinstrument.

Årskurs 1

Regina, sång

Agneta, piano

Alva, sång

Torkel, trummor/slagverk

2. Rytmikstuderande vid IE-utbildningens Rytmikvariant. Dessa elva studenter från Rytmikvariantens alla fyra årskurser har förutom huvudämnet Rytmik också ett klingande huvudinstrument. Med skiftande erfarenheter av Rytmikundervisning från andra skolor och utbildningar studerar de Rytmik på heltid för att bli Rytmikpedagoger. Rytmikstudenterna intervjuades årskursvis. Presentation med fiktiva namn.

Årskurs 1

Arja, sång

Sonja, percussion

Elisabeth, piano

Marta, sång

Årskurs 2

Elsa, sång

Marianne, fiol och sång

Årskurs 3

Maja, sång

Stina, piano

Kajsa, klarinett

Årskurs 4

Ella, sång

Sanna, sång och koreografi

3.2. Datainsamling och analys

Som tidigare nämnts handlar forskningsfrågan om att utröna hur innebörden av begreppet Rytmik som pedagogisk metod uppfattas av olika personer. För att samla in data valde jag att göra djupintervjuer med strategiskt utvalda personer med olika musikaliska och pedagogiska erfarenheter.

Kvale (1997) skriver om olika former för samtal, i vardagslivet, i litteraturen och i yrkeslivet. Samtalet som intervjuform och intervjun i samtalsform är en kombination av alla tre i det kvalitativa forskningsarbetet. Till skillnad från privatsamtal är samtalen till viss del styrda för att förmedlas i en kvalitativ forskningsintervju. Studenterna samtalar om sina upplevelser från vardagen som student och läsaren får indirekt ta del av den världen. Resultaten av intervjuerna ”samtalar” sedan med litteraturen och yrkeslivet.

Hur viktigt är valet av intervjuplats? Hur blir intervjusvaren om intervjun sker direkt efter lektionen i klassrummet? Vad händer om intervjun görs på annan plats än i Rytmiksalen, som är välbekant för både mig och studenterna? Lärar- och studeranderollerna är tydligt uttalade där. Det finns även tydliga lärare-elev roller, där förhållandet ofta är över- och underordnad. Vad är skillnaden mellan intervju och utvärdering? Kommer det att vara svårt att förhålla sig neutral vid intervjusituationen? Bör intervjuandet vara enskilt eller i grupp? De flesta svaren

på frågorna återfinns i arbetet. Jag utgick ifrån att det inte behövdes några särskilda arrangemang för att genomföra intervjuerna, men antagligen ger en bekant och bekväm intervju miljö de bästa förutsättningarna för en avspänd atmosfär. En lugn informant ger bästa svar.

Ordet intervju betyder ”mellan två seenden”, ”mellan två synpunkter” (Kvale, 1997), det vill säga det som kan hända mellan samtalen när man inte pratar. I samtalen mellan mig och de intervjuade och mellan synpunkterna i inledningsfrågan formulerade jag övriga frågor. Det gavs utrymme för improvisation och därför varierades frågeunderlaget något. Som tidigare har nämnts inleddes intervjuerna med frågan: ”Vad är Rytmik?” Efterföljande frågor handlade om Rytmik och undervisning och olika aspekter på begreppet. Varför, var och hur undervisas det i Rytmik? Kan vem som helst undervisa i Rytmik? Vad är skillnaden mellan Rytmik och dans? Vad krävs av en Rytmikpedagog? Spridningen av Rytmikpedagogiken?

De professionella musikerna hade helt olika förhållningssätt till intervjun. Alla fyra hade och har vana från pedagogisk verksamhet, offentliga framträdanden och massmedia. Det märktes i deras välformulerade svar, som bottnar i lång erfarenhet och gediget yrkeskunnande. Innan jag hade hunnit ställa första frågan till dansaren så hade jag med hennes ord förflyttats till historisk tid. Därför valde jag att bara följa med i flödet utan avbrott för mina övriga frågor. De övriga professionella musikerna tog mig med på sina individuella resor. En av musikerna banade en väg med Rytmik som färdmedel. Vägen gick från musikteoriämnet till Rytmik i samband med kroppen, dansen och det egna spelet. Jag behövde aldrig ställa mina förberedda följdfrågor (se ovan), eftersom de professionella musikerna spontant tog upp dessa aspekter.

Som jag har beskrivit i förra avsnittet intervjuades studenterna i grupp. I dessa intervjuer behövde jag ställa fler av de förberedda följdfrågorna. Vid intervjuerna med studenterna återkom jag vid flera tillfällen till frågan: Vad är Rytmik? Detta roade speciellt Rytmikstudenterna eftersom de känner mig och därmed förstod innebörden av frågans repetitionskraft. Samma fråga vid flera tillfällen gav olika svar. Sammantaget anpassade jag metoden för datainsamling till de olika deltagarna.

Intervjusvaren har analyserats inom respektive kategori. Från samtal till presentation av resultaten genomgår intervjuerna en förädlingsprocess. Jag dokumenterade intervjuerna på band, skrev ut dem ordagrant och gjorde en innehållsanalys av texterna. Detta innebar att jag förutsättningslöst generade kategorier ur deltagarnas utsagor. Kategorierna växte alltså fram ur uppfattningar som deltagarna gav uttryck för i intervjuerna.

3.3. Studiens relevans

Genom samtalen och intervjuerna placeras begreppet Rytmik i nya rum där det kan ses ur olika vinklar. Intervjuer kan ge ny kunskap, som kan överföras direkt till läraryrket.

4. RESULTAT OCH DISKUSSION

Studien visar dels en osäkerhet om vad Rytmik kan innebära, dels två generellt olika sätt att uppfatta innebörden av Rytmik; en helhetspedagogik eller en del av gehörspedagogiken. Dessa uppfattningar är motstridiga trots att den ena delen ingår i den andra. Båda uppfattningarna redovisas i kapitel 1, sidan 6.

1. läran om rytm
2. pedagogisk metod

Ur båda dessa huvudkategorier genereras parallella/motsvarande underkategorier samt frågor som lyfter fram resultaten.

4.1. Rytmik kan vara mycket

Direkt efter en Rytmiklektion med ämnesinnehållet riktat mot rytm, underdelning och polyRytmik intervjuade jag fyra blivande lärare i musik. Det blev ett långt och uttömmande svar på en enda fråga. Diskussionen återges här i sin helhet för att läsaren ska kunna ta del av det flöde som frågan gav upphov till. Några av musiklekturstudenterna har tidigare studerat musik på gymnasieskolans estetiska program och där tagit del av Rytmikämnet. Ibland kunde intervjupersonerna inte minnas till vilken tidsperiod de relaterade sina upplevelser. De beskrev både innehållet i den senaste Rytmiklektionen som föregick intervjun och tidigare erfarenheter från gymnasietiden.

Torkel: Det är ett ganska så samlande begrepp för så att säga rytm, Rytmik, rörelse till puls, rytmkänsla överhuvudtaget. Kommer runt skulle jag vilja se det som.

Agneta: Jag ser det lite som dans ibland av musik och så rytm... en sån liten blandning.

Regina: Man har ju haft Rytmik...så då har man ju oftast haft det som dans och lek på något sätt så att man ska uppfatta rytmerna, kunna känna dom ju då i både händer och fötter så och det är jättesvårt, tycker jag...sånt man behöver träna.

Anna: Jag tycker man lär sig mycket om puls och lär sig lyssna på andra. Man måste samarbeta i en grupp. Det går inte alls att hålla på med sin grej. Jo att man är i samma tempo hela tiden. Även om man har olika rytmer. Man måste hela tiden lyssna väldigt aktivt.

Agneta: Det är ingenting man är jättevan vid...musik hör man kanske ofta och dans ser man ofta men Rytmik är ganska ovanligt ändå, tycker jag. Alltså det man tänker nog inte på det så mycket som kanske musik och dans på det sättet.

Regina: Det liksom finns ju i både dans och musik. Man kanske sonderdelar musiken i lite när man alltså ...när man liksom så där ska analysera vad det är.

Torkel: Rytmiken fokuserar ju ganska mycket på vad som är fundamentalt i rytm...utan rytm hade inte varit ...det är en väldigt stor byggsten i omodern och modern musik.

Agneta: Basic.

V: Det är rytmer. Det är puls man arbetar med?

Torkel: Bland annat.

V: Bland annat. Vad kan det mer vara?

Regina: Alltså. Att röra sig, alltså, att känna musiken i kroppen eller vad ska man säga?

Anna: Men det är ett medel för att komma fram till lösningen, vad pulsen är. Det är ändå byggstenen till allt. Man olika material: trummor, kroppen, rösten, pianot, vad som helst.

Regina: Jag tycker man ska kunna känna sig hemma i rörelserna till musiken, inte bara kunna spela musiken och det är där Rytmik, tycker jag liksom kunna uttrycka det på mer än ett sätt. När man brukar göra rörelser. Nu ska vi göra rörelser till den här musiken på nåt sätt, vad du än tänker på. Det handlar ju om då uttryck. Där behöver man inte va att man klappar pulsen eller så utan att man bygger på pulsen.

Agneta: Man tänker inte på det så mycket när man använder det. Men det kommer till användning undermedvetet, kanske. Vet inte riktigt...i musik som...då gör man många andra saker också.

Anna: I det verkliga livet. T.ex. när man står och kopierar så har kopieringsmaskinen en viss puls och så kommer jag på mig själv att alltid eller en traktor...när man hör ett sånt där konstigt ljud...då kommer jag på mig själv, antingen klappar jag rytm...eller så sjunger jag, eller så gör jag något. Direkt så vaknar musikörat till liv. Det räcker med att det kommer ett tåg...så, det finns ju hela tiden.

Regina: Som vår kompis som kunde höra när bussarna kunde bara höra vilka toner...

Anna: Åh. Det är ett ostämt F. Jag har aldrig haft Rytmik innan detta. Aldrig på gymnasiet eller högstadiet, hade aldrig kommit i kontakt med det innan så det var en chock för mig. Det var ett helt nytt sätt att tänka och jag har svårt att acceptera det innan jag fick förklarat hur jag kan använda de här grejerna i mitt musicerande. Jag hade svårt att förstå meningen med vissa grejer. Det var roligt att göra det, men det kändes som en lek, men nu efter några gånger så känns det som att jag börjar förstå vad det är och att det är bra.

