



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE
Höstterminen 2012
Läroarbete i musik
Rebecka Grimberg

RGRM utifrån rytmik

*En studie om det förkroppsligande lärandet
genom puls och rörelse i grundskolan*

Handledare: Magali Ljungar-Chapelon

Abstract

Title **RGRM by Eurythmics** – *A study of the embodied learning by pulse and movement in elementary school*

The purpose of this study is to investigate how RGRM (Ronnie Gardiner Rhythm and Music) is used in the school tuition, from a Eurythmics pedagogical perspective. RGRM is originally a method of treatment that is aimed at people with neurological damage, but is used to some extent in schools, among other things, to increase students' concentration and motor skills while learning. The study is a qualitative study based on classroom observations at an elementary school in Kungshamn that uses RGRM in tuition, as well as interviews with four people who work with RGRM and two people who work with eurhythmics. The results show that RGRM from an Eurythmics pedagogical perspective to some extent is similar to one of the Eurhythmics part topic subjects – the metrics. Both methods include bodily movement, pulse, music and symbols, but in different ways. For example, there are differences between the methods in which way bodily movements are used. RGRM are using 18 bodily movements, in eurhythmics there is no limitation. Differences are also shown when it comes to the methodological approach, goals and objectives.

Keywords: eurythmics education perspective, Ronnie Gardiner Rythm and Music, bodily movement, learning, metrics, pulse.

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur RGRM (Ronnie Gardiner Rytym och Musik) används i skolundervisningen, sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv. RGRM är ursprungligen en behandlingsmetod som riktar sig till personer med neurologiska skador, men används till viss del inom skola bland annat för att öka elevernas koncentration och motorik vid inläring. Studien är en kvalitativ undersökning som baseras på klassrumsobservationer vid en grundskola i Kungshamn som använder sig av RGRM i undervisningen, samt intervjuer med fyra personer som arbetar med RGRM och två personer som arbetar med rytmik. Resultatet visar på att RGRM sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv till viss del har likheter med ett av rytmikens delämne – metrik. Kopplingen där emellan är att båda

metoderna innehåller rörelse, puls, musik och symboler men på olika sätt. Till exempel skiljer sig metoderna kring hur man använder sig av rörelser, i RGRM använder man sig av 18 rörelser i rytmiken finns det ingen begränsning. Olikheterna skiljer sig även kring vad metoderna eftersträvar gällande mål och syften, samt metodernas tillvägagångssätt.

Sökord: Rytmik, rytmikpedagogik, rytmikpedagogiskt perspektiv, RGRM, Ronnie Gardiner Rytm och Musik, rörelse, inläring, metrik, puls.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Title RGRM by Eurythmics – A study of the embodied learning.....	2
Sammanfattning.....	2
Innehållsförteckning.....	4
1. Inledning, bakgrund och syfte.....	6
1.1 Från blockflöjt till rytmik	6
1.2 Ett rytmikpedagogiskt perspektiv.....	7
1.3 Syfte, frågeställning, avgränsning och perspektiv.....	8
1.4 Avgränsningar.....	9
2. Teoretisk bakgrund och litteraturöversikt.....	10
2.1 Definition av begrepp	10
2.1.1 Rytmik som metod.....	10
2.1.2 Rytym	10
2.2. Vad är Rytmik	11
2.2.1. Historik.....	11
2.2.2 Rytmiken kom till Sverige.....	14
2.2.3 Rytmik vid Musikhögskolan i Malmö.....	16
2.3 Vad är metrik.....	18
2.4. Vad är RGRM	19
2.4.1 Historik.....	20
2.4.2 Metoden.....	21
2.4.3 Användningsområden.....	22
2.4.4 Utbildningen.....	23
2.5 Tidigare forskning och litteraturstudie	23
2.5.1 Rörelse sätter spår i hjärnan.....	24
2.5.2 Den treenade hjärnan.....	24
2.5.3 Vi lär med kroppen.....	25
2.5.4 Lära genom att se sammanhang.....	26
2.5.5 Faktorer som påverkar lärande.....	27
2.5.6 Olika perspektiv på lärande.....	28
2.5.7 Lek påverka lärande.....	29
2.5.8 Sammanhang och flera aktiva sinnen.....	29
3. Metod.....	31
3.1 Tillvägagångssätt.....	31
3.2 Insamling av data.....	32
3.3 Bortfall gav studien en annan riktning.....	33
3.4 Informanter och urval.....	33
3.5 Annika Harrysson	34
3.6 Gunnel Berlin och Eva Dal Norlind.....	34
3.7 Magnus Liljeroos.....	35
3.8 Ann-Krestin Vernersson och Rosa Mileros.....	35
3.9 Ljud- och videoupptagning vid auskultation.....	35
3.10 Studiens trovärdighet.....	36
3.11 Analys av data	36
4. Resultat	38
4.1 En kort stund av RGRM i skolundervisningen.....	38

4.2 RGRM kräver inte så mycket utrustning.....	39
4.3 Delaktighet och lagom långa pass.....	40
4.4 Kroppsliga rörelser är centralt i båda metoderna.....	42
4.5 Påverkar koncentrationen.....	44
4.6 Multisensorisk stimulans i båda metoderna.....	46
4.7 Pulsen är grunden.....	47
4.8 Olika svårigheter	48
4.9 Utveckling av RGRM	49
4.10 RGRM – inte så utspritt.....	50
Kopplingar mellan RGRM och rytmik.....	50
5. Resultatdiskussion.....	52
5.1 Likheter och skillnader mellan metoderna.....	52
5.1.1 En bra puls- och periodträning.....	52
5.1.2 Musik som metronom.....	52
5.1.3 RGRMs symboler och musikens noter.....	53
5.1.4 Rörelse är ett brett begrepp.....	54
5.1.5 Att delta och att skapa.....	54
5.1.6 Metodernas mål och syfte.....	55
5.1.7 Två olika utbildningar.....	55
5.2 Reflektion kring resultatet.....	56
5.2.1 Korta stunder för att höja koncentrationen.....	56
5.2.2 Kommunikation och samspel.....	57
5.2.3 Musikalisk kunskap, koncentration och samspel.....	58
5.2.4 Motorik och pulsträning snarare än rytm och musik.....	60
5.2.5 Lustfyllt lärande.....	61
5.3 Kan metoderna berika varandra?.....	62
5.4 Vidare forskning.....	63
Referenser.....	64
Bilagor.....	68

1. Inledning, bakgrund och syfte

I detta kapitel redogör jag för min bakgrund, valet kring denna studie samt studiens syfte och frågeställningar. Här redogörs även de avgränsningar som gjorts samt min uppfattning kring hur ett rytmikpedagogiskt perspektiv ser ut. Detta perspektiv har legat till grund för studien men har under dess gång även utvecklats.

1.1 Från blockflöjt till rytmik

Musik har alltid funnits som en naturlig del i min vardag. Med en pappa som arbetade med musik inom kyrka och skola, började jag tidigt att spela blockflöjt. Vid 10 års ålder byttes den ut mot tvärflöjt och jag har fortsatt spela sedan dess. Men ett minne har etsat sig fast från tiden då jag spelade blockflöjt. Min pappa och jag var och spelade jullåtar under en julfest som RBU (Rörelsehindrade Barn och Ungdomar) anordnade. Då vi tog paus för att fika kom det fram en pojke som vänligt men bestämt tog oss i händerna och ledde tillbaka oss till instrumenten. Han sa inte ett ord men visade tydligt med sitt kroppsspråk att han ville höra mer. Det visade sig att pojken var stum men älskade musik. Denna händelse berörde mig mycket starkt då jag var 9 år gammal, troligtvis jämngammal med pojken, och bland det bästa jag visste var att få sjunga, något pojken aldrig skulle kunna göra.

Cirka 12 år senare såg jag av en händelse ett program på tv som handlade om musikterapi. Minnet av den stumma pojken väcktes till liv och insikten att musik alltid gett mig utrymme för att avreagera mig, tillika fylla mig med energi, lust och glädje, fick mig att förstå att jag ville jobba med musik och människor.

Två års studier vid folkhögskola gav mig första mötet med rytmiken. Till en början var jag lite skeptisk men efter två år insåg jag att jag utvecklats som person, att jag vågade ta plats och utmana mig själv samt att klassen som en enhet utvecklat en trygg atmosfär med högt i tak.

Vägen mot musikterapeut är halvt gången, ett delmål var nämligen att bli rytmikpedagog och nu läser jag mitt sista och femte år på rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö. Längs denna väg har jag även fått upp ögonen för samhällsgrupper som faller utanför ramen för pedagogik, bland annat åldersgruppen 65+, och framförallt de personer som flyttar till äldreboenden. Mitt arbete var först tänkt att utforska deras möjligheter att ta del av musik och rytmik, men då min studie måste gå i linje med min utbildning, det vill säga pedagogik, var jag tvungen att välja en annan riktning på arbetet. Men innan jag hann byta riktning fann

jag en metod som är på framtåg inom äldreboenden och den heter RGRM (Ronnie Gardiner Rytm och Musik). En aktivitet där utövaren ska klappa, stampa och ljuda olika rytmer och kombinationer av klapp och stamp. Denna metod sägs bland annat främja återhämtningen för strokepatienter. Den ”stimulerar rörelseförmåga, minne, koncentration och koordination” (RGRM™ Nordic AB, intranät, u.å.). Just nu bedrivs det forskning på metoden vid Sahlgrenska universitetssjukhuset för att utreda vilken effekt och verkan metoden har på utövaren. Förutom att den används inom vård och äldreomsorg riktar den sig även mot skola. Detta satte igång mina tankar. Hur används RGRM i undervisning riktat mot barn? Finns det likheter mellan RGRM och rytmik? Kan metoderna berika varandra?

1.2 Ett rytmikpedagogiskt perspektiv

För att undersöka RGRM i skolan och sätta det i relation till rytmiken har jag valt att titta på RGRM utifrån ett rytmikpedagogiskt perspektiv. Enligt svenska akademins ordlista (SAOL) kan ordet *perspektiv* betyda; ”avbildning med djup verkan; sätt att se sig på avstånd; utsikter el. överblick el. vid synvinkel”. Att skapa sig en uppfattning om något, att se på något från något håll. Men då rytmikmetoden kan se lite olika ut, och te sig på lite olika sätt beroende på vem pedagogen är, så vill jag klargöra för min syn på ett rytmikpedagogiskt perspektiv. Min syn grundar sig i mina 4,5 års rytmikstudier på Musikhögskolan i Malmö och de influenser jag fått från mina lärare. Så för att minska risken för eventuella missförstånd och oklarheter kring det rytmikpedagogiska perspektivet, gör jag här en definition av det som jag kommer att utgå ifrån i denna studie. Min syn på ett rytmikpedagogiskt perspektiv kännetecknas utav att eleven förvärvat:

Färdigheter i:

- musik
- rörelse
- ledarskap
- kommunikation
- skapande
- improvisation

Utveckling av olika förmågor så som:

- motorik
- reaktion, till exempel koppling mellan sinnen och rörelse
- koordination

- relationell kompetens
- lyhördhet

Tillvägagångssättet utgår från att aktivera hela människan:

- så väl kropp, själ som intellekt
- genom multisensorisk stimulans, det vill säga att flera sinnen är involverade och samarbetar
- genom att kroppen alltid är involverad
- genom "föra/följprincipen" som lämnar utrymme för varje individ att utvecklas på många olika plan och utgör stommen i uppgifter och övningar

Helhetstänkandet, den holistiska synen, genomsyrar allt för att nå målen i musikundervisningen genom:

- att kunskap utvecklas och förvärvas genom rörelser
- att kunskapande och vetenskapande går hand i hand
- att den "röda tråden" går genom hela lektionen, det vill säga det tematiserade innehållet är ett självklart arbetssätt
- ett lustfyllt och lekfullt lärande

1.3 Syfte, frågeställning, avgränsning och perspektiv

Utifrån mina funderingar kring metoderna kom jag underfund med att jag behövde begränsa min undersökning. Rytmik är en musikpedagogisk metod som sträcker sig över ett större område än vad RGRM gör. Då RGRM bygger kring rytm och rörelser, och metrik är ett delämne i rytmiken som också fokuserar på rytm och rörelser blev det en form av avgränsning. Dock står sig inte metrik fritt ifrån rytmiken, då rytmik är en holistisk metod som genomsyrar alla delämnena. Därför har jag valt att se på hur RGRM används i skolundervisning utifrån ett rytmikpedagogiskt perspektiv med visst fokus på metriken. Vilka likheter och skillnader finns det dem emellan? Kanske kan de berika varandra? För att undersöka det hela har jag valt följande frågeställningar:

1. Hur används RGRM i skolundervisningen, sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv?
2. Vilka likheter och skillnader finns det mellan RGRM och rytmik med viss fokus på metrik?

3. På vilket sätt kan de båda metoderna berika varandra alternativt kollidera med varandra?

1.4 Avgränsningar

RGRM är en metod som riktar sig till en bred målgrupp, men denna studie avser alltså att studera hur RGRM används mot friska barn i skolundervisningen. Dock är det ingen kartläggning över om metoden kan se olika ut på olika skolor, inte heller om hur många skolor i Sverige som använder sig av RGRM. Ännu en avgränsning är det rytmikpedagogiska perspektivet som tar avstamp i delämnet metrik som ingår i rytmiken.

2. Teoretisk bakgrund och litteraturoversikt

I detta kapitel definieras viktiga begrepp gällande denna studie för att minska eventuella missförstånd. Det redogörs för rytmiken, dess historia, spridning till Sverige och hur den ser ut på Musikhögskolan i Malmö idag, samt en liten del om vad metrik är i rytmiksammanhang. Det redovisas även för vad RGRM är, dess uppkomst, syfte och tillvägagångssätt. I detta kapitel presenteras även litteratur som är kopplat till inläring och rörelse då det inte finns något skrivet om RGRM riktat mot skolan tidigare.

2.1 Definition av begrepp

Att definiera viktiga begrepp är av stor vikt för att studien ska bli tydlig och precis. Olika begrepp kan betyda olika saker för olika individer, och genom att avgränsa och klargöra olika begrepps betydelser minskar risken för missförstånd kring vad studien handlar om.

2.1.1 Rytmik som metod

Man kan tala om rytmik på många olika sätt. Det finns rytmik i form av musikteori, rytmik uppstår i poesin, och det finns rytmik som pedagogisk metod. Olika källor definierar begreppet på olika sätt. Nationalencyklopedin (NE) skriver följande förklaring på begreppet på sin hemsida "Läran om rytm. Ordet används även som synonym till rytm." De skriver även "Systematiserad övning av den musikaliska sensibiliteten genom kroppsörelser." och hänvisar vidare till sökorden Émlie Jaques-Dalcroze som ger mer information om rytmikmetoden. Rytmik i svenska akademins ordlista (SAOL) beskrivs som "rytmisk växling; rytmisk karaktär; läran om rytm; gymnastik med omsättning av rytmtryck i rörelser". Musikordboken (Brodin, 1985) omnämner bland annat rytmik som "rytmisk gymnastik, rytmorkester, pedagogisk hjälpmedel för utbildning i rytmik", och svenska akademins ordbok (SAOB) skriver "förhållandet att ha en viss rytm l. vara rytmisk, rytmisk karaktär; rytmisk växling." samt "om rytmisk gymnastik; även i utvidgad användning, om ett so system för psykisk-fysisk fostran, vari rytmisk gymnastik intar en viktig plats." Rytmik kan alltså både ha en betydelse inom musikteori, *läran om rytm*, och som pedagogisk metod, *pedagogiskt hjälpmedel för utbildning i rytmik*. Det är den sistnämnda definitionen av rytmik som är i fokus när ordet rytmik förekommer, det vill säga, rytmik som pedagogisk metod.

2.1.2 Rytm

För att eliminera eventuella missförstånd definieras även rytm, just för att förtydliga skillnaderna mellan rytm och rytmik i denna uppsats då RGRM är en förkortning som står för

Ronnie Gardiner Rytms och Musik. Precis som rytmik, finns även rytm inom musik, tal och poesi. Ordet rytm kommer ifrån grekiskans *rhythmo* och betyder tidsmätt, takt och rytm. I Musikordboken (Brodin, 1985) definieras rytm bland annat som ”ett av musikens primära element vid sidan av melodi och samklang.” Rytm är alltså en del i musikteorin. Musikordboken skriver även ”Enklast kan rytm anges som det tidsmässiga organiserandet av ljud och toner. /.../ Genom pulsen som är i ständigt flöde bildas rytmer utifrån långa-korta och starka-svaga toner”.

2.2. Vad är Rytmik

Jag anser att det är viktigt att redogöra för vad rytmik är och dess historia, och vart rytmiken är idag, för att förstå metriken, dess uppkomst, syfte och tillvägagångssätt. Metrik är sprungen ur rytmiken, eller snarare är ett delämne i metoden och kommer även beskrivas under en egen rubrik.

2.2.1. Historik

Rytmik som metod har funnits i ungefär 100 år, trots detta är utbudet av litteratur på svenska relativt begränsat. Kanske beror det på att ämnet är av praktiserande slag, där fokus ligger på att förvärva kunskap genom att göra, skapa och uppleva. Det är en metod som bejakar fantasin och lusten till att skapa, varje pedagog som utbildas tränas i att forma övningar som gör det möjligt att nå målet, pedagogen blir en typ av problemlösare. Detta har bidragit till att rytmiken kan se olika ut i olika länder, och även inom ett och samma land. Ann-Krestin Vernersson skriver i sin uppsats *Rytmik – Lek på allvar*, (2003) ”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.” (2003, s. 12). Även inom Sverige skiljer rytmikpedagogutbildningarna sig åt, och i detta arbete kommer därmed rytmiken att framför allt belysas utifrån den tradition som finns vid Musikhögskolan i Malmö.

Rytmikens grundare anses vara Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), han var en schweizisk musikpedagog, teoretiker och tonsättare, en av dåtidens reformpedagoger. Då han, 1892 undervisade i bland annat harmonilära vid konservatoriet i Genève, upplevde han att de studerande musikeleverna inte hade tillräcklig kunskap i gehörs- och rytmisammanhang. Så här skriver han i sin bok *Rytmik, musik och undervisning* (1997):

Från första början förstod jag, när jag konstaterade att elevernas gehör inte var tränat att uppfatta de ackord de hade i uppgift att skriva ner, att felet i den gängse musikundervisningen är att man låter dem göra gehörserfarenheter vid samma tidpunkt som de får i uppgift att skriva ner dem – istället för att från början av studien låta dem göra övningar där kropp och intellekt utvecklas parallellt och oavbrutet utbyter intryck och upplevelser. (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 7)

För Émile Jaques-Dalcroze var detta början på vad som skulle komma att bli ett nytt område inom musikundervisningen. Det ansågs generellt att det bara var personer med talang som skulle studera musik. Med talang menades främst teknisk färdighet på sitt instrument. Ett argument från andra musklärare kunde låta på följande sätt ”En äkta musiker måste ju ha det naturliga anlag som yrket kräver och inga studier kan kompensera bristen på begåvning” (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 15). Detta höll till viss del även Émile Jaques-Dalcroze med om, men menade att det fanns brister i undervisningen så som att eleverna behövde utveckla ett bra gehör för att skapa levande musik. Enligt honom handlade musik om så mycket mer än att återge ett stycke bara genom teknisk fingerfärdighet. Han frågade sig var känslan för musiken fanns, det egna uttrycket, känslan för improvisation. Eleverna ansågs ”ha bra fingrar, goda lungor, goda stämband och bra handleder, men som varken äger bra gehör, god uppfattningsförmåga eller rätt "känsla".” (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 54). Jaques-Dalcroze började en utforskande undervisning där han skapade olika övningar till sina elever, och han kom underfund med att det inte bara handlar om att ha ett bra gehör, eller att ha bra motorik för att skapa musik utan att det är sambandet dem emellan.

