



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Masteruppsats
Vårterminen 2013
Läroarbete i musik
Hanna Wåhlin

Rytmik, lärande och reflektion

Elevers insikt om reflektionens betydelse för det egna lärandet

Jag hör – jag glömmer

Jag ser – jag kommer ihåg

Jag gör - jag förstår

Kinesiskt ordspråk (muntlig tradition)

Handledare: Eva Sæther

Abstract

Title: Eurythmics, learning and reflektion. Student insights on the significance of reflection in their personal learning experiences. The purpose of this study is to find out how students reflect on their learning process in eurythmics and how this in turn affects their overall learning. The interpretation and analysis of student responses will be used to further the development of eurythmics, providing input to the current scientific literature existing in this field. Additionally, one of the aims is to contribute to the development of methods for reflection in practical subjects. The study builds on Vygotsky's learning theories and further development and from a socio-cultural perspective. The study itself is qualitative, with research being conducted by the interview method. Nine eurythmics students at the high school level took part in the study. The results showed that students have great insight on how reflection has significance for their own learning. However, they lack training in reflection and think they have too little time to do so. Reflection is something that consciously happens mainly when students encounter difficult tasks; reflecting together in a group can be an advantage. One conclusion is that reflection is a positive influence on student learning. Reflection also has a great importance in formulating what the student experiences. The ability to articulate what you have learned, what it is good for, and why you do it is very important. Formulating unexpressed knowledge is a challenge for everyone involved in the aesthetic subjects. Continued efforts in developing the field of eurythmics is important.

Research Question: How do students reflect on their own learning in eurythmics?

Keywords: learning, eurythmics, reflection, musicpedagogy.

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att ta reda på hur elever reflekterar över till eget lärande inom rytmikämnet och hur detta generellt påverkar deras lärande. Målet är att genom tolkning och analys av elevernas svar kunna utveckla rytmikmetoden och därmed bidra med material till den vetenskapliga litteratur som idag finns inom detta område. Ett delmål är också att bidra till utveckling av metoder för reflektion inom praktiska ämnen. Studien tar avstamp i Vygotskijs lärandeteorier och vidareutvecklingen av dessa och genomförs med ett sociokulturellt perspektiv. Själva undersökningen är kvalitativ och genomförd med forskningsintervjun som metod. Deltagare i studien var nio elever på gymnasiet som gick kursen Rytmik med dans. Resultatet visade att elever har stor insikt om reflektionens betydelse för det egna lärandet. De saknar dock träning i reflektion och anser att de har för lite tid till det. Reflektion är något som sker medvetet främst när eleven ställs inför svåra uppgifter och att reflektera tillsammans i en grupp kan vara en fördel. En slutsats är att reflektionen är positiv för elevens lärande. Reflektionen har också en stor betydelse för att kunna formulera det som man upplever. Förmågan att formulera vad det är man lär sig och vad det är bra för och varför man gör det är mycket viktig. Att formulera den tysta kunskapen är en utmaning för alla som arbetar med de estetiska ämnena. Ett fortsatt arbete med att formulera rytmikmetoden är av vikt.

Forskningsfråga: Hur reflekterar elever över sitt eget lärande inom Rytmiken?

Sökord: lärande, rytmik, reflektion, musikpedagogik.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1 Inledning | 4 |
| 1.1 Uppsatsens disposition | 5 |
| 2 Bakgrund | 5 |
| 2.1 Historisk tillbakablick på Rytmikens framväxt som metod | 5 |
| 2.1.1 Jaques-Dalcrozemetoden | 6 |
| 2.2 Rytmiken i Sverige med fokus på utbildningen i Malmö | 7 |
| 2.3 Kursen Rytmik och dans | 8 |
| 2.4 Reflektion - en kort beskrivning av begreppet | 8 |
| 3 Syfte och problemformulering | 9 |
| 4 Teori | 10 |
| 4.1 Vygotskij och lärande | 10 |
| 4.1.1 Kreativitet och fantasi: anpassning | 11 |
| 4.1.2 Verktyg och kulturella tecken | 12 |
| 4.1.3 Förståelse för begrepp | 14 |
| 4.1.4 Kreativitet och fantasi: utveckling | 15 |
| 4.1.5 Språk och handling | 17 |
| 4.1.6 Aktivitet | 18 |
| 4.2 Kropp och musik – lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv | 18 |
| 4.2.1 Medierande verktyg och redskap inom Rytmiken | 19 |
| 4.2.2 Språkets betydelse för lärande | 20 |
| 4.2.3 Att lära | 20 |
| 4.2.4. De fyra väggarna | 21 |
| 4.2.5 Skriftspråkets plats inom Rytmiken | 22 |
| 4.2.6 Att tyda tecken | 22 |
| 4.2.7 Lärlingen | 23 |
| 4.2.8 Den tysta kunskapens betydelse | 24 |
| 5 Studiens metod, design och analys | 24 |
| 5.1 Metod och vägval, en beskrivning av studiens metod | 24 |
| 5.1.2 Intervjun som samtal, den kvalitativa forskningsintervjun | 25 |
| 5.1.3 Kunskapsorientering | 26 |
| 5.2 Design och analys | 27 |
| 5.2.1 Planering | 27 |
| 5.2.2 Utforskande intervju, intervjuns design | 27 |
| 5.2.3 Etiska överväganden | 28 |
| 5.2.4 Analys | 29 |
| 6 Resultat – via en omväg | 30 |
| 6.1 Lärandet | 30 |
| 6.2 Rytmik och reflektion | 35 |
| 7 Diskussion | 37 |
| 8 Fortsatt forskning | 40 |
| 9 Källförteckning | 42 |
| 10 Bilagor | 44 |
| Bilaga 1 | 44 |
| Bilaga 2 | 45 |

1 Inledning

Musik och rörelse har funnits i mitt liv som en självklarhet alltsedan barnsben. Idag är jag utbildad lärare i musik med Rytmik¹ som huvudämne. Jag har arbetat som lärare på Estetiska programmets musikinriktning på Katedralskolan i Växjö alltsedan hösten 2006. Jag undervisar bland annat i Rytmik, sång och ensemble samt är huvudlärare för musikinriktningen.

Samtidigt som jag började arbeta i Växjö höstterminen 2006 gick jag mitt sista år på Musikhögskolan i Malmö, och arbetade med att färdigställa min c-uppsats och examen. För min del var detta en bra kombination och efter ett års frånvaro från Musikhögskolan återvände jag för att börja arbeta på en Master i musikpedagogik samtidigt som jag arbetade i Växjö. Jag var inte färdig med att ställa frågor och att skriva. I min c-uppsats drog jag slutsatsen att det behövs mer publicerat material om Rytmiken idag, och jag har inte ändrat uppfattning sedan dess. Dessutom har frågorna hopat sig och jag har funderat mycket kring hur detta skrivna material skulle se ut om jag själv gjorde det i form av en uppsats.

När jag hade arbetat på estetiska programmet i ett halvår ställde jag följande fråga till eleverna ”Vad har vi arbetat med och vad har ni lärt er?”. Det spontana svaret blev ”att gå och klappa” och det var först efter ett tag som vi kunde börja diskutera kursens faktiska innehåll. Det var inte det svar som jag hade räknat med, men jag insåg att rent praktiskt var detta ett av de moment som kursen hade innehållit. Dock var inte målet med undervisningen att eleverna skulle bli bäst på att gå och klappa samtidigt. Detta ledde till flera frågor. Hur skulle jag kunna få eleverna att tänka ett steg längre? Var det överhuvudtaget viktigt för eleverna att reflektera? Hur skulle jag kunna utveckla och förbättra min arbetsmetod så att eleverna skulle kunna få ut mesta möjliga av undervisningen? Hur ser eleverna på sitt eget lärande? Frågorna är idag många och ett sätt att få svar på alla dessa är att använda den övergripande problemställningen och utifrån denna genomföra en undersökning där elevens egen upplevelse av lärandet får stå i centrum.

Genom att intervjua nio elever om deras tankar och upplevelser kring lärande sökte jag svar på mina frågor. Intervjufrågorna handlar dels om elevens lärande i allmänhet men främst om elevens lärande i Rytmiken. Jag är dessa nio elevers lärare vilket innebär att det är mycket viktigt att intervjuerna sker i en miljö utanför skolan där maktstrukturen är mindre påtaglig. Jag blir på detta sätt en del av min egen studie vilket i detta fall ska ses som en styrka. En styrka eftersom jag är en del av samma praktik som eleverna. Den kvalitativa forskningsintervjun används som redskap för studien och i analysarbetet utgör Vygotskijs lärandeteorier och det sociokulturella perspektivet viktiga utgångspunkter.

¹ För att undvika missförstånd och syftningsfel stavas Rytmik med avseende på själva metoden med stort R för att skilja mellan det allmänna begreppet rytm och Rytmik som metod.

1.1 Uppsatsens disposition

Bakgrundskapitlet inleds med en överblick över Rytmiakens framväxt och historia med fokus på utbildningen på Musikhögskolan i Malmö. Här följer sedan en överblick av den kurs i Rytmik som eleverna i studien går samt en kort sammanfattning av begreppet reflektion. Därefter följer syfte och problemformulering. I teorikapitlet som följer lyfter jag fram Vygotskijs teorier kring lärande och hur dessa har vidareutvecklats inom det sociokulturella perspektivet samt kopplingar till Rytmiken. Följande kapitel behandlar studiens metod, design och analys och här beskrivs bland annat den kvalitativa forskningsintervjun samt hur själva undersökningen har genomförts. I resultatkapitlet beskrivs studiens resultat och följande diskussion diskuterar resultaten i relation till teorin. I det avslutande kapitlet diskuteras fortsatt forskning.

2 Bakgrund

Här presenteras en tillbakablick på Rytmiakens historia och hur denna metod har utvecklats i Malmö. För att skapa en djupare förståelse för studien och studiens resultat innehåller detta kapitel även en beskrivning av den kurs i Rytmik som eleverna i studien har i sin utbildning.

2.1 Historisk tillbakablick på Rytmiakens framväxt som metod

Då Rytmiken främst har spridits via en muntlig tradition finns det inte mycket skrivet material. Därför har den historiska återblicken en viktig roll i en uppsats som tar sitt avstamp i Rytmiken, som en form av teoretisk bakgrund. De som idag vill läsa mer om själva metoden hänvisas ofta till Émile Jaques-Dalcrozes bok *Le Rythme, la musique et l'éducation* (1920) som i svensk översättning heter *Rytm, musik och utbildning* (1997). Detta är till viss del olyckligt då detta är en skrift från 1920 och pedagoger har haft cirka 90 år på sig att vidareutveckla Dalcrozes tankar och idéer. Däremot ger boken en bra uppfattning om varför metoden Rytmik arbetades fram och hur arbetssättet såg ut.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) kom ifrån Schweiz och var den pedagog och kompositör som utvecklade den arbetsmetod som sedermera har kommit att kallas Rytmik. Jaques-Dalcroze var utbildad både i Paris och Wien (Wählin, 2006). Metoden baserades på rytm, rörelse och eurytmi och kom att utvecklas utifrån en problematik som Jaques-Dalcroze upptäckte. 1892 anställdes han som lärare i harmonilära och solfège vid Genèvekonservatoriet, och han lade där märke till att hans elever ofta använde sig av rörelser för att underlätta sina gehörsövningar. Syftet med metoden som kom att kallas Jaques-Dalcrozemetoden var att hjälpa eleverna att uppleva och lära sig om musik genom att röra sig till den. För att förstå musiken måste eleven ha upplevt den till både kropp och själ. Användandet av improvisation och rörelse kom att bli det centrala i lärandeprocessen då Jaques-Dalcroze ansåg att fysisk upplevelse av musik var av största vikt för en blivande musiker. Hans idéer vad nyskapande vad gäller sambandet mellan musik, rörelse, dans och teater i början av 1900-talet (Vernersson, 2003) och har lite missvisande ibland kallats för rytmisk gymnastik.

I Hellerau, Tyskland, startade Jaques-Dalcroze 1911 sin första skola, vilken kom att utvecklas till ett kulturcentrum som drog till sig många olika konstnärer. Han skapade en naturlig mötesplats för musiker, dansare, koreografer och kompositörer. Igor Stravinskij, Isadora Duncan, Vasiliv Nijinskij och Mary Wigman är exempel på stora konstnärer som studerade hos Jaques-Dalcroze. Första världskriget ledde dock till att skolan fick slås igen, men Jaques-Dalcroze återvände till Genève och grundade där sitt institut där han verkade fram till sin död 1950. Han spred inte bara pedagogiska idéer utan även en syn på människan i sådan mening att han ansåg att musikundervisning inte skulle vara ett privilegium för enbart den lilla del av befolkningen som var så rik att de hade råd att betala för den. Jaques-Dalcroze går till och med så långt att han skriver att det är till skada för konsten att välsituerade föräldrar har råd att ge sina obegåvade barn musikundervisning medan andra på grund av fattigdom inte får samma möjlighet (Jaques-Dalcroze, 1920). Han menade att känsliga lärare kunde utveckla och uttrycka den inneboende musikaliteten hos alla barn.

2.1.1 Jaques-Dalcrozemetoden

Själva metoden bygger på att det finns en naturlig koppling mellan musik och rörelse. Detta var inga nya tankar, men nu skulle de omsättas i musikutbildningen och Jaques-Dalcroze renodlade rörelsen som pedagogisk metod. Eftersom all musik kommer sig av kroppsrörelse borde även träning av kroppen ingå i musikundervisningen. Jaques-Dalcroze grundar detta på att allt musikaliskt ljud skapas genom att man måste använda sin kropp för att få ljud i ett instrument. Spelande börjar inte med ljud utan att man först rör sig – därefter följer ljudet (Wählin, 2006). Den metod som Jaques-Dalcroze utvecklade kom så småningom att omfatta fyra huvudmoment:

- Rytmik, läran om det muskulära rytmisinet som skapar vägar, nervbanor, mellan hjärna och muskel.
 - Plastik som är den konstnärliga utvecklingen av rytmik och rörelsestudier. Musiken ska synliggöras med hjälp av rörelse.
 - Solfège, gehörsträningen, som exempelvis syftar till tonalitetsupplevelse och förståelse av klangfärg.
 - Improvisation (vid pianot) som är resultatet av de tre ovanstående.
- (Jaques-Dalcroze, 1920)

Dessa fyra huvudmoment leder fram till de tre huvudmålen som är att utveckla rytmkänsla och gehör i hela kroppen, att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat de motoriska anlagen, samt att utveckla kreativiteten (Wählin, 2006). Jaques-Dalcroze menade att genom denna träning befäster muskelminnet musikaliska element som därefter hjärnan registrerar och översätter till begrepp. Att träna musklernas förmåga till spänning och avspänning var viktigt eftersom detta stärker det metriskänsnet och rytmkänslan. Man bör träna upp kommunikationen mellan hjärnans förmåga att skapa idéer, dess analytiska förmåga samt kroppens utförande (Vernersson, 2003). Det som avses är egentligen erfarenhet och det räcker inte med intellektuell sådan.

1914 hade Jaques-Dalcroze utformat 22 övningar där varje övning i Rytmik har en motsvarande övning i solfège och improvisation (Bertolotto, 1984). Improvisationen som omtalas i samband med Jaques-Dalcrozemetoden är alltid pianoimprovisation. Det ställdes/ställs alltså höga krav på skicklighet vid pianot som Jaques-Dalcrozepedagog. All träning skulle således nå målet att eleven skulle kunna överföra de musikaliska idéerna till

instrumentet – melodiskt, harmoniskt och rytmiskt. Intressant för föreliggande studie är att Jaques-Dalcroze ansåg att metoden måste vidareutvecklas vilket också har skett i och med att enskilda rytmiklärares strategier medfört att undervisningen har utvecklats i olika riktningar. En av anledningarna till detta är att lärandet inom Rytmiiken i huvudsak sker via muntlig tradition.

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

2.2 Rytmiiken i Sverige med fokus på utbildningen i Malmö

Rytmiikmetoden kom till Sverige under 1900-talet och 1922 startades Dalcrozeinstitutet i Stockholm (Vernersson, 2003). Detta institut gick så småningom upp i Kungliga Musikhögskolan. Även i Malmö och Göteborg etablerades Rytmiiklärarutbildningar. Det är dock fortfarande så att om man vill bli utbildad och certifierad Jaques-Dalcrozepedagog krävs certifikat eller diplom från utbildningen vid Institut Jaques-Dalcroze i Schweiz.

Samtidigt som det Svenska Dalcrozese seminariet inrättades 1960 skedde samma sak i Danmark. I Sverige följde man Jaques-Dalcroze tankar utan större förändring, medan man i Danmark anammade den tyske rytmiikpedagogen Feudels tankar om att Rytmiik är tillämpligt inom fler områden än enbart musik. Exempel på detta är språk och matte. Den danska inriktningen RMO (Rytmiisk Musikalisk Opdragelse) antog en terapeutisk inriktning med inflytande från olika österländska filosofier och när Rytmiikpedagogiken 1961 kom till Malmö hette det på svenska Rytmiisk Musikalisk Uppfostran/utveckling, RMU, (Vernersson, 2003). Begreppet började användas 1975 och är en vidareutveckling av Jaques-Dalcrozets metod. Begreppet byttes ut mot rytmiikpedagogik 1975.