V: Ett nytt sätt att tänka. När du fick det förklarat. Ge exempel på det! Hur förstod du?

Anna: Jag tycker överhuvudtaget när man klappar på sig själv så här. Det vi har gjort idag. Det är svårt. Det är jättesvårt att förstå att när ska jag ta tag i de här grejerna, då och ha användning av det? Du sa en gång, vid instudering att man lär sig nåt nytt. Jag tror att det var du som sa det. Men jag hade ändå... kände att jag hade inte lärt mig nånting. Men idag, på den här lektionen släppte mycket av det här, dels inställningen, det var ju svårt att koordinera. Vad är det vi gör? Och när det släppte, så hörde man det. Du menar, att man måste lyssna. Då fattade jag. Pulsen som blev så mycket starkare. Det finns säkert mycket mer som har hänt, men som jag inte har kommit på än.

Agneta: Jag tror, att bara en dag så säger det "klick" kommer man på där man kanske inte bara kommer på det nu att man ska gå och göra det direkt att det kan vi använda, men nån dag när vi står där så kanske vi inser.

Anna: Men det är lätt att bli skeptisk till saker, när man inte vet vad det är. Man inte vet vad det innebär innan man har fått det förklarat för sig.

Regina: Jag vill gärna lära mig sånt här därför att jag får personlig sån glädje av att jag blir säkrare på rytmer. När man lyssnar mycket på musik och det är då någon låt som man känner det tydligare. Jag har fått mer uppfattning. Lyssnar mer efter saker och låtar.

Anna: Sen har man glädje av det också...som är jobbiga, eller som är bra, att man ska vara själv eller två och två-övningar och folk lyssnar på en, jag är jättedålig på att läsa noter. Både noter och rytmnoter och har varit osäker på mig själv. Jättesäker, när det gäller just det biten och när det kommer till en sån här grej. Det är lätt att man tappar bort sig bara för att man är stirrig och sen vänjer man sig vid det och då lossnar något mer...det är egentligen bara positiva grejer.

I musiklärarstudenternas kommentarer kan den osäkerhet skönjas som brukar infinna sig hos vissa elever vid första mötet med Rytmik som pedagogisk metod. Enligt intervjupersonerna finns Rytmik överallt, framförallt i det dagliga livet, men i kombination med dans ger det andra möjligheter. Dessa studenter uttrycker sina upplevelser av delmomenten i Rytmikämnet och undervisningen.

Studenternas intervjusvar kretsar mest runt begreppet rytm, det rytmiska i musiken och rytmen i vardagliga händelser, livsrytmen. Trots detta kan deras svar inte tolkas som om det är gehörspedagogik som åsyftas. De är mångordiga. Jag tolkar det som tecken på att de är mitt inne i processarbetet och letar efter orden som kan förtydliga upplevelserna. De har ännu inte verktygen för att slipa den värdefulla metallen skinande blank. I intervjusammanhanget är det med malmletarens hjälp som de förmedlade upplevelserna lyfts upp till ytan. Rytmikpedagoger kan liksom forskare inta malmletarens roll och med rörelsens kraft och utvecklad undervisningsförmåga locka fram nya dimensioner ur det musikaliska skeendet, skrapa av ytan, men även slipa nya mönster i den värdefulla metallen. Samma fråga, vad är Rytmik? ställdes till Rytmikstuderande.

Sanna: det är ju en pedagogik i grund och botten, som bygger på det som Ella sa...

Ella: jo...att man använder rörelse för att lära sig musik, man sätter musiken i kroppen

Sanna: man förstorar de olika musikelementen i kroppen som man jobbar med, man kanske jobbar med uttryck, man kanske jobbar med legato, så förstorar man upp det i kroppen för att...

Ella: förstärker det...

Sanna: ja förstärker det...i större skala, förtydligar kanske

Ella: förtydliga, förstärka och synliggöra...musiken

Sanna: synliggöra är bra, synliggöra både för den som tittar...

Ella: ...och för sig själv

Sanna: ...och den som gör, naturligtvis i första hand

Ella: det är så mycket mer som man får ut av det på köpet, inte bara musik, träna rörelse i sig

Sanna: från början var det bara rent att öva musik...

Ella: musikpedagogik

Sanna: sen har det blivit...

Ella: att man kan ha det till så mycket annat

Sanna: att man kan ha det till mycket, speciellt i barnundervisning...

Ella: och motorik och sånt och utveckling

Sanna: och som du sa rörelsetränningsbiten...att man faktiskt kan göra det så exakt och tydligt som möjligt...så att man är helt fri i rörelsen

Ella: kroppsmidvetenhet så att man hittar balans...

I Rytmikstudenternas svar råder inga tvetydigheter. De har studerat teorierna bakom begreppet Rytmik och de kan sina lärares definitioner av vad Rytmik är, eftersom de får både praktisk och teoretisk undervisning i ämnet. De har också börjat analysera begreppet utifrån sina egna upplevelser och utgår troligtvis från Rytmikpedagogutbildningens vid Musikhögskolan i Malmö konsensus. Svaren visar olika förhållningssätt i sättet att kommunicera. I diskussionen mellan Sanna och Ella märktes en speciell samstämmighet och kommunikationsförmåga. Svaren flätades samman, precis som rörelserna i en improvisationsövning. De fyra pratade i munnen på varandra och fullföljde inte meningarna utan agerade på samma sätt som vid överlämnandet av en stafettpinne. Energin och farten var i topp vid överlämnandet av repliken. Genom deras resonemang kan jag urskilja personligheterna tydligt. Tidigare har jag inte lagt märke till rangordningen, som finns Rytmikstudenter emellan. Vid intervjuandet lyssnade jag mycket bättre på deras ord. Den svagare parten framträdde på ett annat sätt och hennes ord vägde mycket tungt. Detta var lärorikt och har givit mig nya tankar inför framtiden.

Till Rytmikpedagogen Ursula, som har trettiofem års yrkeserfarenheter av Rytmikundervisning, ställdes också frågan om vad Rytmik är.

Ursula För mig är Rytmik, utgångspunkten Jaques-Dalcroze, som startade det hela och hans vision av att musikaliserar människan, att ge människan möjligheter, att uppleva och också förstå musik, att ta glädje av musik, att musik kan vara en del av livet, som något naturligt.

Begreppet ”musikaliserar”, som uppkommit i Rytmikpedagogiska kretsar, finns inte definierat i någon ordbok. Ursula ger här sin definition av betydelsen och fortsätter...

Rytmiken med rörelsen, gehörstråningen, men utvecklingen av den konstnärliga och musikaliska delen via rörelse. Kärnan för mig i Rytmiken är med andra ord musiken. Jag vill att alla människor oavsett ålder, som inte har haft glädjen och möjligheten att upptäcka sin egen musikaliska kapacitet ska kunna få tillgodogöra sig den och kunna få uppleva det. Jag vill möta alla människor på sina nivåer, där de befinner sig och låta dem få glädja sig åt detta. För Rytmikens del är det alltså rörelseglädjen i musik, kombinationen av att öva upp det musikaliska och det motoriska och de kinestetiska sinnena. Där jag tycker att Rytmiken har ett fantastiskt sätt att bruka detta, att förmedla det, att också kunna bygga upp en kunskap rent metodiskt.

Även begreppet kinestetisk förekommer i intervjutexten. Hon tillämpar Gardners (1983) innebörd av det kinestetiska sinnet, nämligen att det kinestetiska sinnet här åsyftar det kroppsligt muskulära minnet, en kroppslig intelligens likställd med lingvistisk, musikalisk, logisk-matematisk, spatial och de inter- och intrapersonella intelligenserna.

4.2. Rytmik – en helhetspedagogik

Rytmikstudenten Elsa får med sitt citat representera Rytmikstudenternas uppfattning om Rytmikmetodens förträfflighet. Intervjusvaret omfamnar begreppet Rytmik både ur konstnärligt och pedagogiskt perspektiv. Enligt min mening limmas begreppen musik och pedagogik samman och genom det kreativa förhållningssättet i metoden kan begreppen inte åtskiljas.

Elsa: Det fina med kråksången är att det går hand i hand väldigt mycket in- och utlärandet av musik och konstnärliga uttrycket i musik och att själva metoden är väldigt kreativ i sig.

Enligt Bülow (1972) beskrivs Rytmikpedagogiken som en helhetspedagogik. Rytmikstudenterna och Rytmikpedagogen Ursula berör och beskriver begreppet Rytmik ur ett helhetsperspektiv. Enligt Rytmikstudenterna utvecklar Rytmikmetoden hela människan och inte enbart de delar som berör musik. Ursula vidgar ytterligare synen på begreppet Rytmik genom att låta de psykologiska, estetiska och konstnärliga aspekterna bygga broar mellan musik och utvecklingen av metoden.

Ursula: Genom metodiken och utvecklingen av pedagogik och metodik når vi också andra dimensioner. Nämligen musikens och rörelsens betydelse för människors totala utveckling i ett estetiskt och psykologiskt perspektiv. Det är det överbryggande målet med Rytmiken. Det målet finns hela tiden med. Den psykologiska, estetiska och konstnärliga aspekten finns hela tiden med som en stor tyngdpunkt. Vi lägger vikt vid avspänning, andning, kroppshållning och teknik. Det är en grundpelare som sätter igång människorna, att kunna få utveckla det här. Och då har vi de elementära grundläggande musikaliska elementen, som hela tiden går hand i

hand motoriskt med kroppen. Man startar med pulsen och fortsätter med notvärden. Kombinerar puls rytmer och använder kroppen grov- och finmotoriskt. Hela tiden en samverkan, arbetar med att träna kroppen för att kunna utföra komplicerade rytmer samtidigt som vi också utvecklar den kreativa sidan rent rörelsemässigt. Leker med kroppen och musiken och vågar uttrycka den. Det ska gå hand i hand denna utveckling. Från en grundläggande motorik och musikaliska element utvecklar vi det vidare till en helhet rent rytmiskt - musikaliskt.