Jag kom så till den uppfattning att den musikalitet som enbart bygger på det auditiva är ofullständig och insåg hur nödvändigt det är att undersöka sambanden mellan det motoriska och det auditiva, mellan toner och tidsvärden, mellan tid och kraft, mellan dynamik och rum, mellan musik och karaktär, mellan musik och temperament, mellan musik och dans. (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 8)

Han utformade rörelser som skulle visa rytmen över tiden, med kraften, i rummet, för att på det sättet lära sig att känna musiken. Detta skulle även vara till hjälp för den som hade svårt för puls och rytm, för genom att utföra utmätta rörelser upprepade gånger, kunde ögat och muskelminnet hjälpa kroppen och sinnet att förstå både rytmen och pulsen. Han menade att ”musklerna är skapade för rörelse och rytm är ju rörelse.” (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 70), och att rörelsen skapas utifrån samverkan mellan muskelkraften, rums- och tidslängden. En väl

utförd rytm i rörelse är en behärskning och kontroll av de tre ovannämnda faktorerna. Han sammanfattar det som att; rytm är rörelse, rörelsen är fysisk, all rörelse kräver tid och rum. Genom fysisk medvetenhet skapas musikalisk medvetenhet, genom fysisk medvetenhet ökar perceptionen, och genom väl utförd rörelse i förhållande till tiden, ökar det musikaliska och kroppsliga medvetandet kring rytmen. Och som Jaques-Dalcroze själv skriver i *Rytm, musik och utbildning* ”rörelsernas fulländning i tid och rum kan förvärfas endast genom övningar i den gymnastik som kallas rytmik” (1997, s. 71). Denna gymnastik som kallades rytmik var en del i rytmikmetoden, likaså kallad rytmisk gymnastik, som även innefattade solfège, som tränade gehöret att bland annat uppfatta olika intervall, tonhöjder och klangfärger och improvisation, som främst utfördes på pianot och syftade till att öva sig i ett snabbt och spontant skapande (Jaques-Dalcroze, 1997). Musiken och rytmiken skulle inte bara finnas för musikstudenter som studerade på en högre nivå, den skulle finnas redan i skolan, bland barnen för att motverka att musik blev en klassfråga. Dessutom handlade inte musikalitet om klass, utan om talang och för att finna de barn som hade fått musikens gåva så skulle den finnas tillgänglig för alla. Som den reformpedagog han var, ansåg han att undervisningen skulle bygga på lust och glädje och att kunskap skulle vinnas genom upplevelser. ”Rytmikundervisningens mål är att få eleven att i slutet av studien säga "jag upplever" och inte "jag vet"... Ty, när upplevelsen är stark, känner man behovet av att så bra man förmår förmedla den till andra.” (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 97). Förutom kunskapen om de musikaliska elementen syftade rytmikmetodens övningar även till ”att stärka koncentrationsförmågan, att vänja kroppen vid att s a s hålla sig *startklar* i väntan på order uppifrån.” (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 97). Syftet var även att få in det medvetna i det omedvetna – skapa automatiseringar, träna motoriken, skapa nya reflexer, stärka vilja, och att kunna styra sin kropp. Och teori skulle följa praktik. Göra först och utifrån upplevelsen förstå det man just gjorde.

Fostrarens roll är inte att befrämja barns vilja och att utveckla deras personlighet.

Det är bättre att ge dem förmågan att välja mellan gott och ont, vackert och fult, än att lära dem allt vad som är gott och som är ont. Man bör tända ett milt ljus i deras sinnen, ett ljus, som sedan förstärks av deras tankeförmåga. (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 43)

Med sin helhetspedagogik kring musik och kultur var han med och grundade ett kulturcentrum i Hellerau, utanför Dresden. Det öppnades 1911, men förstördes till viss del under första världskriget vilket ledde till att Émile Jaques-Dalcroze återvände till Schweiz, till

Genève, där han drev Institute Jaques-Dalcroze som finns än idag. Men innan första världskriget bröt ut var Hellerau en plats dit alla stortes kulturutövare möttes, det var dansare, konstnärer, kompositörer, filosofer med flera och genom Hellerau tog även rytmiken sin internationella spridning (Hellqvist, u.å., refererad i Vernersson, 2003). Hit kom även två svenska kvinnor för att lära sig ”Den rytmiska gymnastiken”, det var Anna Behle och Paula Müntzing.

2.2.2 Rytmiken kom till Sverige

Anna Behle blev Sveriges första rytmikpedagog. 1907 startade hon ”Institut för rytmisk gymnastik och plastik” i Stockholm hade då bland annat studerat för Émile Jaques-Dalcroze (Nivbrant Wedin, 2011). Och i Göteborg verkade Paula Müntzing, även hon var elev till Emile Jaques-Dalcroze (Hellqvist & Wiklund, Sydsvenskan, 2012). 1923 startade hon rytmikundervisning vid Musikkonservatoriet där som kompletterande kurser i rytmik (Nivbrant Wedin, 2011). Karin Fredga var en annan betydelsefull kvinna som studerade för Jaques-Dalcroze i Genève och examinerades där 1922. Under tiden hon studerade, upptäckte Jaques-Dalcroze ”hennes stora musikaliska och pedagogiska begåvning samt hängivenhet till hans metod. Därför uppstod en livslång vänskap mellan de båda” (Fredga, u.å.). Hon blev tillfrågad att arbetade för Jaques-Dalcroze i Paris, vilket i sin tur ledde till att hon fick lov att utbilda lärare i Sverige, och 1933 startades ett Dalcrozeinstitut i Stockholm (Nivbrant Wedin, 2011).

Till Musikhögskolan i Malmö kom rytmiken genom Gerda von Bülow. Hon var utbildad i Tyskland, vid Akademie für Theater und Musik i Hannover, och tog sin examen i rytmik 1957 (Bruland, u.å.). Rytmikutbildningen i Tyskland hade taget en lite annan riktning tack vare Elfriede Feudel. Hon var i grunden folkskolelärare och senare även professor i rytmik (Bülow, 1974). Feudel ansåg att rytmik hade en allmänpedagogisk uppgift och kunde ”användas för utommusikaliska mål bland annat som metod inom andra skolämnen, exempelvis matematik och språk” (Nivbrant Wedin, 2011, s. 28). I Tyskland användes den inte bara inom skola utan även inom sjukvården då den ansågs ha en terapeutisk effekt (Bülow, 1974). Bülow menade att kombinationen av rytm och rörelse, växelverkan mellan intryck och uttryck som verkade gentemot hela människan, alltså alla sinnen gav metoden en allsidighet som bäddade för en terapeutisk verkan. En utveckling av varje individ i samverkan med andra. Som hon själv uttryckte det:

Det växer således fram en vakenhet både inom en själv och gentemot omgivningen, en finkänslig inställning till kontakt med partner och grupp, var och en löser uppgiften självständigt skapande och ändå som ett outhärligt led i helheten. Därmed växer en koncentrerad uppmärksamhet fram, en samling omkring uppgiften, som sätter organismen och personen i aktivitet och ger individen känslan av en ökad livsduglighet, med övertygelse om alla de många möjligheterna, som för fram till det för alla så livsbefrämjande konstaterandet: dynamai – JAG KAN. (Bülow, 1974, s. 32)

Denna form av rytmik kallade Gerda von Bülow för RMO = Rytmisk-Musikalisk Opdrivelse, vilket på svenska blev Rytmisk-Musikalisk Uppfostran (RMU) (Nivbrant Wedin, 2011). Ordet ”uppfostran” såg Bülow som en annan form av ordet terapi då uppfostran passade in på så väl friska som sjuka barn (Bülow, 1974). Bülow var från början en violinist, hon debuterade i Tivolis Konsertsal 1929 och arbetade då som musiker. Men det var ett slitsamt liv och hon började istället intressera sig för pedagogik (Bruland, u.å.).

Hon tog initiativet till en rytmikutbildning, både i Malmö och i Danmark, och hon blev huvudlärare i rytmik, vid dåvarande Malmö Musikkonservatorium, som senare blev Musikhögskolan i Malmö, hon undervisade mellan 1961-75. Hon arbetade efter den tidigare nämnda RMU och utifrån det hon kallade arbetsprincipen. I sin bok ”*Barn rum form*” (1974) beskriver hon RMU som ”rytmisk-musikalisk fostran, där man använder rörelsen som erfarenhetsområde och inlärningsmedel, eftersom upplevelsen får sin klaraste formulering i rörelsen och man samtidigt på ett omedelbart sätt kan vinna kunskap om sitt stoff.” (Bülow, 1974, s. 9) Här speglas tydligt Elfriede Freudels idé om att rytmik är en metod som även kan användas på andra områden än musik. Det talas om stoff, alltså kunskap i något ämne, och att medlet för att nå kunskapen är kroppen, att uppleva kunskapen.

Detta holistiska tänkande genomförs genom det hon kallar för arbetsprincipen, eller arbetssättet, som har sina rötter i Jaques-Dalcroze; ”visa vad du hör”, ”följ med i det du ser”, och ”visa vad du föreställer dig” (de två första uttrycken härstammar från Jaques-Dalcroze). Så genom sinnesintryck och icke inövade rörelsen sker inläringen. Gerda beskriver det som ”I stora drag kan man definiera den rytmiska arbetsprincipen som en inläring genom spontan rörelser under föra/följprincipen och med medvetet användande av begreppen rum, tid, kraft och form. Därigenom får stoffet en personlighetsutvecklande verkan” (Bülow, *Vad är rytmik?* 1974, s. 15). Den terapeutiska effekt som nämndes tidigare gör sig påmind här genom den ”personlighetsutvecklande verkan”. I RMU finns tre huvudgrenar; en metodisk, en

uppfostrande och en terapeutisk gren. Dessa tre skulle vara i samverkan med varandra. Metoden skulle alltså leda till lärande, goda relationer mellan människor och god psykisk och fysisk hälsa (Vernersson, 2003).

I citatet ovan gällande arbetsprincipen nämns även föra/följapprincipen, vilket handlar om den växelverkan som sker mellan individerna, antingen det är mellan lärare och eleven, eller elever sinsemellan. Övningar bygger på att föra/leda någon annan – ta initiativ, vara beslutsfattare, bejaka fantasin och påhittighet. Och att följa – kunna anpassa sig, bli ledd och lita på någon annan. Föra/följa är helt enkelt att kommunicera, uppleva och göra.

Helhetstänket kommer återigen tillbaka genom RMUs sätt att arbeta kring ett tema. En lektion byggdes kring ett tema, där temat skulle belysas från flera olika håll (Vernersson, 2003). Och i varje övning/moment fanns en progression. ”Rytmiklektionerna avslutades ofta i en form som återspeglade lektionens olika moment.” (Vernersson, 2003, s. 14). Alltså det holistiska tänkandet genomsyrar hela metoden. Man skulle använda hela människan, uppleva med kropp och sinne. Lektionen hade i sin tur ett tema, ett övergripande mål, som bröts ner i delmål – olika övningar och moment. Dessa övningar och moment byggde på progression som i sig skapar en helhet inom varje övning. Den röda tråden – temat – löpte igenom hela lektionen, hela människan. I undervisningen användes främst pianot som instrument och många övningar byggdes utifrån det.

2.2.3 Rytmik vid Musikhögskolan i Malmö

Rytmikutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö idag är tydligt sprungen ur RMU och dess holistiska tänkande. Dock har utbildningen självklart förändrats sedan Gerda von Bülow's tid, och det tack vara de pedagoger, som har arbetat, och arbetar där idag. Till exempel är det inte lika mycket fokus på den terapeutiska biten i metoden, men den finns med i bakgrunden då övningarna har en förmåga att främja personlig utveckling. Även användningen av instrument är utökad, bland annat till gitarr och congas. Samt att musik och rytmik har ett egenvärde, och att det i första hand är en metod för att lära ut musik, men att det med fördel används i samverkan med andra ämnen. Rytmik kan beskrivas 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” (Vernersson, 2003, s. 17). På rytmikutbildningen idag talar man om ”kroppen som kunskapskälla” och så här skriver några av lärarna på rytmiklinjen vid Musikhögskolan i Malmö om rytmiken idag; ”Rytmik är en lekfull metod där musik och rörelse står i centrum.

Med hjälp av musik och rörelse får barnet möjlighet att träna sina olika förmågor. Lek och lust är drivkraften och skapar motivation i inlärningssituationen” (Wikenmo, opublicerat utbildningsmaterial). Som tidigare nämnt ligger det även fokus på rytmik som metod gentemot andra skolämnen, till exempel matematik eller språk. Wikenmo skriver i det opublicerade undervisningsmaterialet:

Det har visat sig att barnen haft lättare att fokusera, lättare att minnas och förstå. Att lära sig nya ord och begrepp genom att se, höra, sjunga och göra kan leda till att en sjuåring, som varit i Sverige i två år, på min fråga: *Hur är man när man är ilsknen?* svara; *Som Mattis!* Ett år tidigare hade vi arbetat med Ronja Rövardotter och så sjungit och föreställt pappa Mattis som var *glad, men plötsligt ilsknen*.

Genom att agera, uppleva, känna kunskapen, minns man den bättre. Rytmikmetoden gör lärandet levande. Många av rytmiklärarna vid Musikhögskolan i Malmö nämner också hur individen utvecklas i grupp och hur gruppdynamiken påverkas positivt. Övningarna kräver samarbete vilket leder till att alla arbetar med alla, som i sin tur påverkar att individen kan känna trygghet i gruppen och att alla tar ansvar, både för sig själva och för gruppen. Genom detta tränas även kommunikation och ledarskapsförmåga. Mileros skriver (opublicerat undervisningsmaterial):

Rytmikövningarna kräver ofta fysisk närhet vilket gör att eleverna blir mera öppna och toleranta mot varandra. Enligt Forsyths fyra interpersonella zoner: intim, personlig, social och offentlig ryms rytmiken i den personliga zonen medan en vanlig klass/grupp ryms i den sociala zonen.

Vernersson som sedan 2008 är professor i rytmik och varit kursledare för rytmiklinjen sedan 1987 sammanfattar det hela som ”Syftet är att rörelserna skall fungera som verktyg vid lärande och uppfattning av musik, men är tillämbart även inom andra områden. Lärandet sker oftast i grupp och det fantastiska är att... *i samspel med andra utvecklas individen*” (Vernersson, opublicerat undervisningsmaterial).

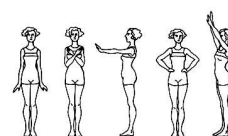
Utbildningstiden för oss som började 2008 vid rytmikpedagogutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö, är 4,5 år. Under dessa år har vi undervisats i bland annat rytmikmetodik, rytmikteori, rytmikpiano med rörelse, rörelsegehör, rörelseträning, rörelsekomposition, metrik, afrikanskt slagverk, gemensam lektion, ensemble, ensembleledning, drama, dans, improvisation, komposition, genrespecifikt musik och

samhälle. Många av dessa ämnen, ibland alla, utgör tillsammans, i stora eller små doser en rytmiklektion. Precis som i RMU så arbetar man gärna utifrån ett tema, och belyser det genom olika övningar. Och som tidigare nämnts förmedlas kunskapen i första hand via en muntlig tradition, det vill säga att det finns mycket liten litteratur att tillgå, men att det också öppnar upp för en kreativ pedagogik där varje pedagog tar av sina erövrade kunskaper och skapar nya övningar beroende på mål och syfte. Det är alltså genom att vara i metoden, stötas och blötas med den och praktisera den själv som man sedan kan utföra den. Och den ”röda tråden”, det holistiska tankesättet, att lära med kroppen och sinnena utgör grunden för en rytmikpedagog. Med en bild av vad rytmik är och hur den vuxit fram, går jag nu vidare till ett delämne i metoden, nämligen metrik.

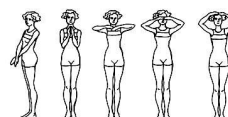
2.3 Vad är metrik

Ordet metrik förklaras med verslära. Ordet härstammar både ifrån latin och grekiskan och handlar om mått, att mäta. På nationalencyklopedin hemsida står det ”metri’k (latin (*ars*) *me’trica*, av *me’tricus* 'hörande till mått', av likabetydande grekiska *metriko’s*, av *me’tron* 'mått', 'verktyg att mäta med'), verslära (Wåhlin, u.å.).” Verslära finns både i dikter och i musiken, i det här fallet är metrik kopplat till musiken. Musikordboken (1985) beskriver metrik på följande sätt: ”läran om versmått /.../ det vill säga den rytmiska periodiseringen med dess regelbundna växling av starkare och svagare betoningar. Dit hör de olika taktarterna men också sammanslutningen av flera takter till större och mindre grupper, perioder och halvperioder, med sinsemellan samma betoningsväxlingar.” I Émile Jaques-Dalcroze

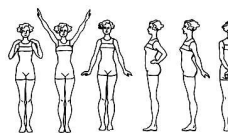
rytmikmetod finns dessa 20 rörelser som används för att visa notvärderna och andra musikaliska element (nationalencyklopedin, u.å.). Några av dessa lärs ut på metrikundervisningen vid Musikhögskolan i Malmö och



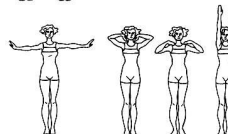
benämns då som stortaktering då rörelserna är en form av taktering. Till exempel är en fjärdedel ett steg fram, ett steg plus nigning är en halvnot.



Första rörelsen på bilden där armarna pekar neråt visar 1:an i takten (undervisningsanteckningar, 2008). Det bör tilläggas att vid



Musikhögskolan i Malmö är inte Jaques-Dalcrozes stortaktering något vedertaget sätt för hur musiken skall uttryckas i kroppen. En fjärdedel eller halvnot får vanligtvis uttryckas på det sätt som eleven själv önskar då det inte undervisas i Jaques-Dalcroze metoden. Dessa bilder på



rörelserna är alltså inget material som vanligtvis används i undervisningen i grundskolan, ej heller rörelserna, men de lyfts fram här för att visa på att de finns och utgör grunden till

rytmiken och metriken. Inom rytmikmetoden vid Musikhögskolan i Malmö ses metrik som ett delämne där Jaques-Dalcroze-metoden bara är en liten del av ämnet.

Metrik kan enklast förklaras som ”gehörsundervisning på golvet”. Under 8 av 9 studietermener sker metrikundervisning fortlöpande där undervisningen bland annat behandlar; puls, taktart, underdelning, notvärden, synkopering, punktering, tempo, augmentation, diminution, solfège, congas flerstämmigt, polyrytmik, polymetrik, afro-cubanskt slagverk m.m. (opublicerat undervisningsmaterial). Övningarna och lektionerna skapas utifrån det rytmikpedagogiska perspektivet med sitt holistiska tänkande, synen på hela människan, föra/följaprintipen och balansen mellan individ och grupp. Målen som den studerande ska uppnå i metrik är följande:

- skapa och komponera i musik och rörelse
- improvisera i musik och rörelse
- iscensätta kunskaper och färdigheter
- kunna förstå kopplingen mellan gehörs- och metrikämnen
- i samspel med andra genom rörelse kunna tolka och visualisera musikens form och innehåll
- visa medveten förståelse för konstnärligt och personligt uttryck genom musik och rörelse
- kunna improvisera i rörelse samt uppfatta och härma rörelsemönster
- visa goda färdigheter i kroppens koordinationsförmåga i ett musikaliskt sammanhang
- visa fördjupade färdigheter i att analysera och koordinera rytmiska mönster i afrokubanskt slagverk kopplat till kroppen som uttrycksmedel
- visa fördjupad förmåga när det gäller att leda metriska övningar (Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet, Kursplan 2008/2012).

