



MUSIK- HÖGSKOLAN I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15 hp

Vårterminen 2022

Ämneslärarutbildningen i musik

Maja Ehrnborg, Cristina Säfsten och Otthilia Sjöberg Aas

”Musik är ju liksom som madeleinekakor”

En studie i och om rytmik- och körundervisning och hur musikaliska
upplevelser kan påverka folkhälsan

Handledare: Eva Saether

Sammanfattning

Titel: ”Musik är ju liksom som madeleinekakor” – En studie i och om rytmik- och körundervisning och hur musikaliska upplevelser kan påverka folkhälsan

Författare: Maja Ehrnborg, Cristina Säfsten och Otthilia Sjöberg Aas

MIND (2021) flaggar för en växande problematik med psykisk ohälsa. Kultur har positiv inverkan på folkhälsan, vilket visas i en rapport beställd av WHO (Fancourt & Finn, 2019) och Theorell (2009; 2014; 2018) lyfter särskilt musiken och dess positiva inverkan på människor. Ruud (2001) hävdar att kulturen också bör ta ansvar för att stärka folkhälsan. Mot bakgrund av detta undersöker vi som musikleklärare i denna studie vilka faktorer som påverkar deltagarnas positiva upplevelser av musikundervisning. Studien genomfördes genom aktionsforskning under tre tillfällen där varje tillfälle innehöll kör- och rytmikundervisning samt gruppintervju. Deltagarna i studien var fyra vuxna personer med stort musikintresse och personlig koppling till en av forskarna.

Utifrån resultatet av studien kunde vi dra slutsatsen att de faktorer som kan bidra hälsofrämjande genom upplevd eudaimonia och livskvalitet för deltagarna i huvudsak var; samtal, gemenskap, lek, att få utrymme att känna och sätta ord på det man känner. Effektiva verktyg för att uppnå dessa faktorer visade sig i studien var i huvudsak reflektion, musiklek (gärna med rekvisita), musikminnen och ett tryggt och välutforskat rum.

NYCKELORD: RYTMIK, KÖR, MUSIKUNDERVISNING, FOLKHÄLSA, LIVSKVALITET, REFLEKTION, EUDAIMONIA, AKTIONSFORSKNING

Abstract

Title: "Music is like madeleine cookies" – A study in and about eurythmics and choir teaching and how musical experiences can affect the public health

Authors: Maja Ehrnborg, Cristina Säfsten and Otthilia Sjöberg Aas

MIND (2021) raises a warning flag for the growing problem concerning mental health. The arts has a positive effect on the public health, which is shown in a report ordered by the WHO (Fancourt & Finn, 2019) and Theorell (2009, 2014 och 2018) highlights music and its positive influence on people. Ruud (2001) claims that the arts also should take responsibility in strengthening the public health. With this as our foundation, this study's purpose is to examine what factors affect the participants' experiences of music lessons. The study was implemented through action science during three occasions where every occasion included choir and eurythmics lessons as well as a group interview. The participants in the study were four adult individuals with a great interest in music and a personal connection to one of the authors.

Based on the results of the study, we could make the conclusion that the factors that contributed to increased perceived eudaimonia and quality of life were; conversation, community, play, legitimation and articulation of emotions. Effective tools to achieve these factors proved in the study to be reflection, musical play (preferably with props), musical memories and a safe and well explored room.

KEY WORDS: EURYTHMICS, CHOIR, MUSIC TEACHING, PUBLIC HEALTH, QUALITY OF LIFE, REFLECTION, EUDAIMONIA, ACTION SCIENCE

Förord

Denna rapport har gått igenom många toppar och tyvärr något fler dalar. Utöver studien i sig har vi på så sätt fått möjlighet att reflektera över vårt eget mående, vilket gjort att vi förutom att få ett spännande resultat också lärt oss mer om oss själva som människor.

Rapporten är ett examensarbete skriven av tre personer. För att bedömningen av rapporten ska bli mer rättvis rapportskrivarna emellan samt tydlig för examinator har större delar av rapporten fördelats enskilt gruppen emellan: *3 Litteratur och tidigare forskning* är skriven av Otthilia, *4 Metod* är till största del skriven av Cristina (med undantag för *4.4.4 Transkribering* och *4.5 Analys* som är skrivna av Maja) och *5 Resultat* är skriven av Maja. *1 Inledning*, *2 Syfte och frågeställningar* samt *6 Diskussion* är skrivna gemensamt.