Rytmikpedagogen Ursula sammanfattar de viktigaste aspekterna i ett holistiskt lärande. Hon beskriver hur de musikaliska elementen genomgår en medveten kroppslig skolning samtidigt som det kreativa tänkandet utvecklas. Ursula ger en beskrivning om vad Rytmikämnet innehåller och vilka delämnena som ingår i Rytmikmetoden. Eftersom Ursula har erfarenheter från den ursprungliga Jaques-Dalcrozemetoden är jag beredd att påstå, att det är Jaques-Dalcrozemetoden i en moderniserad form som åsyftas. Ursula beskriver både innehållet i Rytmikmetoden och progressionen i undervisningen. Hennes beskrivning kan jämföras med en Rytmikpedagogisk kostcirkel, vilket innebär välkomponerade uppgifter, som kan engagera både kropp, intellekt, sinnen, den sociala kompetensen och den musikaliska och konstnärliga förmågan.

”Likaväl som magen har en kostcirkel kan hjärnan ha det”! Detta citat kommer från ett samtal mellan en reporter och neurolog Martin Ingvar den 10 juli 2000 i radions kanal ett. Ingvar syftade på att hjärnan har behov av social samvaro, likaväl som matematiska problemlösningar.

4.3. Skillnaden mellan Rytmik och dans

Frågan om vad som är skillnaden mellan Rytmik och dans ställs nog oftare till en Rytmikpedagog än till en dansare eller danspedagog. Det är inte självklart att man vet vad Rytmik är, men däremot vet de flesta vad dans innebär.

Kajsa: Jag brukar tänka så eller säga, att vi utgår från musiken. Vi är egentligen musikens medel att framställa hur musiken är uppbyggd och strukturerad, men att med dansen är det tvärtom, att man gör en dans och sen har man musik till för att dansen ska framhävas.

Enligt Rytmikstudenten Kajsa spelar musiken den viktigaste rollen. I hennes uppfattning om Rytmik har musik den primära rollen och i dans den sekundära.

Birte: Jag vill inte tapetsera min dans med musik.

I detta utrop ger dansaren Birte tydligt besked om dansens självständighet. Dans och musik bör, enligt henne, respekteras som två fristående konstarter.

Den som studerar skillnader mellan nutida dans och Rytmikföreställningar kan hamna i bryderier. Det krävs förståelse för att förstå skillnaderna. Om det är Rytmik, enligt Jaques-Dalcrozemetoden, som åsyftas, blir skillnaderna större än om diskussionen rör nutida svensk Rytmikpedagogutbildning. Dans, som ämne, ingår numera i de svenska Rytmikpedagogutbildningarna. Vid Musikhögskolan i Malmö undervisas blivande Rytmikpedagoger både av dansare och av Rytmikpedagoger samt pedagoger med båda kompetenserna. Detta präglar naturligtvis rörelseuttrycket. Dans ingår inte som delämne i Jaques-Dalcrozemetoden. Rytmikpedagogen Ursula ger här nedan sin uppfattning om skillnaden mellan Rytmik och dans.

Ursula: Det kan ju för en som inte är van att se, så kan det naturligtvis se likadant ut. Man kan säga att vissa delar i Rytmen och rörelsen är dans. Men som jag ser det, så är skillnaden mellan dans - Rytmen - rörelse målinriktningen med varför vi rör oss, varför vi dansar. Det är ju för att vi vill få kroppen att uttrycka musiken och musikens innehåll. Det är musiken som är målet i grunden och därför så är dansen ett sätt att uttrycka musiken på i ett medvetet perspektiv.

Med utgångspunkt i min fråga framhåller Rytmenpedagogen både det pedagogiska tillvägagångssättet och syftet med rörelse och dans.

Ursula: Dansen kan alltså vara väldigt yttlig i den bemärkelsen att man dansar för dansens egen skull. Medan dansen i kombination med Rytmen alltid ska ha en djupare förståelse för musiken.

Utifrån detta svar kan konstateras att ett möte mellan Rytmenpedagogen Ursula och dansaren Birte hade kunnat ge näring åt en ingående debatt om rörelse och dans. De representerar med sina olika bakgrunder helt olika uppfattningar om musikens roll i och för dansen. Birte ville inte tapetsa sin dans med musik. Musiken och dansen var för henne likvärdiga som konstater. Rytmenpedagogens roll är att med hjälp av rörelser lyfta fram musikens olika beståndsdelar. Rörelserna underordnas musiken inom Rytmenpedagogiken.

Birte: Dansen är en självständig visuell stämning, men både rytmen och rörelse har fäste i den musikaliska formen. Det kan ibland vara motiverat, att dansen bildar kontrast till musiken. Ibland inte alls har behov av musik. Dans kan inte schematiskt uträknas. Du kan ta ... hur enkel rörelse som helst, men att den har ett flöde, ett rytmiskt flöde... då är det dans. Då kan rytmen komma och växer ur dansen.

I detta uttalande förtydligas skillnaden mellan Rytmen och dans utan att ordet Rytmen nämns. Den intervjuade väljer att placera musik och dans på den konstnärliga paletten. I dansarens och koreografens uttalande får däremot rytmen en central plats i sammanhanget, som den förmedlande länken mellan musik och dans.

Birte: rytmen är ett sensibelt äventyr! rytmen, säger de i antiken, är formen - innebär form.

Walter (1954) ger stöd åt dansaren Birtes uttalande. Birte hävdar att dans är en självständig visuell stämning som inte konkurrerar med musiken. Både musik och dans får leva sina egna liv, men kan sammanföras när det finns behov hos dansaren att förmedla något i rörelse med hjälp och inflytande från det rytmiska eller melodiska i musiken. Enligt min mening används begreppet rytmen slarvigt. Det bör inte förväxlas med notvärden, som är placerade i följd. Ej heller med puls.

Musikern Håkan har ytterligare en syn på begreppet Rytmen och dess placering i förhållande till dans och musik.

Håkan: Hör jag ordet Rytmen då tänker jag nånting mer teoretiskt. Jag ser en lärare som undervisar i Rytmen, fokuserar sig på själva rytmen. Jag tänker alltså inte på själva rytmen. Lite teoretiskt sett även om man praktiserar det med sin kropp, sitt instrument då, men det finns i mig en sorts klang av teori i ordet Rytmen. När jag hör ordet dans, förflyttas det genast över på en mer konstnärlig nivå, där man använder sina erfarenheter vid studiet av Rytmen för att kunna uttrycka nåt konstnärligt precis som jag använder mina erfarenheter av ordet Rytmen i mitt spel.

I Håkans kommentar återkommer definitionssvårigheterna med ordet Rytmik. Rytmik tränas som ämne för att kunna ges uttryck i ett konstnärligt sammanhang antingen som dans eller spel. Intervjupersonen berör både det rytmiska i musiken och det rytmiska i dansen, men vidrör aldrig begreppet Rytmik som musikpedagogisk metod. Däremot är det intressant att konstatera, att intervjupersonen använder begreppet Rytmik istället för rytm. Frågan om skillnaden mellan Rytmik och dans ger följande samtal hos Rytmikstudenterna:

Sanna: ... först kan man säga att det är musikens roll, som gör skillnaden

Elsa: ... sen kan man inte säga att dansare inte är musikaliska

Sanna: om man jämför med modern dans så är det fruktansvärt snarlikt det vi håller på med och det finns dansare som rör sig otroligt musikaliskt. Vad svarar man på det, det är ju inte så lätt

Elsa: det går ihop lite det där, men det kommer från två lika håll

Sanna: det finns sådana dansare som är oerhört... som kanske är musiker också... har den kunskapen ju... och anammar den på något sätt... och resultatet blir samma...

V: Resultatet är... det sceniska då?

Stina: det ser liksom likvärdigt ut då

Maja: dans känns mycket mera styrt... musik och rörelse, det är vår egen rörelse ofta som vi har inom oss, som vi utvecklar och det är därför som linjen känns så självutvecklande.

V: Du sa, att det var styrt...

Maja: Ja, dansen känns mera styrt av olika former, positioner, man utgår kanske inte lika mycket från en känsla. Det är ofta en person, som leder framför, de andra följer efter.

Kajsa: ... man ska göra exakt likadant.

Maja: Vi kanske sysslar lite mer med dans när vi gör våra föreställningar genom att det är en enda person, som har utgått ifrån sitt eget rörelsemönster och så lär man ut det till de andra. När folk frågar om vi sysslar med dans, så måste jag alltid säga: "Nej, det är inte riktigt dans, det är mer en rörelse som kan påminna om dans". Kanske som jag till och med tycker är vackrare än dans, för att den är mycket mer personlig.

Kajsa: Jag brukar säga, att vi utgår från musiken. Vi är egentligen musikens medel att framställa hur musiken är uppbyggd och strukturerad, men att dansen är tvärtom att de gör en dans och sen har de musik till för att dansen ska framhävas

Maja: Det var väldigt tydligt med NN. som tränade oss i olika positioner och vi gjorde en dans till Fame, som inte alls passade till låten, överhuvudtaget.

Stina: Jag tycker, att det är svårt. Som det är nu så finns det så otroligt mycket dans och ut från det ena till det andra. Var är skillnaden, var går gränsen? Dans känns ändå mer uppstyrt på något sätt och i dans kanske det alltid är medlet att man ska bli så bra som möjligt. När jag tänker på detta som skulle kunna vara skillnaden så utgår jag nog mycket från hur man tänker sig en undervisningssituation. Inom Rytmiken kan det vara så att där får alla en möjlighet till rörelse, och målet är inte att man ska få fram en elit som är speciellt duktig utan alla ska kunna närma sig musiken på något sätt.

Samtalet uttrycker definitionssvårigheterna i skillnaderna mellan Rytmik och dans. Eftersom rörelse är den förmedlande länken mellan kropp och musik i Rytmikpedagogiken, blir resultatet att rörelserna upplevs som dansanta. Följande citat bekräftar att Rytmikstuderande utgår från den enskildes skapande när det gäller rörelser.