2.4. Vad är RGRM

RGRM är som tidigare nämnt en förkortning av Ronnie Gardiner Rytin och Musik. RGRM beskrivs som en multisensorisk behandlingsmetod, först använd på strokepatienter. Genom metoden stimuleras hjärnan och patienten förbättrar bland annat rörelseförmågan, koncentrationen och minnet. Ronnie Gardiner är en professionell musiker – jazztrummis, främst känd genom Charlie Norman Trio. Metoden skapades av Gardiner utifrån en tragisk händelse.

2.4.1 Historik

1980 skedde ett mord på Kanarieöarna, den mördade var en kvinna, Ronnie Gardiners fästmö. Denna tragiska händelse fick Ronnie att tvivla på livet och slutligen valde han att gå ner till havet för att själv avsluta sitt liv. Nere på stranden, såg han en ung man som varken hade armar eller ben, men som ändå utstrålade liv och glädje. Denna tillfällighet, att se den unga mannen just i det ögonblicket, fick Ronnie att tänka om. Han såg till vad han trots allt hade kvar, och kände en tacksamhet.

Med inställningen att vilja hjälpa andra människor i svåra situationer, började en idé att växa fram (Gardiner, 2005). Ronnie Gardiner är, och var redan då, 1980, en framgångsrik jazztrummis. Han är född i Amerika 1932 men har bott i Sverige sedan många år tillbaka. Han började spela trummor som barn och har under åren spelat tillsammans med många legendariska jazzmusiker, bland andra Dizzy Gillespie, Gerry Mulligan och Dexter Gordon. Ronnie är fortfarande en aktiv musiker och, precis som tidigare spelar han i många olika konstellationer. I Sverige har han blivit mest känd genom att vara en tredjedel av Charlie Norman Trio (Lidingö jazzklubb, u.å.) . Det var även med denna trio han befanns sig på Kanarieöarna med för att uppträda då den tragiska händelsen inträffade. Men ur tragedin började han fundera på vad det fanns som var gemensamt för alla människor, oavsett bakgrund eller tillhörighet.

Han fann svaret i sin egen yrkesroll, nämligen rytmen. Rytmen finns där redan från början, rytmen från mammas hjärtslag. Och rytmen är som ett internationellt språk, finns i alla, förstås och "talas" av alla (Gardiner, 2005). Detta internationella språk blev grunden i RGRM, som står för; Ronnie Gardiner Rytmen och Musik. Metoden var under många år ett projekt som Ronnie arbetade med på egen hand. Genom att läsa medicinsk litteratur och intervjua personer i ämnet, bland andra den avlidne Nobelpristagaren, tillika neurologisk forskare, Roger Sperry, (Theander, Helsingborgs Bladet, 2001) började han arbeta fram sin metod, som i ett tidigt skede hette Ronnie Gardiner Therapy.

Under 1993 fick han erbjudande om att testa sin metod på strokepatienter vid Stockholms Strokeförening, vilket han också gjorde. Metoden har sedan dess successivt vuxit fram. 1999 gick nuvarande utbildningsansvarige Magnus Liljeroos utbildningen själv efter att granskat metoden. Ronnie och Magnus hade stiftat bekantskap många år tidigare men då i ett helt annat sammanhang. Magnus var till en början showdansare och under 10 år dansade han i olika sammanhang, bland annat bakom artister som Lill-Babs och Eva Rydberg. Och det var under

Kar de Mumma-revyn som han lärde känna Ronnie som då satt som trummis i orkesterdicket. Men 10 år som dansare påverkade även kroppen vilket ledde till att Magnus bytte karriär och utbildade sig till sjukgymnast. 1996 fick de kontakt med varandra igen då Ronnie hörde av sig för han ville presentera sin metod för honom.

Magnus förhöll sig till en början kritisk till metoden då den inte var, och än idag inte är evidensbaserad, och tittade framförallt på om den kunde vara skadlig för patienten. Utifrån sina erfarenheter och kunskaper som legitimerad sjukgymnast, fann han inget som kan vålla skada eller vara ogynnsamt för patienten, därmed förhöll han sig positivt till metoden (Steen Vivanco, 2010). Samtida med Magnus gick även Ole Moe utbildningen för Ronnie. Beskrivning av RGRM utbildningen ges längre ner i detta kapitel. Ole Moe är musiker och ledare vid Folkuniversitet i Göteborg och jobbade då, och gör fortfarande, med musik vid olika vårdinrättningar, bland andra Stroke Forum i Göteborg, och efter utbildningen -99 började han praktisera RGRM i sitt arbete. Ole Moe sitter nu mera med i styrelsen i RGRM™ Research AB och är med vid utbildningstillfällena som föreläsare kring hur han arbetar med RGRM samt hur musiken används i metoden (Magnus Liljeroos, muntlig kommunikation, 31 okt, 2012). RGRM har under åren omformats, från att ha varit en förening grundad 2001, är det sedan 2011 ett aktiebolag – RGRM™ Research AB, som även är varumärkesskyddat (RGRM™ Research AB, u.å.).

2.4.2 Metoden

Ronnie tog fram metoden utifrån sitt trumset. När man spelar trummor används både armar och ben och det gäller att de ska fungera oberoende av varandra. Därför bygger metoden på att utföra rörelser med de fyra kroppsdelarna. Det finns 18 stycken framtagna rörelser där varje rörelse även har ett tillhörande ljud och symbol (Johansson, 2011). Symbolerna fungerar som noter. Genom att projicera ett körschema av symboler på en vägg, vägleder RGRM-ledare/terapeuten/pedagogen, titel är beroende på vilken utbildning ledaren har sedan tidigare, deltagaren i vilken rörelse och vilket ljud som ska utföras. Det utförs antingen sittandes eller ståendes och för att få rörelserna samtida och metoden mer lustfylld, görs det till inspelad musik (Steen Vivanco, 2010). Valet av musik görs utav ledaren och utifrån gruppens eventuella önskemål. Ljuden som sägs är inspirerade från trumsetet.

Höger hand har fått ljudet från cymbalen, så när man använder höger hand säger man ”ting”. Vänster hand är virveltrumman med ljudet ”baaa”. Höger fot är bastrumman, där säger man

”boom”, och vänster fot är hi-haten med ljudet ”chik” (Engström, Lindahl & Tällberg, 2009). Detta är 4 av de 18 rörelserna som ingår i metoden, och med rörelse menas att man till exempel klappar med händerna på knäna eller stampar med foten i golvet. De övriga 12 rörelserna är kombinationer utifrån de 4 rörelserna, och vid varje ny kombination tar man två bokstäver från de två befintliga rörelserna och sätter ihop dem så att det bildas ett nytt ord till den nya rörelsen. Till exempel blir höger och vänster fot ihop ”chom”. För att skilja höger och vänster sida åt i symbolerna används färgerna rött och blått, där rött är vänster sida och blått är höger sida av kroppen. Även ledarens kläder är delade i höger och vänster sida genom de båda färgerna. Användningen av symbolerna och ljuden kan varieras på olika sätt, till exempel kan man utesluta orden och bara utföra det symbolerna visar, eller tvärt om, att bara läsa orden och utifrån dem göra rörelserna (Engström et al., 2009). Så här ser några av rörelserna ut. När symbolerna sätts samman bildas ett rörelseschema som utföraren ska följa med stöd av ledaren.



2.4.3 Användningsområden

Metoden används främst i vårdsammanhang, till exempel som rehabilitering, ofta riktat mot patienter med någon form av neurologisk sjukdom eller förvärvad hjärnskada, så som stroke, MS och Parkinson. Den används även inom äldreomsorgen, bland annat för demenssjuka. Metoden används även mot barn med ADHD, dyslexi och koncentrationssvårigheter (Bengtsson & Hall, 2012). Syftet med metoden är att stimulera motoriken, koordinationen, balansen, minnet, koncentrationen, talet och språket och liksidigheten. Då aktiviteten utövas i grupp och är väldigt lustfull. stimuleras även den sociala förmågan och självförtroendet då patienten känner att den lyckats med aktiviteten (Isaksson, 2008).

Ett pass kan vara ca 60 min långt, med en paus emellan. Forskning har sedan många år tillbaka visat på att hjärnan är plastisk, alltså har förmågan till läkning eller ersätta förlorade funktioner (Engström et al., 2009 som refererad i Nilsson, 2007; Seiger, 2007). Genom att många sinnen aktiveras samtidigt så som syn, hörsel och känsel, sker en förhöjd aktivitet i stamcellerna vilket kan leda till att skadade områden i hjärnan repareras (Engström et al., 2009). RGRM ingår just nu i en studie vid Sahlgrenska Universitetssjukhuset i Göteborg. Studien undersöker huruvida stimulans genom kultur kan påverka hjärnans läkning, undersökningen utförs på strokepatienter där en grupp får RGRM, en annan grupp får

ridterapi och en tredje grupp är kontrollpatienter. Studien startade 2009 och deltagarna fick då genomgå ett stort antal tester och undersökningar som även ska genomföras vid studiens slut för att se på eventuella förändringar i till exempel blodet och i hjärnan. Denna studie kommer att redovisas först 2013 (Karlberg, 2010). Men metoden används, som nämnts tidigare, inte bara mot sjuka personer, utan även i skolundervisningen för att bland annat öka koncentrationen (Steen Vivanco, 2010).

2.4.4 Utbildningen

Idag finns det ca 250 utbildade RGRM-ledare/terapeut/pedagog (Liljeroos, personlig kommunikation, 31 oktober, 2012) vilken titel man får beror på vad man har för yrke tidigare, till exempel blir en utbildad lärare RGRM-pedagog, en arbetsterapeut blir RGRM-terapeut. Beroende på vilken inriktning man har sedan tidigare väljer den enskilde RGRM-ledare/terapeuten/pedagogen hur den utformar sitt RGRM-pass. Ingen förkunskap krävs mer än att man ha ett intresse för musik och rörelse och ha förmågan att känna en jämn puls i musiken (Liljeroos, personlig kommunikation, 31 oktober, 2012).

Utbildningen sker i kursform, i etapper endast genom RGRM. En lokal hyrs och varje kurstillfälle kostar mellan 5000-5500 sek och är förlagd på två dagar. Utbildningen är disponerad till tre kurstillfällen; introduktion, grundkurs och fördjupningskurs som var och en omfattar 20 timmar. Kurstillfällena fylls med teori och praktik av metoden samt föreläsningar bland annat kring hjärnan (Engström et al., 2009). En viss musikalisk grund ges också, till exempel kunskap kring hur en låt är uppbyggd så att introduktion, vers, refräng och outro kan urskiljas. Vid introduktionstillfället lärs de 5 första rörelserna ut och för att gå vidare till grundkursen krävs det att deltagarna har praktiserat de första rörelserna. Vid grundkursen läggs 4 nya rörelser till, först efter detta tillfälle ska deltagaren genomföra ett egenkomponerat kortprogram och bli bedömd utifrån det för att kunna titulera sig RGRM-ledare/pedagog/terapeut. De resterande 9 rörelserna ges vid fördjupningskursen (Engström et al., 2009).

2.5 Tidigare forskning och litteraturstudie

Det som tidigare är skrivet kring RGRM behandlar metoden då den används i neurologiska sammanhang, till exempel då den utförs vid rehabilitering. Då denna studie riktar sig mot

friska barn som befinner sig i en inläringssituation har jag istället valt att läsa litteratur kring rörelser och inläring, hur det hör ihop.

2.5.1 Rörelse sätter spår i hjärnan

I boken "Hjärnvägen till inläring" av Lars-Eric Berg och Anna Cramér (2003/2006) vill man lyfta fram vikten av rörelse i förhållande till inläring, "att människan är en helhet där allt hänger ihop" (s. 9). I boken talas det om inläring redan på fosterstadiet. Som individer är vi förprogrammerade med lagrade rörelsemönster som betas av allteftersom vi går igenom olika stadier. Det handlar om reflexer som får oss som spädbarn att äta, vända oss, kravla, krypa, resa oss, stå och gå. När målet är nått ska reflexen integreras i kroppens nervsystem så att individen själv genom viljan kan styra över musklerna och rörelserna. Om dessa reflexer kvarstår i sitt ursprung skapar det problem för den fortsatta motoriska utvecklingen, då de kan störa koncentrationen och fokuset som krävs för att lära nya saker. Till exempel om en elev har svårt att sitta still kan det bero på reflexer som inte arbetats bort och därmed stör eleven då den kan behöva koncentrera sig på att läsa. Genom rörelser kan dessa reflexer integreras i kroppen även i senare åldrar.

2.5.2 Den treenade hjärnan

Berg och Cramér skriver även om hjärnforskaren och neurologen dr Paul MacLean som utarbetat en teori kring hjärnans funktioner. Denna teori kallar han för den treenade hjärnan som består av reptilhjärnan, tillika hjärnstammen, däggdjurshjärnan och människohjärnan. Reptilhjärnan är den del av hjärnan som aktiveras först vid födsel då den är helt inställd på överlevnad, det vill säga styr vissa av reflexerna. Däggdjurshjärnan, tillika limbiska systemet har vi gemensamt med alla däggdjur och omger reptilhjärnan. Denna del av hjärnan är vårt känslocentrum och ligger till grund för att kunna lära av erfarenheter. Den tredje och sista delen av hjärnan är människohjärnan, även kallad neocortex (den nya hjärnan) eller hjärnbarken. Här tolkas och analyseras sinnesintryck och förmågan att styra våra muskler utifrån den planering och bedömning som måste till för att lyckas med rörelsen. Hjärnbarken "älskar utmaningar, förändringar och nya möjligheter. Intellectuella aktiviteter och kreativt skapande utgår härifrån" (Berg & Cramér, 2003/2006, s. 34). Boken behandlar hur lärande och tänkande i viss mån sker genom det vestibulära systemet och det retikulära aktiveringssystemet.

Det vestibulära systemet tar emot signaler från olika sinnen i kroppen (muskelsinnet, synen, hörseln, känseln). Signalerna sänds till det retikulära aktiveringssystemet (RAS) i hjärnstammen, som samordnar dem och skickar dem vidare till den tänkande delen av hjärnan. Signalerna aktiverar hjärnan och gör den redo att lära eller tänka.” (Berg & Cramér, 2003/2006, s. 20)

Det vestibulära systemet sitter i örat och känner av rörelse och balans, därmed förbättras vår förmåga till att lära och ta in vår omgivning om vi är i rörelse. Stora rörelser har mest effekt. Om inte alla sinnen samverkar fungerar inte signalsystemet som det ska vilket i sin tur kan störa inläringen och koncentrationen. Rörelse och multisensorisk stimulans har därför en positiv inverkan på inläring.

2.5.3 Vi lär med kroppen

Berg och Cramér redogör även för hippocampus, vilket är ett organ i däggdjurshjärnan som benämns som ”porten till långtidsminnet”. Denna port öppnas när arbetsminnet jobbar med något som skapar en positiv känsla och lagrar därmed informationen i långtidsminnet. Hjärncellerna i hippocampus kan brytas ned om de utsätts för långvarig stress, en stress som kan skapas utifrån mobbning eller om personen känner att den ofta misslyckas. Men cellerna kan även byggas upp genom rörelse. Därmed är det viktigt med både rörelse och positiva upplevelser kring lärandet, detta utvecklar nämligen nervnätet i hjärnan. De skriver ”inkommande stimuli utvecklar våra nervnät” (Berg & Cramér, 2003/2006, s. 37). Varje gång något nytt utförs så skapas det nya nerver och kopplingar mellan nerver, och varje gång det sker en upprepning av informationen blir signalerna mellan nerverna lite snabbare så att det tillslut kan bli en stabil och snabb koppling som inte kräver tanke och koncentration utan blir automatiserad. Hjärnan kan se som spindeln i nätet men det är genom alla sinnen som inläringen sker, det är där intrycken sker. ”Minnet sitter således inte i hjärnan, utan i hela kroppen” (Berg & Cramér, 2003/2006, s. 40). Vi lär med sinnen, allt lagras, vi lär med kroppen ” alla våra funktioner är sammankopplade med varandra genom olika system – nervsystem, blodsystem, lymfa, muskler etc. Minnet finns i hela kroppen och aktiveras av sinnesintryck i många olika former. Vi är en helhet” (Berg & Cramér, 2003/2006, s. 65).

Författarna tar även upp två forskare vid namn Peter Blythe och Sally Goddard som gjort studier på huruvida spädbarnsreflexerna påverkar inläring om de inte integreras i nervsystemet. Dessa har, som så många andra forskare, pedagoger och rörelsefilosofer, studerat rörelser och sedan valt ut ett antal rörelser som får de tidigare nämnda reflexerna

(som får oss att äta, vända, kravla, krypa, stå och gå) att tränas bort och istället bli kontrollerade och styrda rörelser. Även Berg och Cramér ger förslag på ett sådant rörelsemönster, vilket utgår ifrån de rörelser som barnet naturligt utför då det går igenom de olika stadierna för att slutligen lära sig gå. ”När spädbarn sprattlar, rör sig och vagnar kopplar nerverna i förlängda märgen ihop med reptilhjärnan och det limbiska systemet. Nervtrådarna kopplas ihop med de högre hjärnfunktionerna som i sin tur kontrollerar kroppens rörelser” (Berg & Cramér, 2003/2006, s. 72). Genom träning av dess rörelser hjälper vi hjärnan att automatisera dem så att koncentrationen kan riktas mot vad till exempel läraren säger i skolan istället för att hjärnan måste fokusera på att handen ska ta upp pennan.

2.5.4 Lära genom att se sammanhang

I boken ”Lusten att förstå – om lärande på människans villkor” skriver Peter Gärdenfors om lärandet, vad det är och vad som påverkar det. Något som är genomgående i boken är vikten av att förstå. Han skriver ”det handlar om hur man lär genom att se sammanhang – hur man förstår genom att se mönster i världen” (Gärdenfors, 2010, s. 16). Det talas om formellt och informellt lärande. Formellt lärande är till exempel läsa, skriva, räkna. Informellt lärande är till exempel att gå, stå, tala, socialt samspel, lärande som sker utan att vi riktigt tänker på det.

Han menar även att en del av den informella kunskapen vi lär oss inte kräver så mycket ansträngning och därmed ofta sker utan att vi riktigt tänker på det. Men att man klarar av något är belöning i sig och skapar ny motivation. ”Barn behöver heller inga belöningar, utan motivationen kommer inifrån” (Gärdenfors, 2010, s. 16). Gärdenfors menar att om man kan öka förståelsen kring hur det informella lärandet går till så kan man använda sig av det även i det formella lärandet. Alltså att hitta den naturliga drivkraften och motivationen till att lära sig något.