Nu till alla vi vill tacka!

Till att börja med vill vi tacka våra fyra deltagare i studien, dels för att ni hjälpte oss göra vår något luddiga vision mer konkret, dels för att ni kommit med så många fina och kloka tankar under studiens gång och dels för att ni vågat vara så öppna och sårbara. Vi hade bokstavligen inte kunnat göra detta utan er!

Vi vill även tacka vår handledare, vår inspiratör, vår litteraturguru, Eva Saether. Du är fullkomligt enastående och har varit så positiv, tillmötesgående och öppensinnad under den här processen. Vi hade inte kunnat önska oss en bättre handledare. Tack för att du hängt med på vår galna resa!

Vad vore tre rapportskrivare utan sin närmaste support? Vi vill tacka Yassin, Mili och Anna som fått uppleva vår färd i berg-och-dalbanan som varit denna skrivprocess och ändå stöttat och peppat oss, gjort kaffe, köpt choklad och tröstat oss när det behövts. Ni har fått oss att komma på fötter, ni är bäst!

Ytterligare vill vi rikta ett tack till våra opponenter, Amanda, Lottie och Ludvig. Tack för att ni varit så förstående och för att ni kom med bra och relevant feedback trots de näst intill orimliga förutsättningarna.

Slutligen vill vi tacka varandra. För oändlig emotionell och moralisk support, för bjudna middagar och koppar kaffe, för kvällar och dagar i varandras vardagsrum, för våra aldrig sinande meningsskiljaktigheter och för att vi i slutändan fixade detta. Tack.

Innehållsförteckning

1 Inledning och bakgrund	6
1.1 Bakgrund och centrala begrepp	8
1.1.1 Valda former av musikundervisning	10
1.2 Disposition av uppsatsen.....	12
2 Syfte.....	13
2.1 Frågeställningar	13
3 Litteratur och tidigare forskning.....	14
3.1 Förståelsen av musik.....	14
3.1.1 "Bra" och "dålig" musik.....	14
3.1.1 Musikens erbjudanden.....	15
3.1.2 Musik och energi.....	15
3.2 Hälsan, musiken och känslorna	16
3.2.1 Fokus på positiva känslor.....	16
3.2.2 Flow.....	17
3.2.3 Kroppsliga reaktioner av musik.....	17
3.2.4 Svårigheter i att förstå och förmedla känslor.....	19
3.2.5 Rörelsens läkande funktioner	19
3.3 Människor i grupp och sociala samspel	20
3.3.1 Gruppens uppbyggnad och social identitet	20
3.3.2 Musik för gemenskap.....	20
3.3.3 Förförståelser och attityder.....	21
3.3.4 Normer	22
3.3.5 Ledarskap och praxis	22

3.4 Musik och utbildning.....	23
3.4.1 Vuxenutbildning och kulturaktiviteter.....	23
3.4.2 Musikutbildning och meningsfullhet.....	24
3.4.3 Reflektion.....	25
3.4.4 Lekens betydelse för lärandet och människors välmående.....	26
3.5 Det fysiska rummet.....	26
3.5.1 Habitus.....	27
3.5.2 Rummets förutsättningar.....	27
4 Metod.....	29
4.1 Metodologiska överväganden.....	29
4.2 Aktionsforskning.....	29
4.2.1 Fyra faser.....	31
4.3 Metoder för datainsamling.....	32
4.3.1 Deltagande observation.....	32
4.3.2 Gruppintervju.....	33
4.3.3 Våra reflektioner.....	35
4.3 Studiens design.....	35
4.3.1 Stora cykeln.....	35
4.3.2 Lilla cykeln.....	37
4.4 Studiens genomförande.....	39
4.4.1 Urval.....	40
4.4.2 Deltagare.....	40
4.4.3 Datainsamling.....	41
4.4.4 Transkribering.....	42
4.5 Analys.....	42

