



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp  
Vårterminen 2016  
Läroarbilden i musik  
Amanda Joensuu

# Perceptionshöjande musikundervisning

---

En explorativ metodstudie och kvalitativ analys av kroppens betydelse  
för musikaliskt lärande

Handledare: Eva Sæther



# SAMMANFATTNING

Vad har kroppen för betydelse vid musikaliskt lärande? I en samhällsstruktur och akademisk tradition, där kroppen mer betraktas som ett transportmedel än som bärare av reell kunskap, ställs frågan i motvind.

Denna studie ämnar i första hand undersöka idéstrukturer som omger vår syn på kroppens betydelse för och relation till musikaliskt lärande. Studien är inriktad på att via ett explorativt och fenomenologiskt förhållningssätt avtäcka vad som uppstår i kopplingen mellan percept, rörelse och upplevelse och hur detta kan härledas till kroppens betydelse för musikaliskt lärande. Genom en kvalitativ fallstudie samt presentation av relevanta litteraturstudier visar studien på hur kunskap om kroppen som samlingspunkt för lärande kan generera fler positiva, djupgående och långvariga upplevelser av lärande samt att gammal hämmande programmering kan läras om.

Sökord: perception, kroppens fenomenologi, musikaliskt lärande, kroppsaserat lärande, det proprioceptiva sinnet

# ABSTRACT

What importance does the body hold in a musical learning experience? In a social structure and academic tradition, in which the body is more considered as a means of transport rather than as bearer of real knowledge, the question faces a headwind.

This study mainly aims to investigate the preconceptions surrounding our view of the body's relevance and connection to musical learning experiences. The study is designed through an exploratory and phenomenological approach to uncover what occurs in the connection between perception, movement and experience and how to derive the body's importance for musical learning experiences. Through a qualitative case study and presentation of relevant literature, the study shows of how knowledge about the body as the focal point for learning can generate more positive, profound and long-lasting experiences of learning and that old-inhibiting programming can be unlearned.

Keywords: perception, phenomenology of perception, musical learning, embodied learning, proprioceptive sense



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>7</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b> .....	<b>9</b>
<b>3. LITTERATUR</b> .....	<b>10</b>
3.1 PERCEPTION .....	10
3.1.2 <i>Från sensation till perception</i> .....	12
3.1.3 <i>Auditiv perception</i> .....	13
3.1.4 <i>Det proprioceptiva sinnet</i> .....	13
3.1.5 <i>Det proprioceptiva sinnet och musik</i> .....	14
3.2.1 <i>Emotion och cogito</i> .....	15
3.2.2 <i>Damasios hypotes och somatiska markörer</i> .....	15
3.3 KROPPENS FENOMENOLOGI.....	16
3.3.1 <i>Kroppen som upplevelse</i> .....	16
3.3.2 <i>Kroppsschema och rumslig upplevelse</i> .....	17
3.3.3 <i>Musikern som förmedlare av en värld</i> .....	17
3.4 LÄRANDE I, OM OCH GENOM KROPPEN.....	18
3.4.2 <i>Inlärningsstilar och varierad undervisning</i> .....	19
3.4.3 <i>Gester och implicit lärande</i> .....	20
3.4.4 <i>Lärande och musik</i> .....	22
<b>4. METOD</b> .....	<b>23</b>
4.1 FENOMENOLOGISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT .....	23
4.2 FALLSTUDIE.....	25
4.3 OBSERVATION SOM METOD .....	25
4.4 KVALITATIV OCH KVANTITATIV INTERVJU .....	27
4.5 INFORMANTERNA .....	29
4.6 OBSERVATIONERNA .....	30
4.7 INTERVJUSITUATIONEN .....	31
4.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	32
4.9 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET OCH PASSFORM .....	32
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>33</b>
5.1 KROPPEN SOM PRAKTISKT REDSKAP .....	34
5.2 POSITIONEN I RUMMET .....	35
5.3 RÖRELSE I KOMMUNIKATION OCH MUSIKALISKT SAMSPEL .....	36
5.4 KROPPEN SOM UPPELVELSE OCH FÖRSTÄRKARE .....	38
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>42</b>
6.1 DEFINITIONER AV KROPPEN .....	42
6.2 KUNSKAP OM PERCEPTION .....	42
6.3 KROPPEN SOM KOMMUNIKATÖR OCH FÖRMEDELARE AV EN VÄRLD.....	44
6.4 KROPPEN SOM FÖRSTÄRKARE AV LEVANDE BETYDELSER.....	45
6.5 ATT LÄRA GENOM EN SUBJEKTIV KROPP.....	47
6.6 EN STUDIESAMMANFATTNING.....	49
6.7 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	50
<b>7. REFERENSLISTA</b> .....	<b>51</b>



# 1. INLEDNING

Vare sig det handlar om den andres eller om min egen kropp, så har jag inget annat sätt att få kunskap om människokroppen än genom att uppleva den, det vill säga genom att ta på mig det drama som genomtränger den och genom att smälta samman med den. (Merleau-Ponty, 1997, s.177)

Ur Merleau-Pontys (1997) ovanstående citat kan en intention utkristalliseras om att fördjupa sin egen upplevelse av det pågående inre dramat, en intention om att integrera ny förståelse i den redan inneboende kunskapen. Den låter antyda en sammansmältning där allt i ett beslut är riktat åt samma håll och där intention, struktur och innehåll utgör samma mål.

Inom den akademiska och medicinska världen men också inom det moderna produktionssamhället betraktas kroppen ofta som ett transportmedel för huvudet och intellektets enväldiga suveränitet. Genom en sekulariseringsprocess och förminskning av kroppens betydelse för helheten har den blivit en främling för oss, dess signaler och symptom i behov av ett botemedel. Präglade som vi är av vad som är accepterat att framhäva och vad som ska gömmas har kroppens språk därmed fått stå tillbaka för strukturansspråk.

En möjlig konsekvens av denna idéstruktur är att allt fler och yngre barn får läkemedel utskrivet innehållande lugnande och fokusfrämjande kemiska substanser. Allt för att korrigera frustrationen som uppstår av ett koncept separerat ifrån den som upplever och där våra perceptiva förmågor behandlas som öar utan sammanlänkning. Vi får lära oss att kroppen är fel och bär på sjukdom när fokus upprepat vandrar iväg på lektioner och föreläsningar och betyget sätts inte högt när eleven efter upprepade chanser ändå inte kan ta till sig det som läraren förmedlar.

Som blivande lärare i musik och svenska intresserar jag mig särskilt för den kommunikativa och beteendevetenskapliga aspekten av läraruppdraget. Vad händer med oss i mötet med ny kunskap? Hur kan läraren guida eleverna till att lära känna sig själva i det mötet? Med barn- och ungdomars lärande som det centrala i professionen ser jag värdet i att mer forskning bedrivs på området.

Denna studie ämnar i första hand undersöka de idéstrukturer som omger vår syn på kroppens betydelse för och relation till kunskapsinläring. Studien är inriktad på att via ett explorativt och fenomenologiskt förhållningssätt avtäckas vad som uppstår i kopplingen mellan percept, rörelse och upplevelse enligt devisen; *kroppen är utrymmet genom vilket allt händer*, egen formulering med inspiration av Merleau-Ponty (1997) och uttrycket ”Den levda kroppen”.

Med hjälp av rytmik- och rörelseinriktade musiker som informanter och tidigare forskning kring kroppens fenomenologi, perception, emotion samt lärande ämnar jag studera närmare de konsekvenser ett kroppsbaserat perciperande perspektiv har för upplevelsen i lärandesituationer.



## 2.SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet med denna studie är att via ett explorativt och fenomenologiskt förhållningssätt undersöka vad som uppstår i kopplingen mellan percept, rörelse och upplevelse och hur detta härleder till kroppens betydelse för musikaliskt lärande.

Följande forskningsfrågor har formulerats:

- Vilken betydelse har kunskap om perception för musikaliskt lärande?
- Vilken är kroppens betydelse för och relation till musikaliskt lärande?
- Vilka konsekvenser har ett kroppsbaserat perspektiv för upplevelsen i lärandesituationer?

## 3. LITTERATUR

I följande kapitel presenteras tidigare forskning kring perception och de sinnen med vilka vi perciperar världen. Även forskning om kroppens fenomenologi, emotion samt lärande genom kroppen kommer att behandlas.

### 3.1 Perception

Enligt svenska akademins ordbok (SAOB) betyder *perception*; ”Förmågan att mottaga sinnesintryck” från latinets *perceptio*, vilket betyder ”uppfattande”, ”begripande”, ”fånga” eller ”inta”. Begreppet har en viktig roll inom kognitionspsykologin och handlar om hur vi tar in, tolkar och bearbetar olika sinnesintryck (lukt, hörsel, syn, smak och känsel) till en begripbar helhet. Beroende på var och hur begreppet används så varierar emellertid betydelsen något och slår man i Psykologilexikon (Egidius, 2008) presenteras tre tolkningar.

Den första tolkningen definieras som en mental aktivitet och benämns *varseblivning*. Denna process är vad som gör att vi uppfattar oss själva, vår omgivning och det som sker vilket leder till självmedvetande och en uppfattning om ’jaget’ som enhet. Här särskiljs perceptionen ifrån sinnesorganen vilka skapar hur vi *upplever* de objekt som registrerats. Skillnaden fastställdes första gången 1785 av den skotske psykologen Thomas Reid (1710-1796). Exempel på processer i sinnesorganen skulle kunna vara; ”Fjärilar i magen”, ”en smak av umami på tungan” eller ”en varm förnimmelse i bröstet”.

Lundh, Montgomery och Waern (1992) ger, i linje med den första ovan nämnda betydelsen av *perception*, perspektiv på en uppdelning av perceptuell information och sinnesupplevelser. De utgår delvis ifrån Gibson (1968) som menar att vi tar in den perceptuella informationen med syfte att den ska resultera i någon form av användbarhet och praktisk handling (Gibson, 1968, refererat i Lundh et al., 1992). Det finns en slags *intention* i avläsandet av omgivningen – det vill säga att inhämtandet sker *aktivt*. Sinnesupplevelser menar de vidare är något *receptivt*, som inte har som syfte att utmynna i praktisk handling utan har mer en betydelse för vår livskvalitet – exempelvis att njutningen som uppstår av att lyssna på ett musikstycke inte innebär någon användbar information för oss.

*Percept* – ’det uppfattade’ – är en andra betydelse och definierar den uppfattning av sinnesintryck som medvetandet tar in. Enligt troligtvis brittisk empirism baserad på Locke’s

(1632-1704) filosofi formuleras engelskans *perceptual experience* som; “the representation of what is perceived, basic component in the formation of a concept” (The free dictionary, u.å).

Översättningen från engelska till svenska lämnar en flertydighet kring ordet *experience* då det kan översättas till både 'erfarenhet' och 'upplevelse'. I min jakt efter rätt översättning hittade jag ännu en på engelska möjlig definition av ordet percept; ”becoming aware of something via the senses” (Mnemonic dictionary, u.å).

I en jämförelse av dessa två definitioner kan slutsatsen dras att *experience* i det här fallet kan översättas som *upplevelse*, då betydelsen av ”aware” här snarare liknar svenskans 'uppleva' (något som sker receptivt) än 'erfara' (något som aktivt görs). Utifrån denna tolkning beskrivs alltså *perceptuell upplevelse* som en grundläggande komponent i formandet av ett koncept. Med koncept menas här tolkningen av de sinnesintryck vi tar in.

Kant (1922) menade att perceptionen formas av de stimuli som bearbetas i sinnesorgan och psyke och är vad som ger upphov till vår verklighetsuppfattning. Kant hävdade att tid och utrymme (time and space) är fenomen som uppfattas intuitivt via ren sensibilitet och formas hos den som uppfattar:

In Transcendental Aesthetic therefore we shall [p.22] first isolate sensibility, by separating everything which the understanding adds by means of its concepts, so that nothing remains but empirical intuition [Anschauung]. Secondly, we shall separate from this all that belongs to sensation [Empfindung], so that nothing remains but pure intuition [reine Anschauung] or the mere form of the phenomena, which is the only thing which sensibility *a priori* can supply. In the course of this investigation it will appear that there are, as principles of *a priori* knowledge, two pure forms of sensuous intuition [Anschauung], namely, *Space* and *Time*. (Kant, 1922, s. 16)

Teorin om det intuitivt uppfattade har möjliga kopplingar till utvecklingen av samspelet mellan rörelsemönster och varseblivning, kallad *direktperception* – hjärnans sätt att snabbt kunna tolka farofyllda situationer utan att gå via tänkandet (Egidius, 2008).

En tredje tolkning av begreppet perception definierar ett hypotetiskt uttryck om det som ligger mellan stimuli och respons. Detta är i behavioristiska studier mätbart utifrån den inverkan som människors och djurs beteenden har på omgivningen (Egidius, 2008).

### 3.1.2 Från sensation till perception

I denna studie utgår jag huvudsakligen ifrån den andra betydelse där begreppet perception beskrivs som 'det uppfattade' och den konceptuella helheten representeras av perceptuell formation. Jag utgår ifrån percept och sensation som samverkande i en och samma process där sensation, stimuli, sinnesförnimmelse och sinnesintryck har en något liknande betydelse, vilka hädanefter gemensamt kommer att benämnas som *sensation*.

Skillnaden mellan begreppen perception och sensation definieras av Psykologilexikon (Egidius, 2008) som att sensation är själva stimulus; ”jag hör ett ljud” och perception är tolkningen vilken ger upphov till tanken; ”det är Miles Davis”.

Studier har visat att våra sinnen under en enda sekund tar emot information som motsvarar elva miljoner bits. Bits är minsta möjliga mätbara enhet för registrering av signaler (Bjørndal, 2009, s.27).

Vägen från sensation till tolkning förklaras kemiskt som att de sinnesceller/receptorer som finns i vårt nervsystem fångar upp information via våra sinnen (känsl, hörsel, lukt, syn och smak) som därefter skickas till hjärnan i form av energi. Beroende på vilken slags information som når sinnen skickas olika slags energi. I Psykologilexikon (Egidius, 2008) benämns ljus som elektromagnetiska vågor, ljud som kinetisk energi (ljudvågor) och lukt samt smak som kemisk energi. Känslens upptagning av energi finner jag ingen information om i litteraturen.