Initiativtagare till både den danska och den svenska utbildningen var Gerda von Bülow. Hon var den som ledde Rytmiikutbildningen vid Musikkonservatoriet, sedermera Musikhögskolan i Malmö, ända fram till 1975. von Bülow menade att lärandet sker genom spontan rörelse (icke inövad rörelse) medan Ann-Krestin Vernersson menar att ordet spontan bör bytas mot organisk då hon anser att det bättre beskriver vilken slags rörelse det handlar om (Vernersson, 2003). Själva benämningen Rytmiisk Musikalisk Uppfostran ger en ganska bra uppfattning om den pedagogiska målsättningen för denna uppfostringsmetod som förenade rörelse och musik. Det fanns tre huvudgrenar av RMU; en metodisk (lärande av ett ämne), en uppfostrande (personlighetsutvecklande, karaktärsdanande) och en terapeutisk (mentalhygienisk), (Vernersson, 2003). Själva arbetsprincipen vilar på uppfattningen om människans odelbara helhet – organism, intellekt och emotion, och arbetssättets tyngdpunkt vilar på växelverkan mellan intryck och uttryck. Den mentalhygieniska delen av metoden har bleknat bort med tiden, dock kvarstår bilden av människan som en helhet, ett holistiskt förhållningssätt.

Idag är det Ann-Krestin Vernersson, professor i Rytmiik som leder Rytmiiken vid Musikhögskolan i Malmö. Utbildningen har under hennes ledning mer och mer fjärat sig från Jaques-Dalcrozemetoden. Vernersson anställdes som lärare på Musikhögskolan 1983 och blev kursledare för Rytmiikutbildningen 1987 samt utnämnd till professor i Rytmiik 2008. I sin uppsats från 2003 ställer hon frågan om det kanske är så att det historiska arvet har spelat ut sin roll? Det har hänt mycket med metoden sedan Jaques-Dalcroze dagar och Vernersson menar att man för att undvika missförstånd om vad Rytmiik är bör ha en ständigt pågående

diskussion kring detta. För att ämnet ska utvecklas bör grundstrukturer och principer ständigt utvecklas. Hon påpekar vidare att det finns de som anser att man bör se det som flera rytmikmetoder snarare än en, eftersom metoden förändras beroende på vem som undervisar.

Vernersson (2003) konstaterar att det finns ett behov av att skilja på rytmik och Rytmik. Att lärandet går via kroppen och fysisk upplevelse till teoretiskt kunnande är enligt Vernersson (2003) ett kännetecken för rytmikpedagogiken. Huvudet lär sig att det har en kropp och kroppens rörelser kan ge näring åt huvud och intellekt. För att förtydliga vad rytmikmetoden innebär bör ordet Rytmik kombineras med underrubriker:

- Rytmik – ensembleledning
 - Rytmik – fysiskt gehör
 - Rytmik – improvisation
 - Rytmik – instrumentalundervisning
 - Rytmik – komposition
 - Rytmik – musiklyssning
- (Vernersson, 2003)

Vernersson ser rytmikaren som musikens specialpedagog med ursprung i gehörsskolning. ”Syftet är att rörelserna skall fungera som hjälpmedel vid lärande och uppfattning av musikens element” (Vernersson, s. 40, 2003).

2.3 Kursen Rytmik och dans

De elever som deltar i studien går alla kursen Rytmik och dans, 50 p. De har lektion 80 minuter i veckan i en grupp om cirka 15-20 elever. Kursplanen finns som bilaga 1. Denna kursplan är väldigt öppen och jag har därför sedan många år använt mig av en konkretisering² vilken eleverna får ta del av i samband med att jag i början av kursen går igenom den nationella kursplanen. Kursens innehåll påverkas inte i större grad av gruppen, däremot gör själva arbetstempot det. Det är olika från grupp till grupp hur de fungerar och därför tar en del moment längre alternativt kortare tid. För mig som lärare handlar mycket av undervisningen om att hitta en bra nivå då eleverna har stor spridning vad gäller deras förmåga och kunskap. Det musikaliska målet är dock alltid i fokus och i Rytmik arbetar man med detta på många olika sätt vilket även går att se i konkretiseringen av kursplanen. För mer information om kursen se bilaga 1 och 2. I det nya gymnasiet som startades höstterminen 2011 har rytmikkursen förändrats och blivit en kurs på 100 poäng. Även denna kurs är obligatorisk på det estetiska programmet på Katedralskolan i Växjö.

2.4 Reflektion - en kort beskrivning av begreppet

Reflektion är ett begrepp som är vanligt förekommande i dagens samhälle och språkbruk. Det skiftar dock betydelse och innehåll beroende på vem som använder det och i vilket sammanhang och kan även upplevas som diffust. Det finns en mängd olika beskrivningar av begreppet reflektion. Här nämner jag några vilka jag tycker ger en bra sammanfattning av begreppets innebörd.

² Se bilaga 2.

Rodgers (2002 i Brusling & Strömquist, 2007) har fördjupat sig i John Deweys beskrivning av begreppet reflektion. Hon har bland annat kommit fram till att ”reflektion är en meningsskapande process som leder den lärande från den ena erfarenheten till den andra genom en fördjupad förståelse av relationerna till och förbindelserna med andra erfarenheter och idéer ” (Rodgers, 2002, s. 53 i Brusling & Strömquist, 2007). Rodgers menar även att reflektion måste ske i interaktion med andra.

Bengtsson (2007 i Brusling & Strömquist, 2007) har en annan infallsvinkel än Rodgers och närmar sig begreppet reflektion med ett mer filosofiskt synsätt. Han vill belysa några elementära drag hos reflektionen. Ordet reflektion kommer från det latinska verbet reflectere, som betyder böja eller vända bakåt, tillbaka eller åter. Från början användes denna term i optiken för att beskriva hur ljuset exempelvis kastas åter från en blank spegelyta. Ordet reflektion används dock sällan bokstavligt i mänskliga sammanhang utan främst metaforiskt. Detta beror bland annat på att en människa inte speglas passivt i en spegelyta, och egentligen behöver människan ingen spegel för att vända sig mot sig själv. Och när man talar om reflektion i mänskliga sammanhang är det som återspeglas inte bara fysiskt. Människan reflekterar och upptäcker då sig själv som person och som subjekt i ett sammanhang enligt Bengtsson (2007 i Brusling & Strömquist, 2007). Med reflektion avser man också begrundan, meditation och tänkande och funderade.

Jag har i en rapport från Högskolan i Borås funnit en definition som jag tycker är väldigt väl överensstämmande med min egen uppfattning om begreppet:

Reflektion skiljer sig från vanligt ”tänkande” eller ”grubblande” genom att den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar. (Emsheimer, 2005, s. 5 i Andersson, 2007)

En inneboende betydelse i definitionen ovan är att det i reflektionen finns både hänvisning till det förflutna och till framtiden. Genom reflektion har man möjlighet att bli medveten om sin kunskap samt att utveckla den och det är därför reflektionen är så viktig. Detta är en definition av reflektion som jag anser stämmer väl överens med min egen uppfattning om detta mångfacetterade begrepp.

3 Syfte och problemformulering

För att kunna formulera ett syfte måste först ett problem ringas in och identifieras. Det har varit vissa svårigheter med detta då jag mest har haft en känsla, och att sätta ord och faktiskt komma fram till vad den där känslan betyder är en utmaning. Jag har upplevt att eleverna, kanske beroende på många distraktioner, har svårt att vara i nuet och faktiskt fundera över vad de arbetar med. De har bråttom till nästa lektion, samtidigt som de sms:ar, samtidigt som de pratar med en kompis samtidigt som de försöker komma ihåg läxan som de skulle ha gjort till kommande lektion. Självklart finns det flera bottnar i detta. Det går dels att se att det finns ett strukturellt problem då eleverna har snäva scheman. Det finns också ett vad jag skulle vilja kalla översocialt beteende idag där eleverna ständigt är uppkopplade via sina mobiler vilket jag skulle vilja påstå påverkar dem mer än de är medvetna om. Det är upp till mig som lärare att kunna fånga eleverna för att försöka medvetandegöra dem om sitt lärande. De får då en större förståelse för det de arbetar med och en större motivation. Min förhoppning är att med

denna studie närma mig hur eleverna tänker kring sitt eget lärande och vilken betydelse de anser att reflektionen har för ett bra lärande. Detta för att jag är medveten om att min upplevelse kanske inte överensstämmer med elevernas.

Syftet är att ta reda på hur elever reflekterar över till eget lärande inom rytmiken. Målet är att genom tolkning och analys av elevernas svar kunna utveckla rytmikmetoden och kunna bidra med material till den vetenskapliga litteratur som idag finns inom detta område.

Forskningsfråga: Hur reflekterar elever över sitt eget lärande inom Rytmiken?

4 Teori

Teorikapitlet som följer har fokus på teori om lärande med avstamp i Vygotskijs texter och hur dessa har utvecklats och tolkats i modern tid av forskare idag. Begrepp som exempelvis kreativitet, fantasi och verktyg behandlas men också själva begreppsförståelsen och dess betydelse för lärandet. Lärandeteorier kopplas samman med undervisningen i Rytmik och den tysta kunskapens funktion och betydelse lyfts fram.

4.1 Vygotskij och lärande

För att kunna analysera hur mina elever ser på lärande är det viktigt att först se på den forskning och de teorier som finns om lärande. Jag inriktar mig här på Vygotskijs³ teori kring lärande då denna har haft stort inflytande på hur jag själv har kommit att förhålla mig till lärandet, både vad gäller mig själv som person men också som professionell lärare.

Strandberg (2006) har studerat hur lärandet har uppfattats det senaste århundradet. Att viska, räkna på fingrarna eller att röra sig har inte varit tillåtet i den svenska skolan utan har setts som fusk. Föreställningen om att begåvning var att likna vid ett inre mentalt tillstånd formade hur skolan organiserades och byggdes, och metoderna för att skilja praktiker från läshuvuden blev många. Två exempel är allmänna kurser och särskilda kurser samt realskola och yrkesskola. Detta var en uppdelning som även passade bonde- och industrisamhället bra eftersom det krävdes mycket arbetskraft (Strandberg, 2006). Detta har under senare delen av 1900-talet och början av 2000-talet börjat förändrats.

Lev Semjonovitj Vygotskij (1896-1934) var psykolog, pedagog och filosof. Han föddes i Tsarrysland och avled i Sovjetunionen. Med Vygotskijs bidrag till den ryska socialteorin lades stort eftertryck vid att skapa starka teorier och metoder som skulle möjliggöra för forskarna att studera de sätt genom vilka människor formar och formas av artefakter i förbindelse med världen. Arbetet med att utveckla statliga system för undervisningen av ”pedagogiskt försummade” ungdomar hade utan tvekan inverkan på Vygotskijs teorier kring lärande (Daniels, 2008). Det handlade om ungdomar som saknade anknytning till det ryska historiska och kulturella arvet och därför inte hade tillgång till förståelse och tankesätt, på grund av exempelvis sociala omständigheter som isolering och marginalisering. Daniels (2008) menar att detta är en av anledningarna till att Vygotskijs tankar kom att handla om vilken betydelse den historisk-kulturella teorin har för skapandet av oss själva som individer.

³ Det finns flera olika stavningar av Vygotskijs namn, exempelvis den engelska då det stavas Vygotsky. Jag har valt att använda mig av den stavning som Strandberg (2006) gör.

Vygotskij dog 1934 innan hans teori hade kommit att spridas, men idéerna har plockats upp av många forskare och utvecklats åt olika håll. Det dröjde dock till 60-talet innan Vygotskijs tankar uppmärksammades i väst. Detta beroende på att hans alster förbjöds 1936 i Sovjet, enligt Gunilla Lindbergs förord till den svenska översättningen av Vygotskijs bok *Kreativitet och fantasi* (Vygotskij, 1995). En annan sak som påverkade Vygotskijs teorier kring fantasi och lärande var att han inledde sina studier med att studera konst och litteratur. Lindqvist (1999) menar att en av förutsättningarna för att Vygotskij kunde utveckla en kulturhistorisk teori var att han började med att studera människan i förhållande till konst och litteratur.

Vygotskij har kommit att spela stor roll för hur vi ser på lärande idag. Strandberg (2006) menar att Vygotskijs texter implicerar en enkel, praktisk och självklar pedagogik där man inte stirrar in i den enskilde individens huvud utan beaktar de aktiviteter som sker mellan huvuden, det vill säga vad människor faktiskt gör tillsammans. Enkelt förklarar man uttrycka det som att Vygotskij menade att de inre processerna alltid föregås av yttre aktivitet tillsammans med andra, med stöd av hjälpmedel i specifika kulturella miljöer. Dessa hjälpmedel kallas för verktyg eller redskap och de kan vara symboliska eller praktiska.

4.1.1 Kreativitet och fantasi: anpassning.

Tänkande, talande, läsande, problemlösande, emotioner och vilja är inte sprungna ur en inre mental idévärld utan bör förstås som aktiviteter. Det är alltså vad eleven gör som är avgörande för dess utveckling, inte vad de har inne i huvudet. De aktiviteter som leder till lärande och utveckling har vissa påtagliga kännetecken. Dessa aktiviteter är alltid sociala, medierande, sker på en bestämd plats (situerade) och är kreativa. Strandberg (2006) sammanfattar dessa fyra kännetecken i begreppet socio-kulturell-historisk-praxis, vilket är en vidareutveckling av Vygotskijs kultur-historiska psykologi. Aktivitet är ett av nyckelorden i Vygotskijs teori, men det är viktigt att vara medveten om att olika aktiviteter har olika förtjänster. Kreativitet är ett ord som idag är populärt och som används i många olika situationer och därför kommer här den definition av kreativitet som jag i denna uppsats förhåller mig till. Vygotskij (1995) skriver:

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapande är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre. (s. 11)

Vygotskij (1995) menar att man kan urskilja två grundläggande typer av handlingar. Dels reproduktiva där vi upprepar ett beteende som vi har lärt oss, dels den kreativa (kombinatoriska) handlingen. Den reproduktiva är oerhört viktig för människan genom bevarande av tidigare erfarenheter och därmed främjandet av anpassningen till omvärlden. Hjärnan begränsar sig emellertid inte till att enbart upprepa inlärd mönster. Det är människans kreativa förmåga som gör henne till en framtidsorienterad varelse och denna kreativa förmåga kallas fantasi. Fantasi är grunden för all kreativ aktivitet men det är inte enbart förbehållet konstnärer, forskare och ingenjörer att skapa nytt. Vygotskij (1995) menar att skapandet är ett livsvillkor i vardagslivet eftersom allt som ligger utanför rutinen och rymmer något nytt beror på människans kreativitet. Fantasi kan dock inte skapa ur tomma intet. Genom att använda element ur sina tidigare erfarenheter kan människans fantasi skapa nytt. Det finns alltså en nära koppling mellan fantasin och verkligheten då verkligheten är en förutsättning för fantasin. Detta innebär att ju rikare erfarenheter en människa har, desto mer

material finns för hennes fantasi. Människor lånar också erfarenheter vilket innebär att en människa som aldrig har varit i en öken ändå kan skapa sig en bild av hur det är i öknen genom exempelvis böcker och film. Vygotskij (1995) menar att det i sådana fall är fantasin som betjänar verkligheten. Erfarenheten stödjer sig på fantasin. Det finns även ett annat samband mellan fantasins aktiviteter och verkligheten och det är det emotionella sambandet. Varje känsla skapar bilder som motsvarar denna känsla och varje bild skapar känslor som motsvarar denna bild. Exempelvis färgas våra upplevelser av sinnesstämningar. En människas sinnesstämning är avgörande för hur hon uppfattar händelser. En människa med stor sorg uppfattar händelser olika mot exempelvis en människa som just har varit med om något fantastiskt och är upplyft av detta. Känslorna tar sig inte enbart ett kroppsligt uttryck utan också ett inre uttryck som visas i urvalet av tankar, bilder och intryck (Vygotskij, 1995). Detta är lagen om känslornas dubbla uttryck.

Våra individuella kompetenser härrör från interaktioner med andra människor vilket även kan beskrivas som att det inre tänkandet föregås av yttre tänkande tillsammans med andra. I våra aktiviteter använder vi även hjälpmedel. ”Mellan oss och världen finns medierande artefakter – verktyg och tecken – som hjälper oss när vi löser problem” (Strandberg, 2006, s. 11). Vygotskij såg mediering som central för beskrivningen av sociala former. Detta leder även till att individen inte kan förstås utan sin kultur och samhället inte kan förstås utan medverkan av individer som använder och skapar artefakter (Daniels, 2008). Objekt, verktyg, är kulturella enheter och det objektsorienterade handlandet är en av nycklarna för att förstå det mänskliga psyket. Enligt Vygotskij är talet det viktigaste verktyget för mediering. Detta kan kopplas samman med Strandbergs (2006) beskrivning av en framgångsrik elev. Eleven är aktiv genom att anteckna, läsa, göra uppgifter och kommunicera. Det är inte helt ovanligt att en sådan elev kallas för plugghäst vilket Strandberg menar är en mycket bra beskrivning. Eleven är aktiv (plugghäst) och kommunicerar (fjäskar).