4.6 Giltighet och trovärdighet	43
4.7 Etiska överväganden	45
5 Resultat	47
5.1 Tillfälle 1	47
5.1.1 Gruppreflektion.....	47
5.1.2 Våra observationer och reflektioner	48
5.1.3 Förändringar	49
5.2 Tillfälle 2.....	50
5.2.1 Gruppreflektion.....	50
5.2.2 Våra observationer och reflektioner	53
5.2.3 Utvärdering av applicerade förändringar	54
5.2.4 Förändringar	56
5.3 Tillfälle 3.....	56
5.3.1 Gruppreflektion.....	56
5.3.2 Våra observationer och reflektioner	57
5.3.3 Utvärdering av applicerade förändringar	58
5.4 Sammanfattande reflektioner	59
5.4.1 Deltagarnas reflektioner	59
6 Diskussion	61
6.1 Den problematiska övertygelsen om musikens positiva kraft.....	61
6.2 I leken skapas nya normer.....	63
6.3 Gemenskap, grupper och mening	64
6.4 Om lärarens rollschema, tidsdisposition och upplägg	66
6.5 Attityder och förväntningar.....	68
6.6 Känlobearbetning och avbrott från vardagen.....	69

6.7 I rörelse och rum – att bebo och skapa förutsättningar	71
6.8 En utökad förståelse av reflektionsbegreppet.....	73
6.9 Slutsatser	74
6.10 Vidare forskning	74
6.10.1 Vikten av en förlängd barndom	75
6.10.2 Musik för musikintresserade	75
6.10.3 Den känslökalla musikutbildningen	75
7 Referenser	77
BILAGA 1 - Utskick.....	81
BILAGA 2 - Samtyckesblankett	83
BILAGA 3 - Planeringar.....	85
BILAGA 4 - Intervjuguider	98
BILAGA 5 - Post-itlappar från andra tillfället	99
BILAGA 6 - Mindmap från steg 3 i analysprocessen.....	106

1 Inledning och bakgrund

”Musik är ju liksom som madeleinekakor” sa en av deltagarna under den första gruppintervjun och han refererade i sin tur till boken *På Spaning Efter Den Tid Som Flytt* av Marcel Proust, där författaren i inledningen känner doften av madeleinekakor varpå hela hans liv, med alla dess känslor och minnen spelas upp i revy. Citatet från vår deltagare vill illustrera hur starkt vi kan anknyta till dofter eller musik och återuppleva känslor och minnen. En av våra stora ingångar till den här studien var att försöka undersöka just denna effekt och vilken inverkan den kan ha på musikundervisningen. Vår ambition som musikleklärare studenter är att genom denna rapport förmedla hur musik och musikutbildning kan användas på ett sätt som främjar välmående och bygger människor som är trygga i att beskriva och uttrycka vad de känner. Nedan följer våra individuella ingångar till forskningsområdet och studien.

Maja

”Åh, ska du bli musiklejare, vad roligt!” Det tyckte jag också när jag kom in på Musikhögskolan i Malmö hösten 2017. Vad *roligt* att få jobba med musik, mitt största intresse. Min relation till musik och musicerande har under mitt liv genomgående varit tätt sammankopplad med värme och lustfylldhet. Ett par år senare har dock andra känslor börjat nästla sig in. Den akademiska kontexten har inneburit en ökad prestationsångest och stress som växt sig så pass stor att det blivit svårt för mig att se hur musiken en gång endast bara var en källa av motivation och kreativitet.

Då jag själv insett hur lätt det är att falla in i de här negativa känslorna önskar jag se en ökad medvetenhet i och problematisering av vad musikundervisning faktiskt förmedlar på ett känslomässigt plan. Dels för att som musiklejare kunna höja de positiva känslorna, dels för att skapa ett klimat där de negativa känslorna får luftas och processas. Det här arbetet är en del av den ökade medvetenheten för mig, mina medforskare och andra musiklejare och musiklejare studenter.

Otthilia

”Ah! Rytmik! Så du ska jobba med barn? Eller babyrytmik kanske?” Är nog det vanligaste svaret som följer när jag berättar att jag snart är musiklejare med rytmikprofilering. Gång

efter annan får jag beskriva för en skeptisk lyssnare att rytmik faktiskt kan tillämpas i alla åldrar och att jag särskilt har intresserat mig för vuxna utövare i rytmik. Jag ser att det finns ett hållrum att fylla med övningar som är särskilt anpassade för rytmik med vuxna men även för ungdomar. Samtidigt ser jag också att det finns ett behov av vitalitetshöjande verksamheter och musikaliskt förkovrande aktiviteter, två behov som jag tror rytmiken skulle kunna fylla.