Han ställer sig frågan vad lärande är och menar att det inte riktigt går att ge ett svar på den frågan då begreppet är väldigt brett. Han skriver:

Lärande är ett komplex av många förmågor som är knutna till olika minnesprocesser. En del är knutna till kroppsliga verksamheter: Vi lär oss att gå, att cykla och att knyta ett skosnöre. Annat lärande handlar om hur vi tar till oss nya begrepp som vi behöver för att lösa vardagens problem: vi lär oss skilja apelsin från citroner[...]. (Gärdenfors, 2010, s. 26)

På samma sätt menar han att det inte heller finns ett svar på vad målet med lärande är, och lyfter fram att det bland annat finns två ideal till målet med lärande i den västerländska världen. Den ena förespråkar att målet med utbildning är att forma individer som ska passa in i samhället. Den andra är att ”utforma samhället och skolan så att individen kan utveckla sin egen potential så mycket som möjligt” (Gärdenfors, 2010, s. 29). Gärdenfors förespråkar en balans mellan de båda genom att skolan bör satsa på ett lärande som leder till förståelse. Han menar att faktakunskap är viktig till en viss grad, men det är först när de sätts i ett sammanhang, i ett mönster som förståelsen för kunskapen uppstår. Som han själv skriver: ”Mönstren är viktigare än faktakunskap eftersom de kan användas för att lösa nya typer av problem” (Gärdenfors, 2010, s.30). Han sammanfattar det på följande sätt: ”information ger yta, kunskap ger djup och förståelse ger överblick inom ett kunskapsområde” (Gärdenfors, 2010, s.36). När man nått förståelsen kan man applicera det på nya problem, och har man förstått kan man även undervisa andra.

2.5.5 Faktorer som påverkar lärande

Gärdenfors skriver även om olika faktorer som har inverkan på lärandet, vad som främjar det. Han tar bland annat upp minnet som en faktor. ”Utan minne skulle det inte vara mycket bevänt med vårt lärande. Och omvänt, utan lärande skulle vi inte behöva något minne” (Gärdenfors, 2010, s.46).

Minnet har ingen specifik plats i hjärnan, utan kan vara utspridd i stora delar och involvera många nervceller. Enligt Gärdenfors (2010) är detta ett område som man fortfarande inte riktigt vet helt hur det fungerar, men man har sett att hjärnan kan ”omformas till följd av individens erfarenheter” (Gärdenfors, 2010, s. 49). Alltså att det man gör ofta och mycket får mer plats i hjärnan. Gärdenfors lyfter även fram en minnesforskare vid namnet Alan Baddeley som menar att det finns ett arbetsminne för hörseln och ett för synen, vilka fungerar oberoende av varandra, kan belastas samtidigt och även kompletterar varandra. Gärdenfors (2010) menar att: ”en tumregel blir därmed att ju fler sinnen som är inblandade när man lär något, desto bättre minns man” (Gärdenfors, 2010, s. 50).

Ännu en faktor som påverkar lärandet är inlevelseförmågan. ”Att kunna leva sig in i en annans värld är en form av förståelse som är fundamental för alla sociala aktiviteter – lärande och undervisning i synnerhet. Inlevelseförmågan är därför ett av de grundläggande villkoren

för människans lärande” (Gärdenfors, 2010, s. 62). Inlevelseförmågan är något som utvecklas med åren och därmed även sättet att lära och vad individen lär sig.

Ytterligare faktorer för lärande är känslor och motivation. Gärdenfors skriver:

Utan känslor och motivation skulle det inte kunna finnas något lärande. Emotionella tillstånd är en del av lärandeprocesserna. För att kunna lära sig något måste man bedöma värdet av en händelse eller ett objekt i förhållande till ett mål och detta kräver en känslomässig reaktion. (Gärdenfors, 2010, s.71)

Upplever dessutom eleven att den har kontroll över situationen påverkar även det lärandet positivt. Engagemang och positiva känslor ökar därmed chansen att minnas och att lära.

Undersökningar visar bland annat på faktorer så som brist på självförtroende, dålig motivation och verklig eller upplevd otillräcklighet har inverkan på inläring.

Den inre motivationen som nämndes ovan i samband med informellt lärande delas upp i tre delar utav psykologen Jerome Bruner som även menar att inre motivationen till att lära är medfödd. Nyfikenhet – att undersöka saker och ting, kompetens – att vilja visa att man kan något och ömsesidighet – människor tycker om att uppnå saker tillsammans. Gällande den sistnämnda menar Gärdenfors: ”när samarbetet lyckas uppstår en känsla av social tillhörighet, vilket också ger upphov till positiva känslor” (Gärdenfors, 2010, s.88). Motivationen kan även växa genom att man lär sig. Att uppleva att man förstår något är en belöning i sig som ökar motivationen att vilja lära igen. Förståelse och motivation hänger ihop.

2.5.6 Olika perspektiv på lärande

Gärdenfors tar även upp sättet att lära och lyfter fram fyra olika perspektiv på lärande och de olika perspektiven leder till olika grader av förståelse av kunskapen.

Perspektiv 1: Elever som gör – bygger på imitationslärande, för eleven räcker det att förstå hur handlingen ska utföras.

Perspektiv 2: Elever som vet – bygger på kunskapsförmedling, fakta är i fokus och inte förståelse.

Perspektiv 3: Elever som tänker – bygger på konstruktivt lärande, eleven vet varför, att veta varför man skaffar sig kunskapen leder till förståelse av den.

Perspektiv 4: Elever som undersöker – bygger på att styra sitt kunskapsbyggande, eleven vet hur den vet kunskapen, den reflekterar över vad den vet och hur den vet det, förståelsen är centralt.

Med andra ord ”att förstå är att se mönster” (Gärdenfors, 2010, s. 136). Gärdenfors skriver även om betydelsen av att sätta kunskapen i ett sammanhang och belysa kunskapen från olika vinklar. ”En allmän princip är att man minns bättre om det som skall läras presenteras i *flera kontexter*” (Gärdenfors, 2010, s. 146). Och att det är ett samspel mellan teori och erfarenhet. Som han uttrycker det: ”Mönstret ges mening genom att det förankras i konkreta aktiviteter. Förståelse bygger på ett inriktat samspel mellan teoretisk kunskap och erfarenhet” (Gärdenfors, 2010, s. 151).

2.5.7 Lek påverka lärande

Gärdenfors skriver även om lekens roll i lärandet. I sin bok lyfter han fram ett antal personer som uttrycker sig kring detta. Han nämner bland andra kulturhistorikern Johan Huizingas som menar att leken ger en känsla av spänning och glädje och bjuder på något annat än det ”vanliga” livet. Vilket styrker det Gärdenfors (2010) säger kring att positiva känslor främjar inläringen. Vad han mer lyfter fram är att i det finns likheter mellan att leka och att lära, i båda fallen handlar det om att skapa en förståelse av sin omvärld och sig själv. Gärdenfors refererar även till en pedagog vid namn Ole Lillemyr som understryker att leken skapar upplevelser och att den fungerar som en belöning i sig själv och att den motivation och lust att leka kommer inifrån. Gärdenfors (2010) menar att när barn leker har de kontrollen och då leken är på låtsas spelar det ingen roll om barnen misslyckas, det snarare gynnar inläringen. ”De övar upp sin självständighet och sin förmåga till socialt ansvar. Barnen kan spela ut sina känslor tillsammans med andra och träna sin inlevelseförmåga” (Gärdenfors, 2010, s. 186). Enligt Gärdenfors (2010) är leken ”ett kraftfullt, men underskattat, redskap för lärande” (Gärdenfors, 2010, s. 186). Han förespråkar att man bör lyfta in leken och rörelse, eller ”motorisk aktivitet” som han uttrycker det, i undervisningen. Han lyfter även fram de effekter som leken ger, till exempel samförstånd kring vad leken handlar om. Ömsesidighet - man leker på lika villkor samt turtagande – man turas om att ta initiativ.

2.5.8 Sammanhang och flera aktiva sinnen

Gärdenfors (2010) förespråkar även vikten av att använda sig av berättelser som verktyg för att lära och skapa förståelse. Han menar att det är lättare att minnas något om man hört

informationen i ett sammanhang. ”Berättelserna hjälper oss att få vår kunskap att hänga samman” (Gärdenfors, 2010, s. 204). Detta kapitel avslutar han med att understryka vikten av multisensorisk stimulans: ”Ju mer kroppen och sinnen är inblandade i lärsituationen, desto rikare blir erfarenheten och desto bättre fastnar den i minnet” (Gärdenfors, 2010, s.222).

3. Metod

I metodkapitlet tas studiens tillvägagångssätt, hur intervjuerna och observationerna är utförda, urvalet bland informanter och skola upp. Det redogörs även för vilka informanterna är och kort om deras bakgrund. I kapitlet redovisas även det bortfall i studien som påverkade dess riktning, samt studiens trovärdighet och hur den insamlade data har analyserats.

3.1 Tillvägagångssätt

I denna studie använde jag mig av den kvalitativa metoden för att söka svar på frågan; ”Hur används RGRM i skolundervisningen, sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv”. Genom den kvalitativa metoden strävar man alltså efter att ta reda på hur något förhåller sig i ”den levda vardagsvärlden” (Kvale, 2009, s. 39). Utifrån det kvalitativa förhållningssättet gjordes en fallstudie, vilket innebär en studie på ”en mindre avgränsad grupp” (Patel & Davidson, 1991/2003, s. 54). I denna fallstudie genomfördes både observationer och intervjuer. Genom observationerna skapades möjligheter att se uppförande och händelseförlopp av aktiviteten i dess rätta element, och med intervjuer gavs möjlighet att få en djupare förståelse av det studerade ämnet.

I intervjutillfällena har en så neutral roll som möjligt intagits men ändå med viss styrande position för att uppnå syftet med intervjun. Intervjuerna har varit halvstrukturerade, det vill säga öppna frågor där intervjupersonen getts utrymme till att tolka intervjufrågorna och därmed svarat med egna ord, alltså inte getts några svarsalternativ (Kvale, 2009; Patel & Davidson 1991/2003). Intervjuerna har även haft en relativt låg grad av standardisering vilket innebär att frågorna har varit förutbestämda men lämnat utrymme för omarbetning under intervjutillfället, de har även haft en tänkt ordning vid intervjutillfället men den ordningen har inte alltid efterföljts då intervjun varit lite som ett samtal och därmed följt intervjupersonen svar.

Observationerna filmades för att lättare kunna vara närvarande i nuet. Bjorndal menar i sin bok ”Det värderande ögat” (2005) att det finns två väsentliga fördelar med att filma en auskultation. Det första är att det som sägs och sker blir ”konserverat” och att man kan gå tillbaka och se ”ögonblick som annars skulle gå förlorat och aldrig bli registrerat” (s. 72), och det andra är att i det dokumenterade materialet finns stor detaljrikedom som gör att man kan gå tillbaka och titta och lyssna på det inspelade materialet flera gånger för att observera nya saker.

3.2 Insamling av data

Inför varje intervjutillfälle har informanterna blivit informerade om studiens syfte och de har själva fått välja huruvida de vill vara anonyma eller inte i denna studie. Varje informant har fått skriva på ett samtycke om intervju där de godkänner att deras riktiga namn används. Det filmade materialet finns inte med som någon bilaga då tiden var för knapp för att ta kontakt med alla barnens föräldrar för godkännande av publicering. Istället gav läraren sitt godkännande att bild- och ljudupptagning kunde ske, så länge materialet raderades när studien var färdig och godkänd, vilket så även kommer att göras med all övrig ljudupptagning från intervjuerna. Varje informant har kortfattat fått beskriva sin yrkesverksamma bakgrund som inledning till intervjun, förutom de tre informanterna i Kungshamn, de fick via mail skriva om sin bakgrund för att korta ner på intervjutiden på plats på grund av att jag bara befann mig i Kungshamn över dagen och både skulle hinna auskultera och intervjuas.

Alla intervjuerna har utförts utifrån en halvstrukturerad intervjuguide i form av teman och förslag på öppna frågor. Detta för att göra det möjligt till att ändra ordningsföljden, formen på frågorna och ställa följdfrågor för att i största mån förstå informanten och få svar på det man vill veta (Kvale, 2009). Tre skilda intervjuguides har används på grund av att informanterna har olika ingångar till ämnet. Alla tre intervjuguides ligger som bilagor 1, 2 och 3.

Alla sex informanter valde själva var de önskade att bli intervjuade. Därmed skedde en intervju i informantens hem och tre av intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser. Den sista intervjun innefattade två informanter samtidigt, vilket var i ett samtycke med dem båda då de arbetat tillsammans med att införa RGRM i skolan, denna intervju skedde på ett litet bageri/café.

Samtliga intervjuer spelades in med en Zoom Handy Recorder, H4. Intervjutillfällena varierade lite i längd där den kortaste varade i drygt 20 minuter och den längsta i ca 1 timme och 40 minuter. Den intervjun som varade i 1 timme och 40 min var den med de två informanterna. Vid det tillfället kom de två informanterna ofta in på projektet Eureka som var det projekt som tog in RGRM i skolan. Dock har inte projektet samma uppdrag i dag som det hade då, därmed transkriberades inte de delar där samtalet lämnade RGRM som beröringspunkt. Så här i efterhand inser jag dock att jag borde transkriberat hela intervjun då det inte var min uppgift att censurera informationen även om jag ansåg den som oviktig i sammanhanget. Detta är något jag bär med mig i eventuella kommande arbeten.

Jag är medveten om den maktsymmetri som kvalitativa forskningsintervjuer ställs inför (Kvale, 2009), även om jag strävat efter ett öppet samtal blir intervjun aldrig riktigt helt fri i dialogen då jag som ledare av intervjun har ett syfte och en riktning i mina frågor, samt att jag i stunden väljer följdfrågor på det som informanten berättar. Men vid varje avslutad intervju har informanten haft möjlighet att göra egna tillägg om så önskat.

3.3 Bortfall gav studien en annan riktning

Från början var studien tänkt att baseras på fyra informanter och två observationer. En observation på Åsenskola i Kungshamn för att auskultera RGRM i undervisningen, och en observation på en grundskola i Malmö för att auskultera på metrik i rytmikundervisningen. Dock drog sig skolan i Malmö ur studien i ett relativt sent skede, därmed kompletterades studien med en informant med koppling till rytmik. Bortfallet av observationen vid skolan i Malmö påverkade senare även studiens riktning, som från början skulle varit en jämförande studie på RGRM och en rytmiklektion med fokus på metrik. Då detta avhopp kom när en intervju redan hade genomförts, riktades studien så småningom om till att undersöka hur RGRM används i skolundervisning ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv.

3.4 Informanter och urval

Annika Harrysson – RGRM-pedagog och lågstadielärare på Åsenskolan, Kungshamn.

Gunnel Berlin – RGRM-terapeut och konstnär, grafiker, hantverkspedagog, samt Reggio Emiliapedagog.

Eva Dal Norlind – RGRM-pedagog och scenkonstnär samt teaterpedagog.

Magnus Liljeroos – utbildningsansvarig för RGRM i Sverige och legitimerad sjukgymnast.

Ann-Krestin Vernersson – professor i rytmik, verksam vid Musikhögskolan i Malmö.

Rosa Mileros - universitetsadjunkt i rytmik, verksam vid Musikhögskolan i Malmö.

För att hitta en skola att observera på som använde sig av RGRM i undervisningen, tog jag kontakt med Gunnel Berlin som är invald i styrelsen för RGRM och är verksam inom skolan. Hon i sin tur tog kontakt med RGRM-pedagoger för att finna en skola för mig att observera på. Urvalet av skola föll sig naturligt av att det var många pedagoger som inte använde RGRM just för tillfället. Valet av skola blev därmed Åsenskolan i Kungshamn, Sotenäs Kommun där RGRM används i undervisning med 28 elever som går i första klass. På grund

av tidsbrist och det faktum att skolan ligger i Bohuslän skedde observationerna vid tre lektionstillfällen, på en och samma dag – 8 november 2012. Åsensskolan är en skola med ca 80 elever fördelat på en förskoleklass, en klass i årskurs 1 och två klass i årskurs 2. I årskurs 1 är de tidigare nämnda 28 eleverna fördelade på två lärare, någon enstaka elev har koncentrationssvårigheter men gruppen betraktas som en klass med normalt fungerande elever.

3.5 Annika Harrysson

Harrysson är utbildad lågstadielärare och RGRM-pedagog, arbetar på Åsensskolan och är den som undervisat vid observationerna, därav en viktig informant för att kunna öka min förståelse kring observationen och få kunskap kring hur hon arbetar med RGRM vid andra tillfällen än vid observationen. Intervjun med henne gjordes efter observerade lektioner, vid detta tillfälle användes en intervjuguide men följdes inte helt och hållet då intervjun var lite av ett samtal (bilaga 3).

3.6 Gunnel Berlin och Eva Dal Norlind

En utav de tre informanter som intervjuades efter observationen var tidigare nämnda Gunnel Berlin, konstnär och grafiker, bland annat utbildad hantverkspedagog vid Nickelvikskolan, hon har även en 2,5-årig Reggio Emilia utbildning från Gerlesborgsskolan, samt är RGRM-terapeut. Under åren har hon arbetat med diverse konstnärliga projekt, bland annat ett vid namn Eureka. Genom detta projekt togs RGRM in i skolundervisningen på skolor runt om i Kungshamn, och det är på den vägen som Berlin blev invald som suppleant i RGRMs styrelsen och kontaktperson vid frågor gällande RGRM i skolor. Nu mera är projektet Eureka uppdrag att fortbilda pedagoger, och då Berlin inte har behörighet i att utbilda lärare i RGRM används inte metoden lika aktivt längre.

Intervjun med Berlin gjordes tillsammans med Eva Dal Norlind, scenkonstnär, teaterpedagog och även hon utbildad RGRM-pedagog. Dal Norlind arbetade först med RGRM riktat mot strokepatienter men genom projektet Eureka som även hon deltog i, var hon med och introducerade RGRM i skolor i Kungshamn, runt 2003. Dal Norlind jobbar precis som Berlin med projektet Eureka och kan därmed inte heller utöva RGRM inom skolan på samma sätt som tidigare då projektet inte riktar sig mot eleverna utan mot pedagogerna i skolan. Dock är de båda intressanta informanter då de besitter en kunskap kring metoden inom skolan.

Intervjun med Berlin och Dal Norlind började mer som ett ostrukturerat samtal som stundom följde intervjuguiden (bilaga 3).

3.7 Magnus Liljeroos

En av informanterna inför observationen var Magnus Liljeroos, utbildningsansvarig för RGRM i Sverige och legitimerad sjukgymnast, verksam vid Vita Villan i Helsingborg. Intervjun med Liljeroos följde en halvstrukturerad intervjuguide (bilaga 2), men jag tog även tillfället i akt och ställde en del strukturerade frågor kring metodens uppkomst för att även få fram mer ”hård” data (Patel & Davidsson, 1991/2003).

3.8 Ann-Krestin Vernersson och Rosa Mileros

Valet av personer kring rytmik och metrik föll på Ann-Krestin Vernersson, professor i rytmik vid Musikhögskolan i Malmö och som även varit i kontakt med RGRM då hon blev tillfrågad att ingå i ett samarbete med metoden. Den kompletterande informanten kring rytmik och metrik blev Rosa Mileros, universitetsadjunkt i rytmik, även hon verksam vid Musikhögskolan i Malmö. Valet föll på henne då hon har lång och gedigen erfarenhet av att undervisa i rytmik och metrik i alla åldrar. Vid båda tillfällena följdes samma halvstrukturerade intervjuguide i form av öppna frågor (bilaga 1) samt det ovannämnda mailet gällande ett rytmikpedagogiskt perspektiv (bilaga 4). Båda dessa intervjuer genomfördes inför observationen i Kungshamn.

3.9 Ljud- och videoupptagning vid auskultation

Observationstillfällena valdes att dokumenteras med videoupptagning för att bevara och samla in så mycket information kring skeendet som möjligt, samtidigt som det fungerar som ett stöd för mig som observatör, då jag har möjlighet att gå tillbaka och se på händelsen igen. Dock med insikten att den dokumenterade situationen inte är en sann bild av verkligheten då även en videoupptagning har sina begränsningar. ”Verkligheten” låter sig nämligen inte kopieras, bara representeras” (Bjorndal, 2005, s 74) . Faktorer som verkar som begränsningar är bland andra ljud- och bildkvalitén, kamerans placering i rummet, och återger ”bara” ljud och bild – alltså inga andra sinnesintryck så som till exempel lukt eller känsel. Observationerna utgick från att vara ostrukturerade för att kunna vara utforskande i situationen, ett tomt blad användes för att notera ner frågor och tankar kring det som dök upp utifrån den observerade situationen. Dessa matchades sedan med den planerade intervjuguiden då intervjun skulle utföras kort efter det observerade tillfället.