För att hjärnan ska kunna registrera dessa olika slags energier sker så kallad *transduktion* – energin omvandlas till elektriska signaler som via nervimpulser kan nå hjärnan och uppfattas av oss. Här görs den perceptuella tolkningen att ”det är Miles Davis jag hör”.

Gibson (1969) beskriver ett perceptuellt lärande som förmågan att urskilja distinkta funktioner i den information sinnen tar emot. Gibson identifierar två komponenter när det handlar om perceptuellt lärande där det första handlar om vad de distinkta funktionerna är för något och vad som skiljer dem åt (*Abstraktion*), till exempel vad som skiljer ett dåligt äpple ifrån ett färskt.

Den andra komponenten handlar om att använda dessa distinkta funktioner för att filtrera bort sådant som är irrelevant (*Filtering out irrelevant variables*) och välja till sådant som är relevant (*Selective attention*).

I en lärandesituation skulle detta innebära att läraren presenterar tydliga kontraster mellan olika komponenter, exempelvis att eleven får lyssna på ett instrument i taget för att sedan kunna identifiera det bland andra instrument. När väl de distinkta funktionerna kan

identifieras av eleven har denne en grund att stå på för att känna igen dem i andra sammanhang. Gibson (1969) menar att om distinktionerna har gjorts/lärts in så kan ett perceptuellt lärande underlättas.

### 3.1.3 Auditiv perception

Den kinetiska energins omvandling, från att informationen träffar trumhinnan till att nervimpulserna når hörselcentrat i hjärnan, resulterar i en rad olika processer. Förutom att vi med två öron och öronsnäckan kan bedöma riktning på varifrån ljudet kommer (*särdragsanalys*) skickas också nervimpulser till *amygdala*, även kallad *temporalloben*, vilken styr den rumsliga orienteringen (Berthold, 2016), sköter minnen kopplade till känslomässiga situationer samt har betydelse för vår känsla av motivation (Hjärnguiden, 2009). Amygdalas bearbetning, via hjärnbarken och hippocampus, leder till medvetna känslor och fysiska reaktioner i form av muskelspänning, gester, mimik och inälvreaktioner (Egidius, 2008).

### 3.1.4 Det proprioceptiva sinnet

Det *proprioceptiva sinnet* utgör vårt rörelsesinne. I psykologiguiden (Egidius, 2008) benämns detta sinne som *kinestesi* – ett ord sammansatt från den klassiska grekiskans ”röra” och ”förnimmelse”. Detta sinne kallas också populärt för vårt ”sjätte sinne” och samlar in information om muskler, sensor, leder, smärtnerver och balans. Denna information bearbetas både medvetet och omedvetet av vår hjärna och är nödvändig för att kroppens olika delar (ben, armar, huvud, bål osv.) ska samverka och kännas som en helhet. Informationen verkar också för att bedöma om kroppen ändrar hastighet och läge i förhållande till jordens dragningskraft, avläsa muskelkraft och kontrollera att de planerade rörelserna fullföljs eller om de eventuellt behöver korrigeras.

Det proprioceptiva informationsflödet avgör även kroppens placering i det utrymme den befinner sig i samt hur de olika kroppsdelarna förhåller sig till varandra. (Berthold, 2016) Man kan därmed säga att detta sinne anger vad som försiggår inuti vår kropp, kroppens förhållande till sig själv samt till omgivningen.

Tillsammans med flertalet olika typer av nervreceptorer ger det proprioceptiva sinnet oss en möjlighet att uppfatta kroppen även när vi inte ser den. Om vi på prov blundar ett slag när

vi är ute och går så vet vi att kroppen finns där, att ben och fötter fortsätter framåt och att armarna svänger längs med kroppens sidor. Likaså har den person som är blind vetskap via det proprioceptiva sinnet att kroppen finns där.

Ännu ett sätt att testa det proprioceptiva sinnet är om det går att få pekfingrarna att möta varandra framför sig samtidigt som ögonen är stängda.

Eftersom det proprioceptiva sinnet även har med balans att göra, hur kommer det sig att det är svårt att hålla balansen när vi exempelvis blundar och står på ett ben? Orsaken är helt enkelt att de med fungerande syn oftast använder denna i orienteringsprocessen. När synen ”plockas bort” sätts vårt proprioceptiva sinne på prov. Upplevelsen av att ha sämre balans när vi blundar beror på att hjärnan inte har fått samma övning att tolka den proprioceptiva informationen som den har fått av att tolka synintryck (Renström, 2013).

### 3.1.5 Det proprioceptiva sinnet och musik

I en musikers värld utgör det proprioceptiva sinnet en stor del av yrkesutövningen/färdigheten. Edlund (2003) menar att musik inte bara är något som *hörs*, den kan också *synas* i form av noter nedtecknade på ett papper och förutom att höras och synas är musik i allra högsta grad även något som *görs*. Edlund skriver:

Det vore ett misstag att tro att musikens proprioceptiva aspekt endast är en biprodukt till musicerandet. För den som är van att spela eller sjunga är dessa rörelseförnimmelser väsentliga och i hög grad aktiva också när musiken bara finns i det inre lyssnandet. Att läsa noter och att föreställa sig eller minnas musik innebär för musiker mer än att bara höra dess klang; musiken tar också gestalt i form av de rörelser som är kopplade till dess framförande. Förmågan (och vanan) att tänka i termer av spelrörelser är en integrerad del av musikerns gehör. (Edlund, 2003, s.245)

Musicerandet inbegriper andra gånger en instrumentteknik som inte kan ”ses” med ögat av musikern själv (på grund av instrumentkonstruktion, ergonomiska faktorer eller hastighetsrelaterade musikaliska omständigheter), utan enbart höras eller känns. En musiker, skriver Edlund (2003) har som fördel att den kan höra vad den gör och föreställa sig de spelrörelser som krävs för att nå önskat uttryck.

Ett aktivt proprioceptivt sinne är särskilt nödvändigt för dem som använder rösten som instrument. Ljudet som uppstår när en sångare tar ton är förutom resonans, hålrum och luftflöde ett resultat av samarbetet mellan larynx (struphuvud), diafragma, rygg- och bukmuskler. En sångare måste ”känna sig fram”, det vill säga utveckla det proprioceptiva sinnet för att förstå vad den gör (Edlund, 2003, s.238).

### 3.2.1 Emotion och cogito

Sångupplevelse som fenomen är centralt i Leijonhuvuds (2011) analys kopplad till emotioner och samsång. Utifrån studier ur ett första-person-perspektiv beskrivs de essenser som formar en sångares upplevelse och interpretation. En av dessa utgörs av laborerandet med olika känslor. Leijonhuvud talar om de ”fiktiva känslorna” (ibid., s. 92), de vi hämtar ur vårt *känslobibliotek*, som metod för att leva oss in i interpretationen och menar att andra äkta känslor kan bli överväldigande och hämma utförandet. För att finna rätt fiktiv känsla krävs här en intention som går parallellt med den äkta känslans intention. Leijonhuvud beskriver ett slags iscensättande av känsloupplevelsen, att ”klä sig i känslan”, och menar att; ”Vi kan uppleva en hel del och tala om musik genom att reducera en del av musiken till språket men vi måste vara i musik för att tillfullo uppleva dess väsen” (ibid., s.111).

I studien gör Leijonhuvud (2011) en koppling mellan tänkandets intention och Descartes (1596-1650) uttryck *Cogito ergo sum* – ”Jag tänker alltså är jag” (s.94). Själva termen *cogito* benämner inom filosofin att all kunskap och vetenskap har sin utgångspunkt i det mänskliga förnuftet eller i subjektet (Egidius, 2008).

Leijonhuvud (2011) refererar till cogito som ”det utrymme där tänkandet tar plats” (s.94) i hela den levande kroppen och att tänkandet som aktivitet inte behöver innebära mentala tankekonstruktioner. Det kan manifesteras, hävdar Leijonhuvud, i form av en instrumentalists spelrörelser eller av en sångares tonhöjdsväxlingar. Manövreringen kan ske utan att den aktivt behöver tänkas ut och har sitt ursprung i ett omedvetet tänkande i en levande kropp.

### 3.2.2 Damasios hypotes och somatiska markörer

När vi via perceptionen bearbetar information kan det hända att vi ”triggas”, det vill säga att hjärnan aktiverar minnen vi har av liknande situationer. Detta fenomen kallas inom somatisk teori för *somatisk markör* och är den kroppsliga reaktion som uppstår i samband med amygdalas bearbetning av information ifrån sinnen (Egidius, 2008).

Detta innebär att när vi exempelvis hör ett ljud som får oss att minnas en traumatisk situation kan den somatiska markören ske i form av att nervsystemets *fly-eller-fäkta-tillstånd* (*fight or flight mode*) får muskler att spännas och gester att markera avståndstagande. På samma sätt kan ett musikstycke vi tycker om markeras somatiskt med att vår kropps muskler

slappnar av eller föräldrarnas röst kan markeras somatiskt hos ett barn att känna trygghet och somna (Egidius, 2008).

Damasios (citerad i Egidius, 2008) hypotes om somatiska markörer uttrycker en känsloteori där emotionella reaktioner i kroppen utgör en essentiell inre fysiologisk reglering för människans hantering av omgivningen, både på individ- och gruppnivå. Det är ur automatiska emotionella reaktioner grundat i kroppsliga processer som våra känsloupplevelser utvecklas, menar Damasio. Enligt hypotesen kan reaktionerna antingen uppstå i de kroppsliga organen eller också uppstå i hjärnan utifrån dess *kroppskarta*, det vill säga utifrån den perceptuella uppfattning som hjärnan har av kroppen (ibid.).

### 3.3 Kroppens fenomenologi

I kontrast till Descartes (citerad i Egidius, 2008) dualistiska syn på kropp och tanke, ”res extensa” och ”res cogitans”, formulerar Merleau-Ponty (1997) kroppen som ett ”vara” (s.177). I detta vara kan olika delar inte beskrivas separata ifrån varandra då de är olika uttryck för samma helhet.

#### 3.3.1 Kroppen som upplevelse

Merleau-Ponty (1997) beskriver den cartesianska traditionen och hur vi utifrån den lär oss att se en uppdelning av objekt och medvetande, att allt antingen existerar som ett ting eller som ett medvetande. I själva verket, menar Merleau-Ponty, är enheten alltid implicit och oklar då alla delar kan existera på många olika plan och i olika konstellationer samtidigt. Kroppen betraktas här som ett medel för kommunikation med och som perciperande av omvärlden där den kommunicerar intimt *tillsammans* med världen, istället för bredvid den som ett objekt med permanens. Merleau-Ponty skriver:

Vare sig det handlar om den andres kropp eller om min egen kropp, så har jag inget annat sätt att få kunskap om människokroppen än att få uppleva den, det vill säga genom att ta på mig det drama som genomtränger den och genom att smälta samman med den. Jag är alltså min kropp, åtminstone i den mån som jag har en erfarenhet, och omvänt är min kropp som ett naturligt subjekt, som en preliminär skiss till mitt totala vara. (Merleau-Ponty, 1997, s. 177)

Kroppen fungerar enligt Merleau-Ponty (1997) som en källa till kunskap genom att *vara en upplevelse* (s. 49) och definierar därmed en samlingspunkt av levande betydelser (s.117).



### 3.3.2 Kroppsschema och rumslig upplevelse

Den uppfattning vi har av kroppen och hur den är positionerad i förhållande till sig själv och till rummet har inom psykologin fått benämningen *kroppsschema*. (Kan jämföras med somatikens ”kroppskarta” och neurobiologins ”proprioception”.) Merleau-Ponty (1997) hänvisar till behovet av att benämna detta schema för att belysa kroppens rumsliga och tidsliga, med ett annat ord – dess ”intersensoriska” (s.53), enhet som samskapande i en intersensorisk värld. Merleau-Ponty skriver; ”[Men] kroppen är i allra högsta grad ett uttrycksrum” (ibid., s.110) och menar att vår uppfattning om kroppen bildas i och via det samspelande rummet.

Ett *dynamiskt* kroppsschema beskrivs, där kroppens percipierande av rummet sker utifrån rörelsens aktuella eller potentiella uppgift (Merleau-Ponty, 1997). Detta styrs enligt teorin utifrån *intention*; ”I rörelsen förhåller sig mitt beslut och min kropp magiskt till varandra” (ibid., s.46) och ger uttryck för intentionen som en sorts kompass som visar riktning *mot* och på samma gång skapar korrelation *med* rummet. När vi tänker på ett bord tänker vi alltså på det i förhållande till vår egen kropp i rummet.

Lagen om intention visar på kroppens situationsrumslighet snarare än positionsrumslighet samt idén om att kroppen inte är *i* rummet utan *bebor* rummet (Merleau-Ponty, 1997). Houmann (2010) skriver:

Människan får tillgång till världen med sin kropp, vilket i sin tur innebär att världen alltid framträder från en personlig synvinkel. En levd värld innefattar både en värld som framträder från olika synvinklar och en värld som är gemensam och intersubjektiv. (Houmann, 2010, s.62)

### 3.3.3 Musikern som förmedlare av en värld

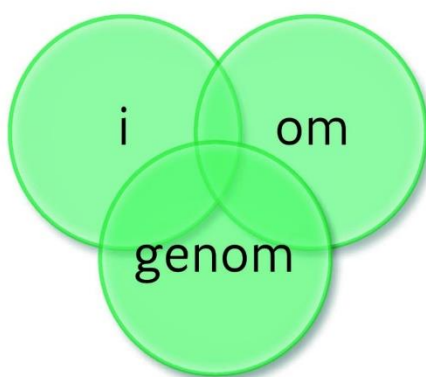
En yrkesgrupp som Merleau-Ponty (1997) använder som exempel är musikern. Musikern är i sitt arbete välbekant med och i ständigt utforskande av förhållandet mellan rörelse och beslut. Vanor skapas som resultat av de rörelsemönster som upprepat utförs och som når en form av automatik. Vanan, menar Merleau-Ponty, har varit ett svårt ämne för den klassiska filosofin då den betraktats som ”en intellektuell syntes” (ibid., s.106). I själva verket fungerar den som en utveckling av kroppsschemat, som en förvärvning av lösningar på specifika situationer, systematisk snarare än mekanisk. Merleau-Ponty hävdar om vanor att dessa varken ligger i tanken eller i en objektiv kropp. Det exemplifieras av en organist som står inför att spela på en

ny orgel, som inte gör upp en plan för hur det ska gå till i tanken, utan sätter sig ned och ”tar instrumentets mått med sin kropp” (ibid., s.109) genom att testa orgelns register, klaviatur och pedaler. Målet är heller inte orgeln som objekt, utan instrumentet och kroppen kollaborerar som knutpunkt för det musikaliska väsendet, ”som förmedlare av en värld” (ibid., s.109).