Marianne: men i Rytmen utgår man från ett eget rörelsemönster helt och hållet, man hittar sina egna grundpositioner som man utvecklar och tolkar, man börjar från andra hållet helt enkelt, för att hitta sina egna grunder, rörelser och så utvecklar man de åt något håll.

Enligt Marianne handlar det inte om att efterlikna eller härma någon annans rörelse, utan utvecklingen av eget skapande har en framträdande roll. I Rytistikstudenternas kommentarer om dansundervisning däremot återkommer ”det är styrt” flera gånger. Det återstår en fråga i sammanhanget. Är detta en allmän uppfattning eller förmedlas den av Rytistikpedagoger, som vill förtydliga det förhållningssätt som företräds inom Rytistikpedagogiska kretsar?

Birte: Det var något för de små barnen. Det håller inte idag. Det är entydigt. När Jaques-Dalcroze blev till, så var det i en tid, när det till början var till att försöka, att söka. Vad gör man? Vad är musik? Vad betyder det? Men då blir det bara gester. Det blir inte rörelser. De slår tre, in - ut. Det har inte med någonting att göra. Du rör dig inte.

Här definierar Birte skillnaderna mellan rörelser och gester. Enligt min tolkning hävdar hon att gester är föreställande medan rörelsen varken härmar, gestaltar eller föreställer. Den lever sitt eget liv och är inte underkastad något speciellt formspråk.

I samtalet med Birte bekräftas här nedan Karina & Sundbergs teorier om Mary Wigman, som kom i kontakt med Jaques-Dalcrozemetoden via studier i Hellerau. När Wigman 1909 såg Jaques-Dalcrozelever framför rytiska etyder, valde hon att ägna sig åt dans. Vid studier hos Jaques-Dalcroze upptäckte hon att hans system inte gav henne det konstnärliga uttryck hon sökte.

Birte: Jaques-Dalcroze försöker att få, genom ett sådant schematiskt rörande att komma till ny, nya saker för, med musik, med musikalisk form. Men musik, det gör de inte genom det. Det går inte den vägen. Wigman stannar heller inte där, men hon blir elev av Rudolf von Laban.

V: Varför sökte just Wigman till Jaques-Dalcroze?

Birte: Jo, därför att det var i tiden. Man gav det stort. Nytt, nytt, nytt. Precis som expressionismen hade Nolde och alla de där. Nytt. Nytt, men det bar inte, utan blev istället en slags sofistikerad undervisning för småbarn och allt möjligt, men det hade ingen verkan. Det hade det inte och Wigman går därifrån. Hon går till Laban. Laban han var väl militär?

Birte framhåller att musik är en konst, en egenart och att dans är en annan konst med en annan egenart, som kan jämföras med musik.

4.4. Rytistik som metod

Efter ett kursavsnitt med en mimlärare, som arbetade med begreppen ”de fyra elementen”, jord, eld, luft och vatten, hördes en student utbrista:

- Ja, gå då in i Rytiksalen och va´ Europa!

Bakom citatet ovan vilar många förutfattade meningar och ironiska undertoner. Arbetet med de fyra elementen hör hemma inom pantomimkonsten. De fyra elementen är organiskt förankrade i naturen och i musikaliska sammanhang finns dessa teman representerade. Att försöka föreställa Europa är svårare eftersom kopplingen till kroppens rörelser inte känns lika naturlig.

Lekens betydelse för främjandet av lärande kommer till tals i många intervjusvar. ”Jaså, du är Rytmiklärare. Då leker du hela dagarna” fick jag en gång som kommentar till frågan om vad jag arbetar med. I Rytmikstudenten Mariannes intervjusvar sammankopplas begreppet lek med rörelse. Hon framhåller mot bakgrund av detta, att Rytmikpedagogiken förmedlar en speciell syn på lärande överhuvudtaget.

Marianne: Jag tycker också att Rytmikpedagogiken har överhuvudtaget en speciell syn på sättet att lära in saker, så det är nog många lärare och pedagoger som arbetar på ett Rytmikpedagogiskt sätt även om de kanske inte själva har varit inne på det... eller att de förstår att lek och rörelse kan främja lärande på andra områden också.

Frågan om varför man undervisar i Rytmik är alltid aktuell. Den, som har något bra att komma med och har motiv för sin verksamhet, löper mindre risk att missuppfattas. En okänd tänkare uttryckte följande: ”Det jag säger är sant, eftersom jag har berättat det för många”. Med stark övertygelse kan man komma långt.

Agneta: Jo, om man står på scen... min kompis som hade Rytmik på gymnasiet, de vågade göra lite saker framför varandra och det har med teater att göra också... men det hade det inte. Vi hade Rytmik och så blev hon inte tvingad... hon fick göra saker på de Rytmiklektionerna framför alla och då vågade hon mer. Det har inte med Rytmik att göra, men på något sätt om man gör det i gruppen. Det är en sådan typisk lektion när man kan öppna sig lite.

Regina: På våra Rytmiklektioner hade vi också så att det var väldigt intimt, nu ska Regina och Magnus bilda jordklotet. Så spänn fast så här och så verkligen fick man in en arm där under hans arm. Verkligen känna på varandra fick vi göra jättemycket och det gör man inte på andra lektioner, tror jag. Att det kändes att man blir mycket mera öppen mot varandra även om man inte kände varandras personlighet... att man hade tagit i varandra. Man vågar göra det igen kanske utanför Rytmik-klassen.

Agneta: Det var nog det hon... upptäckte.

Dessa tre musiklärarstudenter beskriver här upplevelser från gymnasieskolans estetiska program med inriktning musik. Undervisningen hade riktats mot kontaktskapande moment och scenisk beredskap. På gymnasiets estetiska program heter ämnet ”kroppen som uttrycksmedel”. Det är intressant att intervjupersonerna lägger in denna vida innebörd i begreppet Rytmik (kroppen som uttrycksmedel). Det är en grundkurs, som bland annat är obligatorisk för elever, som studerar musik. Undervisningen bedrivs oftast av examinerade Rytmikpedagoger.

Elsa: I och för sig hade jag väl bra kroppskänedom och så, när jag började här, men att jag verkligen har en mycket starkare upplevelse var jag börjar och var jag slutar någonstans, på alla möjliga håll och kanter och att det styrker kärnan av mig, som person mentalt sett enormt mycket, alltså väldigt så där... fötterna-på-jorden-känsla, som gör det lättare, det gör det lättare att förhålla sig till andra på många olika plan, både vardagligt sett och artistiskt.

Rytmikstudenten Elsa ger en liknande syn på rörelsens betydelse för sambandet mellan det kroppsliga och det mentala. Elsas svar genomsyras av Rytmik som helhetspedagogik. Genom uttrycket ”fötterna-på-jorden-känslan” förmedlar hon upplevelsen av att kropp och själ förenats och underlättat förhållningssättet till både människor och situationer.

4.5. Personlighet och undervisning

Studien visar att Rytmikpedagogernas personligheter starkt präglar undervisningen. Här diskuterar en grupp Rytmikstudenter skillnader mellan barn- och vuxenundervisning. Ett förskolebarn har helt andra behov än den vuxna människan.

Stina: Men det kanske är så att i Rytmiken så kommer personligheterna fram, väldigt mycket. Jag har tänkt på det innan, att... att det blir mycket personligheter, som visar sig.

Maja: Just för att det finns så många delmoment så man kan profilera sig ganska starkt.

Stina: Ämnena är ganska speciella... på det sättet.

Kajsa: Alla fastnar för något. Man väljer ett ämne som man har förkärlek för och som kanske speglar ens personlighet. Deras egen personlighet speglas i deras utlärningsförmåga.

Studenterna påpekar även att lärarnas personligheter avspeglar sig i deras förmåga att få andra att lära. En energisk lärare med positiv inställning till barn och undervisning färgar av sig på studenterna. När studenterna under studietiden håller på att hitta sin musikaliska och pedagogiska identitet härmar de medvetet eller omedvetet sina lärare. En lärare, som håller en välplanerad undervisning och är organiserad uppfattas som mer styrande och "det sätter sig". Enligt intervjusvaren skulle deras lärare i Rytmik inte kunna byta ämnen med varandra. Varje lärares personlighet färgar "deras ämne". Rytmikpedagogen Ursula, som är traditionsbärande av Jaques-Dalcrozemethoden, ger sin syn på lärande via Rytmikpedagogik.

Ursula: Det måste vara vårt mål att nå dit och vi har många tillvägagångssätt att komma dit och det är väldigt viktigt att man ser till att arbetet hela tiden tar hänsyn till de människor vi arbetar med, att vi startar upp ifrån på den nivå där de befinner sig och tar hänsyn till våra elevers eller till människans egen utvecklingspotential och möjlighet. Tar hänsyn till människan.

De spontana mötena mellan studenter och mellan pedagoger och studenter utvecklar undervisningsmetoden och förfinar processen. Rytmikstudenternas personligheter påverkas naturligtvis under utbildningstiden, av både lärarna, studiekamraterna och innehållet i undervisningen.

Ursula: Det finns många tillvägagångssätt. Vi har metoder för hur vi vill föra ut Rytmik. Hur vi ska nå människorna. Om man tänker på just Dalcroze's sätt att förmedla det så var det ju tyngdpunkter i Rytmikmetodik, som jag tycker man alltid ska ha med i det här arbetet. Att få ett rätt förhållningssätt till kroppen, till kroppshållning, till kroppsmedvetenhet, avspänning och andning. Det är en central del i metoden för att kunna nå det här målet med helhetsutvecklingen, den musikaliska och kroppsliga utvecklingen så måste vi också ha en kropp, som fungerar.

Rytmikpedagogen Ursula markerar här tydligt skillnaden mellan Rytmik i gehörspedagogiken och Rytmik som helhetspedagogik, medan Rytmikstudenten Maja endast ser Rytmik som helhetspedagogik.

Maja: Jag kommer att bli musiklärare, men istället för att stå och undervisa där framme vid min kateder och barnen sitter där och klappar så utgår jag ifrån rörelse. Vi är på golvet och jobbar och sätter saker i kroppen så att man får en kroppslig upplevelse av vad musik är.