Människors aktiviteter är alltid situerade vilket innebär att de äger rum i specifika situationer som exempelvis kulturella kontexter, rum och platser. Det finns olika uppfattningar om hur förhållandet mellan världen och människan ser ut. Å ena sidan finns de som menar att det är världen som styr människan och ensidigt påverkar densamme. Å andra sidan finns de som menar att människan redan från födseln besitter de egenskaper som så småningom kommer att förverkligas i världen (Strandberg, 2006). Vygotskij menar dock att uppdelning av människan och människans värld är felaktig, det finns ingen uppdelning mellan inre och yttre. Kulturen är byggd av människor och är därför inte något ensidigt yttre. Kultur är människa och människa är kultur. Strandberg (2006) uttrycker det som att ”Människors medvetande är internaliserad kultur och kultur är externaliserat medvetande” (s. 19). Hur människan påverkas av omgivningen och det som sker beror på vad människan har med sig för erfarenheter. Människan styr sig själv genom externa, symboliska system snarare än att underkuvas av och i dem (Daniels, 2008). Det går då att dra slutsatsen att människan tar aktiv del i sin egen utveckling samt vikten av den sociokulturella kontexten i vilken denna utveckling sker via de verktyg som finns att tillgå på en särskild plats vid en särskild tid. Det finns olika slags verktyg, både fysiska och psykiska. De inre/psykiska processerna beskrivs med hjälp av begreppen kulturella tecken och inre samtal.

4.1.2 Verktyg och kulturella tecken

Exempel på kulturella verktyg är språk, olika räknesätt, minnestekniker, konst, skrivande, scheman, diagram, kartor. Kulturella tecken är symboler som människan har skapat

(Strandberg, 2006). I en direkt översättning av Daniels (2008) blir benämningen inre verktyg. Jag väljer här att använda mig av Strandbergs begrepp kulturella verktyg. Dessa kulturella verktyg används för att bemästra inre processer och de är inte detsamma som den sinnliga verkligheten utan de representerar verkligheten och innehåller mening och ges mening. Dessa tecken skapar aktivitet inom människan. Människan föds in i en värld som är möblerad av kulturella tecken. Dessa formar barnet och påverkar barnets aktiviteter från början. När barnet växer upp och möter symbolvärlden som människan har skapat sker en omstrukturering av barnets relation till världen och till sig själv. Utveckling av det mänskliga intellektet sker. De instinkter och reflexer som barnet föddes med ger vika för byggandet av det medvetna mänskliga intellektet (Strandberg, 2006).

De kulturella verktygen används som psykologiska verktyg. Tecknen används inåt och i den utåtriktade aktiviteten. Dessa tecken hjälper människan att tänka och att organisera tänkandet om livet ”utanför”. Strandberg (2006) kopplar detta till dagens skola på följande sätt: vikten av att elever har tillgång till kulturella tecken, vikten av att eleven växelspelar mellan inre och yttre aktiviteter samt vikten av att eleven har ett inre reflekterande samtal.

Hammare, trummor, penna, papper, pensel och dator är exempel på fysiska verktyg. Det viktigaste verktyget inom rytmiken anser jag vara kroppen, men även instrument, möbler och annat som finns tillgängligt i en sal kan fungera som verktyg. De inre verktygen introducerar nya funktioner och med dessa kan inre tankeprocesser upphävas alternativt förändras på samma sätt som ett fysiskt arbete förändras om verktygen förändras eller nya skapas (Daniels, 2008). Människan styr alltså sig själv, eller någon annan, utifrån med symboliska och kulturella system. Det är dock viktigt att påpeka att det inte är verktygen eller symbolerna i sig själva som är viktiga, det är betydelsen som de har för människan som är avgörande (Daniels, 2008). Vygotskij såg verktyg och symboler som två sidor av samma mynt. Det mänskliga minnet ses som en funktion vilken aktivt stöds och förändras genom användandet av symboler. Vygotskij gör jämförelsen att en form kan ge konturer och ord skapa struktur. Strukturen kan dock förändras när människan lär sig fler ord och då kan utvidga sin förståelsehorisont.

Det finns dock forskare som anser att uppdelningen mellan yttre/praktiska artefakter och inre/kognitiva artefakter inte är till någon hjälp (Daniels, 2008). Engeström (1999 i Daniels, 2008) anser exempelvis att det är en ständig rörelse mellan de två formerna och att de är oupplösligt sammankopplade och menar att man därför bör göra distinktionen mellan hur artefakterna används och vilka funktioner de kan ha (Daniels, 2008). Daniels (2008) refererar även till Wartofsky (1973) och dennes syn på artefakter. Det är en indelning där den första gruppen artefakter (primära) fysiska ting så som nålar och hammare används i skapandet av ting. Den andra gruppen artefakter (sekundära) är representationer av primära artefakter och verkningssätt där dessa används. De är alltså traditioner och övertygelser. Den tredje gruppen beskrivs som påhittade världar, exempelvis konst. Verktygsanvändning är något som finns mellan människan och världen, teckenanvändning är något som finns mellan människan och hennes hjärna (Strandberg, 2006). Det är detta moment som möjliggör den mänskliga reflektionen.

Vygotskij ansåg att varje ny funktion i ett barns kulturella utveckling visar sig två gånger: först på det sociala planet och sedan på det individuella planet. Alla högre mentala funktioner som exempelvis logiskt tänkande och förståelse för begrepp springer ur faktiska relationer mellan mänskliga individer (Daniels, 2008). Samtidigt som ett barn utvecklas och växer fysiskt sker en annan slags utveckling: den kulturella utvecklingen av beteendet. Människan

går inte att lyfta ur sitt sammanhang utan dikotomierna subjekt – objekt, person – omvärld, vilka inte kan delas upp för att analyseras var för sig. Vygotskijs världssyn var dialektisk och detsamma gällde för hans teorier samt hur han förhöll sig till metoder och kritik. Det går att tolka Vygotskij som att lärande handlar om överförandet av kunskap från en person till en annan med hjälp av medierande verktyg. Då missar man dock själva verktygens betydelse. Daniels (2008) menar att verktygen är resultat av individuella och kollektiva bemödanden. Kulturen skapar individer men kulturen är en skapelse av människor.

4.1.3 Förståelse för begrepp

Samarbete är en förutsättning för att det ska kunna ske ett bra lärande. Tillsammans med läraren kan eleven använda sig av begrepp och röra sig på en nivå som eleven inte hade klarat spontant (Daniels, 2008). Eleven klarar mer i ett samarbete med läraren än hon hade gjort individuellt. Vygotskij var intresserad av två typer av begrepp: vetenskapliga och de vardagliga/ spontana. De vetenskapliga är exempelvis begrepp som introduceras av läraren i skolan, och vardagliga begrepp är sådana som eleven förvärvat i en kontext där tydliga instruktioner inte är givna. Vardagliga begrepp är sådana som eleven exempelvis lär sig att använda av kompisar på skolrasten. De vetenskapliga begreppen är i större grad allmängiltiga och andra begrepp används för att kunna förklara dem.

Vetenskapliga begrepp är inte färdigförpackade och klara att användas. Försöker en lärare få elever att förstå ett begrepp genom att härma ordet och skriva det många gånger kommer läraren att misslyckas. Eleverna lär sig med all säkerhet begreppet men inte begreppets innebörd och kunskapen blir då tom och meningslös (Daniels, 2008). Det finns en liknelse där en trädgårdsmästare försöker påverka en planta genom att rycka i rötterna med händerna. Trädgårdsmästaren symboliserar här en lärare som direkt försöker påverka begreppsutvecklingen hos eleven. Kunskapen om vetenskapliga begrepp och förmågan att använda dem skapas genom två dialoger: dels dialogen mellan lärare och elev, dels dialogen mellan de vetenskapliga och de vardagliga begreppen. På så sätt skapas begreppsmässig koppling (Daniels, 2008).

Vygotskijs teorier kring vetenskapliga och vardagliga begrepp är inte helt okontroversiella och som med alla hans teorier tolkas dessa olika. Det visar sig även att dessa begrepp antagligen inte var helt färdigutvecklade av Vygotskij själv, men han dog innan han hann vidareutveckla dem. Jag anser dock att dessa begrepp är applicerbara på rytmikundervisningen och övrig musikundervisning. Det finns ett musikaliskt språk som är fullt av begrepp som är viktiga för eleverna att anamma om de tänker sig fortsatta studier inom musik. *Forte, adagio, sväng, diminuendo, bluestolva* är exempel på sådana begrepp. Faran finns att dessa begrepp enbart blir ord utan innehåll och betydelse för eleven. För att orden ska bli begrepp som eleven känner att hon kan använda krävs det att hon får en djupare förståelse och känsla för vad orden betyder. Först då blir ordet något som eleven kan använda för att kommunicera avsikter och intentioner till medmusikanter. Utvecklingen sker genom att läraren/ lärarna är noga med att använda det musikaliska språket i skilda sammanhang såsom i teori-, ensemble-, kör-, ljudproduktion- och rytmikundervisning. Eleven måste få en fysisk upplevelse för att kunna internalisera ett begrepp. Ett enkelt exempel är tretakt. Jag vågar påstå att alla elever i skolan på gymnasienivå kan räkna till tre, men det räcker inte att kunna räkna till tre för att bedöma om en låt verkligen går i tretakt. Det är något eleven behöver öva på genom att lyssna på exempel samt spela själv.

Eleven utvecklar inte bara sin begreppsuppfattning i skolan utan skapar även egna metoder för lärande. Detta gör eleven i samarbete med lärare och vänner. En person (lärare) behöver inte vara närvarande fysiskt för att hjälpa eleven. Jag syftar då inte på kontakt via internet och mobil. Eleven löser ett problem i skolan med hjälp av en modell som visats och hemma kan eleven använda denna modell för att lösa ännu ett liknande problem. Även problemet hemma är då löst med hjälp av läraren. Utifrån ser det ut som att eleven har löst problemet själv, men egentligen är det en form av samarbete (Daniels, 2008). Eleven kan tillsammans med läraren genomföra en uppgift som eleven tidigare har saknat verktyg för att klara av. Det räcker alltså inte att en elev lär sig hur ett begrepp låter och stavas för att eleven ska förstå det. Detta ger en bild av det som Vygotskij kallade för den proximala (närmaste) utvecklingszonen. Det finns alltid ett nästa steg i lärandet och utvecklingen. Det är intressant att registrera den förmåga som finns men inte lika intressant för eleven som att undersöka kommande steg, det vill säga utvecklingen (Strandberg, 2006). Utveckling är alltid möjlig och därför en naturlig ledstjärna inom skolan. Finns det en tanke om ökad kvalitetsutveckling så äger själva tanken om detta en inneboende potential.

4.1.4 Kreativitet och fantasi: utveckling

Vygotskij applicerade sina tankar om den proximala utvecklingszonen på leken. Han menade att i leken kan barnet agera över sin ålder, mognare än sitt vardagliga beteende, att barnet i leken helt enkelt är huvudet högre. Ett ord som idag gärna används i samma mening som lärande är kreativitet. Vygotskij förkastade tanken på att kreativitet enbart skulle flöda genom en plötslig inspiration utan framhöll istället betydelsen av att utveckla kreativiteten genom skolning. Enligt Daniels (2008) framhöll Vygotskij att ett aktivt främjande av kreativitet är centralt inom skolan och att:

The entire future of humanity will be attained through the creative imagination; orientation to the future, behavior based on the future and derived from this future, is the most important function of the imagination. To the extent that the main educational objective of teaching is guidance of school children's behaviour so as to prepare them for the future, development and exercise of the imagination should be one of the main forces enlisted for the attainment of this goal. (s. 23)

Kreativitet är ett ord med vid innebörd och som används i flera olika sammanhang. Jag har tidigare nämnt Vygotskijs definition av begreppet och här följer fler definitioner. Enligt Nationalencyklopedin (NE, 2013) innebär kreativitet förmåga till nyskapande och till frigörelse från etablerade perspektiv. Daniels (2008) ger ett liknande exempel på definition och det är att kreativitet är förmågan att förändra ett handlingsmönster och att skapa nya sätt att använda gamla verktyg. Strandberg (2006) menar att kreativitet är något oväntat och att kreativa handlingar kan ses som både yttre ting och inre förändringar. "Handling, intellekt och känsla samspelar med varandra i kreativa processer" (Strandberg, 2006, s. 111). Genom att å ena sidan reproducera verkligheten och å andra sidan skapa något nytt förhåller sig människan till verkligheten. Återskapandet av verkligheten hjälper människan i hennes anpassning i världen och det nyskapande gör människan till en nyskapande varelse som utvecklar och förändrar samtiden (Strandberg, 2006). Kreativitet är en aktivitet som skapar något nytt, oavsett om det är i den yttre fysiska världen eller en konstruktion av intellektet eller en känsla som existerar inom en människa.

Vygotskij argumenterade för att det inte är någon större skillnad på barns och vuxnas kreativitet. Det behöver inte vara så som många anser att barn har en större kreativitet. Snarare handlar det om att barnen har mindre kontroll och att de inte är lika självkritiska som vuxna. Samtidigt som det rationella tänkandet utvecklas sker detsamma med det kritiska tänkandet och tendensen att som vuxen vara kritiskt mot produkterna av den egna kreativiteten ökar om den vuxne inte har fått kulturella och tekniska verktyg för att använda och utveckla sin kreativitet under uppväxten. För att kreativiteten ska frodas krävs det en social process och en kultur där lämpliga verktyg och artefakter används. Ett bärande element i kreativiteten är kombinationsförmågan vilken kan handla om att omgruppera, att förtäta, att särskilja element ifrån varandra. Vuxna har större möjligheter att vara kreativa och fantasifulla om de har fått just denna träning beroende på att fantasins skapande aktiviteter beror på rikedom och mångfalden i tidigare erfarenheter. Det är dessa erfarenheter som utgör materialet som fantasikonstruktionen byggs av. Ju större erfarenheter ett barn eller en vuxen har, desto större möjligheter har denna individ att skapa betydelsefulla fantasikonstruktioner i jämförelse med någon som i övrigt har likadana förutsättningar (Strandberg, 2006). Skapandet finns inom alla och är en normal och ständig följeslagare i den mänskliga utvecklingen. Vygotskij gör en distinktion mellan skapare och drömmare. Hos en skapare vill den skapande fantasin ta sig uttryck och manifesteras i en handling inte bara för skaparen själv, utan även för andra. Hos drömmaren stannar fantasin dock inom den egna sfären och bearbetas inte vidare. De kreativa processerna tar sig både inre och yttre uttryck. En kreativ process resulterar i ett yttre ting men det sker även inre förändringar. Den färdiga produkten är det ena uttrycket för den kreativa processen, det andra uttrycket är vad som sker som inre tanke- och känsloutveckling.

Fantasi och kreativitet är något som alla människor har tillgång till och det är förmågor som går att träna upp. I den värld vi lever i idag är dessa önskvärda förmågor då det inte går att förutsäga framtiden. Enligt Strandberg (2006) krävs det idag av barn att de lär sig att röra sig på många olika arenor och att tillvarata situationer som ständigt rör sig. ”De måste vara öppna för att nyttja och förändra både verktyg, regler och roller” (Strandberg, 2006, s. 102). Det de behöver är att öva sig i fantasins och kreativitetens roller. Strandberg (2006) menar att övningstillfällen för kreativitet och fantasi kan finnas när som helst och i alla ämnen, både i skolan och hemma. Han anser också att fungerande lärolag har obegränsade möjligheter att kombinera ämnen och moment på kreativa sätt. De kreativa processerna är sociala i sådan mening att vi tar hjälp av andra och lånar tankar, idéer och färdigheter ifrån andra. Interaktion mellan människor är både verbal och icke-verbal. I skenet av detta är det då svårt att förstå att i den nya gymnasieskolan som startade höstterminen 2011 har ämnet estetisk verksamhet tagits bort som obligatoriskt ämne. Detta innebär att väldigt många elever kommer att gå miste om möjligheten att utveckla sin kreativitet och fantasi genom konstnärliga ämnen. När regeringen har beslutat detta har de valt att bortse från aktuell forskning kring hur viktiga de estetiska läroprocesserna är för hjärnans utveckling och i förlängningen då för hela skolarbetet. Wiklund menar att ”Estetiska läroprocesser kräver tid, uppmärksamhet och skapar motivation och leder till närvaro i ögonblicket.” (Claesdotter, 2010).

Vygotskij ansåg att alla är en produkt av sin tid och sin sociala och kulturella miljö. Det innebär att det finns en ordning i den historiska utvecklingen av teknik och vetenskap. Ingen utveckling kan uppstå utan att de materiella och de psykologiska villkoren nödvändiga för att det ska lyckas är uppfyllda. Man kan se utvecklingen av uppfinningar som en växande process där varje ny uppfinning bestäms av det som tidigare har uppstått. De givna förutsättningarna är inte statiska eftersom varje gång en människa rör sig i ett sammanhang

eller i en given kultur så sker en förändring. Allt flyter och allt rör sig och det som rör om är människans rörelser och aktiviteter (Strandberg, 2006).

4.1.5 Språk och handling

Språket är det viktigaste medierande verktyget som människan besitter. Vygotskij menade att med start i barndomen börjar tanken bli språklig, barnet formulerar sina tankar i ord, och språket blir rationellt. Språkhandlingen utvecklar relationen mellan högre mentala funktioner och när det sker utvecklas det dialektiska förhållandet mellan språk och tanke vilket inbegriper biologiska och kulturella influenser (Daniels, 2008). Högre mentala funktioner definieras som exempelvis utvecklade frivilliga funktioner, förmågan att uppfatta kategorier samt frivillig uppmärksamhet och frivilliga rörelser. Lägre mentala funktioner är exempelvis reflexer och spontana medvetna processer. Samtidigt som de högre mentala funktionerna utvecklas sker också parallellt en biologisk utveckling. Dessa hänger oupplösligt samman. Vygotskij menade att det är nödvändigt att studera de biologiska utgångspunkterna för att kunna studera de högre mentala funktionerna (Daniels, 2008).