Kroppen är enligt Merleau-Ponty (1997) själva överensstämelsen mellan intention och utförande och formar därmed vår ”förankring i en värld” (s.108). Det innebär; ”[...] att det inte bara finns en upplevelse av min kropp utan också en upplevelse av min kropp i världen” (ibid., s.105). Merleau-Ponty uttrycker en cirkularitet mellan musikerns rörelser, det musikaliska väsendet och en förkroppsligad upplevelse. Upplevelsen får som innebörd ett medverkande i samspelet med världen, med vår perceptuella uppfattning av den och med det musikaliska skapandet.

### 3.4 Lärande i, om och genom kroppen

Houmanns (2010) studie om musiklärares handlingsutrymme presenteras en modell med syfte att belysa hur teoretisk kunskap *om*, i det här fallet handlingsutrymme, överlappar kunskapsbildning *i* handling. Med referens till Bengtssons (1993) analys om praktisk och teoretisk kunskap belyses en komplementär verkan snarare än en dikotomi där en sammansmältning av kunskap *i*, kunskap *om* och kunskap *genom* handlingsutrymme fungerar som en behjälplig tankestruktur för musiklärares pedagogiska praxis. Houmann (2010) bygger sin modell med utgångspunkt i fenomenologins teori om ”den levda kroppen” (s.108) som erfarar och upplever utifrån livsvärldar och föreslår en planering av musiklärares förutsättningar för att ”identifiera och erövra sitt handlingsutrymme” (s. 106).



Figur 1. ”I, om och genom handlingsutrymme”,  
Houmann, 2010, s. 108.

Houmann (2010) hänvisar också till Atkinson och Claxton (2003) om *intuitiv pedagogik* och skriver att detta är vad som tar vid när planeringen inte längre räcker till eller inte tjänar sitt syfte. Houmann (2010) skriver:

Den intuitiva dimensionen möjliggör att kunskaper i, om och genom handlingsutrymme konstituerar ett lärande i ögonblicket, det är direkt och spontant och utgörs av implicit och erfarenhetsrelaterat innehållsligt och formmässigt vetande, kunskap och kompetens. (Houmann, 2010, s.109)

I tidig kunskapsteori görs liknande sammankopplingar mellan det lärande/upplevda ögonblickets betydelse och bestående kunskap. Följande stycke är ett utdrag ifrån brevväxling mellan upplysningens ledande forskare Leibniz (1646-1716) och Locke (1632-1704). Leibniz talar här om upplevelsen av glädje i nuet som den mening som leder oss vidare mot framtiden och till det som varar:

I am delighted, sir, to find that you do after all acknowledge innate truths, as I will shortly maintain. This principle agrees well enough with the one I have just pointed out, which leads us to pursue joy and avoid sorrow. For happiness is nothing but lasting joy. However, what we incline to is not strictly speaking happiness, but rather joy i.e. something in the present; it is the reason which leads us to the future and to what lasts. (Johns, 2007, s.180)

### 3.4.2 Inlärningsstilar och varierad undervisning

Ett talesätt som ofta figurerar i diskussioner kring inlärningsmetodik är; ”Det finns lika många inlärningsstilar som det finns människor”. Frasen beskriver ett perspektiv som har öppnat upp för varierad undervisning med syfte att möta eleven som individ utifrån dennes förutsättningar, erfarenhets- och kunskapsnivå, ett perspektiv baserat på Dunn och Duns (1975, 1979, 1981, 1985, 1989) forskning om inlärningsstilar. VAK står för ”Visual, Auditory and Kinesthetic/Taktil” (Acronym Finder, 2016). VAK-modellen visar dig utifrån kategorierna visuell, auditiv och kinestetisk/taktil på vilket sätt du lär dig bäst.

Samtidigt som utbildningspolitiska röster från höger velat slå ett slag för katederundervisningens effektiviseringspotential och svenska skolor varit igång med att implementera VAK-modellen i undervisningens praxis så äntrar en ny studie den akademiska banan. Hattie och Yates (2014) slår hål på myten om inlärningsstilar och menar att människor är mer lika än olika när det kommer till inläring. En slutsats de drar är att de betydande faktorer som skiljer elevers inläring åt inte handlar om inlärningsstilar utan snarare om

förkunskaper och igenkännbara mönster. ”Det finns lika många inlärningsstilar som det finns människor” skulle i det här fallet utformas enligt den felaktiga syllogismen att ”människor är olika, därför bör vi undersöka deras inlärningsstil” (ibid., s.147).

I sin studie menar Hattie och Yates (2014) att teorin om inlärningsstilar grundar sig i en felaktig modell som saknar evidens. De förtydligar att de inte motsätter sig relevansen i att utarbeta inlärningsstrategier men att en uppdelning av människors sensoriska och mentala mönster i form av olika ”preferenser” (ibid., s. 225) är felaktig. Hattie och Yates skriver att det inte finns evidens för att en definierad inlärningsstil skulle hjälpa pedagogen att bättre anpassa undervisningen efter eleverna. Däremot gynnar en varierad undervisning *alla* elever, då alla lär sig bättre med undervisningsmetoder som presenterar kunskap utifrån visuellt material, kompletterat av ljud och kompletterat med praktiskt tillämpande.

Skulle en lärandesituation gynnas av så mycket variation samtidigt som möjligt? I samma studie skriver Hattie och Yates (2014) att *multitasking*, att försöka göra flera saker samtidigt, är en mycket dålig idé. De menar att fenomenet ”att multitaska” (ibid., s.228) inte existerar. ”För att tala klarspråk: när det gäller verkliga inlärningsituationer finns inte multitasking” (ibid., s. 229). Hjärnan har inte förmågan att behandla olika information samtidigt vilket också är fallet med en dator. Allt sker, menar de, med hjälp av fokusväxling.

När det ser ut som att vi gör olika saker samtidigt menar Hattie och Yates (2014) att det handlar om en överlappning av ”redan väl inövade färdigheter” (s.234) som inte kräver omedelbar uppmärksamhet eller aktiv assimilering av information.

### 3.4.3 Gester och implicit lärande

Hur förklarar Hattie och Yates (2014) de processer som sker utanför vårt omedelbara fokus? Informationen som percipieras av hjärnan i och med automatiserade kognitiva processer gör att vi även tar in och lär oss sådant som vi inte är medvetna om. Detta formar ett ”implicit lärande” (också kallat tyst lärande) (s.172) där ett lärande sker trots att vi varken med ord eller tankar egentligen kan förklara hur det går till. Idén om ett kontrollstyrt fokuserat lärande, det vill säga där vi medvetet fokuserar på det vi försöker att lära oss, menar Hattie och Yates går att ifrågasätta som stundtals störande moment i en lärandeprocess. De använder bland annat cykling som ett exempel. När du lär dig att cykla är det sällan ett analyserande av relationen mellan tyngdpunkt, fart och styrmöjligheter som får dig att hålla balansen. Tankens inblandning är snarare bidragande till att uppmärksamheten och därmed balansen tappas.

Därför är instruktioner om sådant inte till mycket hjälp när man ska lära sig att cykla. ”Denna kunskap om fin kalibreringsjustering var inte relevant för att lära dig färdigheten till att börja med” (ibid., s.173). Det implicita lärandet, menar Hattie och Yates, ”går långt bortom motoriska färdigheter” (ibid., s.173) och är gällande inom många olika sorters färdighetsutveckling.

Hattie och Yates (2014) diskuterar en studie som gjorts av Susan Goldin-Meadow där 106 stycken låg- och mellanstadieelever observerades då de fick i uppgift att lösa ett antal matematiska problem. Man upptäckte att 67 av dessa elever spontant gjorde handrörelser när de löste uppgifterna. Vid närmare undersökningar upptäcktes att 35 av eleverna, alltså en tredjedel, uttryckte kunskap och strategier med sina handrörelser som inte uttrycktes med ord. När elever uppföljningsvis fick förklara uppgifter med hjälp av handgestikuleringar uppvisade de en högre medvetenhet om strategier för lösningar och presterade dessutom bättre på efterkommande uppgifter.

Det formulerade resultatet av studien blev således att gester kan verka som en kanal genom vilken implicit kunskap kan förstärkas, bedömas och ”hämtas fram” för att användas i nya lärandesituationer. Hattie och Yates (2014) skriver följande:

Bildligt talat kan gester betraktas som en mellanstation i överföringen från implicit till explicit tanke. Innan du kan uttrycka saker med ord kan du använda dina händer som ett uttrycksfullt verktyg. Gester kan avslöja tankar som ligger på gränsen för din kompetens. (Hattie och Yates, 2014, s.177)

Genom att medvetandegöra våra egna mönster och känslor kan alltså den implicita kunskapen övergå till explicit och verbal. Studierna visar vidare att de som använder gester har en benägenhet att ta fram svar som är mer strategiska och eftertänksamma och att kroppsrörelser hjälper de kognitiva funktionernas verbala system och minnessystem. Gester tycks även ha betydelse för tidig mental utveckling, välbefinnande och ett mellanmänniskt lärande.

Hattie och Yates (2014) skriver att människor berättar att gestikulerande ger en positiv känsla, att det är ”kommunikativt, socialt lyhört, belönande i sig och roligt” (s.178).

I en lärandesituation mellan lärare och elev menar Hattie och Yates (2014) att; ”Det är ofrånkomligt att dina elever studerar dina gester, särskilt hur du använder dina händer vid undervisningen, och använder dina gester som ledtrådar för sitt eget kunskapsbyggande” (s.180).

Relaterat till ett kunskapsbyggande och till relationen mellan lärare och elev så kan man ibland se uppkomsten av ”Haloeffekten”, där ett fokuserande på exempelvis en elevs ”starka” eller ”svaga” sidor får representera en helhetsbedömning av elevens prestationer. Elevens

bedöms med andra ord helhetsmässigt utifrån prestationerna på ett särskilt område, enligt ett särskilt beteende eller utifrån en förutfattad uppfattning (Egidius, 2008).

Även ”Rosenthaleffekten” kan göra sig gällande i en lärandesituation. Denna effekt benämner när lärarens förväntningar på exempelvis elevens beteende ofta går i uppfyllelse just på grund av elevens behov av att leva upp till omgivningens, i det här fallet lärarens och skoldiskursens, socialiseringskrav (Egidius, 2008).

#### **3.4.4 Lärande och musik**

Ett område som Hattie och Yates (2014) också berör i sin studie är vilken inverkan som musikutövning har på vår inlärningsförmåga även i sammanhang som inte inbegriper just musik. De skriver om de resultat som hittills har konstaterats, att elever som praktiserar musik presterar bra i skolan och har högre IQ. Studier visar även, menar Hattie och Yates, att intelligenta barn har en högre sannolikhet att få musiklektioner. Kopplingar har också kunnat göras mellan färdigheter i musik och högre impuls kontroll, större ordförråd, auditiva färdigheter och nyanserade skillnader i andraspråksinläring.

Hattie och Yates (2014) skriver om musik som något som används i många olika sammanhang och som är en viktig del av vår värld. Det har konstaterats att bakgrundsmusik påverkar på vilket sätt vi rör oss, vårt tillfrisknande ifrån sjukdom och verkar aktiveringshöjande. Däremot, skriver de, finns det ingen dokumenterad effekt av att musik ska ha påverkan på inlärningsförmågan och menar att det inbjuder till vidare forskning. De hävdar att det dock finns eventuella kopplingar mellan musikutövande elevers disciplin, självkontroll och struktur som kan ge känslan av ett belönande samband mellan ansträngning och resultat.

## 4. METOD

I följande kapitel presenteras valda metoder för genomförandet av denna studie.

En explorativ metodstudie och fenomenologisk analys beskrivs liksom begreppen ”fenomenologiskt förhållningssätt”, ”kvalitativ och kvantitativ intervju”, ”fallstudie” samt ”observation som metod”. Här presenteras också informanter, observation- och intervjusituationerna vilka sedan följs av en diskussion kring studiens validitet.

### 4.1 Fenomenologiskt förhållningssätt

Metodologin i denna studie har en fenomenologisk utgångspunkt. Med det menas att den datainsamling som ligger till grund för studien i sin helhet har inriktat sig på specifika subjektiva livsvärldar och har kopplats till fenomenologins teoretiska perspektiv. Fenomenologin talar om livsvärlden som levande och söker belysa fenomenet av ”tinget” såsom det upplevs hos varje aktör och sammanhang.

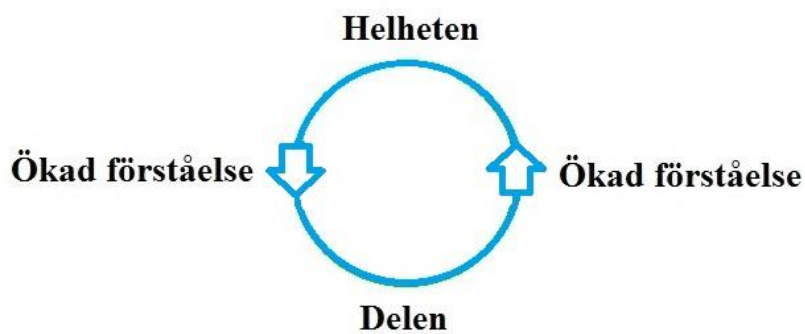
Fenomenologin utforskar i regel inte om det som finns i vår yttre verklighet motsvarar den inre uppfattningen utan den inriktar sig helt på våra sinnens och uppfattningars medvetandefenomen. Enligt fenomenologin är vår uppfattning om oss själva och omvärlden ett resultat av våra sinnesintryck, känslor och vårt begripande (Egidius, 2008).

Houmann (2010) refererar till Merleau-Ponty i sin beskrivning av den livsfenomenologiska världen som levd värld och skriver; ”Den levda kroppen, inte den biologiska, psykologiska eller medicinska kroppen, är en förutsättning för allt vi erfar och allt vi gör i livet” (s.62).