Liksom Maja beskriver många av de andra Rytmikstudenterna upplevelser av musik genom kroppsrorelser. All Rytmikundervisning innehåller ett samband mellan musik och rörelse. Problemlösning sker i praktisk form ute på golvet. I samband med denna arbetsform belyses begreppet rum ur många perspektiv. I Rytmikpedagogik framträder ofta övningar som har till uppgift att skapa medvetenhet om rummets beskaffenhet och rörelse i rummet.

Stina: Jag brukar också säga så att jag blir musiklärare, fast man jobbar mycket med rörelse och att man ofta har grupper, gruppundervisning.

Kajsa: Jag säger väl något liknande också, att man är musiklärare, men att man tänker och arbetar lite annorlunda, att man ska använda hela kroppen och rörelse. Det beror ju på vem man pratar med och var man är.

4.6. Rytmikens plats i undervisning

Om vilja och intiativförmåga finns har Rytmikpedagoger många möjligheter att skapa egna arbetstillfällen. Ibland kan de hamna i udda undervisningssituationer, men oftast undervisas i Rytmik på olika skolor, vilket Rytmikstudenterna bekräftar i följande samtal:

Marta: förskolor, musiklekis

Ella: gymnasiet, folkhögskola

Arja: öppet hus för mammor som var hemma med barn, i kyrkan när jag var liten så kom N. N. och lekte med oss

Ella: det finns väl lite överallt

Sonja: jag har träffat på det i kyrkokonsert som föreställning, som gestaltning med sång

Ella: men det finns även i terapeutiskt också... med barn och vuxna med olika problem

Elsa: överallt, på trafikskolan!

Sanna: men det är alltså det som är lite häftigt... det finns fortfarande ställen, som Rytmiken inte har tagit sig in i

Elsa: som det är ju en massa som inte vet då

Sanna: dels bara den vanliga skolan och då tänker man att det är bra för barnens andra utveckling, för deras läsande och skrivande och då självklart ner i åldrarna. Uppåt i åldrarna, fast då är det mer specificerat musik man är ute efter där, faktiskt.

Elsa: handikappade, barnhabiliteringen

Sanna: och på sån där särskola... ja

Elsa: med dansare som sagt och

Sanna: dansare, ja, det finns ju... tänkt att jobba med äldre

Elsa: på ålderdomshem... med riktiga vuxna

Sanna: men med sådana som inte överhuvudtaget har haft med musik att göra, inte rört sig mycket, det vore jättehäftigt

Rytmikstudenternas svar är helt i överensstämmelse med inriktningen på metod- och praktikdelarna i Rytmikpedagogutbildningen (bilaga 1). Som kursledare för Rytmikpedagogutbildningen är det dessutom med glädje jag konstaterar deras nyfikenhet på den kommande yrkesrollen. Med mina egna erfarenheter i åtanke hyser jag inga tvivel om att dagens Rytmikpedagoger kommer att finna arbetstillfällen. Det finns många fält där det är viktigt att plantera Rytmikpedagogiken. Rytmikpedagoger borde kunna utarbeta nya arbetsområden liknande det som "Friskis och Sveltis" står för. I Elsas och Sannas dialog framkommer önskemål om att få arbeta både med barn med särskilda behov, med dansare och inom åldringsvården. Dessa studenter inser vilka möjligheter Rytmikpedagogiken ger. Enligt deras tolkning av metoden öppnas fönstret mot arbetsmarknaden på vid gavel.

4.7. Krav på lärare till följd av begreppets innebörd

Jazzmusikern Börje beskriver vilka kompetenser han anser vara viktiga för en Rytmikpedagog.

Börje: Förförståelse för musik och att man är brett musikaliskt orienterad. Den är mycket viktig. Det krävs också att man har ett utvecklat/vältränat rytmiskt sinne och har tränat sin kroppskontroll så att man har förmågan att exemplifiera sina idéer.

Börje har samarbetat med Rytmikpedagoger i improvisationsprojekt vid en Musikhögskola, men har för övrigt ringa erfarenheter av Rytmik och Rytmikpedagogik. Hans svar knyter an trådar bakåt i tiden till Jaques-Dalcrozes grundidéer om "... att låta dem göra övningar där kropp och intellekt utvecklas parallellt och oavbrutet utbyter intryck och upplevelser" (Jaques-Dalcroze, 1920). Hjulet har återupptäckts. Att vara brett musikaliskt orienterad innebär idag förstås något helt annat än det gjorde på Jaques-Dalcrozes tid. Med intresse konstaterar jag, att en musiker kan inse behovet av kroppskontroll i kombination med ett utvecklat rytmiskt sinne.

Börje: När man vill hjälpa en student att förankra musik i kroppen och genom detta få en djupare upplevelse av musik. En tränad Rytmikpedagog ser vilka delar av Rytmikämnet som särskilt behöver tränas hos studenten. Det kan vara metrik, att hjälpa studenten till en mer avslappnad hållning både till instrumentet och till musiken.

Börje ger en bild av att Rytmik har en tydlig funktion i utbildningen till musiker. I svaret kan också utläsas att intervjupersonen har observerat Rytmikpedagogens personliga kompetenser, en utvecklad förmåga att se behov hos andra människor. Det framgår att en Rytmikpedagog ska klara av många situationer i sin yrkesroll. Förutom färdigheter i musik och rörelse krävs social kompetens, organisations- och kommunikativ förmåga. För att fungera som Rytmikpedagog krävs alltså förutom hög kompetens i Rytmik även insikter inom närliggande ämnesområden. Detta belyses ytterligare i följande citat av Börje, som ger sitt svar på frågan om vem som helst kan undervisa i Rytmik.

Börje: Det kan den, som har studerat Rytmik, dess historia, olika skolor och ämnesdelar och dessutom har en naturlig förmåga att skapa kontakt med och förtroende hos elev/student. Det har gått en lång tid sedan Jaques-Dalcroze grundade sin skola och Rytmiken har utvecklats mycket sedan dess, därför bör läraren vara flexibel och beredd att omvärdera sin undervisning regelbundet.

I citatet förtydligar jazzmusikern Börje vad han anser krävs av en Rytmikpedagog. Om Rytmikpedagogiken hamnar i fel händer kan det bli som för ormtjusaren i Kivik. Han hade inga ormar i sin korg, men kunde berätta om hur ormarna skulle kunna ha betett sig till den spelande flöjten.

Rytmikstudenten Maja beskriver att det finns musklärare som undervisar i Rytmik trots att de saknar Rytmikpedagogutbildning. Studenten är dessutom medveten om forskningens uppgift att lyfta fram rörelsen och dess betydelse för undervisning och lärande överhuvudtaget.

Maja: Musklärare, även de som inte har gått Rytmik, arbetar utifrån den pedagogiken, kanske inte lika mycket som vi skulle göra. Jag tror, att det kommer mer i andra ämnen, eftersom det är så mycket forskning om de sju intelligenserna och Howard Gardner. Allt fler lärare, pedagoger av olika slag kommer att få upp ögonen för hur viktig hela människan är. De kommer att använda det mycket. Inte just Rytmik... men om man tänker just rörelsen.

Majas kommentar visar att de krav, som Börje ställer, ofta inte uppfylls i verkligheten. Sammantaget ger också resultaten övrigt en bild av att förväntningar och verklighet inte alltid stämmer överens. Detta kommer jag att diskutera i den sammanfattande diskussion, som följer i nästa kapitel.

5. SLUTDISKUSSION

Ordböckerna har rätt i fråga om rytm och Rytmik, men det är inte tillräckligt för att förklara vad Rytmik är. Min yrkeserfarenhet och mina intervjuer har gett mig en ny bild av Rytmikundervisning som riktas till vuxna. Den vuxne bör betraktas som vuxen och behandlas därefter. Det är dags att möta barn och vuxna olika även i Rytmiksammanhang. Jag bör kommunicera med den vuxne via intellektet. Därefter kan arbetet börja. Vägen kan öppnas för upplevelser och lärande om man förstår vart den leder.

Intervjuerna har gett många svar. Även lång yrkeserfarenhet har gett många svar, men än återstår många obesvarade frågor. Har det historiska arvet stjälp mer än hjälpt?

De intervjuade, musiklärarstudenterna och den klassiske pianisten, använder Rytmikbegreppet för att beskriva rytm i dess vidaste bemärkelse. Däremot använder Rytmikpedagogen och Rytmikstudenterna även begreppet för att beskriva Rytmik som undervisningsmetod. De beskriver innehållet och progressionen i undervisningen samt betonar rörelsens betydelse för metodens resultat. Rytmik är både rytm och en väl utvecklad musikpedagogisk metod.

Det är en anmärkningsvärd utveckling som Rytmikämnet har genomgått sedan Jaques-Dalcroze introducerade sin metod i början av 1900-talet. För att undvika missförstånd och att ständigt försvara ämnet, bör det alltid pågå en debatt om vad Rytmik är. Frågan är alltid aktuell. Är det intressant att jämföra dagens Rytmikundervisning med Jaques-Dalcrozés eller ska vi helt omvärdera Rytmik, som pedagogik? Är det dags att pensionera Èmile Jaques-Dalcrozés och Gerda von Bülow's definitioner? Är detta enbart Rytmikhistorik eller fungerar deras metoder fortfarande? Jaques-Dalcroze levde i en annan tid och hans reformpedagogik behövdes under första delen av 1900-talet. Han tillförde något nytt till musikpedagogiken.

Jag anser att det är orättvist mot Jaques-Dalcroze och den ursprungliga metoden att förmedla övningar som var moderna 1902 utan förändring och reflektion. Om vi inte vågar lämna det förgångna utvecklas vi inte. Rytmikpedagogiken är mycket viktig för musikens och lärandets tjänst. Därför måste vi, som arbetar med Rytmik, trassla oss ur det historiska garnet och våga satsa på nuet och vad som är aktuellt idag. De allra flesta lovordar Jaques-Dalcroze för hans pedagogiska gärning och initiativtagande till Rytmikpedagogiken. Det har tidigare hörts få kritiska röster angående metoden, men i samband med mitt forskningsarbete har jag funnit sådana. Vid vissa musikhögskolor och musikutbildningar har man övergivit Jaques-Dalcrozemetoden till förmån för en moderniserad version.