Själv har jag upplevt rytmikundervisningen som en plats där jag har kunnat andas ut i en annars stressig miljö fylld av yttre motivationsfaktorer. Det är den platsen varvid jag känt inre motivation, fått skapa, fått känna mig som människa och kunnat utvecklas utan prestationsångest och mentala hinder. Det har varit tisdagsförmiddagarna på ”rytmiklabb” som antingen lagt plåster på såren från andra verksamheter, eller fungerat som mentalt förlösande verksamhet, som gett mig hopp och nytändning, inte bara i mitt liv på utbildningen utan i livet generellt. Därför blev jag nyfiken på om detta kan vara överförbart till andra personer som kämpar i sin utbildning eller i livet generellt. Kan rytmiken bidra till att stärka folkhälsan och i så fall hur? *Det vill jag veta mer om!*

Cristina

Min resa till en musikleärexamen som yrkesval är mycket lång och här samverkar en problematisk relation till musiken med samhällets individualistiska ideal som placerar alla former av misslyckanden eller osäkerhet på den enskilda människan. Musikens kompetitiva potential, musikers attityd till varandra och till samhället i form av exkluderande normer och samhällsfrånvändhet spelade en stor roll i mitt avhopp. Jag såg hur andra lärare och studenter fick ihop det, men inte jag.

Många år senare är jag tillbaka som tvåämneslärare och stärkt i mina ideal, i min person och övertygad om att musik som ett demokratiskt frigörande verktyg för samhällen, grupper och individer också har en plats i Musikhögskolans korridorer. Är det jag eller akademien som förändrats? Förhoppningsvis både och. I denna studie inom ramen för examensarbetet för musikleäraprogrammet vid Lunds universitet är jag en del av den akademiska kunskapsbank och den samhällsförändring jag vill se, i mitt liv och yrkesliv.

1.1 Bakgrund och centrala begrepp

Att se utbildning i en samhällelig och global kontext lyfter Biesta (2022). I sin teori om *World Centered Education* skriver han om att utbildningen bör vara en del av världen och de problem och möjligheter den har. Det bör finnas en rörelse där en individ eller institution undersöker vilka möjligheter som den kan ha eller få av världen och en rörelse som riktas åt andra hållet; vad kan vi som individer eller institutioner göra för världen?

Den ideella och organisationen för mental hälsa MIND (2021) har sammanställt en rapport över den psykiska hälsan i Sverige och de ser ett ökat behov av medmänskligt stöd i deras landsomspännande verksamhet. De hävdar bland annat att det bör ske en kunskapshöjning kring hur psykisk ohälsa kan förebyggas i ett tidigt stadie både bland beslutsfattare och myndigheter lika väl som bland den allmänna befolkningen. Trots Sveriges välfärd och människors generella välstånd har de psykiska besvären ökat under de senaste decennierna. Psykisk ohälsa är nu den vanligaste orsaken till långvariga sjukskrivningar och fler människor söker vård och medicin för sina psykiska besvär. Psykiatriska tillstånd står för den största kostnadsdelen för sjukdomar i Sverige och uppskattas att omfatta nära 170 miljarder (Hjalte et al. 2019 i MIND, 2021).

För att vi ska leva i ett hälsofrämjande samhälle krävs det att människor får verktyg och stöd för att handskas med känslor och motgångar i livet och att psykiskt och medmänskligt stöd ges tidigt, innan problemen är så svåra att de kräver medicinsk vård. MIND lyfter vikten av att samtala om sina känslor och utveckla känslospråket och hävdar att vi behöver skapa bättre relationer till det egna känslolivet och stärka vår förmåga att förstå andra människors livssituationer. Genom detta kan vi bli bättre på att skilja på besvär som kräver professionell vård och de besvär som kan hanteras på andra sätt. Om vi inte kan göra denna särskiljning finns det en stor risk att vi medikaliserar normala känslor i våra liv.