De biologiska förutsättningarna är så att säga grunden för de högre mentala funktionerna. Under barndomen utvecklas användandet av verktyg och det mänskliga språket vilket gör att barndomen är grunden för den sociokulturella utvecklingen. Språket står dock inte för sig självt. Det sker något mycket viktigt när språk och praktiska handlingar strålar samman. Språket påverkar då handlingen. I början styrs barnet av handlingar men när barnet får ett språk så påverkas handlingen och till slut är det språket som styr handlingen. ”Tänkandet blir med andra ord överordnat aktiviteten” (Strandberg, 2006, s. 114). Situationer och omständigheter är inte avgörande för den tänkande aktiviteten.

Förmågan att hantera kulturella tecken ger människan kreativa möjligheter att komma loss från situationens ramar och istället få frihet att skapa något nytt. Det finns ett inre samtal – ett tyst samtal – och det är detta samtal som Vygotskij menar är att tänka. Det inre samtalet, tänkandet, är en inre kommunikation som härstammar från yttre relationer. Inre samtal går dock inte att jämföra med yttre samtal då de har olika kvalitéer. De olika formerna av prat, yttre samtal, inre samtal, ord, mening och innebörd hänger samman men har alla olika kvalitéer. Strandberg (2006) menar att språkets struktur inte är en enkel återspeglning av tankens struktur. Språket är inte ett uttryck för en färdig tanke eftersom när en tanke förvandlas till språk förändras den. Tankarna kompletteras i orden, de uttrycks inte i orden. Tanken omkonstrueras, ändrar form och kanske också mening. Vi säger alltså inte det vi tänker, utan vi säger det vi säger (Strandberg, 2006). Därför fyller praten en stor funktion i skolan när det ställs frågor, elever får förklara och de hjälper varandra. Strandberg (2006) menar att eleven lär sig extra mycket då hon berättar för någon annan vad hon vet. Orden kompletterar tanken. Det krävs dock övning för att ett barn ska kunna flytta in språket inom sig. Barnet märker att det som det säger påverkar andra och det är denna upplevelse som barnet använder sig av när språket så småningom börjar rikta sig inåt och individualiseringen sker. Strandberg (2006) menar att människans utveckling till människa

... genomgår tre steg, först är de en tämligen omedveten aktivitet tillsammans med andra – in itself – sedan kommer det moment där barnet upplever hur dess agerande påverkar andra – for others – och sedan följer inre aktiviteter som är barnets egen kreativa bestämning av den Människa de vill vara – ”for itself” (s. 120)

De engelska orden kommer sig här av att Strandberg (2006) hänvisar till en text av Vygotskij. Språket fungerar som ett psykologiskt verktyg i skapelsen av den individuella medvetenheten. Det sociala blir individuellt inte genom enkel överföring utan individer skapar sin egen mening utifrån sociala meningar. Det inre språket skapas via en konstruktiv process där språket har utvecklats från tal med andra till ett inre språk med jaget. "The social voice becomes the inner voice" (Daniels, 2008, s. 27).

4.1.6 Aktivitet

Aktivitet är som jag tidigare nämnt central i Vygotskijs teori om lärande. All mänsklig utveckling har sin utgångspunkt i aktivitet. Faktiska yttre relationer bildar utgångspunkt för inre tänkande och verktygs- och teckenanvändning som från början är en yttre aktivitet rekonstrueras för att verka internt. Det är dock så att denna transformation kan ta lång tid. Tänkande är med hjälp av verktyg och tecken aktivitet likväl som att räkna ett matteproblem. Strandberg (2006) tar matten till hjälp för att symbolisera detta. Först räknar eleven på fingrarna (yttre aktivitet) sedan klarar eleven eventuellt av huvudräkning (inre aktivitet). Det är dock så att vad gäller vissa funktioner kanske eleven behöver de yttre aktiviteterna livet ut. Strandberg (2006) menar att människan måste skaffa sig vanor och metoder för att hantera växelspelet mellan inre och yttre aktivitet och han menar att grundregeln är enkel. Om det tar stopp i tänkandet, gå till yttre aktivitet och vice versa. Reflektioner är viktigt i sammanhanget. Det är viktigt att stanna upp och reflektera över vad som har skett, vad som sker nu och vart man är på väg. Att stanna upp och reflektera innebär tid för eftertanke och om eleven inte får tid till detta riskerar hon att känna sig vilsen. Riskerna är också att eleven inte känner att hon är något, kan något eller att hon skapar något.

4.2 Kropp och musik – lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv

Det är intressant att förkovra sig i litteraturen kring lärande idag och kanske framför allt i förhållande till tidigare litteratur. Att idag tala utifrån en dualistisk syn på människan är inte aktuellt, vilket innebär att begreppen inläring och utläring är inaktuella. Dessa två begrepp signalerar att kunskapen är någonting som finns utanför människan, något som ska in. Det sker en tydlig kunskapsöverföring av ett färdigt paket från lärare till elev. Dualismen står, som ordet antyder, för en tudelning. En tudelning i form av att kunskap är kunskap och skilt från subjektet (Heiling, 2000). Motsatsen, den ickedualistiska synen på kunskap och lärande representeras bland annat av Molanders (1993) begrepp *kunskap i handling*. Molander (1993) sätter den levande kunskapen i centrum och menar att sådan kunskap är kunskap i handling. Kunskapen ses som "primärt förankrad i och genom olika mänskliga aktiviteter, inte i någon bakomliggande förmåga" (Molander, 1993, s. 2). Detta är tydligt inom Rytminen där arbetet är konkret. Själva meningen är att uppleva, att göra och det är till största delen på det sättet som kunskap förmedlas, upptäcks, tillägnas och utforskas. Kunskapen är inte en färdig produkt som eleven ska "ta in" utan någonting levande som skapas i mötet mellan lärare - elev samt elev – elev. Detta stämmer väl överens med den icke-dualistiska kunskapssynen som bygger på deltagande, dialog och att man även hanterar exempelvis verktyg (Heiling, 2000). Inom Rytminen handlar det om att utveckla förmågor som redan finns, i samspel och samarbete med andra i en gemensam social kontext. Detta leder till att begreppet inläring

ersätts av begreppet lärande, då kunskapen inte är ett färdigt paket som eleven ska internalisera i sin person.

Vygotskijs texter har tolkats och tolkas av alla de som söker förstå hans tankar och forskning. När teorier omsätts och prövas sker en utveckling och förändring och i detta kapitel kommer en av dessa vidareutvecklingar av teorin att presenteras. Det handlar om det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet har en tydlig utgångspunkt i Vygotskijs mångtydiga idéer (Säljö, 2000) och kan ses som ett gemensamt begrepp för de forskningsansatser som bygger en icke-dualistisk grund (Heiling, 2000).

4.2.1 Medierande verktyg och redskap inom Rytmiken

I kapitlet om Vygotskij nämner jag vikten av redskap och verktyg, och att vårt agerande i de allra flesta fall är sammankopplat med någon form av verktyg. Det kan vara en kam, penna eller ett gummiband, alla dessa tre kan ses som verktyg och är en del av vår vardag. Verktygen i sig kan inte utföra uppgifter utan det är vi människor som måste använda oss av dem för att de ska kunna fylla en funktion. Verktyg kan inte tänka i sig utan de fungerar i samspellet med människor. För att förstå hur vi människor använder kognitiva resurser behöver vi förstå vårt samspel med artefakter; vi använder fysiska och psykiska redskap för att hantera situationer (Säljö, 2000). Genom artefakterna kan vi behärska situationer och lösa uppgifter som annars hade varit omöjliga. Därför kan vi inte begränsa förståelsen av tänkande och lärande till det som sker inom individen, vi måste även se till artefakterna och deras betydelse för tänkandet och lärandet samt samspellet med andra människor.

Inom det sociokulturella perspektivet görs inte uppdelning mellan teori och praktik utan mänskliga handlingar ses i allmänhet som en kombination av dessa. Inom rytmiken undervisar jag bland annat i femtakt. Detta arbetsområde inleds med flera olika praktiska övningar där det medierande redskapet är musiken samt språket och elevens verktyg är kroppen. Arbetsområdet avslutas med en praktisk redovisning där eleverna får komponera och spela upp en låt i femtakt (med sina instrument) och därefter går vi igenom arbetet rent teoretiskt. Detta är ett exempel på att ”ur behärskandet av påtagliga fysiska problem växer begreppslig kunskap fram” (Säljö, 2000, s. 78). Risken finns att begreppslig kunskap blir alltför abstrakt och reduceras till text på ett papper. Det är återigen kombinationen av det praktiska och det teoretiska som är viktigt för lärandet och för att människan ska kunna utveckla förmågan att förstå och kunna använda begrepp.

Liksom för Vygotskij är det inom det sociokulturella perspektivet grundläggande att olika sorters redskap medierar verkligheten för människor. Säljö (2000) menar att tänkandet kommer i kontakt med omvärlden via redskap. Människan hanterar sin omvärld med hjälp av olika former av fysiska och intellektuella redskap vilka utgör delar av våra sociala praktiker. Utgångspunkten för att kunna förstå lärandet är att se hur tänkande människor agerar i olika situationer med hjälp av artefakter. Om man försöker förstå enbart tänkandet och tar bort artefakterna tappar man bort själva fenomenet och missar att människan står i oupplösligt samspel med sina sociokulturella artefakter. Mediering är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet och går inte att bortse från i studien av det egna lärandet. Att arbeta med ett sociokulturellt perspektiv innebär en förståelse för att det är ur vår kultur och dess fysiska och intellektuella redskap som vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna (Säljö, 2000).

4.2.2 Språkets betydelse för lärande

Att språket är ett av de viktigaste medierande redskapen är det inte bara Vygotskij som menar utan detta är ett faktum även inom det sociokulturella perspektivet. Språket ger oss förmåga att kommunicera erfarenheter mellan varandra och genom detta medierar således språket omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Språket ger människan möjlighet att kommunicera och därmed möjlighet att samspela med medmänniskor samt att reflektera. Säljö (2000) gör en indelning av språkets tre viktigaste funktioner. Grunden för denna indelning är strävan att förstå lärande i ett sociokulturellt perspektiv. Det handlar om 1) språkets klagörande funktion, 2) språkets semiotiska (innebördsskapande) funktion samt 3) språkets retoriska funktion. Språket ses som ett system medan kommunikation ses som mänsklig verksamhet och aktivitet där språk utgör en viktig komponent. Barnet utvecklar sitt språk med hjälp av omgivningen och språket är ett verktyg för att kommunicera och för att delta i växelverkande förlopp. ”Att lära sig kommunicera är därför att bli en sociokulturell varelse” (Säljö, 2000, s. 88).

Säljö (2000) menar att om man studerar lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv måste tre samverkande men olika företeelser uppmärksammas

1. utveckling och användnings av intellektuella (eller psykologiska /språkliga) redskap
2. utvecklings och användning av fysiska verktyg (eller redskap)
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (s. 22).

4.2.3 Att lära

Att lära handlar dels om att besitta information, dels om att förstå hur denna information bäst tolkas och används. Det handlar helt enkelt om att kunna avgöra hur man bör agera i en viss situation och vilka ”regler” som gäller (Säljö, 2000). Kunskap är alltså inte neutral eftersom vi som människor reagerar på vår omgivning och den sociala kontext som vi befinner oss i. Utmaningen för skolan är i mångt och mycket att se till att den kunskap som lärs ut fungerar i sociala kontexter utanför skolan. Detta gäller även rytmikundervisningen. Det lärande som sker på dessa lektioner och de kunskaper som eleven tillägnar sig får inte enbart vara viktiga på lektionerna. Kunskapen måste även ha betydelse utanför skolsalen annars tappar både jag som lärare och min undervisning i trovärdighet. Det är dock utmärkande inom det sociokulturella perspektivet att kunskaper, färdigheter och förståelse är utifrån ett perspektiv giltiga inom ramen för ett verksamhetssystem (Säljö, 2000). Etablerad sanning kan mycket väl omkullkastas av nya insikter.

Människor tar till sig färdigheter och tankeformer på olika sätt och hur de sedan använder dem i nya sammanhang är en intressant fråga inom det sociokulturella perspektivet. Det har betydelse för egentligen all form av undervisning, inte enbart Rytmiken. Är det så att kunskapen och färdigheterna stannar innanför skolans väggar har man problem anser jag. Att översätta kunskap från en situation till en annan kan vara en komplicerad historia och inte alls så självklar som man tidigare har utgått från inom forskningen. Anledningen till att det kan vara komplicerat är att de verksamhetssystem som handlingar ingår i fungerar utifrån olika förutsättningar och med olika logik (Säljö, 2000). Alla handlingar är situerade, och alla människor är olika. Det leder till att vi tolkar situationer på olika sätt trots att vi upplever ”samma” situation. Säljö (2000) skriver ”att kunna agera inom ramen för ett

verksamhetssystem innebär att man är bekant med och kan använda de strukturerade resurser som är relevanta och produktiva för specifika syften” (s. 145). Genom att en elev kan använda dessa resurser inom Rytmiiken kan hon då alltså avgöra vad som är viktig information och vad som går att bortse ifrån. Är eleven inte förtrogen med verksamhetssystemet försvåras denna tolkningsprocess. Det går inte heller att räkna med att alla elever som agerar i ett verksamhetssystem gör samma tolkning av vad som är relevant. Som lärare är detta en viktig insikt då det tydliggör skillnader i att tillägna sig kunskaper.

4.2.4. De fyra väggarna

Skolan är en institution och lärandet i skolans värld fungerar annorlunda än lärandet i vardagen. Lärandet är ofta en annan process och har andra syften inom skolan än lärandet som sker under den primära socialisationen. I skolan möter eleven begreppsvärldar och leds mot färdigheter som inte alltid har en självklar plats i vardagen. Det handlar istället om att eleven får en annan form av insikt i exempelvis abstrakta begreppsvärldar. Detta är en av själva poängerna med skolan; eleven blir bekant med kunskaper och färdigheter som hon annars inte skulle möta. I skolan fungerar lärandet ofta omvänt mot hur det går till i vardagen. Det går så att säga uppifrån och nedåt genom att eleven först introduceras för begrepp och först därefter kommer förståelsen för vad de betyder och hur de används (Säljö, 2000). Själva lärandet är ett av målen inom skolan och detta påverkar hur människor kommunicerar. Det är andra villkor för kommunikation inom skolan än i vardagen då det är skilda kontexter.

Inom Rytmiiken arbetar man i stort sett alltid med kroppen. Fokus i undervisningen ligger på ”att göra” och att genom praktiskt arbete skapa förståelse för exempelvis olika musikaliska begrepp även om reflektion, diskussion och resonemang är en stor del. Behärskning av kunskapen sker alltså genom kroppsligt förankrade upplevelser. Det finns dock en risk med all form av undervisning och det är att eleven lär sig hur hon ska agera på lektionen men att förståelsen och färdigheterna inte kommer med eleven ut genom dörren när hon går. Eleven har skapat sig outtalade och tysta kunskaper samt en uppsättning färdigheter som vägleder henne genom problem och uppgifter som uppstår på lektionstid. Meningen inom Rytmiiken är att elevens färdigheter ska ha betydelse för eleven i många olika situationer. Att det inte alltid lyckas är följande berättelse ett exempel på:

På höstterminen brukar jag arbeta med 6/8-delstakt samt indelningen tre mot två. De flesta elever klarar av detta efter ett par veckor, och själva arbetsområdet avslutas med att de får göra kompositioner i mindre grupper. Kompositionerna ska bygga på tre mot två. Generellt sett klarar alla elever av att musicera tillsammans i denna uppgift. I höstas var jag med en grupp elever som var och tittade på en musikal, och på tillbakavägen i bussen började de sjunga en låt som de lärt sig på kören. Låten innehöll ett break där eleverna stampade på två markeringar i takten, och klappade på tre. Alltså tre mot två. Jag frågade eleverna närmast om de var medvetna om vad de gjorde – att de just hade arbetat med detta på Rytmiiken? De såg alla ut som frågetecken och inte förrän jag förklarat vad jag menade förstod de själva vad det rent teoretiskt var som de gjorde.

De olika handlingarna äger rum inom olika verksamhetssystem inom skolan, trots att det är inom musikundervisningen. Jag anser att det är en stor utmaning för alla lärare att med dagens uppbyggnad av skolan förmå eleverna att ”se förbi” att de har olika kurser. Att arbeta med tre

mot två på Rytminen och att sedan möta det i en körsång uppfattas alltså inte. I samband med detta passar ett citat från Säljö (2000): "Behärskning av sociala praktiker inom ramen för verksamhetssystem kommer ofta 'nerifrån' och via närmast kroppsligt förankrade upplevelser av hur man ska agera i en situation" (s. 148). Jag anser att det finns mycket att vinna på att arbeta på att inom skolan ha verksamhetssystem som löper in i varandra och då krävs det öppna dörrar och kommunikation mellan lärare.

Säljö (2000) lyfter fram tre saker som är speciella för lärandet inom institutionen skolan. Det första är att lärandet till stor del är språkligt baserat. Det andra är att det är vanligt att en lärare presenterar information för en större grupp, ofta under en längre tid, vilket ställer stora krav på lyssnaren. Det tredje utmärkande draget för lärande inom skolan idag är att det till stor del baseras på skriftspråk vilket bidrar till att göra lärandet abstrakt. Detta är intressant i förhållande till Rytminen där det talade språket spelar en mycket stor roll. Däremot sker lyssnandet på ett annat sätt eftersom själva undervisningen bygger på att eleverna arbetar praktiskt (gör) och genom att mycket av undervisningen sker genom gruppuppgifter då det är varandra som eleverna lyssnar på. Det skrivna ordet spelar en mindre roll eftersom skriftliga uppgifter ej förekommer i någon större utsträckning. Däremot är det viktigt på så sätt att eleverna måste träna sig i att uttrycka sig för att kunna kommunicera sina upplevelser och sina åsikter i exempelvis gruppuppgifter. Det skriftliga provet har dock en särskild status i skolan och det kan vara en intressant fundering hur statusen påverkas för de ämnen där skriftliga prov inte förekommer. Det är dock ett ämne för en annan studie.