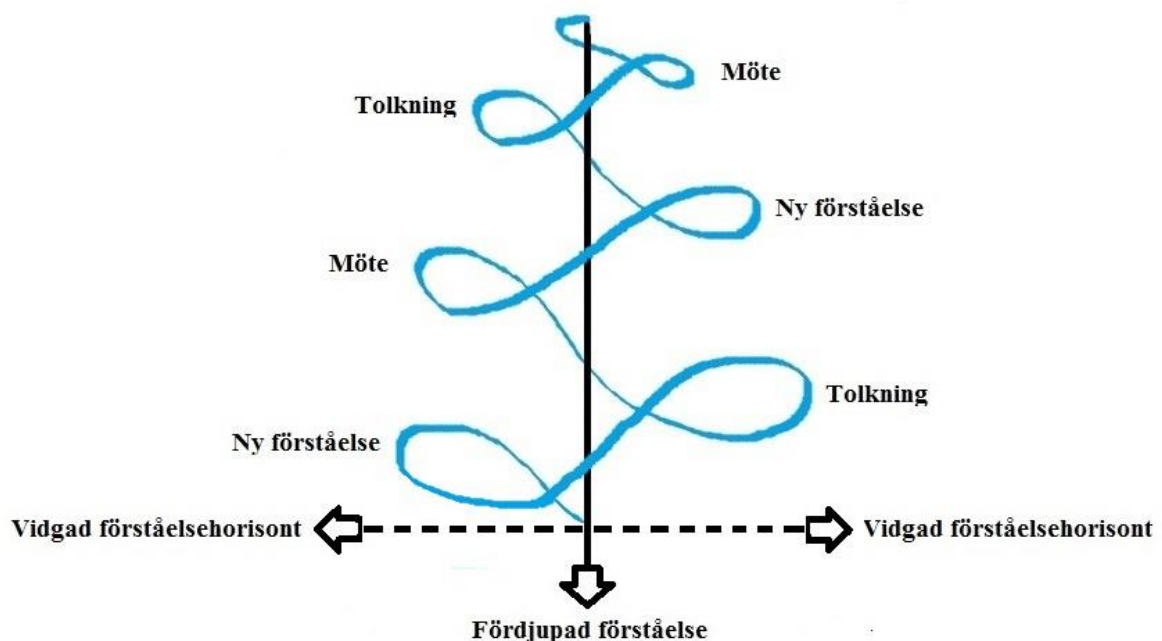
Vidare menar Houmann (2010) att ett cirkulärt samskapande mellan människa, kropp och omvärld får innebörden av forskningsobjektet som huserande av levd erfarenhet (s.63). För att få tillgång till forskningsobjektets livsvärld behöver ett möte ske, där vi ”tar med oss själva in i den andras situation eller att vi rör oss mellan det bekanta och det obekanta” (ibid., s.65). Houmann talar om ett lärande ”i, om och genom” (ibid., s.108) kroppen vilket öppnar upp för en fördjupad insikt om hur olika människors livsvärldar kompletterar och expanderar varje situerad förståelsehorisont.

Denna studie har också gjorts i enlighet med cirkulär hermeneutik där frågeställningen leder till ett möte med fenomen som leder till en tolkning som leder till en ny förståelse som leder till ett nytt möte och så vidare. Hermeneutiken talar om en öppen inställning och ”en genuint nyfiken hållning inför det empiriska materialet” (Fejes & Thornberg, 2009, s.81).

Detta har i praxis inneburit att förförståelse och forskningsfrågor i största möjlig mån har hålls ur vägen när materialet bearbetas och ombearbetas flera gånger. Vid varje datainsamlingstillfälle har en ny förståelse vuxit fram hos mig vilket har gett upphov till nya frågor att ställa vid nästa tillfälle för datainsamling. Se Figur 2 och Figur 3 där varje möte mellan delarna och helheten leder till en ny, fördjupad och expanderad förståelse av fenomenen:



Figur 2. "Den hermeneutiska cirkeln", Skoglund, 2012



Figur 3. "Den hermeneutiska spiralen", Aarhus Universitet, 2013



## 4.2 Fallstudie

Orsaken till att jag valde att göra en fallstudie var min vilja till fördjupning av ämnet samt då kroppens upplevda värld bäst uttrycks av den som besitter kroppen (Merleau-Ponty, 1945, s.177).

Fallstudie (case study) definieras på engelska som:

- 1) "a process or record of research into the development of a particular person, group, or situation over a period of time".
- 2) "a particular instance of something used or analyzed in order to illustrate a thesis or principle" (Academia, u.å).

En fallstudie innefattar alltså en detaljerad och fördjupande undersökning av ett aktuellt fenomen som sedan jämförs med modeller och teoretiska ramverk. Undersökningen kan pågå under en längre tid eller också fokusera på något specifikt för att illustrera en tes eller princip.

I sin forskning om fallstudien som undersökningsmetod skriver Merriam (1994) följande; "Tillämpade vetenskaper som pedagogik, medicin och socialt arbete använder också forskningen som ett medel för att förstå, informera och förbättra sin egen praxis" (s.20).

I och med fallstudiens kvalitativa utformning är intervjuer vanligt förekommande och intervjufrågor som används är ofta öppna och kan börja med; "Hur upplever du att...?" eller "Kan du berätta för mig om..." (Kvale & Brinkmann, 2009, s.150).

## 4.3 Observation som metod

Att använda observation som metod innebär att iaktta och undersöka något som utspelar sig i realtid och/eller från videoinspelat material för att uppfatta något som är av betydelse.

Bjørndal (2009) talar om främst två olika former av observation. Den första benämns "*observationer av första ordningen*" (s.26) och utgörs av en utomstående som iakttar situationen och gör det som sin primära uppgift. Detta är enligt Bjørndal ett mer tillförlitligt tillvägagångssätt då den som iakttar inte är splittrad i sin uppmärksamhet.

Den andra formen av observation kallas här för "*observationer av andra ordningen*" (Bjørndal, 2009, s.26). Denna form av observation utgörs av en pågående avläsning av en situation som den observerande är del av. Observationen är därmed "komplementär" (ibid., s.26). Exempel på dessa två olika observationsformer kan exemplifieras av terapeuten som

från ett hörn sitter och iakttar barnens interaktion och läraren som gör formativa pedagogiska bedömningar av den situation hen är delaktig i under längre tid.

I likhet med terapeuten i hörnet har mina observationer gått ut på att jag har varit en ”åskådare”, en observatör som stått utanför händelsen men samtidigt med min närvaro ofrånkomligen har haft en viss inverkan på det som skett i rummet.

Tanken kring vilken inverkan en närvaro har i rummet väcktes hos mig när jag för ett antal år sedan samtalade med chefen på min dåvarande arbetsplats. Chefen pratade om sina visioner för kommande projekt och med ens kom en kollega på tal, som hade slutat på arbetsplatsen innan jag hade börjat där. Chefen uttryckte om kollegan: ”Som ny kan man inte komma in i en verksamhet och ha åsikter hur som helst. Som ny i en verksamhet får man anpassa sig.” Uttalandet var förmodligen grundat i en konflikt som jag inte hade inblick i och det fick mig att tänka. Tanken som dök upp var en insikt om att så fort en människa kliver in i ett rum så förändras rummets innehållsliga struktur ögonblickligen. Likaså förändras dynamiken i den grupp som befinner sig i rummet då varje nytt tillskott bär med sig ny information, intention, kunskap och erfarenhet. En bildlig jämförelse av detta vore att om du lägger mynta i en mugg med varmvatten så bildar vattnet och myntan tillsammans te-dryck. Den matematiska formeln skulle vara att ett plus ett är lika med tre. Ett rum där det stiger in en observerande forskare kan aldrig längre vara samma rum.

Detta påminner mig om Merleau-Pontys (1997) tes om att kroppen *bebor* rummet (s.102) och vid ett observationstillfälle påträffas således problematiken att den som blir observerad blir observerad av någon. Bjørndal (2009) beskriver i hänvisning till Bateson (1991) ett objektivit förhållningssätt som illusion då mängden av information som tags upp via våra sinnen gör att vi upplever samma situation på olika sätt (s.27, s.28).

Inom fenomenologin är subjektiviteten förutsättningen för att ett lärande ska ske; ”För att få tillgång till andras livsvärld krävs ett möte mellan människor (Houmann, 2010, s. 90-91). Med detta perspektiv verkar den extra personen i rummet som en tillgång, som samskapande och essentiell för den empiriska transparansen.

Samskapandet utmärkte sig särskilt då jag vid insamlandet av data inför denna studie bland annat satt som publik och samt upplevde tillsammans med ett hundratal andra personer.

Så hur kan man utveckla sitt observerande och göra det så transparent och rikt på data som möjligt? För att undvika att blanda samman det faktiskt observerade med den efterföljande tolkningen hänvisar Bjørndal (2009) till Leif Askland (1997) och menar att för att vara en god observatör behöver man kunna skilja på information som hör till den kontextuella situationen, vem eller vad som observeras, vilka andra som är delaktiga i situationen samt vad som skett

innan observationen inleddes. Tre punkter presenteras som de anser vara väsentligt att ha insikt om som observatör. ”1) Du vet vad andra gör men inte varför de gör det. 2) Värdet av det som andra gör är något som du själv upplever. 3) Du ser inte vad andra tänker och upplever” (Bjørndal, 2009, s.40).

#### 4.4 Kvalitativ och kvantitativ intervju

Då denna studie inriktar sig på levande betydelser och subjektiv upplevelse har den kvalitativa metoden varit ett självklart val i insamlingen av data. Blandade metoder, som i det här fallet inbegriper intervju och observation, har varit ett sätt att nå fördjupning och inblick i förkroppsligad kunskap, uppfattning och upplevelse hos informanternas egen livsvärld.

Inom metodvetenskaperna skiljer man vanligen mellan kvalitativ och kvantitativ metod. Kvantitativ metod innebär ofta enkäter och frågeformulär där statistiska analyser kan göras samt ord och siffror kan sammanställas för att ta reda på ”hur mycket av ett visst slag” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.133) som är rådande. Denna metod lämnar ett minimum av utrymme för personlig bedömning och är mer ute efter att nå en översiktlig analys (ibid.).

Den kvalitativa metoden inriktar sig mot sådant som kan uttryckas med ord samt beskrivningar och kan således ta reda på ”vad för slag” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.134) som är rådande. Undersökandet utformas delvis genom intervjuarens färdigheter och bedömningsförmåga (ibid., s.134).

Kvale och Brinkmann (2009) menar att en intervjufråga kan utformas både utifrån en ”tematisk” och en ”dynamisk” dimension (s.146). Den tematiska frågan utforskar kunskapsproduktionen, ämnets *vad*, medan den dynamiska står i förbindelse med det mellanmänniska interaktiva förhållandet i intervjusituationen, ämnets *hur*. För att få ett så bra och givande intervjuklimat som möjligt bör frågorna spegla båda dessa dimensioner (ibid.).

Själva strukturen för en intervju kan utformas olika. Frågorna kan vara mycket preciserade och direkta och inbjuder därmed till preciserade och direkt svar. Kvale och Brinkmann (2009) menar att expertintervjuaren är engagerad i den konkreta situationen och istället för att fastna vid de förberedda frågorna eller metodreglerna är denne känslig för de ledtrådar som kan föra intervjun framåt på ett givande sätt (s.154). Formatet på intervjun kan alltså formas kring en öppnare struktur, kallat ”halvstrukturerad livsvärldsintervju” (ibid., s.156), där intervjun bär en inneboende flexibilitet, där vi utifrån de förberedda intervjufrågorna har vissa hållpunkter men utan att vara bundna till dem.

För att upprätthålla ett aktivt lyssnande kan intervjuaren följa upp informanternas svar med ”andrafrågor” (Kvale & Brinkmann 2009, s.154). Dessa andrafrågor används i syfte att få ett vidareutveckling i resonemanget. Ett exempel på en andrafråga kan vara ”Kan du berätta mer om det?” (ibid., s.156).

Min intention inför intervjun var att ställa korta, enkla och öppna frågor och därmed ge informanterna så rikligt med utrymme som möjligt för sina reflektioner; ”Om det blir tal om en narrativ analys bör forskaren ge intervjupersonen rikligt med frihet och tid att utveckla sina historier och följa upp med frågor som kan kasta ljus över de viktigaste episoderna och gestalterna i hennes berättelse” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.147).

Därför använde jag mig av en samtalsteknik baserad på Kvale och Brinkmanns (2009) nio olika typer av intervjufrågor:

- **Inledande frågor** – ”Kan du beskriva för mig hur du ser på...”
- **Uppföljningsfrågor** – Validerande ”mm”, eller frågor som uppmuntrar till att fortsätta resonemanget.
- **Sonderande frågor** – ”Har du exempel på det?”, ”Kan du utveckla det du sade om...”
- **Specificerande frågor** – ”Hur upplevde du det?”
- **Direkta frågor** – Ämnet för studien presenteras direkt. ”Vad tänker du om kroppen i förhållande till kunskapsinläring?”
- **Indirekta frågor** – ”Hur tror du att eleverna upplever det?”
- **Strukturerande frågor** ”Jag skulle vilja återgå till...”
- **Tystnad** – Ger informanten tid till att associera och sedan bryta tystnaden med betydelsefull information.
- **Tolkande frågor** – ”Du menar alltså att...” (Kvale och Brinkmann, 2009, s.150-152)

Den kvalitativa intervjun kan formas kring en fokusgrupp bestående av 5-8 deltagare och utgör en ”systematiserad gruppintervju” (Dialogguiden, 2016). Detta är ett effektivt sätt att skapa deltagande som stimulerar till givande samtal. Vid intervjusituationen finns en moderator som är väl förberedd och insatt i den frågeställning som diskuteras (ibid.).

Den kvalitativa intervjun har varit ett utmärkt sätt för mig att studera intressanta uppfattningar kring perception, kropp och lärande då det har gett konkreta exempel på

situationer kopplade till forskningsfrågorna. Kvale och Brinkmann (2009) skriver; ”Ordalydelsen inbjuder till ganska olika svar, som sträcker sig från de deskriptiva, beteendemässiga och upplevelsebetonade domänerna till de emotionella, kognitiva och värderande” (s.153).