3.10 Studiens trovärdighet

Som tidigare nämnts har ljud- och videoupptagning använts i denna studie då minnet och förmågan att observera allt som sägs och görs är begränsat. Dock kan den tekniska utrustningen ha en viss påverkan på informanterna. Att vara medveten om att samtalet spelas in kan göra att personen blir obekvämt i situationen och väldigt medveten om vad och hur den säger saker och ting, vilket i sin tur kan leda till att personen väljer sina ord med större försiktighet och därmed även modifierar sanningen. Men ofta brukar uppmärksamheten kring den tekniska apparaten och medvetenheten över att den finns där tonas ned ju mer informanten engagerar sig i intervjun (Bjorndal, 2005). I de intervjuer jag utfört uppfattar jag inte att någon av informanterna har varit obekväma i situationen, dock har jag upplevt att flera av informanterna, främst i inledningen av intervjun, varit medvetna om sättet att uttrycka sig. Detta tror jag emellertid inte haft någon större inverkan på resultatet av studien.

Videoupptagningen som gjordes i klassrummet skedde i ena hörnet, längst bak i rummet för att minska synligheten av kameran. Detta var dessutom till fördel för observationen då både läraren, whiteboardtavlan och eleverna kom med i bild och det gick att följa elevernas rörelser samt symbolerna på tavlan samtidigt. Till en början var eleverna väldigt medvetna om att kameran och jag fanns i rummet, det vinkades och spexades lite framför den, men så fort de fått en förklaring till varför jag var där och att de inte skulle låtsas om kameran så dröjde det inte länge innan de fokuserade på uppgifterna i lektionen.

Varje kvalitativ studie är unik och det är därmed svårt att fastställa några regler som ska följas för att garantera validiteten (Patel & Davidson, 1991/2003), men genom att i största mån försöka vara så tydlig som möjligt genom hela forskningsprocessen hoppas jag uppnå en god validitet och trovärdighet.

3.11 Analys av data

Ordagrann transkribering gjordes på alla intervjuer. Dock menar Patel och Davidson, (1991/2003) att oavsett hur noggrann transkriberingen än är gjord, nås aldrig ett talspråk genom skrift då många faktorer så som till exempel gester, betoningar, tonfall, ansiktsmimik, och ironi försvinner i det skrivna ordet. Likväl finns det en begränsning i analysen av videomaterialet. Man kan omöjligt analysera allt i en situation (Bjorndal, 2005), men genom att välja något att fokusera på, i det här fallet hur RGRM används i skolundervisning, begränsas analysen.

Analysen av de transkriberade intervjuerna gjordes genom att all text gällande RGRM i skolan markerades och delades sedan in i 9 kategorier. Dessa 9 kategorier redogörs det kort om i resultatkapitlet. Utifrån de kategorierna analyserades även videoobservationerna. Intervjuerna gällande rytmik sammanställdes utifrån 3 kategorier. Dessa tre redogörs det också för i resultatdelen.

4. Resultat

Utifrån de intervjuer och auskultationer som gjorts redogörs här hur RGRM används i skolan, både rent praktiskt som materiellt, hur musiken används. Hur upplägget av RGRM i undervisningssituationer vuxit fram, samt hur informanterna kring RGRM ser på metoden, dess styrkor, svagheter, mål och syfte. I denna redogörelse lyfts även rytmikpedagogernas svar in. För att få en struktur och översikt över de resultat som de tre intervjuerna kring RGRM och det dokumenterade videomaterialet från auskultationen visade, sammanställdes det insamlade materialet utifrån 9 kategorier.

Dessa kategorier var *tid* – hur lång tid RGRM användes, hur ofta passen utfördes etc. *Plats* – vart utfördes aktiviteten, *utrustning* – vad som behövs för att utöva RGRM, *ämne* – i vilket sammanhang, i vilka ämnen det används etc. *Syfte* – varför väljer man att använda sig av RGRM, *tränas* – vad är det som eleven tränar genom aktiviteten, *utformning* – på vilket sätt det används i undervisningen, *egna tankar* – informantens egna tankar kring RGRM som de själva tog upp. *Övrigt* – information och tankar från informanterna som inte alltid hade direkt koppling till RGRM i skolan. Utifrån dessa kategorier har sedan resultatet skrivits samman till en löpande text och redovisas därmed inte kategori för kategori. De tre kategorierna som intervjuerna med Vernersson och Mileros analyserats utifrån är *beskrivning av metrik*, *beskrivning av rytmik*, samt *syfte med metoden/vad tränas* och de resultaten kommer fram i delar av texten nedan och redogörs därmed inte enskilt.

4.1 En kort stund av RGRM i skolundervisningen

Som nämnt ovan arbetar RGRM-pedagogen Harrysson som lågstadielärare på Åsensskolan, en lågstadieskola med ca 80 elever fördelat på de tidigare nämnda 4 klasserna. De är bara 1:an som har RGRM med Harrysson, en klass som är delad i två grupper. Främst har de RGRM i musikundervisningen, som en del av rytmträning. RGRM fördelas på två tillfällen under samma lektion, sammanlagd tid för aktiviteten är då ca 10-15 min av en 45 min lektion. Vid det auskulterade tillfället observerades RGRM när det användes i två musiklektioner samt då Harrysson inledde en utav de andra lektionerna, som inte var en musiklektion, med några minuters träning av RGRM. Detta för att visa hur det kan se ut när det tränas vid kortare stunder under veckan. Harrysson använde sig oftast av RGRM i perioder under läsåret, mer om detta i ett senare kapitel.

4.2 RGRM kräver inte så mycket utrustning

Harrysson visade lite av det material som hon använde vid RGRM-stunderna. Bland annat var symbolerna och rörelsescheman tryckta på overheadblad. Men det hon använde sig mest utav var laminerade A4-papper med utskrivna symboler på, dessa fäster hon på whiteboardtavlan med hjälp av lite häftmassa. I och med att varje papper var en symbol flyttade hon lätt runt dem och skapade nya rörelsescheman och satte dem i olika formationer. Genom att lämna ett mellanrum mellan symbolerna skapades pauser i schemat och därmed även i rörelserna. Oftast gjordes rörelserna till musik. Hon använde sig av en bärbar stereo som stod längst fram i klassrummet. Vilken typ av musik hon använde sig av kunde variera, allt från klassiskt till populärmusik, men att det fanns en tydlig puls var viktigt. Vid auskultationen spelades en blues av Eric Clapton:

det blir ju inte så viktigt att det är modern musik alltid, den musiken de möter utan man slänger på en blues med Clapton det går jätte bra liksom eller jag, nått annat och de, de har inte tid att fundera så mycket över det, utan de, man kan uppleva också så väldigt olika slags musik för det är rätt så svårt att göra till deras musik ibland. Att man får hitta en tydlig puls då i musiken. (Harrysson)

I intervjun med Liljeroos, utbildningsansvarig för RGRM och legitimerad sjukgymnast, lyfter han även fram att man kan ta tillfället i akt och lyssna på mycket musik, men att det främst bör vara musik som deltagarna tycker om. Och han menar även att det är en styrka att vara musiker men att det kan vara svårt att vara utövande musiker vid samma tillfälle som man ska leda passet:

Är man själv en person som spelar så kan man mycket väl spela själv, det är bara liksom, problemet är lite grann att då får man ju undervisa folk, att det väldigt självständigt tolkar bilden på väggen, eller på duken, och sen spelar man till då. Sen kan du ju som musiker lägga in musiken som inspiratör, att du själv spelar och att människor sjunger med. Så det är ju en stor styrka. (Liljeroos)

Men på min fråga om deltagarna någon gång använder sig av instrument svarar han:

Nä, det behövs ingenting, det är ju det som gör att det, det är ju väldigt enkelt på så sätt, att du behöver en vit vägg, du behöver något som producerar en bild, det kan vara en overhead, eller det kan vara, ett papper där du skrivit ner de här

symbolerna, eller en whiteboard där du skriver ner dem. /.../ Så behöver du musikkälla. Sen behöver du inget mer, stolar. (Liljeroos)

I rytmiken använder man sig ofta av redskap eller instrument och det kan antingen vara att hela gruppen använder sig av det eller så är det bara läraren. Redskap kan till exempel vara rep, rockringar, sjalar men i princip kan vad som helst vara ett redskap. Till skillnad från RGRM används inga bilder på rörelser utan i så fall handlar det om en notbild som skall uttryckas på annat sätt, genom ljud eller rörelse eller både och. Universitetsadjunkt i rytmik, Mileros, anser att det är viktigt att arbeta musikaliskt även om man bara arbetar med rytmer och puls. Hon väljer oftast att leda metrikövningar ifrån pianot för att inte utesluta det musikaliska skeendet.

4.3 Delaktighet och lagom långa pass

2005 då RGRM började användas på Åsensskolan och några andra skolor runt om i Kungshamn genom projektet Eureka, arbetade RGRM-pedagogen tillika teaterpedagogen Dal Norlind och Berlin, RGRM-terapeut hantverkspedagog, med olika grupper från åk 1 – 6. Det var lektion en gång i veckan och då var passen mellan 20-60 min långa beroende på hur stämningen i klassen var. Gällande detta säger Dal Norlind ”vi experimenterade där lite” och Berlin flikar in med ”men det var för långt och för sällan, jag tror det är mycket bättre att splittra upp det och ta det kort, kortare lite grann varje dag under en period så där”. När metoden används i sitt ursprung, alltså inom vården, så som rehabilitering kan ett pass vara ca 60 min långt och symbolerna och rörelserna upprepas många gånger och ledaren är den som bestämmer rörelseschemat – ordningen på symbolerna. Då Dal Norlind och Berlin började använda RGRM i sitt projekt Eureka, gick de tillväga på samma sätt som vid rehabilitering men upptäckte att det krävdes en annan typ av upplägg, ett annat tempo och avvägning. Det fanns ingen riktig form på hur RGRM skulle användas i skolan. Teaterpedagogen tillika scenkonstnären Dal Norlind säger:

det kom efterhand, först har man ju de scheman som man har så att säga, sen utvecklade vi det annat efterhand när man ser att det, ja, vad det är för skillnad och så, så det blev ett experiment med det, på olika sätt. (Dal Norlind)

Vad de ansåg var viktigt att få med i undervisningen var delaktigheten, eleverna blev mer intresserade att delta om de fick vara med och utforma rörelsescheman. Alla tre RGRM-ledarna, Dal Norlind, Berlin och Harrysson talar om ett komponerande, ett skapande som eleven gör då den själv sätter ihop ett rörelseschema, antingen genom att få komma fram till

tavlan och ändra ordningen på symbolerna eller att alla elever får ett antal symboler som de sedan får lägga hur de vill och så får de gå runt och prova varandras scheman. Men att gå runt och lägga egna scheman görs först när barnen är lite äldre då de behöver kunna rörelserna och symbolerna ganska bra.

RGRM-pedagogen tillika lågstadiopedagogen Harrysson har ofta en dialog med eleverna vilket skapar en känsla av delaktighet. Bland annat kring vad symbolerna heter, hur rörelsen ser ut och hur långt man ska räkna till i takten. Ibland börjar de med att bara göra rörelserna utan att säga orden, sedan gör de tvärtom, bara säger orden utan rörelser och sedan läggs det ihop. Ibland börjar hon från andra hållet, med orden, utan rörelser etc. Emellanåt får någon elev komma fram och hålla i symbolerna eller ändra ordningen på dem, ofta får någon komma fram och förevisa rörelserna för klassen – antingen ensam eller samtidigt tillsammans med klassen. Det var inte alltid hon använde sig av musik, vid de kortare passen höll hon pulsen genom att knäppa med fingrarna, eller så sa hon orden till respektive symbol i puls. När Dal Norlind och Berlin undervisade brukade de öva rörelser och kombinationer till några låtar, passet avslutades sedan med en låt som accelererade i tempot. Hantverkspedagogen tillika RGRM-terapeuten Berlin berättar:

vi brukade ju göra så att vi körde några olika låtar och tränade in lite olika kombinationer och rörelser också men framförallt kombinationer och sen så, så visste de på slutet att zorban skulle komma, och hur långt klarar jag det idag, för de första gångerna fixar man inte va, men sen den strålglansen i ögonen när de kände ”oj, äh, nu missade jag bara de sista takterna... ah men åh nu... nästan” och det är ju jätte härligt när man liksom verkligen fick samla ihop alltihop och fokusera.
(Berlin)

I rytmiken brukar en lektion vara i ca 40 min och övningarna byggs utifrån vilken kunskap individen ska förvärva och på vilket sätt de ska inhämta den. I detta är kommunikation och delaktighet viktiga byggstenar. Övningarna utformas så att individerna tränar samarbete. Lär sig ledarskap och att ta plats, likväl som lyhördhet och att fungera i en grupp. Vara flexibel och följsam, och kunna ledas av alla i gruppen. I kommunikationen ryms även skapandet, både det enskilda och det gemensamma. Att bejaka varandras idéer och skapa utifrån dem. Professor Verneresson berättar hur samarbete kan tränas utifrån att eleverna ska komponera något utifrån en rytmisering: ”man ger en uppgift så säger man att ”gå och skriv det här på tavlan vad ni har gjort nu, sätt samman det här så att det kan bli en komposition av det.” I en sån situation tränas även notation, att omvandla gehöret till något visuellt i skriftlig form.

Även Mileros tillika universitetsadjunkt anser att det är viktigt med samarbete och att det sker mellan alla deltagarna. Hon menar även att rytmiken som metod tränar kommunikations- och ledarskapsförmågan och får individen ska känna sig trygg och kunna växa och ta ansvar för sig själv och gruppen.

4.4 Kroppsliga rörelser är centralt i båda metoderna

Liljeroos som är utbildningsansvarig för RGRM poängterar att rörelserna och ljuden alltid är de samma, och att det är upp till pedagogen själv att utforma hur stunden då RGRM utövas ska se ut. ”Om du vill träna noggrant med metronom eller om du vill använda, ett enkelt schema med långsam lugn musik som successivt ökas, det är helt och hållet upp till dig själv.” säger han och menar även att man kan få in en improvisatorisk del om man genomför en hel låt. Till exempel kan man ha en vers där RGRM utförs och under refrängen så dansar deltagarna fritt. Eller så byggs det en koreografi utav rörelserna, ”för det här är ju faktiskt ett koreografispråk.” påpekar han.

Harrysson betonar även att sättet som hon använder RGRM på har arbetats fram successivt och tillsammans med Dal Norlind och Berlin. Harrysson menar att det är viktigt att få en bra grund i metoden, kunna rörelserna, känna pulsen för att sedan kunna skapa egna scheman, något som hon vill att eleverna ska nå. Genom att komponera egna scheman kan de sedan reflektera över sina val av rörelser och symboler och huruvida det blev ett bra rörelseschema eller inte, och vad det är som gjorde det bra eller dåligt. Vid auskultationen räknade Harrysson efter att hon just nu använder 7 av de 18 rörelserna, och på frågan hur ofta hon lägger till nya rörelser/symboler svarar hon:

ja, inte så ofta alls tror jag /.../ ofta kan jag göra det i början och så kan jag dra bort den svåra igen, och så göra det enkelt på slutet så att man slutar med att känna att man kan. Först gjorde jag tvärtom, men det är bättre att börja med det lite mer utmanande, för då får man också de där som är lite lustbarn att gå igång på det, om man säger det, men inte för ofta, jag tror att det ska sitta, köra lite korta pass, så.
(Harrysson)

De 18 rörelserna är centrala i RGRM, likaså är rörelse centralt i rytmiken fast där är inte rörelserna förutbestämda. Och i rytmiken använder man rörelsen för att uppnå någon form av kunskap. Genom görandet uppnås kunskapen, och genom att utföra och omvandla kunskapen

följer även vetandet - förståelsen kring kunskapen. Vernersson pratar här om syftet och målet med metrik:

Jag tränar mig på det sättet, och det ska inte vara ett självändamål för det, det e ju inte så klingande, välklingande, det här när man bara går och klappar och sånt för man är inne i sin egen värld. Utan det här är ju då att tänka "om jag spelar sen, vad finns det för kopplingar, hur mycket kan jag träna där ute på golvet för att sen nå mitt instrument". För det optimala är ju sen att jag ska sitta helt still, jag ska inte gå omkring, jag ska inte röra mig jätte mycket å sånt för att "oh, jag har sån stark upplevelse", utan då är det från stort ner till litet, att där ska jag ha kvar upplevelsen. Kroppen ska minnas det här ändå. (Vernersson)

Kunskapen nås genom kroppen, genom rörelser, genom att göra och man utnyttjar oftast hela rummet och sitter sällan vid bänkar eller stolar. Använder man bänkar eller stolar så utgör det snarare ett redskap. I samma stund som motorik, koordination och koncentration tränas, lär man ett ämne, vilket i första hand är musik.