World Health Organisation (WHO) (Fancourt & Finn, 2019) släppte en rapport om konstnärliga aktiviteters positiva påverkan på folkhälsan genom utvecklandet av så kallade *resiliensfaktorer* alltså faktorer som på sikt ökar motståndskraften för utvecklandet av psykisk och fysisk ohälsa. Denna studie omfattade olika former av kulturaktiviteter såsom teater, bildkonst och inte minst musik. Theorell (2009, 2014, 2018) intresserar sig för och har kunnat visa på musikens och särskilt sångens och körsångens positiva hälsoeffekter ur ett

medicinskt perspektiv. I boken *Varma ögonblick* (Ruud, 2001) anser författaren i linje med WHO's rapport (2019) att kultur, och kulturaktiviteter för vuxna kan spela roll i och borde ta ett större ansvar för människors välmående ur ett folkhälsoperspektiv. Musik framkallar starka känslor skriver Thomson (2015). Samtidigt påpekar Bryngelsson (2017) att musik kan pådriva vilken aktivitet eller sinnesstämning som helst, inte bara positiva sådana.

I vår studie vill vi försöka undersöka hur musikaliska aktiviteter kan frammana positiva känslor med Silvermans (2020) begrepp *eudaimonia*. Detta begrepp har använts av en rad olika filosofer för att beskriva ett tillstånd av glädje och välbefinnande. Musikaliska aktiviteter har i sin tur varit ett centralt verktyg för att uppleva eudaimonia. Silverman beskriver begreppet genom "[a] "good" life of flourishing, wellbeing, fellowship, meaningfulness, virtue, and happiness for the benefit of oneself and others. All these values can be summarized by one word: eudaimonia" (Silverman 2020 s. 7). Vi kommer i våra frågeställningar använda detta begrepp eftersom det inte bara rymmer glädje och välbefinnande för sig själv utan i gemenskap med andra och i samhället.

Vidare kommer vi använda begreppet *livskvalitet* som Ruud (2001) beskriver som något som kan sättas i samband med känslan av sammanhang och mening i livet och är ett begrepp som vuxit fram i och med insikten att ekonomisk tillväxt och välfärd inte nödvändigtvis behöver innebära att individer upplever att de mår bättre. Utifrån erfarenhet av arbete med människor har psykologer och sjukvårdspersonal kommit fram till fyra punkter med livsinnehåll som kan öka individens livskvalitet:

- Glädje
- Känsla av gemenskap
- Hopp
- Mening

Vidare kan livskvalitet kopplas samman med *vitalitet* i bemärkelsen känslomedvetenhet. Känslor är fundamentalt för vad vi upplever som viktigt och värdefullt i livet. Det är därför musik, som kan frambringa starka känslor kan vara en läkande eller stöttande verksamhet. Musiken kan bidra till att leva ut betungande känslor eller ge en upplevelse av kraft och energi och på så vis lösa upp stress eller oro (Ruud, 2001). Hälsofrämjande aktiviteter kan därför sättas i samband med både med begreppet livskvalitet och vitalitet.

Sammanfattningsvis ser vi såväl ett problem med en försämrad mental folkhälsa som en möjlighet att med musikundervisning förebygga folkhälsa. Genom begrepp som upplevd eudaimonia, upplevd livskvalitet och vitalitet kan nya insikter om musikundervisningens arbetsformer och innehåll göras inom ramen för det musikpedagogiska forskningsfältet.

1.1.1 Valda former av musikundervisning

I vårt arbete har vi valt två former av musikundervisning; körsång och rytmik. Här följer en kort beskrivning av dessa två former av musicerande som både är lika och olika. En viktig likhet är att de båda har tradition av att användas som terapiform eller för att öka människors välmående och vitalitet.

Körsång

I Sverige är körsång ett kulturellt utmärkande fenomen med långa anor. Theorell (2009) beskriver det som en folkrörelse och Eric Ericsson International Choral Centre (EIC) uppskattar antalet aktiva körsångare i Sverige till 6% av befolkningen. Detta betyder att drygt 600.000 körsångare trevande börjar hitta tillbaka till sina rutiner med repetitioner och konserter efter två år av restriktioner i spåren av covid-19. En unik tid som kommer gå till historien och som satte hela Sveriges traditionella körliv på paus.