4.2.5 Skriftspråkets plats inom Rytminen

I den rytminundervisning som jag bedriver använder jag mig inte av skriftliga uppgifter. Däremot förekommer uppgifter där papper och penna används för att skriva ner rytmer, men detta är en annan form av skriftspråk än det som Säljö (2000) förhåller sig till. Det är inte genom att läsa och skriva som eleven tillägnar sig förståelse och färdigheter utan det är främst genom praktiska övningar i kombination med muntliga förklaringar och diskussioner. Kroppen och upplevelsen står i centrum. Skriftspråket har dock en viktig funktion på ett annat plan. Det finns idag inte mycket skrivet om Rytminen och hur denna metod har utvecklats från 70-talets mentalhygien till den moderna variant som idag är aktuell. Det är mycket möjligt att det kan vara en bidragande orsak till att rytminutbildningar i landet har tagits bort. Det är snarare en förståelse för det musikaliska skriftspråket med noter och beteckningar som står i centrum, och då i första hand hur man tyder en notbild och beteckningarna. Texten har stor makt och en viktig funktion eftersom den gör att läsaren kopplas bort ifrån här och nu, och istället kan förhålla sig till något som var där och då. Att ha ett språk är lika viktigt inom Rytminen som inom andra verksamhetssystem, men det är det muntliga och inte det skriftliga som tränas. Att kunna uttrycka sig verbalt är en mycket viktig färdighet i samspelet med andra.

4.2.6 Att tyda tecken

Lärandet inom skolan fungerar på ett annat sätt än det vardagliga lärandet. Samma sak gäller kommunikationen. I skolan finns det speciella kommunikativa mönster som det gäller för eleven att lära sig att hantera (Säljö, 2000). Genom att hantera dessa mönster kan eleven avgöra vilket som är det förväntade sättet att kommunicera på. Det finns inte bara ett mönster inom skolan utan i varje lektionssal med en ny lärare och en ny grupp är det olika mönster.

Jag tror att de elever som lär sig att tolka och behärska dessa mönster och på så sätt ”ger” läraren det förväntade har ett försprång i skolan jämfört med de elever som har svårt att förhålla sig till dessa mönster. Säljö (2000) menar att det inte är texten i sig som skapar sätt att tänka och resonera utan att det är de specifika kommunikativa praktiker som skriften stöttar som är avgörande.

4.2.7 Lärningen

Läringskap är ett av ursprung till institutionaliseringen av lärandet. Mästar-läringsystemet utvecklades under medeltiden och förde med sig att en stor del av lärandet och kunskapsförmedlingen till allt större del separerades från vardagslivet (Säljö, 2000). Som lärling handlar det inte enbart om att lära sig att använda speciella fysiska redskap utan att dessutom lära sig hantera de intellektuella redskap som är en förutsättning att ha för att kunna arbeta inom en specialiserad miljö. I dessa intellektuella redskap ingår även värderingar. Inom musikundervisningen finns det många paralleller till mästar-läringsystemet där härmning är en viktig del. Detta är anledningen till att jag väljer att lyfta fram lärlingskapet. Säljö (2000) skriver ”Att härma och kopiera som lärlingen ofta gör ses med misstänksamhet hos oss”. Jag vill ta avstånd från det då det inte gäller den form av undervisning som jag är bekant med och som denna uppsats fokuserar på. Hur det ser ut generellt i skolan vet jag dock inte. Tvärtom är härmning, eller ännu hellre imitation, en viktig del och ett av de verktyg som en elev kan använda för att utvecklas. Om en lärling stannar vid att härma sker dock ingen utveckling och det är här mästaren måste träda in för att lärlingen ska komma vidare i utvecklingen och finna sina egna vägar (Molander, 1993).

Läringskap är en manifestation av kunskap i handling (Molander, 1993). I mästar-läringsituationen finns det tre viktiga moment och i skärningspunkten mellan dessa finns kunnandet. Först handlar det om övning, sedan följer diskussion och reflektion, därefter lyfter Molander (1993) fram det personliga inträdet i en tradition. Lärlingen imiterar fram till den punkt då hon måste skapa eget. Det kan finnas en missuppfattning kring praktiskt arbete (dit hör Rytmiken) att arbetet består av kroppsarbete. Det fysiska arbetet är en del av det, men som musikalisk utövare genomför du ett antal handlingar som innebär en mängd ställningstagande. Dessa ställningstaganden kräver intellektuellt arbete, teoretiskt om man så önskar. En skillnad mellan det intellektuella och det praktiska är att vi människor kan tänka i termer av hypoteser medan det praktiska alltid är knutet till utförande i handling. Det går att spekulera i olika sätt att lösa en uppgift, men till slut måste ett beslut tas och handling ske. ”Handling är den punkt då vi lämnar de blotta möjligheternas rum och gör på ett sätt...” (Molander, 1993, s. 21).

Synen på lärlingskap har förändrats. Denna slutsats drar jag i förhållande till följande citat från Rolf (1995) ” Kulturöverföring fungerar i ett slags mästare-läringsförhållande, där lärlingen saknar kunskaper att ifrågasätta det han lär...” (s. 130). Jag som mästare möts dock idag av lärlingar (elever) som har erfarenhet av musik. Detta innebär att jag som mästare måste kunna argumentera för min undervisning samt motivera lärlingen. Som mästare går det inte enbart att lita till sin auktoritet i dagens samhälle. Wiklund menar i en intervju att vi lever i en ny värld och att vi måste vara medvetna om det när vi talar om estetiska läroprocesser. ”Vi rör oss ut från den enskilda personen, ut i kommunikationen med närmiljön, regionen, med världen. På nolltid.” (Claesdotter, 2010, s. 11). Det gäller alltså att som lärare förhålla sig till sin omvärld och kunna anpassa sig efter rådande omständigheter.

4.2.8 Den tysta kunskapens betydelse

En institution, eller en social praktik, såsom skolan bygger både på det uttalade och det underförstådda (Wenger, 1998). Det finns uttalade regler men det finns också en mängd outtalade regler som det gäller för både lärare och elever att förhålla sig till. Detta inkluderar exempelvis språket, verktyg, dokument, bilder och symboler som alla är uttalade på grund av olika orsaker. Men det inkluderar även exempelvis outtalade relationer, outtalade regler och underliggande antaganden. Många av dessa outtalade ”regler” kommer aldrig att uttalas men genom att känna till dem och kunna förhålla sig till dem blir man en del av en social gemenskap/ praktik. Samspelet och kommunikationen med andra är ett fundament i det sociokulturella perspektivet, vilket då gör att interaktion och samverkan med andra är en grundförutsättning för själva lärprocessen. Då är det oerhört viktigt att man förstår varandra och kanske framför allt vet vilka uttalade och outtalade regler som gäller. Saknas denna förståelse eller kunskap kan själva lärprocessen riskeras. Wenger (1998) menar att det praktiska och det teoretiska lärandet går hand i hand. Arbetar man praktiskt är det inte enbart en fysisk aktivitet som sker, och likadant med teoretiskt arbete – det är inte något som enbart sker i huvudet hos någon. Molander (1993) har en utvecklingskedja som visar kommunikationens vikt för utveckling: dialog – uppgift – genomförande – reflektion – utveckling. Här påvisar han också reflektionens betydelse för att utveckling ska ske.

5 Studiens metod, design och analys

Här följer en beskrivning av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studiens metod och en beskrivning av densamma. Även en beskrivning av den kvalitativa forskningsintervjun och synen på hur kunskap skapas ingår i kapitlet. Här beskrivs också hur studien får reliabilitet och validitet.

5.1 Metod och vägval, en beskrivning av studiens metod

Det är forskningsfrågan och studiens syfte som måste avgöra valet av metod. Då jag är ute efter elevernas egna beskrivningar av sina upplevelser och reflektioner blir valet av en kvalitativ forskningsmetod självklart. I fallet med denna studie har jag använt mig av den kvalitativa forskningsintervjun. Detta var inte mitt första val då jag våren 2007 genomförde en studie då jag använde mig av portföljmetoden samt en gruppintervju med alla de som deltog i portföljstudien. Tanken var att eleverna efter varje rytmiklektion skulle svara på fem frågor om hur de hade upplevt lektionen. Syftet var att jag skulle få en bild av hur de reflekterar över lektionens innehåll och sitt eget lärande. Jag utarbetade ett system med en kollega som mellanhand för att säkra deltagarnas anonymitet. Studien gick inte alls som jag hade planerat då det visade sig att jag fick oerhört korta svar på alla frågor, trots att jag hade förklarat bakgrund och syfte med studien för eleverna. När jag gick igenom alla papper när studien var avslutad insåg jag att jag inte skulle kunna använda materialet då det var så kortfattat att jag inte skulle kunna dra några slutsatser utifrån mina forskningsfrågor och studiens syfte. Jag var dock tvungen att komma fram till vad som hade gått fel, varför upplägget inte fungerade. Dessutom var gruppintervjun intressant, men jag insåg att det skulle bli svårt att använda det inspelade materialet som ett resultat i en studie. Däremot fick jag många tankar att ta med mig in i arbetet med utformandet av en alternativ studie. Det fanns flera olika anledningar till att studien inte fungerade som jag hade tänkt mig, vilka jag diskuterade både med kollegor och handledare. Dels var det tidsaspekten – papperet skulle fyllas i direkt efter lektionen och

eleverna ville gärna iväg snabbt. Dels var det skriftligt och de flesta av de elever som deltog i studien var främst praktiker. Skriftspråket var helt enkelt inte det bästa valet för att närma mig elevernas upplevelser och reflektioner av lärande. Jag valde fel metod för min studie.

Enligt Säljö (2000) är språket det viktigaste medierande redskapet som vi människor besitter och ett viktigt verktyg för att kunna sätta sig in i andra människors tankar och upplevelser. Det i kombination med mina erfarenheter av den ”misslyckade” studien våren 2007 gör att datainsamlingsmetod för föreliggande studie blir den kvalitativa forskningsintervjun.

5.1.2 Intervjun som samtal, den kvalitativa forskningsintervjun

”Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna” (Kvale & Brinkmann, 2009).

Den kvalitativa forskningsintervjun har till stor del formen av ett samtal vilket passar bra för denna studies undersökning. Intervjun som metod syftar till att upptäcka innebörder som är otillräckligt kända i och med att forskaren arbetar med ostandardiserade frågor och inte alltid på förhand kan veta vilka frågor som kommer att visa sig betydelsefulla (Heiling, 2000). Forskningsintervjun har som mål att producera kunskap. Kunskapen skapas i en aktiv process genom interaktionen mellan de två som deltar i samtalet. Det är så att säga ett kunskapsproducerande samtal. Det är dock den som intervjuar som har ansvar för samtalet, att det finns en struktur och ett syfte. Den form av intervju som jag har använt mig av är en forskningsintervju som är inspirerad av ett fenomenologiskt förhållningssätt. Intervjun handlar om ett ämne från den intervjuades vardagsvärld och upplevelsen av detta ämne och kallas för halvstrukturerad forskningsintervju, (Kvale & Brinkmann, 2009). I denna studies undersökning läggs tonvikten på elevernas upplevelse av lärande och deras reflektioner kring ämnet. Formen för intervjun är att det varken finns ett spikat formulär eller att det är ett öppet samtal. Det finns ett syfte med samtalet och en intervjuguide finns med exempelvis vissa teman som intervjun ska beröra.

Även om intervjun har stora likheter med ett samtal så finns det vissa skillnader såsom angreppssätt och hur frågorna ställs. Det finns också en maktsymmetri som inte går att bortse ifrån, då det är den som intervjuar som kontrollerar situationen. Intervjun bygger dock på ett samspel och på att den som intervjuar lyhört lyssnar för att på så sätt skaffa sig kunskaper. Kvale & Brinkmann (2009) menar att man inte bör försöka få bort maktsymmetrin i intervjusituationen, men att man som intervjuare förhåller sig till att makt spelar en viss roll i producerandet i kunskap. Det är inte nödvändigtvis så att intervjuaren har övervägande makt eftersom det faktiskt är så att den som intervjuas kan välja vad hon vill säga, och dessutom kanske väljer att säga det som hon tror att intervjuaren vill höra. Det är alltså inte svart eller vitt när det kommer till frågan om maktsymmetri, vilket gör det desto viktigare för intervjuaren att vara medveten om att det alltid existerar en maktsymmetri och att man måste reflektera över den roll som det spelar i intervjun. Intervjun bygger dock på ett ömsesidigt förtroende. Dels handlar det om att den som intervjuar har gjort tydliga etiska överväganden såsom hur ska den intervjuades identitet behandlas, om den intervjuade får all information om vad studien har för syfte, hur intervjun kan komma att påverka den som intervjuas samt hur man som forskare hanterar analysen. Som forskare bör man ta ställning till hur djupt svaren kommer att analyseras och huruvida intervjupersonerna ska ha inflytande över hur deras uttalanden tolkas (Kvale & Brinkmann, 2009).

I en kvalitativ forskningsintervju försöker forskaren täcka både fakta- och meningsplanet (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningsplanet är svårare än faktablandat och det är viktigt att som intervjuare både lyssna till det som faktiskt sägs, men även till det som sägs mellan raderna. Genom att göra en omedelbar tolkning av det som sägs (eller "inte sägs") kan intervjuaren genast skicka tillbaka frågan till den intervjuade för att stämna av om tolkningen stämmer eller inte. Det är viktigt att som intervjuare ha kunskap om intervjuämnet samt vara observant på tonfall, ansiktsuttryck och andra kroppsliga uttryck. Att kunna tolka dessa för att sedan leda vidare intervjun är mycket viktigt i en intervjusituation. Eftersom den kvalitativa intervjun är ute efter kvalitativa aspekter är intervjuens precision i beskrivningen av tolkningen av den inneboende meningen det som motsvarar exakthet i kvantitativa mått. Det gäller alltså att som forskare vara oerhört tydlig i sin tolkning av det som sägs samt att se till att det även finns en logik i tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Typiskt för en kvalitativ forskningsintervju är att den fokuserar på bestämda teman istället för att vara väldigt styrd eller tvärtom helt utan struktur. Forskaren fokuserar på teman genom att använda sig av öppna frågor samt genom att vara öppen för nya fenomen eller de nya vändningar som detta samtal kan ta. Som forskare är det viktigt att se till att den som intervjuas är så exakt som möjligt i sina beskrivningar av upplevelser och situationer, samt få fram specifika situationer och handlingar. Detta för att undvika att få fram allmänna åsikter. Enligt Kvale & Brinkmann skapas kunskapen i interaktionen mellan den som intervjuar och den intervjuade och därför kan det mycket väl hända att den som intervjuas kan motsäga sig själv under intervjun vilket mycket väl kan spegla de motsägelser som är en del av intervjupersonens vardag (2009). I samtalet är det också möjligt att den som intervjuas kan komma att se saker på ett nytt sätt varför förändring av beskrivningar har en naturlig plats i en kvalitativ forskningsintervju.

5.1.3 Kunskapsorientering

Jag har redan konstaterat att det är i samtalet som kunskap produceras, men det gäller också att kunna karakterisera den kunskap som konstrueras. Kvale & Brinkmann (2009) lyfter fram två olika sätt att se på intervjuaren. Dels är det malmletaren som samlar in data, dels är det resenären som konstruerar kunskap. I fallet med malmletaren ses kunskap som en produkt eller ett faktiskt ting som intervjuare bringar i dagen. Kunskapen finns i den som intervjuas och det är malmletarens uppgift att bringa kunskapen i dagen. I metaforen med resenären är det intervjuaren som är en resenär som vid återkomsten hem ska berätta om det hon har varit med om. Resenären samtalar med de människor hon möter. Resenären för inte bara med sig ny kunskap hem utan har kanske också själv förändrats. Dessa metaforer står för olika idealtyper av intervjukunskap som given respektive konstruerad kunskap (Kvale & Brinkmann, 2009). I fallet med malmletaren blir intervjun enbart en plats för insamling av data och skiljs tydligt ifrån analysen. Ser man istället på kunskapen utifrån resenären blir intervjuandet och analysen sammantvinnade faser av kunskapskonstruktion.

Föreliggande studie får validitet och reliabilitet genom att jag är så noggrann och öppen som möjligt i återgivandet av mina intervjuresultat samt genom en konsekvent framställning samt en argumentation som systematiskt och metodiskt går att följa får uppsatsen trovärdighet. Det går att se det som att ställa forskningsfrågan till teoribildningen, till studien, samt till resultaten får uppsatsen kommunikativ validitet. Bra!

5.2 Design och analys

Här följer en beskrivning av hur undersökningen planerades och genomfördes. Även problem som uppstod och hur dessa hanterades beskrivs, samt intervjuens design och de etiska överväganden som jag har gjort. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur intervjumaterialet har analyserats.