Min uppfattning är att jag inte hade fått in lika rika svar i denna studie om en kvantitativ undersökning hade gjorts. Detta eftersom utrymmet som informanterna hade tillgodo vid intervjun öppnade upp för reflektioner i flera led och för intressanta uppföljningar i resonemangen.

#### 4.5 Informanterna

Informanterna går/har gått på ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan på en musikhögskola i Sverige och har rytmikpedagogik som inriktning.

Anledningen till att just dessa fick verka som informanter till denna studie var med tanke på den praktiska erfarenhet och kunskap de har med sig i att sammanföra lärande, musik och rörelse i sin yrkes- och utbildningsvardag. Min tanke var att de reflektioner kring lärande och uttryckssätt som de bär med sig i bagaget kunde vara intressanta tillskott i studien.

De fyra personer som observerades utgör fokusgrupp varav två (”P1” och ”P2”) av dessa intervjuades. Då antalet informanter är något för få (under 5-8 personer) för att utgöra en fokusgrupp är intervjun att betraktas som en komponent i denna studie, kompletterad av observation och litteraturstudie.

Samtliga informanter går/har gått på samma rytmikpedagogiska utbildning men de två som intervjuades beskrev sig komma från något olika bakgrund. Den ena av dem hade med sig erfarenheter av nutida modern dans, jazzdans och balett sedan 10 års ålder in i utbildningen medan den andra beskrev sig komma ifrån ett läge där kroppen var ganska ovan vid att uttrycka sig konstnärligt med hjälp av rörelser. Båda två och även samtliga i fokusgruppen hade dock musikutövning med sig som en gemensam nämnare.

## 4.6 Observationerna

Observationerna genomfördes vid tre tillfällen då rytmikpedagogikstudenterna arbetade med en föreställning som skulle framföras inför publik. Jag närvar, gjorde observation av första ordningen (som omnämns tidigare i detta kapitel) och antecknade vid en två timmars repetition som också delvis finns dokumenterad i 45 minuter film, en 45 minuters föreställning samt en utvärdering på en timme.

När observationerna i realtid ägde rum var jag ännu i inledningsfasen av studien och strukturella ramar hade ännu inte satts upp. Min ingång till och bearbetning av den mängd information som ett observationstillfälle innefattar hade därmed ett öppet förhållningssätt och med den något strukturerande frågeställningen; ”Vad finns här för kopplingar mellan sinnena, kroppen och konstnärligt skapande?” Kanske var det just detta öppna förhållningssätt som gjorde att jag landade i kärnan av studien även om det för mig till en början upplevdes abstrakt och på gränsen till ogripbart. Samtidigt hade kanske en tydligare struktur gett mig mer värdefull data då jag hade vetat vad jag letade efter. Båda synsätten presenterar en forskares utmaning inför objektivitetens fallgropar.

Vid observationen av videomaterialet valde jag att använda mig av *öppen kodning*. Detta är en kvalitativ analysmetod i *Grundad Teori* (GT) vilket innebär att göra observation så objektivt som möjligt, strukturera upp insamlad data i kategorier och sedan utifrån ”betydelsebärande enheter” (Fejes & Thornberg, 2009, s. 48) successivt forma teorier. Syftet är att få fram hypoteser som kan undersöka studiens problemställning och sedan framställa en teori som förklarar hur man bearbetar den.

Kodningen strävar efter att generera ett empiriskt och konkret underlag. Samtidigt som forskare har olika idéer om stadierna i kodningsprocessen så är de överens om vikten av ett öppet förhållningssätt i den inledande fasen och att analysen slutligen presenterar en egen grundad modell med tillhörande begrepp. Begreppen ska vara få och förklara mycket.

En kod innefattar sådant som forskaren har uppmärksammat och den markeras exempelvis med en understrykning av ett eller flera ord som summerar det observerade fenomenet. Utifrån dessa koder kan kodfamiljer kategoriseras och för att inte riskera ska tvingas in data i en kategori ska kodfamiljen hela tiden jämföras med det empiriska materialet.

När forskaren har kunnat definiera en *kärnkategori*, samt inte längre kan finna fler kategorier som bär användbar information, är det öppna kodningsarbetet mättat. Kärnkategorin beskriver den relationella processen och ska kunna relateras till övriga kategorier.

Under hela observationsprocessen för forskaren minnesanteckningar, *memos*, vilka utgör underlag för utvecklingen av teoretiska idéer. Dessa anteckningar speglar en ”analytisk förståelse av olika koder och kategorier och de relationer som växer fram mellan dem” (Fejes & Thornberg, 2009, s. 64). Memoskrivandet sker växelvis mellan datainsamling och kodning under hela processen.

Fejes och Thornberg (2009) skriver om ”teoretisk sensitivitet” (s.63), det vill säga en ”förmåga att känna eller läsa av de subtila nyanseringarna av och antydningarna till meningsinnehållet i data (sensitiv närhet)” (ibid., s.62). Det innefattar en förmåga att finna relationer mellan de kategorier och begrepp som abstraheras och Fejes och Thornberg menar att teoretisk sensitivitet är en förutsättning för att utveckla en grundad modell.

Några av de frågor som kan ställas vid öppen kodning är:

- Vad är det som händer?
- Vad säger dessa data om undersökningen?
- Hur, när och varför sker individers handlingar?
- Vad indikerar dessa data om sociala handlingar, skeenden eller processer?
- Vad för slags kategori tycks denna specifika bit av data antyda?
- Vad är informanternas *main concern* (Fejes & Thornberg, 2009, s. 47)?

*Main concern* är ett uttryck för det som informanterna i studien är inriktade på att göra, det vill säga, det som är deras huvudsakliga problem eller uppgift i situationen. För forskaren ska informanternas *main concern* vara en central del i analysarbetet och forskningsprocessen.

#### 4.7 Intervjusituationen

De två informanter som intervjuades gjordes så vid samma tillfälle och motsvarande hälften av informanterna i fallstudien.

Intervjun ägde rum i en lugn miljö och vid en tidpunkt som hade bestämts i samråd med informanterna. Intentionen var att genomföra intervjun på ett avdramatiserat vis, där det mindre var fråga om ett kunskapsutlåtande och mer som ett tillfälle att uttrycka sig spontant och utan någon fråga om rätt eller fel.

Jag hade mina forskningsfrågor med mig för min egen skull, för att minnas den övergripande strukturen. Sedan hade jag också ett antal intervjufrågor som jag var särskilt

intresserad av att höra deras tankar kring. Frågorna verkade som ett halvstrukturerat ramverk för att ge informanterna tid och utrymme att ventilera sina reflektioner kring sin egen upplevda koppling mellan kropp, rörelse och lärande.

Intervjun inleddes med en kort beskrivning av studien och vad jag menade med begreppet ”perception”. Intentionen var att säga så lite som möjligt innan för att minska risken att påverka deras resonemang.

Båda informanterna var delaktiga med sina tankar och kunde diskutera sinsemellan och intervjun varade tills ämnet för stunden var uttömt.

Sammanlagt varade intervjun i 45 minuter och resulterade i 10 sidor transkriberad data.

#### 4.8 Etiska överväganden

Inför undersökningen fick samtliga informanter vetskap om syftet med studien och vad observationerna och intervjun skulle användas till. De var införstådda med löftet om anonymitet och gav sitt medgivande för att materialet användes. I hänsyn till detta har jag i studien valt att inte nämna några verkliga namn på deltagare, institutioner eller skolor utan har istället använt mig av fingerade namn. Informanterna i fokusgruppen benämns ”P1”, ”P2”, ”P3” och ”P4”.

#### 4.9 Studiens tillförlitlighet och passform

När en fallstudie av det här slaget görs presenteras en inblick i en specifik fråga och situation. Därför kan det vara svårt att dra några generella slutsatser om resultaten. Syftet har dock inte varit att gå brett utan att fördjupa och finna ingångar till en inre och kroppsbaserad upplevelse av musikaliskt lärande. Studien hade ändå haft fördel av att ha omfattat fler informanter från olika lärosäten samt flera intervjuer.

Kvalitativ forskning som inte understöds av kvantitativa data betraktas inom många metodologiskt konservativa institutioner med skepsis inför sitt underlag för evidens och med det i beaktande har jag redan i titeln tydliggjort studiens explorativa natur.



## 5.RESULTAT

Den föreställning som fokusgruppen arbetade inför innebar ett gestaltande genom musik, rum, kropp och rörelse. Deras huvudsakliga uppgift, *main concern*, innefattade en konstnärlig process med syfte att framföras inför en publik på sin skola.

I analysen av videomaterialet (45 minuter) från en av fokusgruppens repetitioner fann jag koder som kunde kategoriseras i sammanlagt 8 kodfamiljer och med en kärnkategori. Se följande tabell:

Tabell 1, Resultat av kodningsprocessen.

<b>Kärnkategori</b>	Musik i rörelse			
<b>Kodfamilj 1-4</b>	Kommunikation/ Impuls	Förstärkare/ Förmedlare	Lärande/Minne	Upplevelse
<b>Kodfamilj 5-8</b>	Känsla/Motstånd	Improvisation/ Rörelsemönster	Rörelse i rummet	Olikriktad impuls/ Passivitet

Tabellen visar de kategorier som har kunnat abstraheras ur kodmaterialet med *Musik i rörelse* som relevant anknytning till kodfamiljerna. Exempelvis fick koder såsom; ”Samarbete”, ”Cue” och ”Bekräftad impuls” bilda kodfamiljen *Kommunikation/Impuls*. Koder såsom ”Brytning”, ”Växelvekan”, ”Impro” och ”Kanon” fick bilda kodfamiljen *Improvisation/Rörelsemönster*.

Under följande rubriker i detta kapitel presenteras kategoriernas förankring i observationerna tillsammans med resultaten ifrån intervjun.

När jag refererar till ”fokusgruppen” syftar jag till hela den grupp av rytmikpedagogstudenter (fyra personer) som är delaktiga i fallstudien. Skriver jag ”informerarna” inbegriper det i detta kapitel de båda personer som intervjudes. Skriver jag ”P1”, ”P2”, ”P3” eller ”P4” syftar jag till fokusgruppens deltagare individuellt.

## 5.1 Kroppen som praktiskt redskap

Fokusgruppens föreställning byggdes kring kroppens gestaltande av/i musik. Musikaliska rörelsemönster i olika koreografier, rytmer och kombinationer framfördes och en del av det som framfördes tycktes vara improviserat med vissa strukturerande ramar.

Ett exempel på detta var när P4 satt vid pianot och spelade en egen tolkning av en välkänd låt och de andra i fokusgruppen befann sig på golvet och rörde sig till musiken. Pianospelandets dynamik och rörelsemönster styrde hur de på golvet rörde sig och kompositionen såg annorlunda ut vid varje tillfälle den framfördes. Ur kodningen av det observerade materialet kunde kategorin *Improvisation/rörelsemönster* urskiljas.

I intervjun talade P1 om improvisation och exemplifierade med hur viktigt det är att öva på att säga ”ja” till sina egna impulser när det handlar om att improvisera musik, ”att jag känner musiken istället för att tänka musik”. Ett analyserande kan ske efteråt, menade P1.

P2 talade förundrat om ordet ”proprioception” som jag hade nämnt för dem när jag kort beskrev vad studien handlade om. Hen menade att det så ofta sägs ”ah men ni måste sätta det i kroppen” och ”känn det i kroppen” och var förundrad över att det finns ett ord för ett inre sinne.

Informanterna beskrev att de upplever att de lär sig bättre om de får ”göra”, alltså att kroppen praktiskt är involverad i lärandet på något sätt. Kunskapen sätter sig inte nödvändigtvis snabbare, menade P1, men den sätter sig djupare och hen minns den tydligare.

P2 höll med och lade till att hen upplever att kunskapen även sitter kvar längre, särskilt när något övas på tills det automatiseras vilket är vanligt när man ägnar sig åt musikutövande. ”Kroppen minns när inte hjärnan minns.”

Som exempel på när kunskaper blir automatiserade beskrev P2 hur hen undervisade en förskoleklass om tonintervall, det vill säga avstånden mellan olika toner. Hen beskrev att de använde sig av handrörelser för att lära sig den diatoniska skalans ”do, re, mi, fa, so, la, ti”. Hen visade tecknet med handen och eleverna gjorde likadant med sina händer och sjöng den ton som motsvarade tecknet. Resultatet visade sig mycket tydligt då eleverna lärde sig att improvisatoriskt ”hoppa” sångmässigt mellan olika toner som vanligtvis är mycket svåra.

Ett annat exempel gavs av P1 och handlade om en kurs hen hade tagit tillsammans med P2 tidigare under deras utbildning och som de båda mindes väl. Läraren i kursen hade ställt stolarna i salen i formen av en ”ost”, det vill säga en halvcirkel. Under tiden studenterna kom in delade läraren ut vita papper som motsvarade den procent elever som blir mobbade i

skolorna. P1 mindes inte i detalj, men upplevde det som ett kroppsligt minne av något som gjorde intryck på hen och att hen kunde minnas sig själv i förhållande till rummet. P2 kompletterade minnet med att läraren när denna började prata slängde ut de vita papprena på golvet och frågade; ”Undrar ni inte varför jag gör såhär??” Studenterna hade själva suttit stilla på stolarna och informanterna kom fram till att rörelserna inte nödvändigtvis behövde vara ens egna för att det skulle ge ett djupare intryck – ”det var rörelse i rummet.” När P1 och P2 berättade om minnet illustrerade de båda två med sina armar och händer sättet på vilket läraren hade delat ut papper.

Ett mönster kunde urskiljas under observationen av videomaterialet, där fokusgruppen hjälptes åt att med jämna mellanrum stämma av läget verbalt, i kombination med eller i koppling till rörelse. Varje gång frågan ”vad händer sedan då?” ställdes så använde gruppen en rörelse från upplägget för att påminna varandra om nästa sekvens. Ett av dessa tillfällen var när P4 påminde de andra genom att sträcka upp sin arm och säga ”armen upp!” varpå situationen gick från förvirring till att repetitionen kunde fortsätta. Ännu ett tillfälle var när fokusgruppen diskuterade vad som skulle hända och P1 uttryckte ”Ja! Och där slängde du av dig hatten, kommer du ihåg?”. Ur kodningen av det observerade materialet kunde kategorin *Lärande/Minne* urskiljas, där kroppens rörelser tycktes ha en betydande roll i hur fokusgruppen minns kunskap. Vid enstaka tillfällen vände de sig mot en whiteboard på ena väggen (utanför bild) där de hade ritat upp en mind-map på upplägget.