RGRM utförs däremot oftast sittandes på en stol eller ibland ståendes. Vid auskultationen satt eleverna på sin stol, vid sin i sitt klassrum. Eleverna ombads att flytta ut stolen en aning så att de kunde klappa på sina knän utan att bordet var i vägen. Till skillnad från ett RGRM-pass med strokepatienter där de sitter så att alla syns, till exempel i en halvcirkel så att alla ser tavlan och ledare, och att ledaren ser vad alla deltagarna gör, så sitter eleverna bakom varandra, skynda av bänkarna. Detta upplevde RGRM-pedagogen tillika teaterpedagogen Dal Norlind som ett problem då hon undervisade, hon tyckte det var svårt att se eleverna och de kom så långt bort ifrån henne, hon hade svårt att se om de gjorde rätt "för sitter man och gör fel, så att säga, så är det ju helt meningslöst. Alltså då blir, då händer det ju inget om man bara sitter i största allmänhet". RGRM-pedagogen och lågstadieläraren Harrysson menar att det kan vara härligt att stå upp och göra rörelserna, att det kan vara lättare med vissa av rörelserna då och säger att:

många gånger sen när man har övat in lit mer så kan man köra en uppvärmningsstund där man bara gör väldigt långsamma rörelser i takt för att få det här flowet, det är ju det man vill få dem att få känna, hålla på så länge så att det blir skönt va, och där är vi ibland nu, men inte riktigt ännu, så att man håller på och känner att alla är med, det är dit man vill nå. (Harrysson)

4.5 Påverkar koncentrationen

RGRM-pedagogen och högstadieläraren Harrysson berättar även att hon, när hon arbetat med en elev med koncentrationssvårigheter, använt ett notställ så att eleven kommer nära symbolerna, och bara behöver fokusera på symbolerna och inte hela rummet. Vid auskultationen uppstod en situation där en elev, även den med koncentrationssvårigheter, fick arbeta själv med symbolerna då eleven hade svårt att fokusera på uppgiften som var att läsa i sina böcker. Harrysson bad eleven att stanna kvar en stund efter lektionen. Hon var nyfiken på att se hur mycket eleven faktiskt klarade av i en situation där det inte fanns lika mycket störningsmoment som det kan bli när hela klassen utför RGRM. Eleven stannade gärna kvar och fick själv skapa ett rörelseschema. Harrysson flyttade symbolerna från bänken ner på golvet, vilket hon upplevde blev tydligt för eleven. Genom att lägga symbolerna på golvet skapades ett fokus neråt och rummet blev ”mindre” och lugnare, alltså inte lika mycket saker som pockade på elevens uppmärksamhet. Att jobba enskilt med eleverna är dock inget hon som lågstadielärare brukar göra, på min fråga om hon gör så ibland svarar hon:

nä, det, det skulle jag ju kunna göra, men han är ju så, alltså, jag var lite nyfiken på hur han, dels hade han inte koncentration till att arbeta just då, han kan ju fastna i vissa saker så, och sen så var jag lite nyfiken på hur mycket han presterar egentligen, för när vi är många så är han bara med korta stunder ibland fast han inte stör eller så, men ibland så där va, och, han är en väldigt kreativ kille egentligen, så när han fick full fokus så klarade han ju mycket mer än, än många andra hade klarat det här. Det är ju också intressant i andra sammanhang också för det möter jag mycket med honom, och hans svårighet, att, att när vi får liksom lugnat ner oss och han är motiverad så visar han lika stor kunskapsnivå som de andra också. (Harrysson)

I de båda intervjuerna dyker det upp tankar om att använda RGRM i mindre grupper och med fokus på elever med olika typer av svårigheter. Harrysson uttrycker sig:

Men jag kan ju förstå /.../ att man kan använda det i en särskoleverksamhet eller nått sånt här för att det är så tydligt och lätt. Just att se en symbol så. Att se också, än att bara härma rörelse. (Harrysson)

Även RGRM-pedagogen och teaterpedagogen Dal Norlind är inne på samma spår:

jag skulle kunna tänka mig att det skulle funka väldigt, men det vet jag inte om någon har provat, med en liten grupp där barn som till exempel har vissa svårigheter med koncentration, känsla och koordination och så här, att man kunde träna där på ett roligt sätt liksom i mindre grupp, som en ren hjärngympa, tror jag skulle vara skitbra alltså. (Dal Norlind)

Harrysson är också inne på att det är ett bra sätt att träna koncentration på, hon har upplevt att elever med koncentrationssvårigheter ofta får träna koncentrationen med samma saker som de tycker att de har svårt för, till exempel genom att läsa ännu mer i boken, eller räkna ännu mer i matteboken. Men med RGRM kommer man åt just koncentrationen och fokuset, hon säger:

Men man kan träna upp en koncentrationsförmåga, det tro jag på, sen är det väl svårt att se exakt om det förs över på övrig verksamhet, och det är ju det man vill mäta egentligen då. För man ser ju att de här barnen med koncentrationssvårigheter har svårt för det här, det är svårt att koordinera. Men om man har tålamod så tror jag att det kan bli en del i dem, att de kan, kan komma till ro och komma i fokus. Det är jag nästan helt säker på. (Harrysson)

Hon tycker sig uppleva en ökad koncentration bland sina elever då de utövar RGRM, och att det är en bra metod för att komma i fokus och sedan kunna gå vidare in i ett ämne, eller en uppgift. Observationerna från då RGRM utförs i klassrummet visar på att eleverna är koncentrerade men huruvida det ger en ökad koncentration vidare in i något annat ämne är svårt att utläsas då det inte finns något att jämföra med. Auskultationen är gjord vid en dag på grund av det geografiska avståndet och tidsbrist men vid flera tillfällen samma dag. Därmed finns det för lite kunskap kring varje elev för att se om det sker någon förändring hos varje individ. Men det som kan utläsas är att eleverna har, när de väl vant sig vid att kameran och jag finns i rummet, koncentrationen framåt mot symbolerna och lyssnar och försöker utföra rörelserna utifrån bästa förmåga. Dock utförs inte alla rörelser riktigt som det ska, men då denna studie inte fokuserar på huruvida eleven klara av aktiviteten eller vad eleven tycker om metoden, är det inte det som kommer att behandlas vidare. Men dokumentationen visar klart och tydligt hur eleverna utför, eller försöker utföra rörelserna och i detta tränas motorik och koordination, samt att de måste använda mer än ett sinne för att utföra uppgiften, de ska lyssna till musiken och läsa av tavlan och utföra den symbol som står något som kräver koncentration.

4.6 Multisensorisk stimulans i båda metoderna

På min fråga vad som tränas genom RGRM var alla fyra informanterna som är utbildade inom RGRM; Harrysson och Liljeroos, såväl som Dal Norlind och Berlin, eniga om att det ger ökad koncentration och fokus. Även närvaron och koordinationen. Berlin och Dal Norlind menade att genom metoden medvetengörs kroppen, simultanförmågan tränas. Hantverkspedagogen Berlin säger ”Det är ju oerhört många aspekter som är viktiga för barn med motorik, uppmärksamhet och skilja på höger och vänster”. Berlin och Dal Norlind sammanfattar det hela i ”att se, att göra och att lyssna”. Sjukgymnasten Liljeroos poängterar också att det handlar om en multisensorisk träning, att det sker en stimulans av hjärnan som egentligen inte är kopplat till något specifikt ämne, så som matematik eller svenska, utan att stimulansen av hjärnan kan, som han uttrycker det ”hjälpa hjärnan att ordna upp saker och ting och hitta system för problemlösning och mönster, att tolka saker och ting.”. Det sker även en socialträning i det hela då RGRM utförs i grupp. RGRM-pedagogen och lågstadieläraren Harrysson nämner även att det tränar läsning då man byter ut symbolerna mot dess ord, till exempel ”boom”, ”chick”, och genom att plocka bort symbolerna och försöka göra rörelseschemat utantill tränas även minnet. Hon menar att RGRM är en slags hjärngympa.

I rytmiken talas det också om koordination, koncentration och motorik och professor i rytmik, Vernersson, menar att rytmiken aktiverar hela människan. Hon påpekar också att pedagogiken är multisensorisk, det vill säga att ”flera sinnen är involverade och samarbetar” och i rytmiken är kroppen alltid involverad. Även universitetsadjunkt i rytmik, Mileros, anser att rytmik är en metod som aktiverar kroppen, och även själen och intellektet. För henne är det viktigt att övningar i metriken och rytmiken ska utföras med noggrannheten i musiken likaväl som uttrycket i rörelsen. Intellektet möter emotionen, disciplinen möter spontaniteten och i övningarna finns även balansen mellan att lära och få vara kreativ. Hon anser även att metrik är ett medel för att nå musiken. Det som tränas genom metriken är musikbegrepp, rytmiska begrepp, automatisering, sättet att tänka - att ta hänsyn till sin omgivning oavsett om det är ett redskap, själva rummet eller andra människor i övningen. Beräkning av tid i koordination mellan kroppen och reaktion. Och hon menar på att även om det finns ett specifikt mål med en övning så är övningen ofta så komplex att det är fler saker som tränas än just det som övningen avser, kanske just på grund av att hela människan är delaktig. Båda rytmikpedagogerna Vernersson och Mileros anser att musiken är målet med metrik och rytmik och att det sker via kroppen. Musik i det här sammanhanget handlar om allt från rytm, puls, melodik och uttryck till harmonisering, historik, notation och samspel, allt som kan täckas in i musik. Men förutom musiken så kan även andra ämnen vävas in. Mileros menar att rytmik

kan användas till att lära nästan alla ämnen och Verneresson poängterar metodens styrka i ett exempel kring matematik:

om man använder rytmikmetoden för att jobba med matte, eller lära in musik, så gör man, man rör sig samtidigt som kan kopplar ihop geometriska figurer, jag upplever, jag gör det här samtidigt, samtidigt som jag är mitt i matten.
(Verneresson)

I rytmiken är eleven mitt i kunskapen. Metoden är direkt, eleven gör samtidigt som den lär, rörelsen är inte separat från ämnet.

4.7 Pulsen är grunden

Rent musikaliskt handlar det enligt RGRM-pedagogen tillika lågstadieläraren Harrysson om puls, rytm, takt och pauser. Till en början ligger fokus på att känna den jämna pulsen och pauserna. Hon säger ”det finns liksom ingen som nästan inte kan få en taktkänsla. Och det handlar mycket om att lyssna tror jag och det måste man ju här, lyssna in sig”. Detta märks vid auskultationen, varje gång eleverna ska utföra RGRM till musik väntar Harrysson med att sätta igång rörelserna, hon vill att de ska känna pulsen i musiken först, hon kunde till exempel säga till dem ”lyssna... 1, 2, 3, 4, känner ni?” eller ”känn efter” eller ”visa att ni känner rytmen”. Hon berättar att det även jobbas lite med notvärden när eleverna blir något äldre:

just att vi räknar så mycket, vi räknar in, å så har vi jobbat med mycket... hel och halvnoter, fjärdedelar och pauser och lite så där, och det, det märker man ju att de har då va. De har de i sig, det är lätt att gå in i det. (Harrysson)

Att träna RGRM i små doser och med fokus på rytm menar RGRM-terapeuten och hantverkspedagogen Berlin ger resultat. ”vi har ju flera lärare som säger som har jobbat med RGRM, som säger att ”vi märker ju påtagligt så mycket mer rytmkunniga, rytmlyhörda barnen blir”. Så de ser det jätte tydligt.”. I intervjun med utbildningsansvarige för RGRM i Sverige, Liljeroos, lyfter han fram möjligheten att arbeta med musik med olika taktarter, men tillägger; ”normalt sätt så tar man ju musiken som den är, och så använder man den mer som en metronom för att sen kunna utföra saker och ting.”

Universitetsadjunkt i rytmik, Mileros, menar att metrik är en del av rytmiken som helhet, och att det är en grundläggande och viktig bit i musiken. Hon talar om att puls och rytm genom

metriken är med och utvecklar det musikaliska hos människan och i metriken så smular man sönder musiken i puls och rytmer och andra musikaliska element för att sedan bygga upp den igen.

4.8 Olika svårigheter

När RGRM-pedagogerna Dal Norlind och Berlin började arbeta med RGRM inom skolan, upplevde de att det krävdes en annan typ av balans mellan lektionens längd och passets innehåll, än när RGRM används inom vård och omsorg. Dal Norlind säger ”ja för man ska både upprepa men också komma med någon liten ny, det är ganska mycket mera, att det måste avancera lite” varpå Berlin fyller i ”ja, precis, utvecklas men ändå få med alla, det är den balansen som är svårigheten”. Med strokepatienter är tempot lugnare och övningarna upprepas mer, men barn är vana vid att det händer saker hela tiden och kräver en annan utmaning. Tiden är även något som Harrysson har reflekterat över, hon berättar att hon använder sig av RGRM i perioder då omväxling förnöjer och eleverna kan annars uppleva metoden som upprepande:

då blir det lite roligare att använda det också, det kan man märka när man jobbar med äldre barn, att det kan bli lite, om man kör det här vartenda år, det kan bli lite tjatigt då va, då får man pausa och så får man använda det på ett annat sätt. Jag vet jag jobbade med en klass och där gjorde de nya symboler för ljud och rörelser.
(Harrysson)

En period kan innefatta att RGRM används i ca fyra veckor med pass på 2-3 minuter varje morgon eller dylikt. Tankar kring att metoden saknar moment där barnen samarbetar och integrerar med varandra kom också upp:

det är just att man står så (Dal Norlind vänder sig bort från oss). Jag som ledare står och pekar dessutom så min rygg är lite, har inte full koll på att vi är, det blir ju mer av... ja de där Wii-spelen, då står man också så, i sin egen värld, det är ju lite man står och många saker händer samtidigt. (Dal Norlind)

Och Berlin påpekar att alla har ju fokus framåt, men att det blir ett slags samlyssnande. Konversationen fortskrider:

Dal Norlind: Samlyssnande är det ja, men man tittar ju inte på varandra.

Berlin: Man har ju ingen ögonkontakt, utan man måste ju ha fokus på schemat, annars så spricker det ju om man inte minnestränar vilket vi har gjort ibland också.

På min fråga om RGRM-pedagogen och lågstadieläraren Harrysson känner att metoden saknar något så blir hon tyst och funderar ett tag och svarar sedan:

nä men det, det får man väl ta hand om själv, den här kreativa biten, som ändå är det yttersta också. Man får tänka liksom koncentration, fokusträning, puls och så med RGRM och den skapande biten, då om man vill göra egna såna scheman, upptäcka det, å så får man göra det med andra grejer tror jag. (Harrysson)

Varken universitetsadjunkt i rytmik, Mileros, eller professorn i rytmik, Vernersson, upplever nackdelar eller svårigheter med rytmiken som metod. Utan som Mileros uttrycker det

det är ju bara liksom att läraren måste ju stimulera. Det är ju väldigt viktigt roll, det är ju sällan att du har en grupp som är helt jämn eller har samma mål, eller har samma intresse framförallt. Det beror ju naturligtvis på vem du jobbar med. (Mileros)

Utmaningen i metoden ligger snarare hos läraren, hur den väljer att lägga upp sin undervisning och vad den väljer för övningar snarare än att det finns svårigheter direkt i metoden. Både Vernersson och Mileros menar snarare att rytmik skulle användas i större utsträckning.

4.9 Utveckling av RGRM

RGRM-pedagogen och lågstadieläraren Harrysson menar alltså att det krävs lite egen utveckling av arbetet, och att blanda in andra moment. Som till exempel rytm-härmningar, att eleverna får vara med och bygga egna koreografier med pinnar. Men även sättet eller vilken geometrisk mönster symbolerna i rörelseschemat kan sättas på. Ibland sätter hon symbolerna som på rad, så som man läser. Vid ett tillfälle satte hon symbolerna så att de bildade ett plustecken. På det sättet läste man först den översta symbolen, gick in till mitten till den symbolen, ut till den högra, tillbaka in i mitten, nästa symbol blev den undre, tillbaka in i mitten för att sedan utföra symbolen till vänster och tillbaka in i mitten, sedan upp till den översta igen och så gick det runt så. Ett annat sätt hon arbetat på är att låta äldre elever arbeta

fram egna rörelser som de skulle teckna en symbol och göra ett ljud till. Så samma princip som RGRM men som främjade elevernas eget skapande. Hon experimenterar även med hur RGRM utförs. För att skapa lite variation i metoden har hon ibland delat upp gruppen så att flera rörelser görs samtidigt på olika sätt.

vi har delat upp oss så att någon kör en rörelse hela tiden, och man bygger på med nästa, alltså man kan göra lite kanon, göra lite växel, växelsång, /.../ det går ju att göra massor, så på det sättet kan det ju vara kreativt då, och de kan komma med egna idéer. (Harrysson)

4.10 RGRM – inte så utspritt

Det verkar inte vara någon som riktigt vet hur många skolor i Sverige som använder RGRM. Enligt utbildningsansvarige för RGRM i Sverige, Liljeroos, finns det ca 250 utbildade RGRM-ledare/pedagoger/terapeuter i Sverige och hantverkspedagogen Berlin berättar att de är sju stycken utbildade för skolor i Sotenäs kommun, dock verkar det bara vara lågstadieläraren Harrysson som håller igång det. Någon av de andra RGRM-pedagogerna som just nu arbetar med lite äldre elever anser att de passar bättre för de yngre åldrarna, en åsikt som Berlin dock inte delar. En annan jobbar som specialpedagog och nischat sig på annat håll, överlag spekuleras det om att tiden är knapp och pengarna begränsade. Berlin berättar:

Vi har pratat om det någon gång att försöka göra en utbildning bara för pedagoger, men det gäller att få ihop en grupp och skolorna har en taskig ekonomi överlag [...] och det är nya läroplaner och det är bedömningsgrejer och det är så otroligt mycket. (Berlin)

Hon delger även sina tankar om att hon tycker att det hade varit spännande om det kom in mer i skolan för hon ser så mycket fördelar med det, men anser även att de kanske skulle vara bra att föra en dialog med de andra pedagogerna för att få reda på vad det är som gör att de inte använder sig så mycket, om ens alls av RGRM längre.

Kopplingar mellan RGRM och rytmik

Ingen av intervjupersonerna gällande RGRM hade en egen uppfattning kring vad rytmik var och hade därför ingen direkt uppfattning huruvida det finns någon koppling mellan RGRM och rytmik. Gällande de två informanterna kring rytmik och metrik var det endast professor Vernersson som hade en uppfattning om RGRM då hon själv varit i kontakt med metoden.

Hon menade på att det finns kopplingar på det sättet att man arbetar med mönster eller att det finns övningar som bygger på att eleven ska härma något, exempelvis en rytm- eller rörelsesekvens i metriken, men långt ifrån alla övningar handlar om att härma. Men hon poängterar att det är stor skillnad i metodernas tillvägagångssätt. I rytmiken kopplar man ihop kunskapen med görandet, man använder inte rörelse bara för att bryta av något annat och för att sätta igång endorfinerna, utan rörelsen är metoden och genom metoden lär man sig, lärandet och görandet sker samtidigt. Hon ger exempel på en övning där eleven lyssnar till lärarens instruktioner:

”Gå fjärdedelar, vänd på varje etta”. Ja då gör jag så här, jag vänder på varje etta, ”klappa ettan”, då gör jag det samtidigt som lärare säger det till mig och jag uppfattar det, jag förstår det. Ja, jag går de här, jag vänder på varje... jag vänder på varje och så säger hon hur jag ska göra och jag lär mig samtidigt. (Vernersson)

Vernersson menar att metoden är direkt, i rytmiken gör man samtidigt som man lär och hon säger: ”samtidigt när du gör detta så lär du dig det, därför att du är med om det rumsligt, du planerar det rumsligt, du tar hänsyn till de andra.” Hon anser att skillnaden är att RGRM är kopplat till hur kroppen fungerar medan rytmiken är kopplat till kroppen och att lära ett ämne samtidigt, samt att det framförallt handlar om att lära musik.

5. Resultatdiskussion

Nedan följer en sammanställning av hur RGRM används i skolan sett ur det rytmikpedagogiska perspektivet. Och lite senare i detta kapitel lyfter jag fram iakttagelser jag gjort utifrån de resultat som studien gett och ställer dem mot den bakgrund och litteratur som finns med i arbetet. I detta kapitel använder jag mig ibland av metrik och ibland av rytmik. Metriken är, som jag nämnde tidigt i arbetet, ett delämne i rytmiken men det är svårt att skilja dem åt, metrik är rytmik och rytmik är metrik. Det är lite som att plocka bort bokstäverna i ett ord och ändå förvänta sig att ordet ska vara kvar. Metriken är bokstäverna och rytmiken är ordet.

5.1 Likheter och skillnader mellan metoderna

Jag anser att RGRM har vissa likheter med delar i metriken, men även väsentliga skillnader. Även om båda metoderna innehåller puls, musik och rörelse så gör de det på olika sätt. För att få en överblick över RGRM sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv har jag här valt att göra en kort summering under några övergripande rubriker för att lyfta fram dess likheter och olikheter.

5.1.1 En bra puls- och periodträning

RGRM som förkortning står, som tidigare nämnt, för Ronnie Gardiner Rytm och Musik, men vad det gäller rytm tränas snarare puls- och periodkänslan. Det som används är pauser och underdelningar vilket kan skapa ett rytmiskt mönster, men oftast blir det bara puls- och periodträning, en bra och tydlig sådan. I rytmiken jobbar man likväl med puls, pauser och underdelningar men man utvecklar det mycket mer. Det kan bland annat handla om punkteringar, polymetrik och polyrytmik. Så jag skulle vilja påstå att metriken och rytmiken behandlar ämnet puls och rytm på ett djupare plan samt att det även involverar det melodiska då målet med rytmik/metrik är musik.