5.2.1 Planering

I avsnitt 5.1 visade jag på en studie som inte gick som jag hade tänkt mig, och i planeringen av denna nya studie var jag därför extra noggrann. Själva planeringen handlar om studiens ”hur” (Kvale & Brinkmann, 2009). De elever som var intressanta för studien var de som jag undervisade i Rytmik i årskurs 3 (gymnasiet), vilket är den årskurs då man har Rytmik på estetiska programmet på Katedralskolan, Växjö. Att använda mig av elever på en annan gymnasieskola hade ställt stora krav på logistik, då det är många mil till närmaste gymnasieskola med Rytmik på schemat. Då undervisningen kan se väldigt olika ut beroende på vilken lärare man har anser jag att det är en styrka i studien att jag vet hur dessa elevers rytmikundervisning ser ut. Det är också mycket möjligt att jag inte hade ställt just denna forskningsfråga om jag hade arbetat på en annan skola. Dessutom är det så att intervjuerna fokuserar på elevernas reflektioner och tankar kring lärande, dels generellt, dels inom Rytmiken, och inte på min undervisning eller hur jag är som lärare.

De två stora frågorna i planeringen var vilka och var. Vilka elever skulle jag fråga och var skulle intervjuerna ske? Då den kvalitativa forskningsintervjun skulle användas, vilken till stor del har formen av ett samtal, utgick jag från att fråga de elever som jag upplevde att jag hade en rak och oproblematiserad kommunikation med. I och med att jag som intervjuare och intervjupersonen agerar i förhållande till varandra och påverkar varandra ömsesidigt är det viktigt att ta hänsyn till när jag väljer intervjupersoner. Jag resonerade som så att om vi hade ett bra samtal under skoltid skulle vi antagligen även ha det i en intervju. Alla elever som har Rytmik fick dock information om studien och att ett antal elever skulle få frågan om de ville delta. Jag var mycket tydlig med att studien handlade om deras lärande och inte om mig som lärare eller min undervisning och att det var helt okej att säga nej till att delta. Från början hade jag planerat att det skulle vara tio intervjuer, men det slutade med nio – fyra pojkar och fem flickor deltog. Intervjuerna genomfördes på Växjö stadsbiblioteks café. Det var viktigt att finna en plats för intervjuerna där maktstrukturen fick mindre betydelse än om de hade genomförts på skolan. Jag är väl medveten om att jag fortfarande är lärare och att intervjupersonen fortfarande är elev även om vi sitter på ett café, men det avdramatiseras något genom att vi befinner oss på en neutral plats och sitter med varsin kaffekopp. Det var även viktigt att ta hänsyn till elevernas tid. Jag ville att de skulle ha gott om tid även om själva intervjun bara skulle ta 15 minuter. Därför fungerade inte min första tidsplanering då jag hade tänkt att alla intervjuer skulle vara avklarade innan juledigheten. Eleverna hade väldigt mycket i skolan precis innan jul och jag beslutade då att spara ett antal intervjuer tills eleverna var mindre stressade.

5.2.2 Utforskande intervju, intervjuens design

Jag ser mig mer som en resenär än som en malmletare i denna intervjustudie. Genom samtalet hoppas jag få reda på hur intervjupersonen upplever sitt eget lärande samt reflekterar över det i förhållande till Rytmiken. Den typ av intervju som jag har använt mig av kallas för explorativ intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Den har som namnet antyder ett utforskande eller snarare hypotesprövande syfte. Vilken var din hypotes? Intervjuerna var öppna men strukturerade kring temat som var ”ditt lärande”. Det var intervjupersonens eget lärande som skulle kartläggas och hur hon reflekterar över detta. Det går också att se det som att jag prövade en hypotes på så sätt att jag hade en föreställning om hur det kanske är men jag behövde få det verifierat eller tvärtom få reda på om min hypotes inte stämde. Intervjuerna är redskapet som jag använde för att skaffa mig fördjupade kunskaper om ett område som till stor del är okänt för mig – elevens egen uppfattning om lärandet. Elevernas intervjusvar bör ses som en del i en kontext och därför är det viktigt att genom denna uppsats ge en så bra förståelse för kontexten som möjligt.

Intervjuerna genomfördes i cafémiljö och hade en tidsgräns på 15 minuter. Varje intervju inleddes med att intervjupersonen fick en orientering kring min bakgrund, studiens syfte samt information om anonymiteten. I resultatdelen har jag ändrat namnen på de som deltar i studien. Efter varje intervju transkriberades intervjuerna till text. Jag har tidigare nämnt att intervjuperioden drog ut på tiden, men detta hade något positivt med sig. I och med detta hade jag gott om tid att skriva ut intervjuerna och jag insåg att jag i de två första intervjuerna själv tog för mycket plats. Detta var en viktig insikt som jag tog med mig till de kommande intervjuerna och jag kan se en skillnad i utskriften. Följdfrågorna fungerade efter hand bättre, och jag var inte lika mångordig som i de två första intervjuerna.

Temat för intervjuerna var elevens reflektion kring sitt eget lärande. Skissen jag hade ser ut som följer:

Tema: Ditt eget lärande

1. Ditt eget lärande – beskriv!

Följande frågor hade fokus på Rytmiken

2. Ett bra lärande – när? Under vilka förutsättningar?
3. Ett dåligt lärande – när? Under vilka förutsättningar?
4. Fråga 1 – 3 i relation till rytmen.

En femte fråga som jag redan i första intervjun insåg att jag behövde ställa var:

5. Vad har du arbetat med/ lärt dig i Rytmiken?

Min tanke var att genom denna fråga kunna få svar på huruvida de reflekterat över lektionerna tidigare, och vad som framkom när de nu fick en rak fråga.

5.2.3 Etiska överväganden

Alla intervjupersoner har godkänt att intervjuerna spelas in och är införstådda med att jag kommer att skriva ut intervjuerna. Alla har även fått frågan om det går bra att jag återkommer

om jag upptäcker att något är oklart i utskriften av intervjun – detta gick bra för alla. Inspelningarna raderas när uppsatsen väl är slutförd. Det finns en dimension till i de etiska övervägandena i denna studie och det är att jag är intervjupersonernas lärare. Jag trodde att detta skulle kunna vara ett problem, men alltsedan portföljundersökningen 2007 och den gruppintervju som jag då genomförde, har jag insett att eleverna väldigt gärna vill komma till tals. De uppskattar att bli lyssnade på och det handlar om deras egna upplevelser – det är inget läxförhör. Jag är väl medveten att det som sägs under dessa intervjuer inte kan ses som en ovedersäglig sanning. Däremot är det den sanning som intervjupersonen just där och då väljer att delge mig, och då är det den som är intressant för studien.

5.2.4 Analys

För att analysera mina resultat har jag valt att använda mig av så kallad ad hoc analys. Jag har använt mig av de verktyg som har funnits till hand och skapat en metod för att analysera mina resultat som passar just denna studie. Som utgångspunkt för analysverktygen har jag använt mig av en modell från Kvale & Brinkmann, 2009.

1. Se rimligheten
2. Ställa samman
3. Därigenom se vad som hör ihop med vad
4. Skapa metaforer – ett sätt att skapa större integrering mellan de olika samlingarna
5. Att räkna – för att se vad som finns där
6. Att skapa kontraster, göra jämförelser
7. Differentiering – skiljande variabler
8. Underordna enskildheter under det allmänna
9. Dela upp i faktorer
10. Konstatera relationer mellan variabler
11. Hitta mellanliggande variabler
12. Bygga en logisk kedja av belägg
13. Skapa ett begreppsligt/ teoretiskt sammanhang

Innan jag har börjat arbeta utefter denna lista har intervjuerna transkriberats. Under det arbetet kom många tankar upp då jag lyssnade på samtalen mellan mig och intervjupersonen. Det första som jag har kommit att tänka på när jag har gått igenom alla utskriftena, är att intervjuerna har utvecklats. Under de första intervjuerna talade jag för mycket, och jag höll inte linjen på ett önskvärt sätt. Detta utvecklades dock, och som Kvale & Brinkmann (2009) skriver så är intervjuandet ett hantverk. Som alla hantverk är det något som behöver övas på.

En stor del i arbetet med analysen av intervjuerna har varit att försöka utröna vad det faktiskt är som intervjupersonen säger. Jag och intervjupersonerna rör oss i en gemensam kontext vilket gör att en del av det som sägs i intervjuerna inte sägs rätt ut, eller sägs med metaforer och omskrivningar. Att (1) se rimligheten i det som sägs har därför var en stor del av analysarbetet. Därefter har jag (2) ställt samman de gemensamma delarna ut intervjuerna i fyra olika kategorier: ditt lärande, ett bra lärande, ett dåligt lärande, lärandet inom Rytminen, samt reflektionens betydelse för lärandet. Det var runt dessa teman som intervjuerna rörde sig. Därefter har analysarbetet gått till så som det beskrivs i listan ovan. Utifrån detta har resultatkapitlet fått struktur. Under strukturarbetet insåg jag att jag var tvungen att revidera kategoriseringen till tre kategorier. När samtalet handlade om lärande i allmänhet kom det sig så att det alltid handlade om ett bra lärande. Jag drar slutsatsen att eleverna i allmänhet vill

lära sig. Någon beskriver till och med sig själv som en tvättsvamp. Lärande verkar alltså vara ett positivt laddat ord. Därför blev de fyra kategorierna tre.

Parallellt med mina intervjuer har teoribildningen förändrats, och genom de insikter och de nya tolkningar som jag har kommit fram till har även angreppsvinkeln i intervjuerna förändrats. Jag har haft en tolkning av själva fenomenet och en hypotes utifrån forskningsfrågan som i varje intervju har ”testats”. Det går att se som att jag har varit inriktad på att finna ett underliggande mönster och att teorin har fått vara framväxande i ett växelspel. Denna metod kallas för abduktion (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Att bara ställa frågan ”reflekterar du?” till intervjupersonerna hade inte resulterat i en hållbar studie. Det som har visat sig under intervjuerna är att det sker en reflektion under samtalets gång, men jag är intresserad över huruvida denna reflektion äger rum kontinuerligt och i intervjupersonens vardag i skolan. För att närma mig detta har jag ställt frågor kring Rytmiken för att se vad de har uppfattat eller tänkt på vad gäller själva innehållet i kursen. På så sätt bör jag kunna närma mig ett svar på forskningsfrågan.

6 Resultat – via en omväg

Analysarbetet har genererat olika delar i resultatet. För att få svar på forskningsfrågan har jag behövt ta en omväg via intervjupersonernas upplevelse av sitt eget lärande för att utifrån detta kunna dra slutsatser kring deras reflektion. Genom att de beskriver sitt eget lärande ger de mig en möjlighet att tolka hur de hanterar reflektionen. De kategorier som jag använde mig av under intervjun har under analysarbetet förändrats. Eftersom elevernas beskrivning av lärande och ett bra lärande visade sig vara en och samma har jag valt att dela in följande kapitel i lärande samt Rytmik och reflektion. Detta blev de två kategorier som stämde bäst överens med resultatet av intervjuerna.

I samtalet med eleverna har jag medvetet underlåtit att definiera ordet reflektion då även elevernas tolkning av detta begrepp är av intresse. I följande kapitel går det dock att utrona att alla elever verkar använda sig av begreppet på liknande sätt. Svårigheten har dock visat sig vara att sätta ord på upplevelser. När jag återger text ur intervjuerna har jag i vissa fall anpassat språket för skriftspråk. Eleverna har fått andra namn än i verkligheten men jag är Hanna.

6.1 Lärandet

Från början var det tänkt att jag skulle kunna dela in lärandet flera olika kategorier, men när jag ställde frågan om elevens eget lärande visade det sig att eleven spontant började beskriva ett bra lärande och förutsättningarna för detta. Det fanns alltså en värdering i begreppet lärande.

Anna: Jag tänker mitt eget lärande som att jag tycker om att lära mig. Jag vill gärna lära mig.

Peter: Jag tänker på saker jag lär mig varje dag, utanför skolan och i skolan. Och jag tänker på att utvecklas överhuvudtaget. Att lära sig saker.

Det var dock ofta så att det inte var några raka svar utan eleverna ville att jag skulle precisera mig. Dels handlar det om att det är en väldigt stor och öppen fråga, dels handlar det om att de är vana vid att de förväntas svara ”rätt” på frågor i skolan.

Erik: Ja, alltså. Det var en väldigt stor fråga. Hur menar du mer exakt, alltså hur jag lär mig eller hur jag ser på det överhuvudtaget?

Hanna: Ja, hur du ser på ditt eget lärande.

Erik: Jag ser att jag försöker lära mig så mycket som möjligt, alltså jag försöker verkligen vara en tvättsvamp, så här suga åt mig allt som jag hör. Oavsett med vem jag pratar eller när jag pratar med någon så försöker jag lära mig något av det.

Ett annat svar kommer från Nils:

Nils: Ja... det jag lär mig under lektionen tänker jag. Det jag uppfattar själv.

Hanna: Är man alltid medveten om sitt eget lärande tror du?

Nils: Inte alltid tror jag.

När jag bad eleverna att beskriva ett bra lärande var det flera saker som kom upp hos alla. Frågan om ett bra lärande handlar dels om lärandet i Rytmiken men även om lärandet i allmänhet. Det som är ett bra lärande inom Rytmiken är även ett bra lärande i andra ämnen och i andra situationer. Viktiga parametrar för ett bra lärande visade sig vara motivation, en bra lärare, gruppen, att ha roligt samt utmaningar på en bra nivå. Här följer lite olika beskrivningar av ett bra lärande.

Jonas: Det som behövs är väl en... en vettig utmaning skulle jag säga. Alltså det måste ju vara någonting som utmanar så man känner att man har lyckats prestera någonting som man inte hade lätt för i början när man började lektionen. Då känns det att man har... då är det en lyckad lektion.

Clara: När man gör det, alltså när man inte läser utan man gör det...

Att alla är engagerade så om alla verkligen vill någonting med det och verkligen fokuserar då lär man sig ju någonting. Och så att man får en bra förklaring.

Alice: Jamen det är just när man har roligt och när man kommer hem från skolan och känner att man har haft en lärorik dag. För jag har väldigt mycket trösklar och sen när man väl kommit över en tröskel så underlättar det så mycket i de andra ämnena också, alltså teoretiska ämnena då för man blir så himla inspirerad.

Först gör man tillsammans med andra, sedan följer de inre processerna alltså det inre lärandet. Gruppen spelar på så sätt en stor roll för det individuella lärandet. Det är intressant att eleverna själva påpekar gruppens betydelse för lärandet. En motiverad grupp är viktig för att det ska bli ett bra lärande, dock kan detta misslyckas om gruppen inte finner ett gemensamt mål.

Jonas: Det måste bli lite flow om man säger så i lektionen. Om alla är taggade på att lära sig kommer det gå tre gånger så fort. (...)

Hanna: Hur är en lektion som det är flow i? Vad är flow?

Jonas: Om du kommer med en rytm, nu kör vi det här, och alla sätter den och alla känner att de får in gunget. Nu byter vi till nästa och alla är fortfarande i tanken inställd på att nu sätter vi det här.

Gruppens styrka kan också vara att de är många som kan olika saker vilket gör att eleverna kan hjälpa och inspirera varandra. Det finns också en stor vinst i att kunna hjälpa någon annan, inte bara bli hjälpt, för det egna lärandet. Det som sker mellan eleverna är viktigt och själva gruppen blir ett verktyg. Gruppen kan också fungera som ett slags skydd genom att man är flera som tillsammans ska genomföra en uppgift vilket kan minska den prestationsångest som många elever bär på. Se kommentaren ovan.

Maria: Jag tycker oftast att det känns skönast att vara i en grupp, för då kan man dela lite så om någon tycker att någon sak är lättare än vad någon annan tycker eller tvärtom, så kan man dela med sig och lära av varandra. Sen tycker jag det känns tryggare att vara i en grupp på något vis. Ska man göra saker själv får man lätt den här lilla prestationsångestbiten på sig med, och det blir nästan som en spärr.

Det samarbete då läraren ger eleven verktyg för att kunna lösa uppgifter sker inte enbart mellan just lärare och elev. Utifrån intervjuerna skulle jag vilja säga att denna form av samarbete även existerar mellan elever. Det är inte bara läraren som får eleverna att internalisera nya verktyg och begrepp utan eleverna har även en stor källa till kunskap och lärande hos varandra. Det är dock inte säkert att alla upplever gruppen lika positivt som Anna eftersom alla människor har med sig olika erfarenheter och det är till stor del dessa som styr hur man uppfattar sin omgivning. Dessa förändras och omvärderas dock över tid.

Anna: Man hjälper ju varandra med det som man kan. Man får nya, man får andra vinklar än vad man hade fått om man hade varit själv. Man kanske hittar saker i sig själv som man kan som man inte hade hittat om inte andra på något sätt hade hjälpt en att få fram det.

Alice: Och det spelar också roll hur pass duktiga ens klasskompisar är för det är ju både och. Om ens klasskompisar är jättebra på någonting som man själv har svårt för, då försöker man ju hårdare för man vill också lyckas. Sen om någon är, kanske inte sämre, men om någon inte kopplar lika fort som jag gör så blir jag också mer taggad och då känner jag mig lite så här, ja nu blev man lite stolt över sig själv eller så. Då blir man också inspirerad att fortsätta och just när man får de känslorna släpper ju hämningarna också. Då blir man inte lika spänd och det är väl också viktigt, under lektionen. (...) Om en person i en grupp har en dålig dag så påverkar det alla.

Sara: Att arbeta i grupp är ju också en del av utvecklingen. Man måste utvecklas och lära sig att hantera människor och sådant. Man går ju inte ensam genom hela livet eller så.

Gruppen är utan tvivel viktig för det egna lärandet, det är alla elever överens om. Gruppen kan tillsammans skapa en av de viktiga förutsättningarna för ett bra lärande, motivation. Peter beskriver det som att:

Ett bra lärande, när det funkar bra. När man känner en motivation, när man har ett mål med någonting tror jag är en väldigt stor del i att lärandet ska funka bra. Särskilt om hela gruppen, om man nu undervisas i grupp, har en motivation tillsammans. Ett mål där man känner en gemenskap att det faktiskt är det vi strävar efter.