Enligt Marie-Laure Bachmann, (2001) bör Rytmikövningarnas innehåll och form varieras beroende på om det är barn eller är vuxna som ska undervisas. Däremot menar hon, att övningarnas grundstruktur och principer bör förbli oförändrade. Det sistnämnda kanske stämmer om det är Rytmikundervisning vid Jaques-Dalcrozeinstitutet i Genève som åsyftas, men sett ur ett svenskt Rytmikpedagogiskt perspektiv håller inte påståendet. Grundstruktur och principer bör hela tiden utvecklas och omprövas. Jehrlander (1998) påpekar att Jaques-Dalcroze i många avseenden var före sin tid, men att det inte går att komma ifrån att hans värderingar inte passar in i dagens skolsystem. Hon menar att Jaques-Dalcrozemetodens metodiska grund är i behov av uppdatering. Även debatt i frågan är önskvärd, enligt Jehrlander.

1996, i samband med en internationell kongress på Institute Jaques-Dalcroze i Genève, uppmanades kursdeltagarna (vuxna människor) vid ett undervisningspass att hålla varandra i händerna och samtidigt utföra springnoter. Den undervisande läraren talade om för oss att åttondelsnoterna var glada och durrelaterade medan vi skulle uppleva fjärdedelarna som ledsna och att de gick i moll. Denna form av undervisning kändes förnedrande och fick mig att omvärdera ett och annat när det gäller Rytmik, pedagoger och pedagogik överhuvudtaget. Flera av de undervisande lärarna relaterade sitt undervisningsinnehåll till Èmile Jaques-Dalcroze skrifter. Somliga läste innantill under pågående lektion.

Vid ett annat undervisningstillfälle, vid samma kongress, arbetade vi med rörelseuttryck. En kvinna i gruppen gjorde stora och yviga rörelser och till sist hamnade hon av egen vilja på golvet. Plötsligt avstannade lektionen. Läraren trodde att eleven hade fått ett anfall, trots att hennes beteende och rörelseuttryck var helt naturligt. Det är svårt att förstå varför lektionen avstannade och varför reaktionen blev så stark. Nutida Rytmikundervisning innehåller många improvisationsmoment, vilket innebär fri tolkning av musikaliska element i rörelse. Begränsningarna sitter inte i hur man rör sin kropp. Möjligtvis kan musiken skapa vissa ramar.

Enligt Jehrlander (1998) bör vi vara uppmärksamma på att Jaques-Dalcrozets förklaringar till sin egen metod måste ses som förlegade.

Det är hundra år sedan Jaques-Dalcrozemetoden kom till och tiden är mogen för att vi i fortsättningen utvecklar våra egna Rytmikmetoder istället för att enas om en gemensam. Jag har fått många påpekanden om att det bör heta Rytmikmetoder istället för en Rytmikpedagogisk metod. Det finns en Jaques-Dalcrozemetod och det finns andra Rytmikpedagogiska metoder. I stort sett finns det en för varje lärare mer eller mindre relaterad till Rytmikhistoriken. Naturligtvis påverkas vi av det land eller den stad vi verkar i, vilken tid vi lever i och vilka människor vi undervisar.

Många Rytmikpedagoger har varit rädda för att förändra den ursprungliga Rytmikpedagogiska grundidén, trots att Èmile Jaques-Dalcroze skrev till framtidens Rytmikpedagoger om vikten av att anpassa Rytmikpedagogiken efter den tid som är. Det är dags att med tydlighet markera skillnaderna mellan Jaques-Dalcrozemetoden och nutidens Rytmikmetoder. Eftersom begreppet Rytmik ges flera förklaringar, kan det ge upphov till lika många missuppfattningar. Allt kan inte förklaras när det gäller undervisning.

Rörelse i samband med lärande och upplevelse av musik är den enda gemensamma nämnaren för alla former av Rytmikpedagogiska metoder. För övrigt finns inget konsensus. Likartade ämnen kan heta olika vid olika utbildningar. Dessutom finns det olika uppfattningar om målet för undervisningen.

Jag har besökt Rytmikutbildningar i Danmark, Tyskland, Schweiz och Sverige. Dessutom har jag fått tillfälle att bli undervisad av Rytmikpedagoger från andra delar av världen. Utbildningarna och undervisningen skiljer sig markant åt.

Det pågår en ständig diskussion inom Rytmikkåren om ämnesdefinitionerna samt om kravnivåer och modeller för antagningar.

Marta: ... ja, då säger jag, att jag blir musiklärare som jobbar med en metod, som heter Rytmik, sen brukar de vara nöjda med det, en del, annars får man ta ett tvåtimmarspass ... skratt ...

Studenten menar förmodligen, att det krävs ett tvåtimmarspass för att kunna förklara alla delmoment, som ingår i Rytмикметоден. Huvudämnet Rytмик (se bilaga 1) är vid Musikhögskolan i Malmö uppdelat i nio olika delämnen; metrik, rörelsegehör, rörelseträning, rörelsekomposition, Rytмикpiano, gemensam lektion, drama, dans, afro-cubanskt slagverk. Därutöver tillkommer metodik och teori, samt praktik för olika stadier.

Ett tvåtimmarspass räcker möjligen för att ytligt förklara vad Rytмикpedagogik innebär, men det krävs längre tid för att förstå innebörden av metoden. Det visar resultatet av intervjun med musiklärarstuderande. Jag uppfattar att deras upplevelser av begreppet Rytмик finns i gränslandet mellan Rytмик som metod och Rytмикен i musiken. Deras beskrivningar flyter samman till ett enda begrepp.

Utbildningen till Rytмикpedagog varar fyra och ett halvt år, det vill säga nio terminer. Det innebär att Rytмикpedagogstudenter under den tiden ges många möjligheter att uppleva Rytмикpedagogik i praktiken. Dessutom tränas de ständigt i att omvandla praktik till teori. Svaret på frågan: Vad är Rytмик? är alltid lika aktuell.

Stina: ... namnet, det är ju inte de mänskorna som tänker fel, när de hör namnet, utan det är missförstånd.

Här återkommer kravet på att tydligt kunna skilja på begreppen Rytмик och Rytмик. Med "de mänskorna" åsyftas människor i allmänhet. Rytмикpedagoger kan få de mest skiftande titlar såsom; Rytмикер, rytmlärare, trumlärare, klapp- och klangfröken m.m. Min uppfattning är, att Rytмик som metod kan berika olika ämnesområden. Ett kännetecken, enligt min mening, är att lärande via Rytмикpedagogik går från kroppslig och fysisk upplevelse till teoretiskt kunnande. Musik betraktas fortfarande som ett övningsämne. Det är på tiden att huvudet lär sig att den har en kropp och att kroppens rörelser kan ge näring åt huvudet och intellektet.

Tills vidare tror jag, att ordet Rytмик måste kombineras med underrubriker som förtydligar att det är i musikvärlden vi rör oss. Exempel på kombinationer:

Rytмик - ensembleledning
Rytмик - fysiskt gehör
Rytмик - improvisation
Rytмик - instrumentalundervisning
Rytмик - komposition
Rytмик - musiklyssning

Vanligtvis brukar det talas om Rytмикens viktiga roll för att utveckla barn och deras musikalitet. Enligt min åsikt borde uttrycket "alla barn borde ha Rytмик redan från förskolan" bli ett Rytmiklärarnas mantra. Naturligtvis är det varje Rytмикpedagogs högsta önskan att all musikundervisning bör ha någon form av koppling till rörelse, Rytмикämnets olika delmoment och att Rytмик bör finnas på alla stadier. Den, som efterlyser total förståelse av begreppet Rytмик bör dock helst delta i Rytмикundervisning förmedlad av Rytмикpedagoger.

Min åsikt är att Rytмикpedagoger är musikens "specialpedagoger" och ursprunget finns i gehörsskolningen. Syftet är att rörelserna skall fungera som hjälpmedel vid lärande och uppfattning av musikens element. Det musikaliska flödet simultantolkas genom rörelse. Rörelserna kan fungera som plankning av melodi, och rytm men också ge uttryck för instrumentets klang, musikens harmonik och känslouttryck.

Det är infrastrukturen, det vill säga Rytmiktänkandet, som tack vare kroppsrörelsernas betydelse för lärandet skapar avgörande skillnader mellan Rytmikpedagogiken och annan traditionell pedagogik.

”Människokroppen är en orkester i vilken de olika instrumenten, muskler och nerver, ögon och öron, samtidigt dirigeras av två ledare; själen och hjärnan” Detta citat fokuserar inte på något speciellt ämne.

Ett mycket spännande scenario hade varit att sammanföra Jaques-Dalcroze med dagens Rytmikstudenter i ett meningsutbyte om begreppet Rytmik som helhetspedagogik. Jaques-Dalcroze hade nog förvånats av att Rytmik idag är till för alla oavsett social och ekonomiska förutsättningar.

Ett möte mellan Jaques-Dalcroze och Rytmikpedagogik årgång 2004 hade varit intressant att följa. Hade grundaren av Jaques-Dalcrozemetoden blivit chockad eller glad över metodens utveckling och att dagens undervisning är målgruppsanpassad.

Fortbildningskurs vid Musikhögskolan i Malmö. Två herrar kommer gående i korridoren, samtalande om erfarenheter från studietiden. Plötsligt blir kommunikationen tydlig och når mina öron i Rytmiksalen, där jag sitter ensam och väntar på kursdeltagarna.

- Vad tror du att vi ska göra idag?
- Ja, jag vet inte, bara vi slipper att dansa!
- Jasså, säger du det. Ja, ja, bara jag slipper att föreställa ett träd!

Ovanstående citat kräver förklaring. Varför är deltagarna oroliga inför kursmomenten? Det handlar om att tydligt kunna förmedla undervisningens innehåll, nivå och metodinriktning. von Bülow hade säkerligen uppskattat berättandet om Rytmikpedagogikens utveckling i Sverige samt att många musikmetodiska ämnen vid Musikhögskolan i Malmö för närvarande genomsyras av Rytmikpedagogik. Genom intervjuerna och datainsamlandet kan jag konstatera att det fortsättningsvis krävs mycket analyserande och teoretiserande i samband med det praktiska arbetet på Rytmikgolvet. Det behövs mer forskning och litteratur som belyser lärandet ur Rytmikpedagogiskt perspektiv.