5.1.2 Musik som metronom

Det samma gäller musiken, det kan verka märkligt att avgränsa puls ifrån musik och vice versa, för i all musik finns det puls oavsett om det är fri puls eller regelbunden. Och att använda begreppet musik som i rubriken kan också verka märkligt då musik är väldigt brett. Men när det handlar om musik inom RGRM är det den inspelade formen eller möjligtvis att

läraren framför något live som sjukgymnasten tillika utbildningsansvarige för RGRM Liljeroos nämner, men det sker inget direkt skapande av musik i metoden då fokuset ligger i att göra den förutbestämda rörelsen. Utan den inspelade musiken är snarare en viktig del i metoden då den både hjälper till att hålla pulsen och sätter tempot. Som nämnt ovan gällande zorban, kan den skapa extra utmaning då tempot hela tiden ökar och rörelserna måste göras snabbare och snabbare. Musiken fungerar även som inspiration, inbjuder till rörelse och kunskap kring olika genrer.

Också inom rytmiken och metriken kan musiken användas på samma vis, men musiken i rytmikmetoden är mer central och saknar gränser. Målet med rytmik är musiken, att kunna lyssna, uttrycka och utöva musik. Man kan välja att bryta ner musiken i olika bitar, lyssna på de olika instrumenten, jobba med dynamik, rytmiseringar, artikulation, betoningar, harmonik. Lyfta fram vissa saker i musiken, göra dem synliga genom kroppen, skapa musiken utifrån rörelsen, uppleva musiken för att sedan själv spela den. En väsentlig skillnad mellan metoderna är alltså att musiken i sitt vida begrepp ges större utrymme i rytmiken än i RGRM.

5.1.3 RGRMs symboler och musikens noter

I båda metoderna finns symboler som utövaren ska tolka. I RGRM handlar det om röda och blå symboler som gestaltar olika kroppsdelar. I rytmiken är det musikens noter och notsystem. Precis som i rytmiken och musiken där man kan skapa ny musik utifrån noternas sammansättning, skapas även nya rörelsescheman utifrån hur RGRMs symboler sätts samman. Det som skiljer här är bland annat hur symbolerna ”gestaltas”. Går man tillbaka i rytmikhistorien till Jaques-Dalcroze metod, så finns det bestämda rörelser för hur olika notvärden ska gestaltas, en fjärdedelsnot är ett steg. Men så som rytmikmetoden används vid Musikhögskolan idag är detta, som nämnt i kapitlet om metrik, inget vedertaget sätt att uttrycka en fjärdedel. De olika notvärdena kan visas i kroppen på olika sätt beroende på vem utövaren är. Medan i RGRM är en symbol alltid kopplat till en viss kroppsdel och till ett visst ord.

Möjligheten till tolkningsfrihet av metodernas symboler skiljer sig alltså åt. I syftet som RGRM är framtaget, att stimulera skadade områden, tror jag att det är ett medvetet val att varje symbol alltid ska gestaltas på samma sätt då det handlar om att träna minnet och koncentrationen och samtidigt koppla ihop olika sinnen, samt att det blir mer mätbart om man alltid utför samma rörelser och symboler. Det gör det lättare att se framsteg för utövaren. I

rytmiken vill man snarare åt fantasin, att träna sig i att uttrycka sig, skapandet, att improvisera. Men man kan arbeta väldigt exakt i rytmiken i alla fall, antingen genom Jaques-Dalcroze rörelser eller genom att arbeta fram rörelser som gäller för just den grupp man arbetar med och i det tränas då även samarbete.

5.1.4 Rörelse är ett brett begrepp

Återigen används ett begrepp som är väldigt brett, nämligen rörelse, det kan innebära allt ifrån att lyfta en hand till att utföra rörelsesekvenser som kräver hela rummets utrymme. I RGRM finns det 18 rörelser som är förutbestämda men enligt utbildningsansvarige för RGRM Liljeroos, kan improvisation i form av att utövaren får röra sig fritt till en bestämd del i musiken mycket väl läggas in, men det är valfritt och helt upp till varje RGRM-ledare att planera in ett sådant moment i metoden. Liljeroos pratar även om att RGRM är ett koreografispråk, genom att sätta samman rörelserna på det sättet man önskar skapar man en koreografi.

Då metoden används i vården är syftet att till exempel träna upp rörelser som patienten tidigare klarat av att utföra men av någon anledning, till exempel på grund av en stroke inte kan, eller har en begränsad möjlighet att utföra. Det kan handla om rörelser så som att lyfta armarna eller rörlighet i benen. Då RGRM används i skolan är inte syftet att bygga upp ett skadat område då eleverna är friska, men likväl tränas minnet, tolka symboler, motoriken, koordinationen och koncentrationen och det är det som blir syftet. I rytmiken tränas också bland annat minnet, tolkning av symboler, motorik, koordination och koncentration så där finns likheter, men syftena skiljer sig åt och även hur rörelser används. I rytmik finns det inga begränsningar på hur man ska röra sig. Rörelsen sker inte sittandes på en stol eller ståendes relativt på samma plats. Rörelsen i rytmiken sker i hela rummet och med syftet att i första hand nå musiken och eventuellt även i kombination med någon annan kunskap, till exempel matematik.

5.1.5 Att delta och att skapa

I rytmiken byggs övningarna utifrån vilken kunskap individen ska förvärva och på vilket sätt de ska inhämta den. I detta är kommunikation en viktig byggsten. Övningarna utformas så att individerna tränar samarbete. Lär sig ledarskap och att ta plats, likväl som lyhördhet och att fungera i en grupp. Vara flexibel och följsam, och kunna ledas av alla i gruppen. I kommunikationen ryms även skapandet, både det enskilda och det gemensamma. Att bejaka

varandras idéer och skapa utifrån dem. Detta är moment som i stort sätt saknas i RGRM då rörelserna är fastställda och bestäms utifrån det rörelseschema som läggs. Möjligheten att skapa fritt och bygga övningar utifrån deltagaren är något begränsat. Det skapande som deltagaren gör sker genom att vara delaktig i hur rörelseschemat ska se ut eller kan förändras. Och att skapa samarbeten kräver att RGRM-ledaren själv hittar upplägg som kan träna detta.

5.1.6 Metodernas mål och syfte

Den andra punkten som skiljer metoderna åt har redan varit omnämnt i olika sammanhang och det är syftet med metoderna. Rytmik är en musikpedagogik där musiken är målet, alltså att skaffa sig både praktisk och teoretisk kunskap kring musik. Detta mål kan även utökas, att omfatta andra ämnen så som matematik eller svenska på grund av att övningarna i metoden skapas utefter vad som ska läras. RGRM har i grund och botten ett annat syfte, där handlar det om att reparera något som skadats. Träna hjärnan till att finna nya vägar, bygga nya broar och att få skadade områden att fungera igen, detta bland annat genom stimulering i en trygg, positiv och lustfylld miljö. I rytmiken finns det inget uttalat mål gällande en rehabiliterande effekt men däremot strävar man, precis som i RGRM efter en trygg, positiv och lustfylld miljö.

5.1.7 Två olika utbildningar

Denna studie har inte haft i syfte att studera hur utbildningarna ser ut och hur de skiljer sig och vad det har för effekt på respektive metod. En rytmikpedagog studerar i 4,5 år och en RGRM-ledare utbildas successivt genom tre kurstillfällen totalt 80 min och sedan eget praktiserande, självklart kan dessa metoder inte motsvara varandra, något jag varken trott eller förväntat mig. Vad jag däremot tror gäller för alla som är utbildade vare sig det gäller RGRM eller rytmik, är att vad man uppnår med metoderna grundar sig i hur mycket arbete man själv lägger ner i sin profession. Rytmik är brett och med oändliga möjligheter vilket i sig kan kännas väldigt stort och svårhanterligt emellanåt men är egentligen bara till fördel för metoden. RGRM kan kännas smalt och förutsägbart, men beroende på vilken yrkesroll man har sedan tidigare tror jag att man kan utnyttja metoden på olika sätt. Men åter igen, de har olika mål vilket präglar metodens upplägg och innehåll även om de emellanåt har likheter.

5.2 Reflektion kring resultatet

Min reflektion kring hur RGRM används i skolan är att metoden är väldigt snäv. Men detta kan ses som både dess svaghet och styrka. Metoden är enkel att använda, rörelserna kan utföras under en kort stund men ändå skapa koncentration. Dock är rörelserna förutbestämda vilket skapar en begränsning av rörelsefrihet, fantasin och kreativitet kring det, vilket även påverkar möjligheten till integration och samarbete. Vidare följer en diskussion kring detta och hur RGRM används i skolundervisningen sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv.

5.2.1 Korta stunder för att höja koncentrationen

När RGRM används i skolan kräver den ett annat tempo, upplägg och användning än dess ursprung. Detta är något som alla tre RGRM-pedagogerna upptäckte när de började använda RGRM i skolan. I jämförelse med den målgrupp som RGRM är framtagen till från början, så som strokepatienter och andra neurologiskt betingade skador, lär sig barn mycket snabbare. Därmed blir metoden även svårare snabbare. Vilket i sin tur kräver mer koncentration av utövare, och när något är koncentrationskrävande, kräver det också uthållighet för att lyckas bemästra det svåra. Så när en person ställs inför en svår uppgift är det lätt att tappa motivationen och lusten att prestera, för ingen vill ju misslyckas. Då är det även lättare att inte ens försöka. Förstår personen dessutom inte nyttan med kunskapen är det än svårare att finna motivationen. Gärdenfors (2010) skriver om hur motivation hänger samman med förståelse av kunskapen, om eleven ser varför och till vilken nytta den ska ha kunskapen blir det lättare att finna motivation för uppgiften. Ser eleven dessutom ett mönster i kunskapen blir det lättare att minnas den. Där tror jag RGRM har en stor fördel med sina symboler, det skapas ständigt mönster beroende på hur symbolerna radas upp. Dock kanske det kan vara svårt att koppla mönstret till nyttan av metoden, vilket går tillbaka till att finna motivationen. Motivation, enligt Gärdenfors (2010), påverkas bland annat även av nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet. Att få vara med och utforska, att få visa att man klarar uppgiften och att göra det tillsammans då det skapar en känsla av tillhörighet. Om det är svårt att motivera sig är det för ett barn oftast roligare att leka, för i leken är det lättare att tillåta sig att misslyckas då leken bara är en lek. Vilket är precis det Gärdenfors säger; ”i leken har barnen kontrollen och genom att den är ”på låtsas” gör det inte heller så mycket om de misslyckas – vilket också kan gynna lärandet” (2010, s. 186). När RGRM började användas i skolan upptäcktes problematiken kring genomförandet. Det gällde att hitta balansen mellan ett lagom långt pass, hinna med både upprepning och nya rörelser och att få med alla. Detta experimenterande som RGRM-pedagogen och teaterpedagogen Dal Norlind nämner i resultatdelen ledde till att metoden lättast används i perioder och med några minuters träning lite oftare istället. RGRM-

pedagogen tillika lågstadieläraren Harrysson använder det som en del i undervisning, som en koncentrationshöjare inför ett ämne. Och jag tror att det är så det har sin styrka, korta stunder för att höja koncentrationen.

För längre pass skulle metoden kanske gynnas av mer lekfulla moment och där eleven är med och bestämmer mer än bara hur rörelseschemat ska se ut för att känna kontroll över sitt lärande menar Gärdenfors (2010) har inverkan på lärandet. Det är roligare att lära om man får vara med och påverka. Harrysson berättar i resultatet att hon bland annat låtit eleverna hitta på egna rörelser och satt ihop det med egna ord och symboler, detta tror jag är ett steg i rätt riktning. Att låta eleven vara med och undersöka och utveckla metoden är något som Gärdenfors menar främjar motivationen och lusten att lära. I rytmiken och metriken finns detta på ett naturligt sätt då övningarna bygger kring elevens skapande, delaktighet och fantasi.

5.2.2 Kommunikation och samspel

När det handlar om kommunikation och samspel i RGRM är det ganska begränsat sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv. Detta är moment som i stort sätt saknas i RGRM då rörelserna är fastställda och bestäms utifrån det rörelseschema som läggs. Möjligheten att skapa fritt och bygga övningar utifrån deltagaren är något begränsat. Det skapande som deltagaren gör sker, som tidigare nämnt, genom att vara delaktig i hur rörelseschemat ska se ut eller kan förändras. Metoden bäddar inte för samarbete då fokus ligger på att läsa av symboler. Hade det funnits mer samarbete i metoden hade även förståelsen för andra ökat. Gärdenfors (2010) talar om inlevelseförmågan som är ett grundläggande villkor för inläring. Att kunna leva sig in i någon annans värld skapar förståelse, och åter igen, genom förståelse minns man bättre. RGRM saknar tyvärr alltså ofta samarbetet så den dialog som Harrysson för med eleverna tror jag därmed blir väldigt viktig, samt att de får vara med och ändra i rörelseschemat, dialogen och påverkan på rörelseschemat bidrar till att eleverna blir sedda och får känna att de kan vara med och påverka sin situation.

Rörelserna är enkla och det kan utföras under några minuter, och trots att det kan ta längre tid för att se en progression i rörelserna, skapas ändå koncentrationen i stunden, vilket är det man är ute efter. Styrkan i att det "bara" finns 18 rörelser där svårighetsgraden varierar beroende på hur de är sammansatta utifrån de 4 första rörelserna, är att rörelserna kan vara väldigt enkla och därmed passa alla. Dock anser jag att det finns en begränsning i att bara använda fasta

rörelser. Om man ser till de reflexer som nämns i ”Hjärnvägen till inlärning” kan RGRM ha en svårighet med att träna bort dessa reflexer då rörelserna är begränsade till att utföras på ett visst sätt sittandes på en stol eller ståendes. Reflexerna det talas om i boken kan till exempel bearbetas med genom exempelvis att krypa på alla fyra, vilket jag inte riktigt tror är ett naturligt inslag i RGRM även om utövarna kan få dansa fritt.

I metriken och rytmiken finns det ingen begränsning i vilka rörelser eleven får göra. Krypa, rulla runt, hoppa, stå, gå, springa, åla, sitta – allt är möjligt, begränsningen ligger i den aktuella övningen eller i varje enskild individ. De metrikrörelser som finns på bilden i texten om metrik används, som tidigare nämnts, i mycket liten grad i utbildningen samt att alla de 20 rörelserna inte lärs ut vid Musikhögskolan i Malmö. Kunskaperna kring Jaques-Dalcroze-metoden upplever jag dels handlar om att ta del av rytmikens ursprung men kanske främst om att få kunskap i hur man kan arbeta med olika notvärden på ett visuellt, strukturerat och tydligt sätt. Men de 20 rörelserna är bara en liten del av metriklämnet, andra övningar lämnar tolkningsfrihet åt eleven, en fjärdedel kan likväl uttryckas genom en rörelse i handen som en förflyttning över golvet på något sätt, det beror på hur övningen är upplagd och vilka ramar det finns att förhålla sig till. Därmed kan även en metriklektion passa alla elever då det kan handla om allt från att hålla en puls till att utföra komplicerade rytmer och koordinationer.

5.2.3 Musikalisk kunskap, koncentration och samspel

När jag tittar på RGRM utifrån ett rytmikpedagogiskt perspektiv, kan jag se att metoden har likheter med metriken i rytmiken. I RGRM tränas bland annat koncentration, puls, underledning och pauser vilket är i likhet med metriken, men metriken är inte lika snäv i sitt tillvägagångssätt och omfång vad det gäller musikalisk kunskap. För att återkoppla till vad Jaques-Dalcroze en gång i tiden sa så handlar det förutom om musikaliska element, även om att ”stärka koncentrationsförmågan, att vänja kroppen vid att så att säga hålla sig startklar i väntan på order uppifrån” (Jaques-Dalcroze, 1997). Både träna koncentrationen men även reaktionen. Som pedagog i metriken kan man både välja att bestämma vilka rörelser som ska utföras för att nå ett specifikt mål gällande motorik eller koordination, eller lämna plats åt eleven och gruppen och genom deras idéer och initiativ nå målen. Just för att främja delaktigheten och motivationen som i sin tur kan skapa positiva känslor kring lärandet.

Genom att låta eleverna ha ett finger med i spelet tränas till exempel den sociala förmågan och samarbete, likväl som det egna skapandet, vilket som nämnt ovan, främjar inlärningen. Övningarna är ofta väldigt komplexa då fler kunskaper än bara målet tränas och flera olika

övningar kan träna samma saker vilket i sin tur också främjar inläringen. Som Gärdenfors skriver: ”En allmän princip är att man minns bättre om det som skall läras presenteras i flera kontexter” (Gärdenfors, 2010, s. 146). Rytmiken främjas också av sin helhetspedagogik, man arbetar kring ett tema, genom kroppen och alla sinnen och lämnar utrymme både för individen och för samarbete i gruppen, och man växlar mellan teori och praktik – genom att praktisera teorin skapas förståelse för teorin. Som Gärdenfors uttrycker det: ”Mönstret ges mening genom att det förankras i konkreta aktiviteter. Förståelse bygger på ett inriktat samspel mellan teori och erfarenhet” (Gärdenfors, 2010, s.151).

Om samarbete i grupp säger Vernersson, professor i rytmik i teorikapitlet ”i samspel med andra utvecklas individen”. Och att arbete genom alla sinnen kopplat till den kunskap man vill lära ut menar Gärdenfors hjälper oss att förstå: ”En tumregel blir därmed att ju fler sinnen som är inblandade när man lär något, desto bättre minns man” (Gärdenfors, 2010, s. 50). Samspelet, att lära en och samma kunskap genom flera sinnen men på olika sätt och att få vara med och skapa övningarna känns som rytmikens och metrikens kärna och är det som skiljer metoderna åt. RGRM lär genom flera sinnen men det lär RGRM i första hand, de symboler, ord och rörelser. Det kan ge en känsla av samhörighet då aktiviteten görs i grupp men det är nog främst för att eleverna är i samma klassrum, inte för att de nämnvärt samarbetar. Delaktigheten var något RGRM-pedagogerna tidigt reflekterade över när de startade med metoden i skolan. De märkte att det var lättare att få med eleverna i aktiviteten en längre stund om de fick vara med och påverka rörelseschemat. Detta var något jag lade märket till vid observationerna.

När läraren frågade om någon elev ville komma fram och ändra i schemat så fanns det inte en elev som inte ville detta, men tiden räckte inte till för att alla skulle få chansen att komma fram, men motivationen att göra schemat en gång till ökade. Att eleven får vara med och påverka kanske skall ses som ett utforskande som kopplas till lärandet och hjärnans utveckling. Att upptäckter av något nytt som blir en erfarenhet som kan leda vidare till nya tankar, ny kreativitet och ny kunskap styrks av Berg och Cramér (2003/2006), de skriver ”inkommande stimuli utvecklar våra nätverk.” (s. 37) och menar på att varje ny rörelse, varje ny tanke och all information lagras och utvecklar vårt nervsystem. Så övningar som bäddar för elevens initiativ tror jag är viktigt för ett lustfyllt lärande. Det handlar om ett givande och tagande. Alla eleverna, varje enskild individ i en klass måste få känna att de har en plats i gruppen. Och för att väcka motivationen, oavsett vad det gäller, så måste man lämna plats åt fantasin, för genom fantasin föds drömmar, och drömmar behövs för att skapa motivation som

i sin tur behövs för att nå målet. Eller som Wikenmo skriver, som även går i linje med vad Gärdenfors skriver om lek och motivation, ”med hjälp av musik och rörelse får barnet möjlighet att träna sina olika förmågor. Lek och lust är drivkraften och skapar motivation i inläringssituationen” (Wikenmo, opublicerat undervisnings material).