Att ha en motivation inom sig själv är dock något som flera elever påpekar är viktigt. De menar att det inte går att förvänta sig att någon annan ska göra arbetet. Ens egen inställning är viktig. Att våra upplevelser färgas av vår sinnesstämning vilket eleverna är väl medvetna om. Det går inte att lägga över ansvaret på någon annan. Sara menar att:

Jag man måste ju verkligen alltså vilja lära mig. Och man kan ju inte tycka att allting är kul, men man måste ändå lära sig vissa saker även om man inte tycker det är roligt. Men man måste ändå ha den inställningen att jag klarar det.

Alice: Intresset är väl nästan det viktigaste egentligen.

Maria: Det gäller ju att vara lite positiv och vilja lära sig det också.

Eleverna menar att motivationen är en förutsättning för bra lärande och att man som elev själv har ett visst ansvar för att skapa sin egen motivation. Intresset för ämnet är en förutsättning för motivationen samt viljan att faktiskt lära sig. Att ha roligt underlättar lärandet och där är både läraren och eleven viktig. En annan parameter för hur ett bra lärande inom Rytmiken fungerar visade sig vara repetition. Anna beskriver:

När man får repetera mycket, hålla på med det mycket. Och när man får chans att hjälpas åt. Även när man får tid på sig, då lär jag mig bra. Jag blir stressad om det ska gå för fort. Det är olika från praktiska ämnen till teoretiska så klart. Det är ju lättare att... men jag behöver tid på mig.(...) Det är ett bra lärande när man får praktisera det. Och man inte ger upp det förrän man har fattat det. När instruktionen kommer och man får göra det under tiden och man får ta om det igen och igen och igen.

Anna talar här om en reproduktiv handling vilken är en del av Rytmiken. Den kombineras allt som oftast med en kreativ handling. Det är via den reproduktiva handlingen som vi anpassar oss till omvärlden. Det är dock människans kreativa förmåga som gör henne till en varelse som är framtidsorienterad. Denna kreativa förmåga är det som vi kallar fantasi. Att få utmaningar som ligger på en bra nivå, inte är för svåra och inte för lätta, är viktigt för eleverna. Är det för lätt är det inte intressant och är det för svårt finns risken att eleven tappar tro på sin egen förmåga. Erik beskriver utmaningar och progression som förutsättningar för ett bra lärande:

Alltså utmaningar som är möjligt att uppnå. Som när vi körde det här tre mot två så var det ju helt omöjligt i början, och så sitter det här inne liksom så nu kan jag använda det när jag skriver musik själv.

Erik sätter här ord på hur ett musikaliskt begrepp (tre mot två) som från början saknade innehåll för honom nu har blivit ett begrepp fyllt med mening och innehåll som han bemästrar och kan använda. Genom arbetet med tre mot två, bland annat övningar där han har fått

upprepa inlärdade mönster har Erik nu förmågan att kreativt använda sig av sina kunskaper när han arbetar med sin musik (fantasi). Utmaningarna ställs upp av läraren då det är läraren som planerar innehållet och genomförandet av lektionerna. Det är läraren som också avgör hur mycket tid en sak får ta. Kommunikationen mellan lärare och elev har stor betydelse för ett bra lärande enligt de intervjuade eleverna. Eleven måste förstå lärarens instruktioner och intentioner och läraren måste ha förståelse för eleven. Det är muntliga instruktioner och ett ständigt samtal mellan lärare och elev. Här följer några exempel på elevernas uppfattningar om en bra lärares betydelse för lärandet.

Clara: Alltså läraren och eleverna måste ju stämma överens. Man måste respektera varandra tycker jag, och man ska verkligen kunna se att man själv har fel och att andra kan ha rätt. Fast man är lärare så vet man kanske inte alltid bäst.

Peter: Att ha stor respekt för läraren är en god förutsättning för att man ska kunna prestera.

Nils: ... att man peppar varandra ömsesidigt, både elever och lärare.

Anna: Jag tycker alltid att läraren är en viktig del för att det ska bli bra. I vilket ämne man än pratar om är det viktigt att det finns någon som har tänkt. Någon som har förmåga att styra upp det och som kan leda in folk på rätt sorts tänkande och skapa en god atmosfär. Det skapar en trygghet om man känner att läraren vet vad den vill.

Sara: När läraren inte kan uttrycka sig riktigt, kanske vad den vill få fram av uppgiften. Då är det inte bra. Man kanske inte vet varför man gör något.

Maria: Alltså bra förklaringar. Att man lägger upp det bra som lärare så att man förstår.

Att elev och lärare förstår varandra är alltså en förutsättning för ett bra lärande. Om en elev inte förstår varför är risken stor att motivationen försvinner. Det är viktigt för läraren att visa eleverna att det är innehåll i det som de lär sig. Det är inte "tom" kunskap som de kan slänga bort när de har använt den. Ibland är det verktygen som är det viktiga i lärandet och inte slutprodukten och därför är det av stor vikt att verktygen och symbolerna får betydelse för eleverna. Erik beskrev tidigare ett musikaliskt begrepp, tre mot två, och hur han nu kunde använda sig av detta. Begreppet (symbolen) har en innebörd för honom.

Att tala om ett dåligt lärande låter inte så bra och eleverna valde själva att beskriva det som när det inte fungerar. Någon uttryckte det som att det är när det är tvärtom mot allt det bra, men annars har jag kunnat urskilja tre saker som återkommer i beskrivandet av när det inte är bra. Först och främst är det läraren, men det är också när gruppen inte fungerar eller när man själv är trött och omotiverad. Peter beskriver ett dåligt lärande:

Dålig respekt för läraren leder till att läraren blir osäker, irriterad och arg och man hittar inte någon connection och flytet. Han eller hon kan inte ge oss uppgifter som vi kan ta på allvar.

Jonas: Det är väl när det är dålig struktur. Många som blir okoncentrerade och det liksom leder ingen vart.

Anna: När man inte kan samarbeta och lyssna på varandra, se varandra, respektera varandra. Om man inte lyssnar och tänker efter.

Eleverna som jag har intervjuat är överens om att ett bra samarbete är en förutsättning för ett bra lärande. Meningen är att eleven tillsammans med läraren ska kunna använda sig av begrepp och röra sig på en nivå som eleven inte hade klarat spontant och då fungerar lärande bra. Eleverna berör även samarbetet inom den egna gruppen och hur viktiga alla är.

Clara: Alltså om någon inte är engagerad och inte har någon idé. Alla måste ju vara motiverade.

Alice: Dagen innan ett lov. Nej men dagar när man har andra saker framför sig kanske. Och sen om en person i en grupp har en dålig dag så påverkar det alla också.

Maria: När det inte funkar... ja... om man är för trött för att orka sådär.

Eleverna verkar vara väl medvetna om hur viktig den egna inställningen är till det som de gör. De är väl medvetna om sin egen roll i sitt eget lärande.

6.2 Rytmik och reflektion

Genom att ställa frågan om rytmikundervisningens innehåll tänkte jag mig att jag skulle kunna utröna hur eleverna reflekterar kring detta. Generellt kom ordet praktiskt upp i alla intervjuer. De var överens om att själva lärandet sker genom praktiskt arbete, det vill säga att man gör. Det är dock tydligt när jag går igenom intervjumaterialet att eleverna verkar vara ovana att beskriva undervisningen. Det skulle också kunna vara så att det kan vara svårt att beskriva ett ämne som är så pass praktiskt. Maria beskriver Rytmiken:

Ja alltså du sitter inte bara och använder huvudet utan du får med kroppen lite och så där också.

Här följer några fler kommentarer kring hur lärandet i Rytmiken sker.

Erik: Oh tjena, det finns väl hur många olika sätt som helst. Vi har ju det här klassiska, gå runt och stampa och försöka få olika delar av kroppen att göra olika grejer. Och det tror jag är väldigt viktigt även om du kanske bara sjunger eller bara spelar gitarr så ska du ändå göra olika grejer samtidigt. Sen kanske du inte kan stå stilla på scenen då måste du kunna röra dig samtidigt som du håller takten liksom. Och vi har suttit och försökt komma på vilken taktart någonting går i, det har jag suttit och övat som katten på det tycker jag är bra att kunna. Och alltså spela – det har vi ju med gjort. Det tror jag nästan är det bästa. Man ska nog göra som vi har gjort – att det ska komma i slutet för då gör man, alltså då visar man att nu har jag lärt mig hur man gör det här och jag använder mig av 6/8. (...) Att sitta med papper tror jag inte hade funkat.

Sara: Det är det här praktiska. För alltså jag tycker man lär sig mer av det och det är så mycket variation. (...) Jag tycker att jag lär mig att handskas mer med mig själv och ta reda lite på vad jag kan. Man lär sig grunderna, och alltså man hittar sig själv och allt med takter och allting. Det är en grundkurs tycker jag inom musiken. Man kan relatera till alla ämnen inom musiken från rytmik.

Anna: Att göra det tills jag kan det.

Alice: Genom att praktisera, alltså genom att kanske bli visad att gör så här, och sen bli visad det i noter. Det här är vad vi har gjort och så tänker man, oj kan jag göra det! Att arbeta tillsammans med andra tror jag också är viktigt. (...) Alltså man känner att man har kunnat koppla ihop det teoretiska och det praktiska.

Peter: När vi... om vi jobbar med metrik till exempel och vi jobbar mycket med udda taktarter och det gäller att klappa och gå på olika sätt, så lär jag mig genom övning helt enkelt. Jag lär mig inte genom att vi säger att där ska du klappa, där ska du gå, och få ett flyt i det på det sättet. Utan jag lär mig genom att vi gradvis går igenom tillsammans. (...) Det är mer praktiskt än teoretiskt.

Eleverna reflekterar helt klart över Rytmiken när de får frågan, men det är svårt att veta om denna reflektion sker annars också. De ger dock en ganska bra bild av den kurs som de går och det märks att de alla har sina olika bitar som är viktigast för dem. Sara beskriver exempelvis hur hon utvecklas som person medan Alice betonar det praktiska i kursen.

Att reflektionen är viktig för den egna utvecklingen verkar eleverna vara överens om. Alla intervjuade elever skiljer också mellan teoretisk och praktisk kunskap och talar om vikten av att få göra.. I intervjumaterialet är det när det kommer till frågan om reflektion, eller det inre reflekterande samtalet, störst spridning på svaren. Eleverna har olika relation till reflektion och hur de förhåller sig till sin egen reflektion. I flera av intervjuerna var elevens spontana reaktion att det inte är så viktigt med reflektion för det egna lärandet, men när samtalet sedan fortsatte ändrade de sig. I samtalet kring reflektion fick de både frågan om de tyckte att det är viktigt att reflektera samt om det spelar någon roll med reflektion för det egna lärandet.

Alice: Det är väl hela tiden att påminna sig om vad det är man gör och varför man gör det och det är också som inspiration. Alltså för att det för att kunna ha det i åtanke när man siktar mot ett mål, alltså för att bli en bättre musiker måste man ju ja... hålla koll på de olika delarna i sin utbildning. (...) Jag tänker på vad det är jag gör, vad jag har gjort och vart jag vill komma.

Jonas: I slutändan tror jag att du både lär dig det mer effektivt och bättre om du reflekterar. För sen på slutet så kommer du ju säkert att ha nytta av allting som du har lärt dig innan.

Anna: Jag tror man reflekterar mycket när man inser att jag inte lär mig. När det går bra tänker man inte så mycket. (...) För mig är det nog viktigt för annars blir jag nog inte så motiverad. Men det tror jag är väldigt olika. Men jag tror att man lär sig nog mer om man har ett mål med varför och man har tänkt på hur man lär sig bäst. (...) Något som bara händer, ja det är det.

Nils: Det beror nog på om det är svårt eller inte. Om det är lite lättare så spelar det inte så stor roll för då har man det ändå i huvudet kan man säga. Och ja... det är nog viktigt. (Reflektion).

Clara: Man tänker väl lite när man har gått från lektionen, alltså vad gjorde vi idag och vad var det som var svårt och sånt. (...) Om man tänker på vad det var

som var svårt då försöker man ju bli bättre, och det är klart att man utvecklas mer än om man bara, nu har jag varit på lektionen nu går jag hit nästa vecka också. Så det är klart att om man tänker på det så blir det ju bättre oftast.

Sara: Det är viktigt. Man kan se tillbaka på vad som gick bra och vad som gick mindre bra med lärandet och kunna ta tillvara på det nästa tillfälle man ska lära sig. Och arbetstekniken, hur man studerar och sådan så att man kan använda sig av olika tekniker och reflektera i allmänhet.

Peter: Jag reflekterar nästan varje dag hela tiden. Jag är väldigt... mitt lärande i särskilt skolan är en jättestor del av mitt liv. Det styr mitt humör hela tiden nästan.

I flera fall var det elever som menade att reflektionen i första hand sker medvetet när det uppstår problem. Då var det viktigt att reda ut varför det var svårt och hur de skulle ta itu med det. Det verkar som att reflektion är något som sker, inte systematiskt, utan när något nytt inträffar som de måste hantera. Eleverna ser i allmänhet positivt på att reflektera medvetet men flera påpekar också att de anser att det är för lite tid i skolan för reflektion samt att de inte är tränade i det. Att eleverna upplever att de inte är tillräckligt tränade i reflektion är något att ta på allvar eftersom reflektionen är en förutsättning för utveckling och kreativitet. Peter funderar:

Det är ganska dåligt med reflektion i skolan. Just den enda sortens reflektion vi får det är ju kanske läxor, alltså i form av hemuppgifter. Och det tror inte jag är det bästa sättet. Självklart – jag är inte mot läxor, det säger jag inte. Men det är inte ett bra sätt att reflektera över stt lärande liksom. (...) Jag tror att i många ämnen där vi kanske pratar de sista fem minuterna: vad har vi lärt oss, vad kan man tänka på, när kan ni stöta på det här, vad kan ni dra för slutsats – det tror jag är guld värt i många ämnen. Kanske inte i ämnen som matte och sånt, men jag tror definitivt i rytmik att det kan vara bra att ha sådant snack ibland när man har gått igenom någonting.

En av förutsättningarna för reflektion är det som Peter nämner, nämligen tid. Reflektion är något som kan ske i samtal med andra men i första hand sker reflektionen inom människan. Reflektion skulle kunna ses som en del i en kreativ process eftersom kreativa handlingar kan ses som både yttre ting och inre förändringar. Alice beskriver sin egen syn på reflektion:

Jag tänker på vad det är jag gör, vad jag har gjort och vart jag vill komma.

Här sammanfattar Alice på ett enkelt men mycket tydligt sätt vad begreppet reflektion betyder.

Eleverna är i intervjuerna mycket öppna med sina erfarenheter och uppfattningar. Att tolka informationen som jag får i relation till teori och forskningsfråga blir en utmaning eftersom allt handlar om hur eleverna uppfattar saker och ting. Det finns i detta varken svart eller vitt. Diskussionen som här följer blir därför något av ett nystande för att komma fram till kärnan.

7 Diskussion

Att få ett direkt svar på den forskningsfråga som jag har ställt hade jag inte förväntat mig. Jag ser det nästan som att jag har fått tassa som katten kring het gröt, fast den heta gröten syns inte. En utmaning så att säga. De elever som jag möter på min skola är väldigt vana vid att fylla i utvärderingar som ser likadana ut oavsett ämne, men jag har kommit att inse att de inte är speciellt vana att fundera över de viktiga läroprocesser som de går igenom. Trots det har de en väldigt tydlig uppfattning om vad som är bra och vad som är dåligt när man väl börjar samtala. Detta kan också handla om att de till viss del är så "skolvana" att de har lärt sig att läraren alltid, eller ofta, är ute efter ett rätt svar. De har lärt sig de speciella kommunikativa mönster (Säljö, 2000) som finns inom skolan. Eftersom de kan hantera dessa mönster försökte eleverna inledningsvis i intervjun avgöra vilket som var det förväntade sättet att kommunicera på, även att vi var i en situation utanför skolan.

Jag vill påstå att alla som idag arbetar med ungdomar står inför stora utmaningar i och med det relativt nya informationssamhälle som vi lever i. Det är inte längre som i den mästarlärlingsituation som Rolf (1995) beskriver där lärlingen saknar förmåga och kunskap att ifrågasätta det som mästaren lär ut. Detta visar sig i studien där det är tydligt att ömsesidig respekt mellan lärare och elev delvis handlar om att läraren ska kunna lyssna på eleven och även erkänna när hon själv har fel. För eleverna i studien är det självklart att en lärare kan ha fel, och det är viktigt att läraren själv kan hantera det eftersom det är viktigt för den ömsesidiga respekten mellan elev och lärare.

Jag anser att man bör se detta som något som berikar undervisningen. Eleverna idag har en helt annan tillgång till musik än vad elever för bara tio år sedan hade. De har sett mer och de har lyssnat på mer vilket är något som bör användas i undervisningen eller i alla fall ses på med nyfikna ögon eftersom det breddar elevernas kunskapsbank. Wiklund menar i en intervju att vi lever i en ny värld och att vi måste vara medvetna om det när vi talar om estetiska läroprocesser (Claesdotter, 2010, s. 11). När eleverna reflekterar över sitt lärande finns hela deras värld med. Det går inte att dela upp sig som människa och bara tänka på det som har hänt på rytmiklektionen utan hela ens värld och alla ens erfarenheter finns med i reflektionen och bör därför tas på största allvar.