Sparks (2000) har forskat på ”Det svenska körundret” och frågat sig hur en så liten nation som Sverige gjort sig känd för sina framgångar i internationella körtävlingar, format och gjort ”den svenska körklngen” till ett i musiksammanhang välkänt internationellt koncept. Sveriges körliv har sina rötter i 1800-talets studentsångare, kyrkans verksamhet och inte minst i politisk folkrörelse under 1940-talet och framåt (Sparks 2000; Engström 2022). Lunds studentsångare sjunger än idag in våren på Valborgsafton med nationalromantiska tongångar, 100.000 sjunger i någon av svenska kyrkans körer och flertalet profana körer är i olika i arbetarrörelsen grundade studieförbunds regi. Sveriges körliv lever.

På senare tid har sambandet mellan hälsa och körsång belysts mer och mer, inte minst inom forskningen. En av dem är Theorell (2009) stressforskare vid Karolinska institutet som studerar musikens och körsångens positiva hälsoeffekter ur ett medicinskt perspektiv. Ett annat exempel är Balsnes-Haugland (2009) som ur sociologiskt perspektiv genom

djupgående intervjuer över tid undersökt körsångens upplevt positiva betydelse för individer, grupper och samhällen.

Rytmik

Nationalencyklopedin (2021) beskriver rytmik som ”systematiserad övning av den musikaliska sensibiliteten genom kropps rörelser”. Förenklat sett beskriver Nivbrant Wedin (2011) det som en undervisningsmetod i musik där deltagarna på olika sätt får uppleva musik genom rörelse.

Rytmik kallas ibland Dalcrozemetoden efter grundaren Emile Jaques-Dalcroze. Den schweiziska kompositören och läraren Jaques-Dalcroze, 1865-1950, påbörjade sin karriär som lärare i harmonilära vid Konservatoriet i Geneve och utvecklade sedan rytmikmetoden för att stärka elevernas förmåga till kommunikation mellan hjärna och kropp (Britannica, 2021). Jaques-Dalcroze upptäckte under sin egen undervisning att studenternas gehörsförmåga inte fått den träning som de behövde för att kunna skriva ner olika musikaliska förlopp och började då på olika sätt träna individernas lyssningsförmåga. Detta ledde honom snart in på det omfattande arbete han tillägnade de yngre barnen, som (enligt honom) än inte hunnit bli hämmade i sin spontanitet och fallenhet för kroppslig aktivitet. Därtill menade Jaques-Dalcroze (1920/1997) att elevers intellekt, kropp, vilja och känsloliv bör tränas med lika stor tonvikt i skolan. Han säger att utbildning av kropp är lönlös om elevernas kognitiva förmåga inte tränas samtidigt och vilken nytta gör en tränad hjärna utan vilja? Och om våra känslor inte kan reglera, kontrollera och balansera vår hjärna och vilja, vilken nytta har vi då av dem.

Ana Behle entusiasmerades av rytmikmetoden och som den första svenska rytmikpedagogen startade hon ”Institut för rytmisk gymnastik och plastik” i Stockholm, i början av 1900-talet (Nivbrant Wedin, 2011). Till Malmö kom rytmiken via den danske rytmikpedagogen Gerda Von Bülow som utvecklade rytmiken till en egen falang: RMU, rytmisk-musikalisk uppfostran. Denna metoden hade inspiration från en annan av Dalcrozés elever, Elfriede Feudel som själv ville betona rytmikens mångfacettering och använde rytmikmetoden i flera andra ämnen än musik, såsom matematik och språk (Nivbrant Wedin, 2011). I sin tur beskriver Von Bülow (1974) RMU genom de tre huvudsakliga komponenterna metodik, uppfostran och terapi. Hon hävdade att rytmikmetoden har en stark personlighetsutvecklande och mentalhygienisk påverkan tack

vare arbetet med spontan rörelse, föra- och följaprincipen och eftersom eleverna aktivt arbetar med begreppen rum, tid, kraft och form.

På detta sätt ser vi att rytmikmetoden, trots utgångspunkten i samma person, har tagit olika riktningar och vidareutvecklas utifrån olika pedagoger. Rytmikmetoden har alltså en tradition av att omformas och tolkas av olika pedagoger och det kan därför leda till delade meningar om vad rytmik är och inte är, och bör och inte bör vara.