## 5.2 Positionen i rummet

Fokusgruppen övade inför sin föreställning i ett stort rum med mycket golvyta där långa svarta draperier täckte den ena väggen. Spotlights i taket lyste upp golvet i mitten av rummet och ett piano, en soffa, diverse instrument och rekvisita stod utplacerade och formade utrymmet i mitten av rummet till en scen. Under föreställningen drog fokusgruppen nytta av större delen av utrymmet och rörde sig in och ut ifrån mitten av scenen, ibland utanför/nedför scenen. Musikaliska rörelsemönster kunde överföras ifrån ett piano till en conga till att spelas med trumstockar till att uttryckas enbart med rörelse.

Under repetitionen fördes många diskussioner om placering, det vill säga, var de ska stå, hur de ska gå och på vilket sätt rörelserna kan harmoniera med varandra och med rummet. P4 uttryckte bland annat; ”Var ska jag..? Jag ställer mig här”, och P2 uttryckte sig om en pall; ”Frågan är om jag ska... jag drar den hitåt” och vände den in mot ljuset på scenen.

Informanterna beskrev att ett lärande med kroppen blir hjälpt av var man är positionerad någonstans i det ögonblick som lärandet äger rum; "[...] jag stod där så lärde jag mig det och sen så gick jag dit och så fick jag veta något annat". De uttryckte alltså en koppling mellan kroppens position i rummet och hur vi lagrar information.

P2 gav ett exempel från sin egen skoltid som elev. När de alltid satt åt samma håll i klassrummet och alltid samlades på samma sätt så upplevde hen att lektionerna liksom kunde flyta ihop. Hen menade att det var mycket lättare att lära sig saker och få en bild av dem i minnet när det fanns olika positioner, händelser och situationer att associera till.

Även mina anteckningar ifrån samtliga observationer skildrar en association mellan händelser, kropparnas positionering i rummet och vad som gjorde starkast intryck på mig och utifrån kodningen utvecklade sig kategorin *Rörelse i rummet*.

I föreställningen använde sig fokusgruppen bland annat av en stegen som rekvisita, som stod av sig själv i form av ett "A". Vid en sekvens dansade tre personer ur gruppen bredvid stegen och en dansade under den i vad som tycktes vara ett litet och begränsat utrymme. Min anteckning omkring händelsen beskriver att de med hjälp av stegen bildade ett nytt rum i rummet att röra sig i, genom och kring.

### 5.3 Rörelse i kommunikation och musikaliskt samspel

När fokusgruppen interagerade med varandra användes ofta ordlös kommunikation. Detta gjordes oftast i form av en "cue", det vill säga, en impuls som markerar när något specifikt ska hända. Ett exempel var när fokusgruppen övade ett rytmiskt mönster där alla hade varsin rytm och P1 med ett röstljud samt framåtlutning av kroppen markerade att det var dags att göra de avslutande rytmerna "unisont", det vill säga göra samma sak tillsammans.

Inför varje sektion av föreställningen verkade det som att fokusgruppen bestämde/hade bestämt vem som skulle cuea de andra, exempelvis; "Snart, du börjar" och "P4 får cuea!". Ofta var det även den förinspelade musiken som markerade en särskild händelse, dynamik eller rörelse. Exempelvis visades detta då P4 rättade sig själv med orden "Oj, nu var det..." och upprepade rörelsen fast på rätt cue i musiken. Ett annat exempel på när cuen fanns i musiken var då P1 uttryckte "Fan! Upp med volymen också så att vi hör".

Ur kodningen av det observerade videomaterialet kunde kategorin *Kommunikation/Impuls* urskiljas. I en del sekvenser följdes alla i fokusgruppen åt för att sedan göra olika musikaliska

rörelsemönster och sedan komma samman igen. Det skedde en växelvis rörelse mot och bort ifrån varandra och detta styrdes av förutbestämda eller improviserade impulser.

Jag kunde ibland observera hur någon i fokusgruppen inte fick gehör för sina initiativ. Det kunde ske i form av en uttalad fråga som inte blev besvarad av de andra eller ett rörelsemönster som inte passade in i gruppens musikaliska samspel. Ur kodningen av det observerade videomaterialet kunde kategorin *Olikritad Impuls/Passivitet* urskiljas då impulser inte besvarades, alternativt inte riktades åt samma håll.

I en sekvens av fokusgruppens föreställning gestaltades medvetet den bristande kommunikationen mellan ett passivt och ett aktivt kroppsspråk av att P2 försökte få kontakt med P1 men P1 gestaltade en docka som inte hade någon egen vilja.

De tillfällen då ord användes i kommunikationen så kompletterades de ofta av en förklarande rörelse, som när P1 visade de andra hur en rörelse skulle se ut; ”Det är slow motion så in i helvete” samtidigt som hen visade med sina rörelser hur slow motion ser ut.

P2 berättade under intervjun att hen medvetet använder mycket rörelse när hen undervisar, för hen märker att när hen själv liksom böjer och sträcker på kroppen så härmar eleverna automatiskt rörelserna. Handflatorna mot varandra över huvudet och uppmaningen ”Nu kan ni vara tysta om ni vill [...]” får genast som respons av yngre barn att de alla håller sina händer över huvudet.

På den tolkande frågan om det alltså är betydelsefullt att iaktta någon annans rörelser, fick jag det jakande svaret av P1 att det är att relatera till någon annans kropp, precis på samma sätt som två personer ibland råkar spegla varandras kroppsspråk och upptäcker att de sitter på precis samma sätt.

P2 replikerade med ”Att man tar in kropp liksom”. I en utveckling av resonemanget förklarade hen att hen ser det som att alla tar in kropp genom att se en annans kropp och den information som finns där. Detta menade P2 visar sig tydligt när hen undervisar. Hen menade att det alltid finns information i kroppen men att alla inte är medvetna om den.

P2 berättade om en samhällskunskapslärare som hennes elever hade haft tidigare men som hade slutat. Eleverna hade förklarat för P2 att de tyckte mycket om den läraren eftersom den var så bra på att berätta historier. ”Jaa han går liksom runt i klassrummet och rör sig och så” hade eleverna sagt. De tyckte att lektionen blev som en show för även om de själva satt stilla så var läraren så fängslande att titta på. Eleverna hade berättat att; ”Han använder sin röst och han går runt och han går nära och han backar och han liksom att han rör sig är liksom... gör det.”.

P2 fortsatte med att man som lärare kan styra gruppen mycket med hjälp av kroppsspråket. Även om de sjunger och P2 instruerar dem med ord så kan hen med kroppen visa den rytm som de ska spela, ge impulser eller exempelvis visa vad "back-beat" är med hjälp av att gunga det med kroppen. P2 menar att även om eleverna inte nödvändigtvis medvetet lägger märke till att hen gör det så upplever hen att det är en mycket effektiv metod för att kommunicera musik.

En jämförelse gjordes av P2 som beskrev samspelet mellan den som framträder på scen och publiken, att kommunikationen där sker i form av ett erkännande av varandras impulser och i samskapande. Jag kunde när jag lyssnade anta att hen syftade till publikens impulser att kanske applådera, uttrycka bifall eller missnöje.

På samma sätt, fortsatte P2, fungerar samarbetet med någon som man jobbar ihop med. Hen menade att man i det läget behöver lära känna varandras impulser och godkänna dem.

Vidare talade P2 om "passiv" och "aktiv" energi i kroppen. Om läraren har en passiv energi i kroppen så förmedlar den kanske inte det som musiken säger och kommunikationen blir då otydlig för eleverna. På samma sätt blir det om eleverna har en passiv energi i kroppen och inte känner in musiken i sin kropp.

P2 gav ett exempel på när kommunikation och samspel inte fungerar. Hen beskrev det med att kroppen måste vara med vid exempelvis musikimprovisation; "Om kroppen är död så är det ju liksom som att försöka sjunga med lillfingret liksom". P2 fortsatte med; "om du ska spela med andra människor som bara spelar med lillfingret liksom, medan du använder hela kroppen, är väldigt... det kan vara väldigt frustrerande." P2 uttryckte att det då känns som att man inte pratar samma språk.

P1 beskrev i intervjun en situation där man som musiker spelar instrument i grupp. Att kunna känna musiken i de rörelser man gör och i varje ton är själva kommunikationen i den musicerande gruppen, menade P1, och fortsatte med att det är lättare att kommunicera utan ord om man har kroppen med. Kommunikationen förstärks, menar hen.

## 5.4 Kroppen som upplevelse och förstärkare

Ur kodningen av det observerade videomaterialet kunde kategorin *Förstärkare/Förmedlare* urskiljas. I fokusgruppens föreställning följde koreograferade och improviserade rörelser ofta musikens dynamik i form av hastiga eller långsamma, stora eller små rörelser. Också olika element i musiken fick markera övergångar och introduktioner av nya rörelsemönster. Detta

visades exempelvis när en ny syntslinga startade i musiken och fokusgruppen började balansera varsin skateboard på sina fötter samtidigt som de ljudade ”Oaooo” upp och ned i tonläge.

I en annan sekvens sitter tre av personerna i fokusgruppen lutade mot varsin skateboard med ett avslappnat kroppsspråk och nickar med huvudena, svänger på ben och vickar på fötter i takt till musiken. Rörelserna blev en förstärkning av svänget i musiken.

P1 beskrev musik som ett sätt att synliggöra rörelse och rörelse som ett sätt att synliggöra musik. Hen kallade det för en ”dubblad effekt” som innebär en starkare typ av kommunikation där rörelse tillsammans med musik bildar ett musikaliskt uttrycksrum med flera dimensioner. Hen jämförde det med en musikföreställning som innehåller rörelsekompositioner och menade att publiken minns det tydligare för att de kan koppla ihop rörelse och musik i ett logiskt samband.

P2 höll med om detta och menade att det blir ett starkare band mellan den som gör och den som upplever då det finns fler dimensioner i vad som händer. Hen gav som exempel att det med hjälp av rörelser går att förstärka det känslomässiga i musiken, att det går att förstärka det rytmiska i musiken och att dessa aspekter då kommuniceras tydligare för publiken. ”Det blir en starkare upplevelse”.

Just ordet ”upplevelse” är en aspekt av fokusgruppens *main concern* då uppgiften innefattade en konstnärlig process med syfte att ge publiken en upplevelse av föreställningen och ur kodningen av det observerade videomaterialet kunde kategorin *Upplevelse* urskiljas.

En situation där upplevelsemomentet effektivt förstärktes var när ett ljud som av mig upplevdes som obehagligt gestaltades av två skakande händer på båda sidorna om huvudet. Upplevelsen av det obehagliga ljudet förstärktes av de skakande rörelserna.

När informanterna fick frågan om hur de resonerar kring förhållandet mellan kropp och känslor talade de båda om hur kroppen kan ”expandera” känslor. P1 förklarade att man kan öva sig i att uttrycka känslor genom att gestalta dem jättestort och jätteöverdrivet med kroppen, exempelvis; ”Hur är du med kroppen, hela kroppen, när du är ledsen?” Hen fortsatte med att det handlar om att få tillgång till hela sin kropp.

P1 berättade vidare att det är svårt att inte röra sig till musik när den är svängig och på frågan om vad som händer när hen väljer att röra sig till musiken fick jag som svar att ”Jag tänker att jag lyssnar med hela kroppen då”. P2 beskrev det som att hen omsätter musiken i sig själv när hen rör sig till den. Att omsätta musiken uttrycktes också med att ”bearbeta den”, att ”sila den genom sig själv” och ”att man tar in det och bara ok, det här är gött. Såhär vill min kropp göra då”.

P2 beskrev det som att olika sätt på vilka vi behandlar våra känslor får olika energi i kroppen som resultat. Hen menar att om man inte får sprida känslan i hela kroppen då man exempelvis blir rörd eller nedstämd, så blir energin i kroppen passiv och tung. Hen förtydligar att det inte handlar om att man måste röra sig nödvändigtvis. Att sitta stilla behöver inte vara passivt om det görs som aktivitet. P2 gav ett exempel ifrån när hen med elever har övat på att vara tyst som en tävling. Hen beskrev det som att det blir otroligt mycket energi i rummet, att det går åt mycket energi för att sitta still.

Vad som kan hända med känslor, menade P2, är att känslorna bemöts med exempelvis skam och då kan kroppen sjunka ihop. Ett expanderande av känslan i kroppen omvandlar den till en aktiv energi. När detta beskrevs visade P2 med sitt kroppsspråk hur känslan kan uttryckas med rörelser, armar och ben gjorde yviga och stora rörelser.

P1 kompletterar med att tala om rummet som något som kan fyllas upp av känslan. På min fråga om vad det har för inverkan på hen att kunna expandera ut i rummet på det viset så svarade hen följande:

Vilken känsla det än är, så är det en sorts frihetskänsla och en känsla av att vara i nuet. Att vara här och nu och att vara i min kropp och vara jordad på något vis. Alltså också en känsla av att säga ja till min kropp, en känsla av att... en känsla att den är okej liksom. (P1)

P2 uttryckte om känslor att de kan sätta sig som en knöl i kroppen när de inte får "blomma ut". Därför, menade hen, kan det vara viktigt att låta dem få kännas i kroppen, för att sedan kunna få ligga latent tills det är dags att uttrycka dem igen. Hen använde ett barn som exempel och menade att känslor som mycket glädje på en gång kan behöva få utrymme i kroppen för att sedan lugna ned sig, så att barnet kan få känna "ah men jag har hela kroppen". P2 beskrev det som att om man inte vågar känna kan det sätta sig i kroppen. "Och då blir kroppen passiv och då tar man inte in, liksom för att man inte är öppen."

Informanterna var överens om att det är svårt att undervisa elever med fokus på kroppen. De talade med en viss uppgivenhet i rösten och P2 medgav att hen ibland hade tankar som att "det är för sent." Hen uttryckte att barn präglas till att inte vara bekväm med sin kropp, att vi lär oss vilken kropp som är rätt, vilken som är fel, vad med kroppen som är okej att framhäva och vad som annars ska gömmas. P2 fortsatte med; "För att kroppen är ju ändå högst personlig skulle jag säga och har ju väldigt mycket och göra med vad man har för erfarenheter". Båda informanterna trodde att det var något könsbundet och menade att kroppar bejakas olika då de behandlas stereotypt.