Jag är helt säker på att alla elever reflekterar över sitt lärande i Rytmiken mer eller mindre, och i forskningsfrågan förutsätter jag att elever reflekterar. Enligt eleverna som jag har intervjuat är det nödvändigt att reflektera för att utvecklas. Daniels (2008) definierar kreativitet bland annat som ett sätt att förändra handlingsmönster och skapa nya sätt att använda gamla verktyg. Reflektion måste alltså vara en förutsättning för kreativitet. Kanske är det till och med så att reflektion skulle kunna ses som ett av de verktyg eller tecken som Strandberg (2006) nämner i följande citat: "Mellan oss och världen finns medierande artefakter – verktyg och tecken – som hjälper oss när vi löser problem" (s. 11). Då får reflektionen helt plötsligt en hög status och något som man inom skolan borde ägna mer tid. För en elev på gymnasiet i dag har inte speciellt mycket tid att reflektera och det är anmärkningsvärt att det i alla intervjuer framkom att eleverna själva ansåg att de behövde mer tid till detta. Att reflektera i grupp är också användbart eftersom man då får höra andras funderingar vilket kan berika en själv. Strandberg (2006) menar att aktivitet mellan huvuden är viktig och precis som gruppen blir ett hjälpmedel för lärandet borde gruppen kunna bli ett verktyg även för reflektionen.

Skolan är en social praktik och bygger på både det uttalade och det underförstådda (Wenger, 1998). För många elever kan det underförstådda eller det outtalade vara svårt att komma åt

och det kan även vara svårt att formulera vad det innebär. Jag skulle vilja kalla det underförstådda för en form av tyst kunskap. Den tysta kunskapen kan vara svår att verbalisera men det är också av stor vikt för utvecklingen att man gör just det. För alla som arbetar med estetiska och konstnärliga ämnen är det oerhört viktigt att kunna argumentera för sin sak i dagens politiska klimat där det sparas på kulturen och det estetiska på gymnasiet tappar i status genom att eleverna inte får så kallade meritpoäng för de estetiska kurserna. Att då kunna argumentera för varför dessa ämnen är så viktiga är avgörande för utbildningens framtid och det påverkar hela samhället. Jag anser att man inom konstnärliga utbildningar måste träna elever och studenter bättre i detta.

Man håller inte enbart på med musik för att bli känd, för att det är kul eller för att göra någon annan glad. Det finns andra värden i musik och övrig konst som det måste sättas ord på. Att jag som rytmiklärare tränar mina elever i att kunna sätta ord på sitt lärande har därför ett syfte som sträcker sig långt bortom Rytmiiken. Därför är reflektionen så oerhört viktig då ens kunskaper och lärande också sätts i relation till övriga samhället.

Det finns tre viktiga moment i mästar-lärlingsituationen och i skärningspunkten mellan dessa finns kunnandet. Det handlar om övning, sedan följer diskussion och reflektion, därefter lyfter Molander (1993) fram det personliga inträdet i en tradition. I följande utvecklingskedja från Molander (1993) går det tydligt se var det faller inom skolan: dialog – uppgift – genomförande – reflektion – utveckling. Dialogen/kommunikationen är grunden för utveckling, jag tror dock att där det ofta tar stopp är i punkten reflektion.

Flera elever i studien ansåg att de var dåligt tränade i att reflektera och min spontana reaktion på det var att jag inte alls förstod. Hur kan man tycka att det är svårt att reflektera? Efter att ha funderat tror jag dock att jag inser vad de menar. De är vana vid skriftliga utvärderingar som följer samma mall, vilket jag tidigare nämnt, och i dessa utvärderingar finns det en parameter som jag tror kan vara problematisk när man arbetar med reflektion och det är värdering. I en utvärdering är det naturligt att du värderar din egen insats, bra – dålig, kursens innehåll, bra – dålig, lärarens insats, bra – dålig. Om en elev ska reflektera över sitt eget lärande blir det ingen bra lektion om eleven tänker i termer bra – dåligt eftersom det ligger alldeles för nära till hands att eleven kopplar det till sig själv som person. Av erfarenhet vågar jag säga att generellt har de elever som jag möter mycket närmare till att tycka att de är dåliga än att de är bra. De blandar alltså ihop reflektion med självvärdering och där kommer vi som är lärare in i bilden. Jag anser att vi aktivt måste arbeta med reflektion och lära eleverna att skilja detta från självvärdering.

Min slutsats blir att eleverna helt enkelt behöver tränas i att konstruktivt kunna reflektera för att på så sätt kunna utvecklas till fullo inom Rytmiiken. Här följer några konstaterande i förhållande till forskningsfrågan:

Elever reflekterar.

De anser inte att de reflekterar i tillräcklig utsträckning.

De reflekterar främst när det är svårt.

De reflekterar gärna tillsammans med andra.

De anser att reflektion är viktig för deras utveckling.

De anser att de är dåligt tränade i reflektion.

De har svårt att finna tid för reflektion.

Elever med höga betygsambitioner använder sig i högre grad av reflektion.

För att elever ska våga diskutera och reflektera, och då kanske ta ett steg utanför de kommunikativa mönstren, krävs det att eleven har förtroende för läraren. Om eleven inte har förtroende för läraren är risken överhängande att eleven inte litat på det arbete som läraren gör. Kunskapen blir tom och innehållslös och eleven tappar motivationen. Här finns en utmaning för alla som arbetar inom skolan, nämligen att våga ta de obekväma diskussionerna samt vara så pass påläst att man som lärare kan argumentera för den undervisning som man bedriver och därmed hjälpa eleverna med den så viktiga reflektionen vilket leder till utveckling. Dessutom måste varje lärare skapa utrymme för reflektion.

Kanske är det dags att uppdatera det kinesiska ordspråket som finns med på försättsbladet till:

Jag hör – jag glömmer

Jag ser – jag kommer ihåg

Jag gör - jag förstår

Jag reflekterar – jag utvecklas

8 Fortsatt forskning

Att arbeta med Rytmik är en ynnest. Det är en metod som ger pedagogen många möjligheter. I den kurs som jag undervisar i på gymnasiet har jag stor möjlighet att knyta ihop trådarna mellan olika musikkurser. Därför är det med ett stort mått av frustration som jag ser på min omvärld och inser att idag ska all kunskap kunna mätas, gärna med nationella prov från tidig ålder, och kultur anses inte vara värt speciellt mycket. Det ska självklart finnas men får inte kosta något, och de som arbetar med konst och kultur är flummiga. Detta är inte mina ord, utan den känsla jag får när jag följer den offentliga debatten om både skola och kultur. Att få följa elever på det Estetiska programmet och se deras utveckling när det tränas i att arbeta med andra, framträda, driva konsertprojekt, delta i produktioner och hur de tar studenten som oerhört kompetenta unga människor är fantastiskt. Att estetiska programmet ändå idag på många håll ses som ett flummigt program är sannerligen konstigt. Jag är säker på att det handlar om att vi som arbetar och har arbetat inom detta område är för dåliga på att argumentera för vårt arbete och våra utbildningar.

Det räcker inte med att säga att det känns bra eller som någon i min närhet uttryckte det: ”Det är så mysigt med ES här på skolan. Det sprider en så god stämning”. Det räcker inte! Vi måste kunna stå för och argumentera att musiken, men också dans, teater och alla andra inriktningar har ett egenvärde.

Och vad handlar då detta om? Det handlar om att vi är dåliga att sätta ord på det som vi arbetar med. Jag säger ”vi” som i alla lärare inom det konstnärliga området, men i den fortsatta diskussionen skulle jag vilja avgränsa mig till Rytmiken. Rytmiken som idag får kämpa för sin överlevnad på högskolor runt om i landet. Jag tror att en stor del av detta beror på att många inte kan formulera sin kunskap. Rytmiken får även stryka på foten till förmån för dans, eller varför inte som det heter på många kulturskolor: musiklek. När man söker på barnrytmik finns det hur många kurser som helst runt om i våra städer, men det är inte

speciellt många av dessa som leds av rytmiklärare. Inte heller är Rytmik på gymnasiet standard på många platser i vårt avlånga land.

Kanske är det så att begreppet Rytmik till viss del har urholkats och sedan inte fyllts upp med faktisk kunskap och innehåll? Jag tror dock att det går att ändra på detta. En vän föreslog att man skulle gå samman mellan de olika rytmikutbildningarna på högskolenivå, men jag tror inte att det är genomförbart eller ens önskvärt. Professor Ann-Krestin Vernersson nämner att man skulle kunna tala om flera rytmikmetoder, eftersom metoden förändras och utvecklas beroende på vem som undervisar. Jag anser att just detta är rytmikmetodens inneboende styrka. En styrka eftersom det ger en större variation, bredd och utvecklingsmöjlighet. Dock är tydlighet viktigt, och i dagens samhälle har man inte så mycket tid på sig att övertyga människor om en methods styrkor. Vi håller alla ett högt tempo och därför är det viktigt att kunna fånga människor omgående. Då är språket ett viktigt verktyg och därigenom beskrivningen av Rytmiken. Tydligen är rytmikmetoden svår att beskriva för många och det genererar problem i form av otydlighet.

För att kunna bli tydligare krävs kanske ett större mått av reflektion för att på så sätt kunna formulera det man upplever och i förlängningen kunna bidra till den ringa mängd skrivet material som idag finns om Rytmik. Det finns alldeles säkert de som inte håller med mig och som menar att det finns skrivet material, det gör det förvisso; för barn. Men Rytmik är inte bara ett ämne som är för barn. Det är ett ämne som bör finnas på varje musikutbildning, även för ungdomar och vuxna och det är där det saknas skrivet material. Min förhoppning är att det kommer att forskas mer, men framför allt skrivs mer om Rytmik som pedagogisk metod även för ungdomar och vuxna. Denna form av skrivet material har större möjlighet att nå ut till många människor. Ju fler som skriver desto fler varianter av rytmikmetoden kommer vi att få möta och detta bör ses som en styrka och inte en svaghet.

9 Källförteckning

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolknings och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Andersson, E., & Yrkesdagbok reflektion mentorskap (projekt). (2007). *Reflektion gör sig icke självt*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Bachmann, M-L. (1991) *Dalcroze today – education through and into music*. Oxford University Press, Walton Street, Oxford
- Bertolotto, Italo (1984). *Jaques-Dalcrozemetoden*. Stockholm, Stockholms universitet, Musikvetenskapliga institutionen.
- Claesdotter, A. (2010). Estetiska lärprocesser. *Fotnoten*, 2010 (03), 10-14.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and Research*. Cornwall: Routledge.
- Heiling, Gunnar (2000). *Spela snyggt och ha kul – Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Musikhögskolan
- Jaques-Dalcroze, E. (1920, 1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm, KMH förlaget. Baserad på 1920 års utgåva av Jobin & Cie, Edition Musicales, Neûchatel, Schweiz. KMH förlaget 1997.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Rolf, B. (1995). *Profession tradition och tyst kunskap*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Strömqvist, G., & Brusling, C. (red.) (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket* (2., [rev. och uppdaterade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge University Press.

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

Vygotskij, S. Lev. (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB.

Wåhlin, H. (2006). *Rytmikaren och båtbyggaren – En studie om den tysta kunskapen inom Rytmiken*. Kandidatuppsats. Malmö, Musikhögskolan, Lunds universitet.

Internet

www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/gymnasieskola-fore-ht-2011/kursplaner/sok-amnen-och-kurser/subjectKursinfo.htm?subjectCode=MU&courseCode=MU1210#anchor_MU1210.
Dat. 2013-02-28.

www.ne.se/kreativitet. Dat. 2013-02-28.

10 Bilagor

Bilaga 1

Rytmik med dans, 50 poäng

Kurskod: MU1210

Mål

Mål för kursen

Kursen skall ge kunskap om hur rörelse och dans kan användas för att uttrycka musikaliska intentioner. Kursen skall även ge kunskaper i formmedvetande samt ge övning i rörelse- och formanlys. Ett mål för kursen är även att den skall ge möjligheter att pröva både fria och bundna rörelse- och dansformer samt att öva att genom rörelse gestalta musikaliska skeenden. Dessutom skall kursen ge möjligheter till utveckling av kreativitet och fantasi.

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs

Eleven skall ha uppövat en känsla för puls, period och fras och kunna omsätta musikens grundelement i rörelse

ha fördjupat sin förmåga att lyssna, sin musikaliska medvetenhet och sin kroppsliga uttrycksförmåga

ha kunskap om dansens sociala, ceremoniella och rituella roll i olika miljöer kunna lära in musik genom rörelse i grupp.

Betygskriterier

Kriterier för betyget Godkänt

Eleven utvecklar med handledarens hjälp känsla för puls, period och fras och omsätter musikens grundelement i rörelse. Eleven utför med viss handledning dans- och rörelseövningar. Eleven beskriver och exemplifierar kunskaper om dansens sociala, ceremoniella och rituella roll i olika miljöer. Eleven lär med handledning in musik genom rörelse i grupp.

Kriterier för betyget Väl godkänt

Eleven uttrycker musikaliska intentioner genom rörelse och dans. Eleven utför sina arbetsuppgifter och kvalitetsbedömer resultatet och föreslår förbättringar.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänt

Eleven utför och tar på egen hand och i grupp ansvar för arbetsuppgifter och resultat. Eleven uttrycker sig på ett personligt sätt i dans- och rörelseuppgifter. Eleven tar egna initiativ och omsätter musikaliska skeenden och förlopp i eget skapande.

Hämtad från skolverket.se 2013-02-28.

Bilaga 2

Konkretisering av kursplan Rytmik med dans, MU1210

Mål

Att med hjälp av rörelse utveckla sin pulskänsla och bli bekväm i 3-takt, 4-takt och 6/8-delstakt. Eleven ska ha lärt sig att med hjälp av 6/8-delstakt kunna ta ut 3 mot 2 och tvärtom. Eleven ska även känna igen och kunna röra sig i och spela i 5-takt. Eleven ska ha utvecklat sitt rörelsemönster och sitt gehör, och med hjälp av avspänning, uppvärmning och rörelseimprovisation utvecklat sin kroppskänedom samt lärt sig olika ingångar i rörelseimprovisation. Rörelseimprovisationen har som mål, att förutom att eleven får en utvecklad kroppskontroll och ökad kroppslig uttrycksförmåga, visa på ett annorlunda sätt att träna och lära in musik. Eleven ska ha ökat sin förståelse för hur en grupp fungerar, och kunna se sin egen del i detta.

Elevinflytande

Eleverna får vara med och styra undervisningen på så sätt att de kan komma men önskemål om det är någon del de vill fördjupa sig i, eller om de har ett moment som de behöver individuell hjälp med. Kommentarer till detta dokument tas också i beaktande.

Innehåll

Övningar där eleven lär sig hålla en puls, och olika sätt att arbeta med rytm, exempelvis härmning, kanon och diktat – METRIK. Eleven arbetar med 4-takt, 3-takt, 5-takt och 6/8dels-takt, där eleven får lära sig förhållningssättet 3 mot 2 och 2 mot 3 (polymetrik/polyrytmik). Rörelseimprovisationen är ett inslag som ligger som en röd tråd igenom hela kursen. Eleven använder även avspänning och uppvärmning i syfte att utveckla kroppskontrollen och den kroppsliga uttrycksförmågan. Eleven dansar afrikansk dans och salsa, spelar djembe och congas. Kursen innehåller även gruppövningar och drama för att belysa gruppsammansättning och dynamik. Alla dessa delmoment har som strävansmål att utveckla elevens musikalitet.

Kriterier för betyget godkänd

Eleven ska kunna hålla en puls och samtidigt markera enklare rytmer med andra delar av kroppen. Eleven ska på ett självklart sätt kunna arbeta med 4-takt och 3-takt och kunna identifiera de olika indelningarna i 6/8dels-takt. Eleven ska även känna igen 5-takt och kunna göra olika indelningar av denna, 3+2 och 2+3. Eleven ska även kunna härma enklare rytmer i dessa taktarter. Eleven ska ha utvecklat sitt rörelsemönster och sin kreativitet, och tagit aktiv del i lektionerna. Eleven genomför alla de moment kursen innehåller.

Kriterier för betyget väl godkänd

Eleven ska kunna gå en rytm och samtidigt markera en annan rytm med en annan del av kroppen. Eleven ska dessutom ha en mycket bra pulskänsla. Eleven ska vara bekväm i de olika taktarterna 4-takt, 3-takt och 5-takt, samt kunna arbeta med 3 mot 2 och 2 mot 3 på olika sätt. Eleven ska ha visat intresse för och utvecklat sitt rörelsemönster samt sin kreativitet på ett tydligt sätt. Eleven ska ha ökat sin förståelse för hur en grupp fungerar och hur eleven själv kan påverka detta.

Kriterier för betyget mycket väl godkänd

Eleven ska klara svårare polyrytmik och vara mycket bekväm i 5-takt och med förhållandet 3 mot 2. Eleven ska ha visat mycket stort intresse för sin egen utveckling och ha förmåga att

objektivt kunna analysera sig själv i övningar. Eleven tar stort ansvar, tar egna initiativ och uttrycker sig på ett tydligt sätt i rörelse och dramauppgifter.

Kommentar

Detta är en konkretisering av den nationella kursplanen i Rytmik med dans 50 poäng. Det innebär att jag som lärare har tolkat den nationella kursplanen och haft som mål att göra den begriplig för eleven. Detta är riktlinjer som mycket väl kan revideras efter hand.

Hanna Wählin 20100825