Modern rytmikpedagogik brukar beskrivas genom en *rytmiktriangel* där de tre delarna *metrik*, *solfége* och *improvisation* utgör rytmikens tre hörn och arean är det gemensamma elementet *rörelse*. I rytmikundervisningen innebär metrik det rytmiska gehöret såsom puls, taktart och rytm. Solfége innebär melodiskt gehör och rör melodi, tonalitet och harmonik. Improvisation står för skapandet, i vid bemärkelse, både i rörelse och i musik.

Grundprinciperna för rytmikmetoden är visa vad du hör, visa vad du ser, visa vad du föreställer dig och låt praktik (dvs att lyssna, känna, röra sig och dansa) komma före teori (Nivbrant Wedin, 2011).

1.2 Disposition av uppsatsen

Rapporten börjar med en presentation och förklaring av studiens syfte, teoretiska ramverk och frågeställningar. Kapitel tre utgörs av en genomgång av litteratur och tidigare forskning som berör för studien relevanta aspekter inom musikästhet, musik och hälsa, gruppdynamik, musikutbildning och det fysiska rummet. I kapitel fyra följer en presentation och motivering av studiens metodval samt redovisning för genomförandet av studien. Därefter följer analysen av den insamlade datan i kapitel fem, resultat, och en diskussion i kapitel sex, där datamaterialet sammankopplas med litteratur och tidigare forskning. Avslutningsvis görs en slutsats och förslag på vidare forskning presenteras.

2 Syfte

Syftet med denna studie är att identifiera hjälpstrukturer för musikundervisningens innehåll och upplägg för att den ska bli en plats där individer uppleva känslan av att ”vara levande”. I detta ligger aspekter såsom hur vi som musklärare kan stötta människor i att utveckla ett hälsosamt förhållande till sitt känsloliv och lära sig sätta ord på och förstå sina känslor, att skapa en verksamhet som känns meningsfull och uppfyller hälsofrämjande syften, att väcka livslust i våra deltagare och samtidigt inte backa för samtalen om det som är svårt samt hur vi, med musikens hjälp, kan visa medmänsklig support och bidra till en ökad upplevelse av livskvalitet.

2.1 Frågeställningar

Studien utgår från följande huvudfråga:

1. Hur kan musikundervisning verka för ökad livskvalitet och vitalitet?

Utifrån denna har vi formulerat några mer specificerade underfrågor:

- 1a) Vilka faktorer lyfter deltagarna fram som viktiga för upplevd eudaimonia och ökad livskvalitet i musikundervisningen?
- 1b) Vilka faktorer visade sig vara viktiga för upplevd eudaimonia och ökad livskvalitet i musikundervisningen?
- 1c) Hur kan vi som lärare omforma musikundervisning så att den fyller hälsofrämjande syften och/eller stimulerar upplevd eudaimonia?

3 Litteratur och tidigare forskning

I litteraturoversikten kommer vi definiera begrepp och teorier som är viktiga för vår studie. Kapitlet är indelat i fem rubriker, förståelsen av musik, hälsan, musiken och känslorna, människor i grupp och samspel, musik och utbildning och till sist det fysiska rummet. Vi kommer alltså inleda med att definiera musik, för att gå vidare till hur vi reagerar och tillämpar musik. Musik och känslor kommer sättas i relation till känslor i allmänhet och hur de leder människor i livet. Eftersom både kör och rytmik är gruppaktiviteter behöver vi göra ett nedslag i gruppens funktion, dynamik och hierarkier och hur musiken kan vara en plats varvid deltagare kan finna gemenskap. Detta avsnitt kommer även göra ett kort nedslag i attityder, normer och till sist ledarskap. Musik och utbildning kommer ge en kort redogörelse för olika typer av musikutbildning, synen på kunskap och leken. Kapitlet avslutas med att ge en skildring av olika syner på det fysiska rummet och dess möjligheter.

3.1 Förståelsen av musik

Eftersom det råder skilda meningar om hur musik definieras (Ruud, 2001) och då vår studie är i och om musik kommer vi först definiera musikbegreppet.