Frågan Varför? bör alltid hållas varm.

Jag har kunnat konstatera att det inte föreligger konsensus hos intervjugrupperna för begreppet Rytmik. Rytmikstudenterna och den yrkesverksamma Rytmikpedagogen kan förklara Rytmik som musikpedagogisk metod och dess olika delmoment, samt även mål och syften med lärandet. Musiklärarstuderanden och de övriga professionella delger en mer modifierad bild av vad Rytmik är. För dessa dominerar begreppet Rytmik som läran om rytm. Studenternas svar genomsyras av att Rytmik svarar mot det moderna formspråket för lärande. Läraren är inte den enda personen, som är suverän.

Det kan konstateras att av alla dem som studerar Rytmikpedagogik är kvinnorna i majoritet, trots att metoden grundades av en man.

Det är viktigt att framhålla att Rytmikpedagogiken genomsyras av den kunskapssyn och den individuella metod som den läraren med bred överblick och lång erfarenhet kan förmedla i mötet mellan lärare och student. Denna kunskapssyn präglas huvudsakligen i Rytmik som pedagogisk metod som jag beskrev i kapitlet Historik. Det finns ytterst lite dokumenterat om denna helhetspedagogik. I lärandet via Rytmikpedagogik tas hänsyn till människans olika utvecklingsstadier samt människans olika kompetenser. Lärandet genom rörelser skapar samband mellan kropp, tanke och intellekt. Om lärandet sker i grupp utvecklas de sociala kompetenserna, vilket i sin tur stärker Rytmikstudenternas självförtroende och personliga karaktärer.

Det handlar inte längre om att diskutera vad man bör lära sig i skolan, utan om hur lärandet går till. Och det är just genom att föra över diskussionen från att handla om ämneskunskaper till att handla om pedagogisk teknik, och i nästa steg hävda att en och samma teknik bör användas i allt lärande, som den pedagogiske ingenjören blir en maktbävare i skolans värld. (Bauhn, artikel i Sydsvenska Dagbladet, 10 december 2000)

Vikten av att barn lär sig att utveckla sina egna lärandestrategier framhävs bland annat också av Bauhn (2000). Bauhn renodlar resonemanget kring lärandet genom att intressera sig mer för pedagogiska tekniker än för själva ämnesinnehållet. Han lyfter fram faran med att de pedagogiska teknikerna tillmäts så stor vikt att de kan komma att tränga undan ämneskunskaper. Det gäller att skaffa sig en välfylld verktygslåda så att man är beredd på varje situation och varje elevs behov. Flexibiliteten är grundläggande för den optimala kommunikationen.

Det är viktigt, att man anställer engagerade Rytmikpedagoger som kan ge fullvärdig undervisning och känna ett djupt och kontinuerligt engagemang. Det behövs Rytmikpedagoger som brinner för sitt ämne och för sina elever och genomför en konsekvent undervisning. Rytmikpedagogens arbete är på så sätt mycket krävande vad gäller uthållighet, men också beredskap till ständig utveckling och sökande i musikaliskt konstnärligt, pedagogiskt och rörelsemässigt avseende.

6. SLUTORD

Tänk hur en arkeolog gör en utgrävning där det har funnits en musikskola med Rytmskal. Vid utgrävningen påträffas förutom traditionella instrument även ramtrummor, klangspel, men även pinnar, rep, rundstavar, bollar, tråkuber, lösa madrasser, sjalar, ballonger, m.m. Det kommer förmodligen att funderas länge på vilka funktioner dessa prylar har haft i en musikal.

Den som förstår är jämbördig med det han förstår. (Rafael, citerad av Stravinskij).

7. REFERENSER

- Bachmann, M-L. (2001) *Utdrag ur föreläsningar*. Översättning Angelika Kjellberg.
- Bertolotto, I. (1984) *Jaques-Dalcrozemetoden*. Stockholms universitet.
- Bauhn, P. 20 december 2000. *Pedagogisk förnyelse inget självändamål*. Debattartikel i Sydsvenska Dagbladet.
- von Bülow, G. (1972) *Hvad er Rytmik* Köpenhamn: Wilhelm Hansen.
- Dansmuseet och respektive författare. (1995) *Anna Duncan: In the footsteps of Isadora*. Stockholm: Dansmusei skrifter nr 32.
- Droste, M. (1990) *Bauhaus 1919–1933* Berlin: Bauhaus-Archiv Museum für Gestaltung.
- Ely, M. m.fl. (1993) *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*.
- Fjellman-Wiklund, A. & Sundelin, G. *Kroppen som instrument. Belastningsbesvär och psykosocial arbetsmiljö hos musikhögskolelärare* (sid. 99-107). Nielsen, F. V. Brändström, S. Jørgensen, H. og Olsson, B. *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 3, 1999*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Gabrielsson, A. (1984) Föreläsning. Rytmikkonferens.
- Hellqvist, U. *Rytmik–historik*. Artikel.
- Jaques-Dalcroze, E. ur *Notes Bariolées*
- Jehrlander, K. (1998) *Dalcrozets musikalitetsbegrepp i ett musikpsykologiskt perspektiv*. Kungliga Musikhögskolan. Stockholm.
- Karina, L./Sundberg, L. (1989) *Fridans. Den modernistiska dansens utveckling*. Naturia Förlag AB.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Ljungar–Chapelon, A. (1999) *L'école de Marseille*. Magisteruppsats. Musikhögskolan, Malmö.
- Marton, F. Hounsell, D. Entwistle, N. (1986) *Hur vi lär*. Originallets titel: (1984) *The Experience of Learning*. Bokförlaget Rabén Prisma, Stockholm.
- Nationalencyklopedin. (1994) Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Nielsen, F. V. Brändström, S. Jørgensen, H. og Olsson, B. *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 3, 1999*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.

Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 3, 1999. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
Stravinskij, I. (1991) *Musikalisk poetik*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag. Originalalets titel: (1942) *Poétique musicale sous forme de six leçons*.

Näslund, (1995) *Dansmusei skrifter nr 32*.

Sohlmans musiklexikon. (1979) Andra reviderade och utvidgade upplagan. Stockholm: Sohmans Förlag AB.

Varkøy, Ø. (1996) *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa förlag AB.

Walter, B. (1967) *Musik och musiker*. Stockholm: Bokförlaget PAN/Norstedts. Originalalets titel: (1954) *Von der Musik und vom Musizieren*.

www.fier.com

Åkesson, B. (1977) Tidskrift Kungliga Operan, Stockholm: sid. 108, 109 & 125.

Åkesson, B. (1983) *Källvattnets mask* Stockholm: Atlantis.

Åkesson, B. (1998) – *att ge spår i luften* – Lund: AB Propexus.

8. BILAGOR

Bilaga 1

Huvudämnet Rytmik vid Musikhögskolan i Malmö.

Huvudämnet innehåller många olika delämnena (se nedan). Förutom huvudämnet studeras gehör, satslära, piano, röst i sång och tal, kör-, ensembleledning, improvisation, kammarmusik och musik o samhälle. Dessutom tillkommer tillvalskurser och projektveckor med specialprogram.

Gemensam Lektion

Metrik

Afro-cubanskt slagverk

Rytmikpiano

Rörelsegehör

Rörelsekomposition

Komposition

Rörelseträning

Drama

Dans

Rytmikmetodik/teori

med inriktning mot

- 0 - 6 år
- 6 - 9 år
- 9 - 12 år
- folkhögskola
- gymnasium est.progr./musik
- människor med behov av särskilt stöd

Praktik

- grundskola
- musik- och kulturskola
- gymnasium
- folkhögskola

Gemensam Lektion

kombinationer av de övriga Rytmikämnena

- instudering av rörelseformer
- samarbete med andra utbildningsvarianter
- konsertverksamhet
- kontaktimme

Undervisningen är lärarledd och innebär att alla Rytmikstudenter, fyra årskurser, träffas för att arbeta med rörelseimprovisationer, instrumental- och röstimprovisationer, rollspel, rörelsekapande med och utan musik, analys av musik i rörelse via rörelseformer. Syftet är även att skapa ett holistiskt synsätt på huvudämnets olika delämnena. Samarbete med andra musiker från olika genrer förekommer. Musiker- och blivande lärare i musik inbjuds vid olika tillfällen att arbeta med improvisationer till rörelse och till konsertframträdande tillsammans med Rytmikstudenter.

Metrik

innebär undervisning i fysiskt gehör. Ordet kommer från litteraturen. Det betyder att man mäter av tiden med hjälp av versmått. I Rytмикmetoden innebär begreppet att genom rörelse eftersträva fysisk upplevelse av puls och underdelningar av puls. Ämnet inkluderar nu även rytmer, taktarter och polyRytmik. Metrikämnet kan delas in i två delar. En del, vars byggstenar härrör från den klassiska musiken och en del, som leder fram till slagverk och speciellt den afro-cubanska musiken. I kompendiet, *"Gehörsundervisning på golvet"* har jag beskrivit ett samarbete mellan en gehörslärare och en Rytмикpedagog och ämnena Rytmik och gehör.

Afro-cubanskt slagverk/Congas

integreras med metrikundervisningen och innebär lärande av rytmiska motiv från både den afro-cubanska och cubanska musiken.

Rytmikpiano

är det samlande namnet för improvisationsövningar vid pianot. Spel till rörelse och vice versa. Studenterna får också prova på att komponera barnvisor i bl.a. kyrkotonarter och tränas i att göra temaimprovisationer som är användbara i musik- och rörelseundervisning för barn. Det finns även en viss koppling mellan Rytmikpiano och metrikämnena. Pianot är, enligt traditionen, det mest använda instrumentet i Rytmikundervisning.

Rörelsegehör

heter numera det ämne, som innehåller övningar i rörelse tillsammans med traditionella redskap såsom bollar, rep, rockringar, handtrummor m.m. Detta ämne är en fortsättning på de metriska övningarna, vilket syftar till att skapa koreografier över taktarter och rytmiska teman.