Ur kodningen av det observerade videomaterialet kunde kategorin *Känsla/Motstånd* utvecklas. Kategorin formades utifrån koder såsom "Reaktion på oförutsett ljud/oförutsedd rörelse", "Uttryckt känsla", "Humor" och "Reaktion på begränsning". Något som återkom i gruppen var en tendens att be om ursäkt eller på annat sätt synliggöra när något oförutsett hände under repetitionen. Ett exempel var när P4 tog springande steg och dunsar in i bordet vid musikspelaren; "Oj, pang". Samtidigt tycktes gruppen ofta kunna omfamna och bejaka händelsen och vända det till något humoristiskt, såsom när fel musik sattes igång och ett "Nej! Det blev ju fel..." kom ifrån P1. Skratt kom då ifrån resten av gruppen och plötsligt börjar samtliga i gruppen att spegla det oförutsedda ljudet med egna ljud. P3 härmar ljudet verbalt med "Drrr... wakawakawaka", P2 flyttar på stegen medan hen står på den, med ett skrapande ljud som följd och P4 slår handflatan i golvet. De tycktes bejaka varandra genom att skicka vidare den oförutsedda impulsen, vilken skulle kunna vara en indikation på att gruppen är tillåtande och att de känner varandras impulser.

Under intervjun berättade P1 att yngre barn gärna rör sig men att det på högstadiet är svårt att aktivera dem. De har där hunnit lära sig att det är farligt att använda kroppen, att de kanske avslöjar sig när de uttrycker vad de känner. "Oroligheterna kan sätta sig i kroppen" menade P2. Hen förklarade att det inte nödvändigtvis måste handla om ett kroppskomplex, utan också om att kroppen har stängt sig och att de nu sitter med armarna i kors och inte är villiga att kommunicera längre.

Barn, menar P1, har ännu inte lärt sig det. Hen beskriver det som att om barn blir ledsna så visar de att de blir ledsna, om de blir arga så visar de att de blir arga, behöver de kissa så måste de springa och kissa. P1 refererade vid ett flertal tillfällen till känslor som "instinkter".

Så mycket med kroppen är jobbigt som behöver få vara roligt och härligt, uttryckte P2, och hävdade tramsighet som något naturligt för kroppen. Hen syftade till när vi var små barn och kunde vara helt uppslukade av leken. Att anta olika roller var ett naturligt sätt för oss att bearbeta och få förståelse för; "vad var det jag såg?" på samma sätt som en musikalisk reflektion i en skolklass kan ställas i form av frågorna "vad var det vi hörde?", "Hur reagerade vi på den här musiken?", "Varför gjorde vi det?" och med uppföljningen; "Jo därför att den går såhär..."

## 6. DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till metodologi och den tidigare forskning som har presenterats i litteraturkapitlet. Jag inleder med en diskussion kring synen på kroppen som fenomen för att sedan övergå till att behandla forskningsfrågorna, teorier, metoder samt tolkningar av dessa. Därefter görs en sammanfattning av diskussionen vilken leder fram till slutsatser av studiens resultat för att slutligen föras vidare till förslag på fortsatt forskning.

### 6.1 Definitioner av kroppen

Den kropp vi har är allt som oftast föremål för många skilda attityder. Kanske skulle jag kunna sträcka mig så långt som till att påstå att det finns lika många olika attityder till ”kropp” som det finns människor men det skulle samtidigt inte kunna vara hela sanningen. Alla dessa olika attityder skulle vara i förhållande till olika situationer, relationer, erfarenheter, standards och kulturer. De definitioner som finns av kroppen skulle således bestå av tusentals fragment, helt beroende av varje individs egen levande och skiftande betydelse och upplyser därmed om tolkningens deskriptiva karaktär. En kropp är ett föremål för fascination, är ett verktyg, är ett transportmedel, är en sjukdomscistern, är ett tomrum, är ett njutningsinstrument, är ett livsbeslut, är kapabel, är begränsad, är kännande, är frihet, är en vän, är ett förlorat barn, är något smärtsamt, är en samling organiska processer, är något gammalt, är något nyfött, är en rörelse, är... Listan kan fortsätta.

I denna studie har kroppen, i enlighet med fenomenologiskt betraktelsesätt, fått betydelsen ”fenomen” i den bemärkelsen att kroppen som sådan inrymmer subjektiva upplevelser. ”Jag är alltså min kropp, åtminstone i den mån som jag har en erfarenhet, och omvänt är min kropp som ett naturligt subjekt, som en preliminär skiss till mitt totala vara” (Merleau-Ponty, 1997, s.177).

### 6.2 Kunskap om perception

Vad jag ville undersöka i denna studie via ett explorativt och fenomenologiskt förhållningssätt var vad som uppstår i kopplingen mellan percept, rörelse och upplevelse och hur detta kan härledas till kroppens betydelse för ett musikaliskt lärande. För att göra det möjligt behövde jag först studera perception och vad sinnessens perciperande egentligen omfattar.

Det som jag har kommit fram till under arbetets gång är hur mycket av våra sinnen som vi i regel tar för givet. Det faktum att sinnena tar emot information motsvarande elva miljoner bits varje sekund (Bjørndal, 2009) säger något om hur mycket som sker utan vår vetskap och hur spektakulär vår förmåga till att välja fokus är (Hattie & Yates 2014). Det är först när en skada uppstår, exempelvis att synen försvinner, som vi blir medvetna om dessa processers extraordinära och komplexa mekanism.

Världen runt omkring oss motsvarar en projektion av signaler som hjärnan sätter samman i olika formationer till en begripbar helhet (Egidius, 2008). Den perceptuella upplevelsen; “The representation of what is perceived, basic component in the formation of a concept” (The free dictionary, u.å) utgör därmed ett fundament i hur vi tar in, tolkar och omvärderar informationen om oss själva och vår omvärld. När det finns en förståelse för den perceptuella upplevelsen och dess distinkta funktioner kan ett, som Gibson (1969) hävdar, perceptuellt lärande ske.

Inom psykologin benämns den bearbetade informationen som *kroppsschema*, inom somatiken som *kroppskarta*, vilka båda liknande definierar den uppfattning vi har av kroppen och hur den är relaterad i förhållande till sig själv och till rummet (Egidius, 2008).

I en lärandesituation blir medvetenheten om hur perceptionen fungerar och psykologin därkring väsentlig för förståelsen av hur eleven tar till sig och förstår kunskap. För läraren ökar förmågan till att skickligt bemöta elevgruppens kunskapsnivå och det kan även göra läraren uppmärksam på när Halo- eller Rosenthaleffekten påverkar dynamiken i klassrummet (Egidius, 2008).

Läraren behöver se sin subjektiva uppfattning om en elev som *en* verklighet och att den i kontakt med andra verkligheter (elevens, andra lärares, andra arbetsområden) kan ha en annan innebörd. Även uppfattningen om vad som utgör starka och svaga sidor är en fråga om subjektivitet. Samtidigt som Skolverket har beslutat om vad eleven ska kunna för att få ett visst betyg pågår en nationell diskussion bland lärare om tolkningsmöjligheterna av dessa krav.

På samma sätt visar denna studie att vi, istället för att behandla ett koncept separerat ifrån den som upplever och våra perceptiva förmågor som öar utan sammanlänkning, behöver tala om perception som ett helhetsbegrepp där kroppen utgör en samlingspunkt (Merleau-Ponty, 1997) för upplevelsen i mötet med ny kunskap.

### 6.3 Kroppen som kommunikatör och förmedlare av en värld

Informanterna beskrev kroppen som kommunikatör med förmågan att förstärka och ”fördubbla effekten” av det som förmedlas. De poängterade ett starkare band mellan den som gör och den som upplever då det finns fler dimensioner i vad som händer och synliggörs. Det går i linje med Edlunds (2003) uppfattning om ett samspel mellan det proprioceptiva sinnet och musik då musikutövning tar gestalt i form av rörelser. Denne menar att musik både är något som *syns*, *hörs* och *görs* och att proprioception är en primär aspekt snarare än en biprodukt av musicerande.

De data som samlades in i denna studie pekar enhälligt på kroppen som ett redskap för lärande och visar tydligt på kroppens och musikens samarbete för upplevelsen i/av ett musikframförande. I gruppintervjun framgick informanternas uppfattning, utifrån deras mångåriga erfarenhet av konstnärliga framföranden, att kommunikation med publiken sker i form av ett samskapande och ett erkännande av varandras impulser. Med stöd i mina observationer har jag upptäckt detta vara ett intressant perspektiv att ha i åtanke vid en diskussion om kommunikation och samspel – det vill säga ett samskapande i rummet mellan percept, rörelse och upplevelse. Den åskådande publiken ger föreställningen cirkuläritet genom sin närvaro i form av observerande kroppar och, med hänvisning till en av informanternas formulering om ”att man tar in kropp”, för att avläsa den information som förmedlas. Liksom av Merleau-Ponty (1997) beskrivs kroppen som en enhet, samskapande i ”en intersensorisk värld” (s.53). Merleau-Ponty talar om kroppen som perciperande av rummet utifrån rörelsens aktuella eller potentiella uppgift. Kroppen fungerar utifrån detta synsätt som en kompass som visar riktning *mot* och på samma gång skapar relation *med* rummet. ”Det betyder att det inte bara finns en upplevelse av min kropp utan också en upplevelse av min kropp i världen” (ibid., s.105). Denna lag om intention får innebörden att publiken inte bara kroppsligen är *i* rummet och observerar föreställningen, den *bebor* rummet och agerar som samskapare av den (ibid.).

Houmann (2010) uttrycker en liknande tanke som också utvecklar detta perspektiv; ”Människan får tillgång till världen med sin kropp, vilket i sin tur innebär att världen alltid framträder från en personlig synvinkel. En levd värld innefattar både en värld som framträder från olika synvinklar och en värld som är gemensam och intersubjektiv” (s.62).

Hattie och Yates (2014) studie beskriver upplevelsen av sitt eget gestikulerande som något ”kommunikativt, socialt lyhört, belönande i sig och roligt” (s.178). Även fokusgruppen gav uttryck för en koppling mellan kroppsrörelse och upplevelse i sitt användande av ett

obehagligt ljud i kombination med skakande händer som förstärkning av den gestaltade upplevelsen.

Ett av de exempel som informanterna använde för att beskriva kommunikationen som sker i musicerande i grupp var vikten av att kunna ”känna musiken” i de rörelser man gör. Detta för att förmedla impulser i en ordlös kommunikation. När ett kännande med, av och genom kroppen inte äger rum uppstår en frustration av att inte tala samma kroppsliga språk som de andra och ett aktivt ”godkännande av varandras impulser” uteblir.

På samma sätt har en uppfattning om den egna kroppen betydelse för den kommunikativa förmågan. Om vi tar röst användning som exempel; är kroppen inte aktiverad via muskelspänning, hållning, balans med mera, har rösten inte det stöd den behöver för att nå ut till en publik. Här behövs det träning för att öva upp relationen till sin egen kropps proprioceptivitet (Edlund, 2003).

Merleau-Ponty (1997) skriver om förhållandet mellan intention och utförande och om musikern som med sin kropp systematiskt utforskar det musikaliska väsendet som ”förmedlare av en värld” (s. 109). Kroppen definieras som överensstämmelsen mellan intention och utförande och tillika vår ”förankring i en värld” (ibid., s.108) där det musikaliska väsendet förkroppsligas. Den ena informantens svar på vad hen upplever i kroppen när hen rör sig till musik, ”Jag tänker att jag lyssnar med hela kroppen då” får därmed en fördjupad innebörd.

#### 6.4 Kroppen som förstärkare av levande betydelser

I likhet med den flertydiga översättningen av begreppet *perceptual experience* från engelska till svenska så har ordet ’experience’ i översättningen av Merleau-Ponty (1945) översatts till ’erfarenheter’. Se följande:

”Jag är alltså min kropp, åtminstone i den mån som jag har en erfarenhet, och omvänt är min kropp som ett naturligt subjekt, som en preliminär skiss till mitt totala vara” (Merleau-Ponty, 1997, s. 177).

Om den korrekta översättningen av ’erfarenhet’ i själva verket är ordet ’upplevelse’ (som i *perceptuell upplevelse*) får texten en annan innebörd där upplevandet kan anses ligga till grund för hur vi percipierar världen och att den determinerande tanken och konturerna kring erfarenheten formas därefter.

Skillnaden är avgörande då synen på kroppen går från att vara bärare av erfarenheter till att vara bärare av ett *förhållningssätt till upplevelsen av det som är*. Med andra ord, en annan sorts kunskap förankrad i nuet än den som termen ”erfarenhet” gör gällande.

När vi talar om Damasio's hypotes (Egidius, 2008) vet vi att somatiska markörer är återupplevda känslor av tidigare händelser, minnen lagrade i den reaktiva kroppen. Dessa är relevanta när vi talar om kroppen som minns sin programmering, det vill säga sin socialisering och sina trauman. Även informanterna talade om att ”minnas med kroppen”.

Upplevelsen som sådan får en annan innebörd i studiet av Kant (1922). Denne talar om ”den rena sensibiliteten” (ibid., s.17) som uppfattar tid och utrymme intuitivt och likheten med ett upplevande ”tillstånd” ligger nära till hands.

Leibniz (1646-1716) skriver om glädje i nuet ” which leads us to the future and to what lasts” (Johns, 2007, s.180) och vad är glädje om inte en känsla inneboende i den upplevandes kropp? Med hänvisning till Merleau-Ponty (1997) och upplevelsen av vår kropp i världen finns det anledning att dra en slutsats om en förkroppsligad upplevelse där känslor medverkar i den perceptuella formationsprocessen.

Informanterna talade om en frihetskänsla som infinner sig av att man får expandera, exempelvis en känsla av skam, ut i rummet via rörelser. Resonemanget överensstämmer delvis med Merleau-Pontys (1997) beskrivning; ”[Men] kroppen är i allra högsta grad ett uttrycksrum” (s. 110) och definierar därmed kroppen som aktiv känsloreglerare och som en förkroppsligad tolkning av den pågående upplevelsen.