5.2.4 Motorik och pulsträning snarare än rytm och musik

Av någon anledning hänger jag upp mig på att metoden benämns som en rytm och musik metod. Tror att det beror på att metoden faktiskt inte har som mål att lära ut om rytm och musik, utan att utövaren ska förbättra koncentration och motorik med mera. Är det en patient kan det handla om att träna upp eller reparera en neurologisk skada. Men detta tränas nog främst upp utifrån rörelserna, och i andra hand kommer rytmen, vilket jag, när det gäller RGRM är kluven till att kalla för rytm. Det kanske hellre ska benämnas som pulsträning då det inte sker några synkoperingar, punkteringar, dynamiska förändringar eller betoningar i rörelserna. Som jag nämnde i definitionskapitlet är Musikordbokens (1985) benämning av rytm bland annat ”genom pulsen som är i ständigt flöde bildas rytmer utifrån långa-korta och starka-svaga toner”. Detta har jag inte upplevt sker i RGRM. Men, vad som gör mig kluven till mitt eget resonemang är ändå att rörelserna följer pulsen, gör underdelningar och använder sig av pauser, vilka är beståndsdelar för att skapa rytmer, så kanske kan det kallas rytm ändå. Samma gäller för musiken.

Musiken träder in som ett ackompanjemang till rörelserna, som ett redskap, som en metronom. Dock blir det aldrig något musicerande i RGRM. Men musiken är något som skapar välbefinnande hos utövaren då musiken ofta har någon slags effekt på oss som individer. Det är en effekt som jag tycker är intressant och viktig, och precis som jag berättat i min inledning och bakgrund så är det utifrån den tron som jag intresserar mig för att så småningom läsa vidare till musikterapeut. Men i det här fallet då RGRM används inom skola och benämns med musik, kan jag tycka att det är lite missvisande. Det sker som nämnt ovan inget musicerande eller musikaliskt skapande, utan det är en metod som framförallt främjar koncentration och motorik.

Så på min fråga vilka likheter och skillnader det finns mellan RGRM och rytmik med viss fokus på metrik, finns ett svar här. De har inte samma målsättning vilket självklart påverkar metodens innehåll. Rytmik strävar efter att lära musik, musicera, skapa något. Detta är även något kommer fram i intervjun med Vernersson gällande kopplingar mellan de båda

metoderna. Hon poängterar skillnaderna i metoderna, vilket handlar om att rytmik fokuserar på att lära musik och att lära i samma stund som man utför aktiviteten, vilket inte RGRM gör. I RGRM är det mer fokus på att träna koncentration och motorik för att fokusera bättre på den kommande aktiviteten som exempelvis kan vara att läsa i en bok.

5.2.5 Lustfyllt lärande

Allt för ofta tror jag att vi skiljer på kroppen och intellektet, speciellt i skolan. Och utifrån det jag läst med koppling till den här studien kring lärande blir jag än mer styrkt i tron att man bör lära genom rörelse. Rörelser finns naturligt i leken och leken är ofta lustfylld vilket kopplas samman med det Berg och Cramér skriver om hippocampus, porten till långtidsminnet som ”öppnas” av positiva upplevelser. Skulle inte upplevelsen vara positiv så minns vi bara den negativa känslan och den kunskap som önskades nås lagras inte i långtidsminnet.

Även Gärdenfors (2010) poängterar lekens roll och att positiva upplevelser är till fördel vid inläring. Leken lämnar utrymme för väldigt mycket, dels är den, som tidigare nämnt, tillåtande att misslyckas är inget farligt, det är bara en lek. I leken menar Gärdenfors tränas samförstånd – alla följer samma regler, i leken tränas även förmågan att känna omtanke – alla ska få vara med och få ta plats, och turtagning är också något som tränas – man får vänta på sin tur och alla ska få ha samma förutsättningar. Både kring RGRM och rytmiken talas det om lustfyllt lärande. Berlin pratade till exempel om hur övningen med zorban som utfördes tillsammans med barnen och sporrade dem till att vilja utföra rörelserna var en positiv utmaning, eleverna ville klara av att hänga med så långt som möjligt.

Rörelse och det lustfyllda lärandet är saker som metoderna har gemensamt. Dock skiljs de åt när det kommer till tillvägagångssätt och syfte. Syftet med RGRM i grund och botten är att träna upp förmågor som gått förlorade vid till exempel en stroke. När metoden flyttas in i skolan och används på friska barn blir syftet istället att bland annat träna koncentrationen, fokuset och motoriken och detta i sin tur ska sedan främja inläringen. I rytmiken lär eleven i samma stund som aktiviteten sker. Alltså i samma stund som koncentrationen skärps finns kunskap där. I RGRM skärper man koncentrationen genom aktiviteten och sedan, när aktiviteten är avslutad då plockar man fram sin bok som kunskapen är skriven i. I rytmiken är du i kunskapen, du ser, du gör och upplever den, och du gör det tillsammans med andra. Gärdenfors skriver ”Ju mer kroppen och sinnena är inblandade i en lärsituation, desto bättre fastnar det i minnet” (Gärdenfors, 2010, s. 222).

Det är inte så att den ena metoden är bättre eller sämre än den andra, det är snarare så att det är svårt att göra en jämförelse av metoderna på grund av att rytmikmetoden omfattar mycket mer än vad RGRM gör. RGRM är mer avgränsat gällande både syfte och tillvägagångssätt så väl som i ämnesomfattning och målgrupp. Detta tycker jag är viktigt att belysa då metoderna kan uppfattas som lika i och med att de båda kopplas samman med rörelse, puls och musik. Kanske kan man säga att det båda använder sig av ett förkroppsligande lärande men på olika sätt och med olika mål.

5.3 Kan metoderna berika varandra?

Jag anser att det finns likheter mellan metoderna, men olikheterna är om än större. RGRM skulle kanske kunna ses som en del av rytmiken om rytmiken hade haft ett uttalat fokus på rehabilitering/sjuk- och friskvård. Det som intresserar mig om RGRM är just den kunskap kring hjärnan och olika sjukdomstillstånd som det föreläses om vid deras utbildningsdagar, den kunskapen skulle säkert kunna berika rytmiken om man vill använda rytmiken i ett rehabiliteringssyfte.

Dessutom är det intressant att se vad den forskning som pågår vid Sahlgrenska Universitetssjukhus som RGRM ingår i just nu, kan tänkas visa. Kanske kan den forskningen även ligga till grund för andra kulturaktiviteter. En annan sak som kan berika rytmiken eller kanske snarare inspirera till hur rytmiken kan användas är upplägget med de korta passen som RGRM-pedagogen och lågstadieläraren Harrysson utförde på några minuter i början av en så att säga ”vanlig” lektion. Det skulle kunna ske på samma sätt fast med en metrikövning, dock tror jag på att använda sig av rytmikmetoden genom hela den vanliga lektionen då man lär genom rörelsen, men en sådan lektion kräver oftast mer planering än bara en kort metrikövning eller RGRM-stund. Så när tiden är knapp men man ändå vill skärpa koncentrationen vid en icke rytmiklektion skulle det kunna vara en lösning.

Vad det gäller RGRM så skulle metoden bland annat kunna berikas av rytmikens sätt att utveckla övningar som främjar samarbete mellan eleverna och som tränar eleverna i att improvisera och skapa, samt att fler notvärden användes så att fler rytmiseringar skapades, så även gällande musiken, att eleverna fick musicera mer utifrån de 18 rörelserna. Även om metoderna emellanåt tränar samma saker så får man inte glömma att metoderna har olika syften. Överlag tror jag att RGRM har mer att hämta hos rytmiken/metriken än tvärtom då

rytmiken/metriken omfattar mycket mer vad det gäller innehåll och arbetssätt än vad RGRM gör.

5.4 Vidare forskning

Efter detta arbete är jag ännu mer intresserad av att läsa mer av vad som händer i hjärnan när vi lär oss saker och vad som främjar inläring. I min roll som framtida lärare ser jag det som en tillgång att vara öppen för olika sätt att lära och försöka vara uppmärksam på när elever kanske har svårigheter med inläring på grund av att undervisningsformen inte är den rätta för just den eleven. Och utifrån den litteratur jag läst, kanske kunna vara uppmärksam på att se samband mellan inläringssvårigheter och elevens kroppsspråk och rörelsemönster. Det skulle även vara intressant att dels undersöka RGRM och rytmik/metrik utifrån ett terapeutiskt perspektiv, och dels undersöka hur eleverna som blir undervisade i RGRM upplever metoden, respektive hur elever som undervisas i rytmik/metrik upplever den metoden. Vad upplever de att metoderna har för effekt? Stämmer de överens med vad metoderna sägs främja och har som mål och syfte att uppnå?

Referenser

Bengtsson, L & Hall, J. (2012). ”Det sätter snurr på alltihop” Ronnie Gardiner rytmik och musik metod i äldreomsorgen. Examensarbete i socialt arbete, Malmö: Malmö Högskola, Hälsa och samhälle

Berg, L & Cramér, A. (2003/2006). *Hjärnvägen till inläring*. Jönköping: BrainBooks

Bjorndal, Carto R, P. (2005). *Det värderande ögat*. (1. uppl.) Stockholm: Liber

Brodin, G. (1985). *Musikordboken*. (4., utök. och omarb. uppl.) Stockholm: Forum

Bruland, I. (u.å.). *Gerda Bülow (1904 – 1990) Bülow, Gerda Carola Frederikke von*.

Hämtad 31 oktober, 2012 från Dansk Kvindebiografisk Leksikon:

<http://www.kvinfo.dk/side/597/bio/256/origin/170/>

Bülow, G. (1974). *Barn, rum, form*. Stockholm: Bokförlaget Aldus

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

Engström, S, Lindahl, M & Tällberg, L. (2009). *En metod det svänger om*. FoU-rapport 51:2009, Linköping, Kinda, Mjölby, Motala, Ydre; Åtvidaberg: Linköpings univ. FoU Centrum för vård, omsorg och socialt arbete

Fredga, K. (u.å.). *Karin Fredgas efterlämnade papper*. Kungl. Biblioteket. Hämtad 31

oktober, 2012 från Ediffah: <http://www.ediffah.org/search/present.cgi?>

[id=ediffah:kb:262126:1158829931&termlist=Karin+Fredga&boollist=and&fieldlist=set%3Bany&number=10&start=1&script=search.php](http://www.ediffah.org/search/present.cgi?id=ediffah:kb:262126:1158829931&termlist=Karin+Fredga&boollist=and&fieldlist=set%3Bany&number=10&start=1&script=search.php)

Gardiner, R. (2005). *Living Room Säsong 2 prg. 7*. Hämtad 29 oktober, 2012 från TV-program från UR: <http://www.ur.se/Produkter?q=ronnie+gardiner>,

Gärdenfors, P. (2010) *Lusten att förstå – om lärande på människors villkor*. Stockholm: Natur & Kultur

Hellqvist, U & Wiklund, U. (2012, 2 juni). Stolt pionjär inom rytmikpedagogik. I *Sydsvenskan*. Hämtad 22 december, 2012 från:

<http://www.sydsvenskan.se/familj/stolt-pionjar-inom-rytmikpedagogik/>

Isaksson, H. (2008). ”Att se glimten i ögat tändas är helt fantastiskt”. I *Nya Wermlands-Tidningen*. Hämtad 4 oktober, 2012 från: www.nwt.se/mera/sunt_sant/article53147.ece

Jaques-Dalcroze, E. (1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH förl. (Musikhögsk.)

Johansson, C. [caritajohansson] (2011, 22 oktober). *RGRM™ på demensboende* [Videoupptagning.] Hämtad 7 oktober, 2012 från: <http://www.youtube.com/watch?v=rkvxQXMz4CQ>.

Karlberg, K. (2010). Kultur stimulerar hjärnans läkning. I *Fysioterapi* nr 3. Hämtad 29 oktober, 2012 från Sjukgymnastförbundet: <http://www.sjukgymnastforbundet.se>

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Lidingö Jazzklubb (u.å.). *Ronnie Gardiner – trummor*. Hämtad 4 november, 2012 från Lidingö Jazzklubb: http://jazzklubben.se/ljk/musiker/person/ronnie_g.html.

Steen Vivanco, L. (2010). Vi hjälper hjärnan att lösa problem på ett lustfyllt sätt. I *Fysioterapi* nr 3. Hämtad 29 oktober, 2012 från Sjukgymnastförbundet:

<http://www.sjukgymnastforbundet.se>

Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet. (2008/2012). *Musiklärarutbildningen Kursplaner IE Rytmik 2008/2012*. Hämtad 15 november, 2012 från Musikhögskolan i Malmö:

http://www.mhm.lu.se/upload/mhm/utbildning/ml/Kursplaner_IE_Genre_07.pdf.

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Émile Jaques-Dalcroze*. Hämtad 15 november, 2012 från

Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/emile-jaques-dalcroze/215579>.

Wåhlin, K. (u.å.). *Metrik*. Hämtad 15 november, 2012 från Nationalencyklopedin:

<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/metrik/255197>.

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Rytmik*. Hämtad 12 oktober, 2012 från Nationalencyklopedin:
<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/rytmik/297221>.

Nivbrant Wedin, E. (2011). *Spela med hela kroppen*. Stockholm: Gehrmans Musikförlag AB

Patel, R & Davidson, B. (1991/2003). *Forskningsmetodikens grunder*. (3., uppdaterade uppl.)
Lund: Studentlitterat

RGRM™ Nordic AB. (u.å.). *Aktiebolaget RGRM™ Research AB*. Hämtad 4 oktober, 2012
från: www.rgrm.se/se.html.

RGRM™ Nordic AB. Intranät. (u.å.). *Vad är RGRM?* Hämtad 4 oktober, 2012 från:
<http://rgrm.dinstudio.se>

SAOB, (u.å.). *Perspektiv. Rytmik*. Hämtad 5 november, 2012 från Svenska akademins ordbok:
http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket

SAOL, (u.å.). *Perspektiv*. Hämtad 5 november, 2012 från Svenska akademins ordlista:
http://www.svenskaakademien.se/svenska_spraket

Theander, S. (2001, 2 september). De helar med rytm och rörelse. I *Helsingborgs Bladet*.

Vernersson, A. (2003). *Rytmik – Lek på allvar*. Magisteruppsats Lund: Lunds univ.,
Musikhögskolan i Malmö

Bilagor

Bilaga 1 Intervjuguide Rytmik

Beskriv syftet med intervjun:

Hur används RGRM i skolundervisningen sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv. Metrik kan vara ett av alla rytmikens ämna som ligger relativt nära RGRM, därför väljer jag att ha det som utgångspunkt.

Bakgrund:

Hur kom det sig att du hamnade på MHM? (Kortfattat)

Vart är du utbildad? ”Av vem?”

Metrik och lite rytmik

Hur såg den metrikundervisning ut där du studerade?

Kan du berätta om hur din egen metrikundervisning ser ut?

(syfte, mål)

Vad ser du tränas i metrikundervisningen?

Med rytmikundervisningen?

Upplever du några nackdelar eller svårigheter med metrikundervisningen?

Med rytmikundervisningen?

RGRM och rytmik

Känner du till RGRM? Vad vet du om metoden?

Tror du att det finns kopplingar mellan RGRM och metrik, vilka?

Önskas tillägga något? Frågor till mig? Kommentarer

Bilaga 2 Intervjuguide Magnus Liljeroos

Beskriv syftet med intervjun:

Hur används RGRM i skolundervisningen sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv.
Även få en klarare bild av vad RGRM är, reda ut saker jag läst om metoden.

Bakgrund:

Kan du berätta lite kort om din bakgrund?

BAKGRUND

Vad står RGRM?

Hur lång tid tog det från det att han var med om tragedin till att han startade RGRM?

Tre olika årtal: 1993 – började det användas inom vården, eller?

2001 - Föreningen grundades, The Ronnie Gardiner Rhythm Therapy

2008 – Ombildades till aktiebolag RGRM i Sverige AB

2009 – Nyemission, bolagsändring RGRM Nordic AB

2011 – namnändring RGRM TM Research AB

I texter som jag läst om RGRM så står det att metoden togs fram i samarbete med personer inom musik, skola och medicin

-Kan du berätta om det?

-Vilka var personerna?

-Var alla involverade från början?

Jag har läst i lite olika texter att metoden togs fram för att behandla sjukdomar i nervsystemet, Vem användes den först på?

Till vilka riktar sig metoden?

Alla? Från skola, till rehabilitering, habilitering, äldreomsorg, friskvård, stämmer det? Även utan nervsjukdomar?

Var används RGRM mest? (skola, äldreboenden, rehabilitering?)

UTBILDNING

Vem kan utbilda sig till RGRM-ledare, (eller vad kallas man?)

(Förkunskaper, taktkänsla, musikkunskap, medicinskt)

Hur ofta ges utbildningen?

Hur lång är utbildningen?

Kostnad?

Hur ser utbildningen ut? (Innehåll?)

Hur examineras man? (kan man "kugga")

METODEN

Kan du berätta om metoden?

- 18 rörelser:

hur ser de ut? Vilka är det?

Bygger rörelserna på något speciellt? (vardagliga rörelser)

Improvisation?

- färgerna

varför?

-musiken:

Hur används musik i metoden? Live, musicera etc

-neurologiskt:

Kan du berätta något om den neurologiska biten i utbildningen?

Vad händer i hjärnan? (vet man det)

Vad är syftet med metoden? (oavsett målgrupp)

Vad tränas i RGRM?

Finns det utrymme för ledaren att sätta en personlig touch på metoden? Egen pedagogisk tanke, eget utförande? Byta ut rörelserna?

Skiljer sig metoden åt beroende på målgrupp? (innehåll, tillvägagångssätt)

Ser du några nackdelar, svårigheter i metoden?

METODEN INOM SKOLAN

Vad är syftet med RGRM i skolan? Vad tillför den?

När började RGRM användas i skolan?

Har metoden förändrats sedan dess?

Gjordes någon studie på metoden innan den riktades mot skolan?

Undervisar man "ren" RGRM eller blandar man upp det med andra ämnen?
(Hur blandas det? Vad vill man uppnå på det sättet)

Finns det studier på RGRM riktat mot skola?

RGRM är inte jätte vanligt och utbrett i skolan, vad tror du det beror på?

RGRM och rytmik

Vet du något om rytmik - metrik?

Tror du att det finns kopplingar mellan RGRM och metrik?

Hur tror du att de skiljer sig?

Tror du att de skulle kunna komplettera varandra?

Önskas tillägga något? Frågor till mig? Kommentarer

Bilaga 3 Intervjuguide Kungshamn

Syfte: Hur används RGRM i skolundervisningen, sett ur ett rytmikpedagogiskt perspektiv.

Bakgrund: De har fått maila mig en beskrivning om deras egen bakgrund så att jag vet vem jag möter.

RGRM från början

När togs det in i skolan?
När började du jobba med det?
Hur användes RGRM då?

RGRM i undervisningen

Vad är syftet med RGRM i skolundervisningen?
-vad tillför den undervisningen?
-vad utvecklar den, samarbete, kommunikation, ledarskap?
-vad lär sig eleven? Musik?
Har den förändrats under åren? På vilket sätt?
Ser du några svårigheter/nackdelar med metoden?
Vilka åldrar har RGRM?

Auskultationstillfället

*Av det jag fått se idag, anser du att jag fått en rättvis bild av hur RGRM används i skolan idag?
Hur många av de 18 rörelserna använder du?
Hur arbetar du vidare utifrån detta?
Hur mycket av det jag såg var RGRM?*

RGRM och rytmik

Vad känner du till om rytmik?
Tror du att det kan finnas kopplingar dem emellan?

Önskas tillägga något? Frågor till mig? Kommentarer