Rörelsekomposition

är det ämne där studenterna tränas i att göra kompositioner i rörelse, med eller utan musik, gruppvis eller enskilt. De ges träning i att skapa rörelseformer med kort eller lång förberedelsetid och att improvisera i rörelse inför publik. Syftet med undervisningen är att studenterna ska hitta sitt eget rörelsespråk, bli medveten om sina rörelser och kunna uttrycka dem på ett personligt sätt. Rörelseträningens svar på krokiteckning. Studenterna tränas också i att skapa rörelseformer med hjälp av redskap hämtade från vardagslivet, till exempel cykelstyre, soffa, bord, stol, trappa, förvaringsskåp med mera.

Rörelseträning

innebär fysisk träning på olika sätt. Undervisningens syfte är att stärka kroppens muskler genom rörelse, med eller utan musikalisk anknytning. Innehåller även rörelseteknik och stretching.

Komposition

(från rörelse till ton) innebär träning i eget komponerande med utgångspunkter från text och rörelse, men även träning i att analysera texter tonala och rytmiska kompositioner.

Drama

har existerat som ett eget ämne vid Musikhögskolan i Malmö sedan 1970-talet. Alla musiklärarstuderande möter ämnet drama i grundutbildningen, inte bara Rytmikstudenter. Syftet är att studenterna genom improvisationer och rollspel ska träna upp sin reaktionsförmåga, kunna fatta beslut i nya situationer, kunna förmedla och ta emot budskap och samspela med andra.

Dans

innehåller undervisning i jazz- och fridans. Koreografier skapas för små och stora grupper.

Metodik/Praktik

riktas till barn och ungdomar, förskola 0-6 år, grundskola 6-12 år, men även till gymnasiets estetiska program (musik) 16-19 år och folkhögskolor, i första hand vuxna musikstuderande.

Rytmikteori och historik

innehåller Rytmikhistorisk tillbakablick, studier av barns utveckling och biografier om dansare, koreografer eller musiker samt att analysera läroböcker, kompendier och undervisningsmaterial som berör Rytmikpedagogik.

Rytmikpedagogutbildningen har som mål att ge en grundläggande inblick i hur det är att arbeta med musik och rörelse inom olika skolor och utbildningssystem. Varje metodikpass har sin motsvarighet i praktiken. Alla stadier besöks, som auskultations- eller praktikplats. Inom Rytmikteoridelen förkovras Rytmikstudenter i skrifter som tangerar undervisningsfälten. Utbildningen ger många möjligheter till egen utveckling både musikaliskt, rörelsemusikaliskt och språkligt.

Konserter och föreställningar

Genom konsertverksamheten förekommer ett nära samarbete med andra utbildnings-varianter såsom; jazz-, folkmusik-, klassisk och arrangering/komposition. Rytmikstudenter ger offentliga föreställningar och konserter både inom och utanför Musikhögskolan.

Gästlärare

Genom gästlärarbesöken kan Musikhögskolan i Malmö erbjuda specialistundervisning av olika slag inom skilda ämnesområden. Det finns även utrymme för att besöka andra musikhögskoleutbildningar i Sverige eller utomlands.

Kursledare

kallas den person som ansvarar för det administrativa arbetet. I samband med gemensam lektion ansvarar kursledaren även för en halvtimmes planering och utvecklingssamtal med studenterna. Då diskuteras bl. a. utbildningens innehåll, gästlärarbesök, konserter och samarbeten med andra musiker.

Ämnesnämnd

för Rytmik/drama/dans kallas den grupp av lärare, som undervisar i Rytmik, dans och drama både vid Rytmik- och musiklärarutbildningarna.

I mitten av 1990-talet genomfördes en reform i Rytmikpedagogutbildningen. Genom att öka timtalet i ämnena piano, sång och barnkörledning ges Rytmikstudenter ökad kompetens för undervisning i musik inom grundskolans lägre årskurser.

Bilaga 2

Svenska Rytmiklärarförbundet, Dalcroze.

Följande text finner man på förbundets hemsida:

Èmile Jaques-Dalcroze föddes 1865 i Wien. Efter högre studier i musik i bl. a. Wien och Paris anställdes han som lärare i harmonilära och solfège vid Genèvekonservatoriet 1892. Det var när han undervisade vid konservatoriet som Jaques-Dalcroze insåg att hans elever faktiskt inte hade något begrepp om hur den musik som de skrev klingade. Det var då som Jaques-Dalcroze upptäckte något som senare ledde till hans undervisningsmetod. Han hade nämligen lagt märke till att eleverna ofta gjorde små rörelser för att underlätta de gehoersövningar som han gav dem.

Av denna iakttagelse drog Jaques-Dalcroze slutsatsen, att vi uppfattar musik med led- och muskelsinnet i lika hög grad som vi gör med hörseln. Upptäckten av en koppling mellan kroppsrörelser och musik fick honom att ifrågasätta dåtidens strängt notbundna musikundervisning.

Jaques-Dalcroze menade att musiklekrare borde träna elevernas gehoer och förmåga att uppfatta olika nyanser i musiken innan eleverna fick börja lära sig att läsa noter och spela ett instrument. Syftet med Jaques-Dalcrozemetoden är att hjälpa eleverna att uppleva och lära sig om musik genom att röra sig till den. Jaques-Dalcroze hävdade att för att verkligen förstå musiken och komma åt dess emotionella innehåll måste man ha upplevt musiken med hela sin person, med både kropp och själ.

Det blev ett stort intresse för Jaques-Dalcrozemetoden. Jaques-Dalcroze reste runt i Europa för att hålla föreläsningar och demonstrera sin metod.

1911 bildade Jaques-Dalcroze en skola för Rytmik i Hellerau nära Dresden. Skolan blev dock tvungen att stänga när första världskriget bröt ut. Jaques-Dalcroze beslöt sig då att återvända till Genève där han grundade Institut Jaques-Dalcroze som ett centrum för Rytmikundervisningen i världen. Jaques-Dalcroze var rektor för institutet och verkade där ända till sin död 1950.

Idag undervisas det enligt Jaques-Dalcrozemetoden i ett tiotal olika länder i världen. Metodens styrka är dess flexibilitet och mångsidighet. Den utvecklas hela tiden och anpassas efter olika förutsättningar, kulturer och tidsepoker.

Vad är Jaques-DalcrozeRytmik?

Jaques-DalcrozeRytmik är en musikpedagogik som bygger på teorin att det finns en naturlig koppling mellan musik och rörelse samt att den mänskliga kroppen är ursprunget till all musikalisk rytm.

Pedagogiken använder en kinestetisk infallsvinkel som en väg till kunskaper om musik. Man har alltså renodlat rörelsen som musikpedagogisk metod. Ett musikinstrument spelas ju med både kroppen och intellektet. Alla musikaliska ljud skapas genom en kroppsrörelse, därför borde all musikundervisning innebära en träning av kroppen. Trots detta är det sällan som den kinestetiska medvetenheten tränas i traditionell musikundervisning.

Èmile Jaques-Dalcroze (1865-1950) utarbetade grunderna till metoden då han upptäckte att hans elever vid konservatoriet i Genève saknade en inre gehörsupplevelse. Detta väckte hans nyfikenhet och han påbörjade en intensiv period (c.1900-1915) då han genom experiment försökte utröna effekten av kroppsrörelse på musikalisk uppfattning och tvärtom, hur musik påverkade mänsklig rörelse. Han utformade gehoersövningar av olika slag som aktiverade eleverna på ett helt annat sätt än förut. Jaques-Dalcroze menade att hela den mänskliga kroppen måste betraktas som ett musikinstrument.

Jaques-Dalcroze anade också betydelsen av individens motoriska, känslomässiga och sociala utveckling och samarbetade med psykologer och fysiologer. Han skrev bl.a.: ”Jag drömmer om en musikundervisning där kroppen spelar den förmedlande rollen mellan ton och tanke och är våra känslors främsta instrument.”

Enligt Jaques-Dalcroze finns tre huvudmål för Rytmikundervisning:

Att utveckla rytmkänsla och gehör i hela kroppen.

Att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat alla de motoriska anlagen.

Att utveckla kreativiteten.

Rytmik gör kroppen aktiv i uttrycket och upplevandet av musiken och dess olika byggstenar. Ständig återkommande träning i Rytmik förbättrar elevens precision, smidighet och skönhet i sina rörelser, vilket sedan överförs på spel på musikinstrument eller sång. Muskelminnet befäster de musikaliska elementen som sedan hjärnan registrerar och översätter till begrepp. När eleven ser en musiksymbol i skrift förknippar han den med en kinestetisk upplevelse. Enligt Jaques-Dalcroze kan allt i musiken tolkas i rörelse. Exempel på Rytmikövningar är: att markera takten, att gå notvärden eller att följa melodilinjen med rörelse i rummet. Undervisning i dans kan också ingå. Eleverna lär sig lätt att behärska polyRytmik och andra komplicerade rytmer genom kroppsoövningar. Rytmik är en gruppmetodik där eleven måste anpassa sig till de övriga i gruppen. Han måste också anpassa sig till rummet, tiden och formen. Improvisation är något som är grundläggande i Rytmikundervisningen. Rytmiken använder sig av improviserat spel på rytm- och musikinstrument för att bland annat lära ut musikalisk frasering och form. Eleven får utforska grunderna i rörelse-, instrumental- och vokalimprovisation. Jaques-Dalcroze hade tre motto i sin undervisning:

Visa (i rörelse) vad du hör.

Visa (i ljud) vad du ser.

Visa vad du föreställer dig.

Rytmiken är alltså i första hand en musikpedagogik, men genom dess arbetssätt kan även andra erfarenheter och kunskaper förmedlas. I rörelseimprovisationer och dans lär sig eleven att behärska sin egen kropp. Genom att använda kroppen som uttrycksmedel övas också elevens fantasi, initiativförmåga och inre balans. Eftersom undervisningen sker i grupp får eleven även social träning.

Rytmik är en flexibel pedagogik som kan tillämpas på många olika musikstilar och genrer. Den är också mycket anpassningsbar beträffande svårighetsgrad. Det finns Rytmikgrupper för alla åldrar, allt ifrån spädbarnsRytmik till klasser för professionella musiker.

www.Rytmik.just.nu/ 2001 10 20