I studiet av känslor talar Leijonhuvud (2011) om fiktiva och äkta känslor där de fiktiva hämtas ur ett ”känslobibliotek” (s.92) när vi syftar till att interpretera och forma en upplevelse. För att hitta rätt fiktiv känsla, menar denne att intentionen måste gå parallellt med den äkta känslans intention genom att man kan ”klä sig i känslan” (ibid., s.111).

Ett känslobibliotek syftar på somatiska minnen av känslor, att klä sig i känslan syftar dock i motsättning till sitt eget resonemang till intentionen att forma en känsla såsom vore den ett fenomen separerat ifrån den egna föreställningsvärlden.

”Vi kan uppleva en hel del och tala om musik genom att reducera en del av musiken till språket men vi måste vara i musik för att tillfullo uppleva dess väsen” (Leijonhuvud, 2011, s.111). I enlighet med fenomenologin innebär detta varande ett cirkulärt samskapande där kroppen fungerar som en källa till kunskap genom att ”vara en upplevelse” (Merleau-Ponty, 1997, s. 49) och där intentionen styr det faktiska skeendet; ”I rörelsen förhåller sig mitt beslut och min kropp magiskt till varandra” (ibid., s.46). Känslor belyses som något synkront snarare än parallellt och en uppdelning i fiktiva och äkta känslor är därmed inte möjlig.

Informanterna talade om expanderandet av en känsla som ett sätt att få tillgång till den egna kroppen och talade om olika slags energi i kroppen beroende på hur vi bemöter de upplevda känslorna. När känslan får ta plats i hela ens kropp och även får uttryckas i det fysiska rummet med hjälp av rörelser upplever hen att känslan blir till en aktiv energi. Detta upplevs, uttryckte en av informanterna, som en frihetskänsla, som att vara i nuet och som att säga ”ja” till sin egen kropp.

Uttrycket *cogito*; ”det utrymme där tänkandet tar plats” (Leijonhuvud, 2011, s.94) i hela den levande kroppen, skulle i det här fallet omvänt bli; *det utrymme i hela den levande kroppen där upplevandet tar plats*.

I motsats till detta står en passiv energi som resultat av när känslan möts av motvilja och stängs in. Den ena informanten använde som exempel elever som i klassrummet sitter med armar och ben i kors. Med en passiv energi i kroppen, menade hen, är det svårt att ta in någon information.

## 6.5 Att lära genom en subjektiv kropp

När jag inledde denna studie om kroppens betydelse för inläring var det ofrånkomligt att en diskussion om inlärningsstilar skulle behöva föras. Den nya studien av Hattie och Yates (2014) där de slår hål på myten om att inlärningsstilar existerar väger tungt i sammanhanget. De menar att en uppdelning av hur en person lär sig bäst inte handlar om olika preferenser utan att alla gynnas av varierade metoder och verktyg. Är viljan att tillskriva sig en inlärningsstil snarare ett sökande efter en identitet och således handlar mer om ett mimetiskt behov än om faktisk särart?

Lärarens gester tycks vara något som elever i regel observerar i en lärandesituation och Hattie och Yates (2014) menar att eleven använder dem som ”ledtrådar för sitt eget kunskapsbyggande” (s.180) och med förankring i detta blir sambandet mellan percept, rörelse och upplevelse än mer klarlagt – eleverna tar in information via rörelser och bygger därmed upp en ny förståelse för upplevelsen.

”Kroppen minns när inte hjärnan minns” berättade informanterna och menade att när de får ”göra” så sätter sig kunskapen djupare och de minns det tydligare. Exemplet där förskolebarn fick lära sig att sjunga tonintervaller med handrörelser stöds av Hattie och Yates (2014) teori om att eleven får betydelsefulla ledtrådar för sitt kunskapsbyggande när den studerar lärarens gester och kroppen definieras därmed som ett effektivt redskap för lärande.

Informanterna uttryckte också sin uppfattning om att kroppens position i förhållande till rummet påverkar hur de själva lagrar information, att det som elev var svårt att minnas när de till exempel alltid satt åt samma håll i klassrummet. Deras uppfattning syftade till associationer som görs till olika positioner, händelser och situationer och överensstämmer med uppfattningen om ett interaktivt förhållande av det lärande ögonblicket. Teorin understödjs i studiet av Merleau-Ponty (1997) som menar att när vi tänker på ett bord i rummet så tänker vi på det i förhållande till vår egen kropp.

Det interaktiva perspektivet behandlas av Houmann (2010) som formulerar ett "lärande i, om och genom handlingsutrymme" (s.9). Denna modell applicerad på ett kroppsbaserat lärande åskådliggör sammansmältningen av teoretisk kunskap i, om och genom den levda kroppen.

Med möjliga kopplingar till Kants (1922) resonemang om en intuitiv sensibilitet, nämner Houmann (2010) en intuitiv dimension av lärande/vetande:

Den intuitiva dimensionen möjliggör att kunskaper i, om och genom handlingsutrymme konstituerar ett lärande i ögonblicket, det är direkt och spontant och utgörs av implicit och erfarenhetsrelaterat innehållsligt och formmässigt vetande, kunskap och kompetens. (Houmann 2010, s.109)

Resonemanget kring ett *implicit lärande* behandlas också av Hattie och Yates (2014) som menar att våra automatiska kognitiva processer gör att vi tar in och lär oss även sådant som vi inte är medvetna om. De menar med cykling som exempel att ett tänkande och tillika analyserande i den stunden snarare kan stjäla mer än det hjälper.

Det påminner om en av informanternas uppmaning om att säga "ja" till sina egna impulser när det handlar om musikimprovisation, att känna istället för att tänka och att analysera det i efterhand. Kroppen tycks veta vad den ska göra även utanför vårt omedelbara fokus tack vare ett automatiserat rörelsemönster och ett uppövat proprioceptivt sinne. "När det ser ut som att vi gör olika saker samtidigt handlar det om en överlappning av redan invanda färdigheter som inte kräver omedelbar uppmärksamhet eller aktiv assimilering av information" (Hattie & Yates, s.234). Det innebär att när vi ser på en spelande pianist och det ser ut som att hen gör flera saker samtidigt med kroppen använder sig denne i själva verket av fokusväxling. Det sker en fokusväxling in och ut ur det implicita vetandet vilket gör att kroppen vet sådant som vi medvetet inte vet.

Kroppen i sig är dock ett långt ifrån självklart fokusämne i diskussioner om lärande. När vi talar om kroppen som inrymmande subjektiva upplevelser måste vi också tala om kroppen som personlig och erfarenhetsrelaterad. Informanterna uttryckte hur de båda tyckte att det var



svårt att jobba med elever utifrån ett kroppsbaserat perspektiv. De menade att många av dem redan är präglade av vad omgivningen anser vara accepterat att framhäva med kroppen och vad som ska gömmas. Resultatet beskrivs av en av informanterna som särskilt synligt när eleverna kommer upp i högstadieåldern. Barn rör mycket och gärna på sig, men en tonåring har hunnit lära sig att det är ”farligt” att använda kroppen. Informanten uttrycker det som att oroligheter kan sätta sig i kroppen och på många har kroppen stängt sig. Nu sitter de barnen med armarna i kors och är inte villiga att kommunicera längre.

Dessa barns kroppsliga språk har fått stå tillbaka för strukturansspråk. Hur mycket kroppsuppfattningen hämmas av denna anpassning är oklart men med stöd i litteraturen presenterar denna studie kroppsförnimmelsens essentiella medverkan i lärandesituationer. Med kunskap om kroppen som samlingspunkt för lärande kan fler positiva, djupgående och långvariga upplevelser av lärande ske och gammal hämmande programmering kan läras om.

## 6.6 En studiesammanfattning

Kopplingen mellan percept, rörelse och upplevelse visade sig ha en mångdimensionell natur där den egna subjektiva upplevelsen tar fenomenen i olika men samtidigt intersubjektivt överlappande riktningar.

Vilken betydelse som kunskap om perception har för vår kunskapsinläring blev besvarat med utgångspunkt i vad sinnenas percipierande egentligen innefattar. Vägen från stimuli till förståelse gav sedan slutsatsen om ett behov av att tala om perception som ett helhetsbegrepp där kroppen utgör en samlingspunkt för mötet med ny kunskap. Kroppen som ett fenomen med levande betydelser har fått definiera ramarna för denna studie och informanternas perspektiv tillsammans med mina observationer och litteraturstudier har definierat det som visat sig i det utrymmet. Jag har stundtals rört mig i gränslandet för min förståelse och har upplevt hur min förståelsehorisont gång på gång har flyttats framåt och utrymmet har expanderat i mötet med olika informanter, teoretikers och forskares livsvärldar.

Studien har kunnat konstatera kroppen som bärare och percipierande av information, både upplevd och implicit, som forskningen ännu inte vet mycket om. Titeln ”*Perceptionshöjande musikundervisning*” syftar på ett kroppsligt förankrat lärande där kroppen som upplevelse och fenomen utgör ett perceptionshöjande verktyg för musikaliskt lärande. Den definierar utrymmet för och sambandet mellan percept, rörelse och upplevelse på samma sätt som det musikaliska väsendet förkroppsligas genom kroppens rörelser ”som förmedlare av en värld” (Merleau-Ponty, 1997, s. 109).

Vidare visar studien att ett perceptionshöjande lärande kan bidra till en ökad förmåga att:

- förstå innebörden av sin egen och andras subjektiva föreställningsvärld
- utveckla sin tolkande förståelse
- kommunicera med andra
- minnas kunskap
- förstärka, förmedla och reglera uttryck

## 6.7 Förslag till vidare forskning

Då denna studie berör många potentiella vägval har viljan att följa upp ett otal spår dykt upp hos mig längs med arbetets gång.

En fördjupning skulle kunna ske inom ämnet *perception* om hur minnen lagras i hjärnan och kroppen och då denna studie inte har utforskat fragmentarisk perception, med syftning på perceptionsavvikande svårigheter, är också det en tråd som kan följas upp.

Ett annat intressant spår som ganska smalt pekade vidare presenterade sig då jag stötte på avsaknaden av en definition av känselsinnets upptagning av energi i processen från sensation till perception. En möjlig tråd att följa är den om galvanisk hudrespons som eventuellt kan ge svar på frågor om känselörnimmelse.

Framförallt behövs mer forskning om kroppens betydelse för kunskapsinläring. Nyfikenheten inför hur sinnena percipierar kropp och värld inbjuder till bredare och mer omfattande fortsatt forskning på ämnet. Det behöver presenteras verktyg och metoder i syfte att reformera stillasittande och kroppsligt hämmande skolmiljöer till att gynna det som dessa miljöer är till för – kunskapsutbyte.

## 7. REFERENSLISTA

- Academia. (u.å). *On Selecting and Documenting Case Studies*. Hämtad 2016-04-08, från: [http://www.academia.edu/15646510/On\\_Selecting\\_and\\_Documenting\\_Case\\_Studies](http://www.academia.edu/15646510/On_Selecting_and_Documenting_Case_Studies)
- Akronym finder. (2016). VAK. Tillgänglig: [http://www.acronymfinder.com/Visual,-Auditory-and-Kinesthetic-\(learning-styles\)-\(VAK\).html](http://www.acronymfinder.com/Visual,-Auditory-and-Kinesthetic-(learning-styles)-(VAK).html)
- Aarhus Universitet, Slideshare. (2013). *Filosofisk hermeneutik*. Hämtad 2016-05-07, från: <http://www.slideshare.net/MarianneHyen/filosofisk-hermeneutik-slides>
- Berthold, C-H. (2016). *Nervsystemet: Uppslagsverk*. Hämtad 2015-10-13, från: [http://nervsystemet.se/nsd/structure\\_300](http://nervsystemet.se/nsd/structure_300)
- Bjørndal, R.P., C. (2009). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling I undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brinkmann, S., Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Dialogguiden. (2016). *Fokusgrupp*. Hämtad 2016-09-05, från: <http://www.dialogguiden.se/article/show/417>
- Edlund, B. (2003). Musiken och det proprioceptiva sinnet, Andersson, L. G. & Mansén, E. (red.) *Vidgade Sinnen* (s.233-248). Riga: Nya Doxa.
- Egidius, H. (1925/2008). *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fejes, A., Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Gibson, J., E. (1969) *Principles of Perceptual Learning and Development*. New York: Appleton Century-Crofts.
- GoNoodle. (2014) *Neuroscience for Teachers: Applying the Research*. Hämtad 2015-07-10, från <http://blog.gonoodle.com/2014/12/neuroscience-for-teachers-applying-the-research/>
- Hattie, J., Yates, G.C.R. (2014). *Hur vi lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hjärnguiden. (2009). Amygdala. *Belöningssystemet*. Hämtad 2015-10-13, från: [http://www.hjarnguiden.se/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=41](http://www.hjarnguiden.se/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=41)
- Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Lund: Lunds universitet.

Johns, C. (2007). *The Science of Right in Leibniz's Practical Philosophy*. New York: Stony Brook University.

Kant, I. (1781/1922). *Critique of pure reason*, New York: MacMillan & Co.

Leijonhuvud, S. (2011). *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen: en fenomenologisk undersökning ur första-person-perspektiv*. Stockholm: KMH Förlaget

Lundh, L-G., Montgomery, H., Waern, Y. (1992). *Kognitiv Psykologi*. Lund: Studentlittertur.

Merleau-Ponty, M. (1945/1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos AB.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Mnemonic dictionary. (u.å). *Perception*. Tillgänglig:  
<http://www.mnemonicdictionary.com/word/perception>

Renström, J. (2013). Proprioception. *Hjärnfysik: en blogg om hjärnan och löpning*. Hämtad 2015-11-15, från: <http://hjarnfysik.blogspot.se/2013/08/proprioception-det-sjatte-sinnet.html>

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?*. Tillgänglig:  
[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=en](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Svenska akademien. (u.å). *Perception*. Tillgänglig: <http://www.svenskaakademien.se/svenska-spraket/svenska-akademiens-ordlista-saol/saol-13-pa-natet/sok-i-ordlistan>

The free dictionary. (u.å). *Perceptual experience*. Tillgänglig:  
<http://www.thefreedictionary.com/perceptual+experience>