3.1.1 ”Bra” och ”dålig” musik

I den här studiens kontext tar vi med oss den syn på musik som Ruud (2001) skriver fram: Musik bör inte förstås som en bärare av en bestämd betydelse utan alla människor upplever musik utifrån sin egen livsvärld, alltså, den ligger i betraktarens ögon. Ruud (2001) skriver att det ständigt pågår en diskussion om vad musik är och inte är och att tiden för att tolka musik som ett ”universellt språk” mer eller mindre är helt förbi. Detta medför att musik dels kan bli en individuell eller kollektiv identitetsmarkör och kan skapa gränser och vara en markör för kulturella skiljaktigheter. Individer kan ladda olika typer av musik positivt eller negativt exempelvis ”bra musik” eller ”dålig musik”. Musiken måste alltså förstås genom ett

kulturellt sammanhang. Den kan vara en meningsbärare av en särskild social kontext och tolkas olika beroende på mottagare (Ruud, 2001).

3.1.1 Musikens erbjudanden

Ett sätt att förstå och avkoda livsvärldar är genom begreppet *affordances* som beskriver vad omgivningen eller olika ting erbjuder människor eller djur. Det beskriver olika miljöer som gott och ont, tillhandahåller eller utrustar oss med för möjligheter, fördomar eller aktivitet. En särskild plats kan på samma gång erbjuda utforskande, nyfikenhet och kollisionsrisk.

I förlängningen erbjuder också olika verktyg olika aktivitet och association, ett exempel är eld som både ger värme men också kan innebära faran att brännas (Gibson, 1979 i Giesecking, Mangold, Katz, Low and Saegert, 2014).

Denna syn utvecklas ur ett musikperspektiv av DeNora (2000) som beskriver musikens funktion och plats i olika sammanhang, hur den kan uppfordra till olika aktiviteter och sinnesstämningar. Hon ger bland annat exempel på musik inom aerobics som uppmanar lyssnaren till aktivitet och energi eller arbetsmusik som både kan visa på hur lång tid en uppgift bör ta och i vilken intensitet som den bör utföras. Andra exempel som lyfts är musiken i förhållande till konsumenten och musik som uttryck för intimitet.

3.1.2 Musik och energi

En intressant motpol till positiva beskrivningar av musik får vi av Bryngelsson (2017). Han problematiserar föreställningen om musikens positiva kraft. Musiken har i hela mänsklighetens historia och är idag en viktig del av krigsstrategier och används systematiskt som redskap för tortyr. Människor förknippar ofta musik med fred och nåd men musiken kan ge inspiration, kraft och energi till vilka handlingar som helst, inte bara det som uppfattas som ”gott”. Han skriver att: ”Jag tror inte att musik egentligen beskriver eller ger uttryck för känslor utan snarare för tid, balans, kroppsrörelse, rum och riktning som i sin tur påverkar det vi sammanfattar med känslor” (Bryngelsson, 2017 s. 152).

3.2 Hälsan, musiken och känslorna

I detta avsnitt kommer vi först beskriva vad forskare har funnit som faktiskt ger människor mening i livet och hur positiva känslor påverkar vårt mående. Vi kommer redogöra för hur musik påverkar oss och särskilt på hur det kan fungera hälsofrämjande. Vidare kommer vi titta på hur olika typer av rörelse kan vara en nyckel till att stärka hälsan och några riskfaktorer som följer med ett underutvecklat känsloliv.

3.2.1 Fokus på positiva känslor

Fredrickson (2003) hävdar att negativa känslor och hopplöshet kan starta en nedåtgående spiral av ogynnsamma känslor som över tid kan leda till klinisk depression. Det finns omfattande forskning på negativa känslor och mental ohälsa såsom ångest och ilska, men att studera positiva känslors effekt är en relativt nytt fält inom det psykologiska forskningsfältet. Den första upptäckten inom *positive psychology* var att positiva känslor troligtvis leder till en längre livstid och utifrån detta väcktes intresset för att förstå vad som egentligen gör livet värt att leva. Fredrickson (2003) som är en av de som har undersökt optimism och känslor som lycka, kärlek, tacksamhet och tillfredsställelse, berättar att det kan vara svårare att uttrycka och identifiera olika typer av positiva känslor. Ilska, sorg och rädsla har alla olika signifikanta ansiktsuttryck och direkta effekter på vår kropp (som att vilja fly vid rädsla) men positiva känslor gestaltas nästan uteslutande med ett leende. Positiva känslor löser inte vår omedelbara överlevnad, som de negativa, utan har ett långsiktigt värde som stärker oss i vår kunskaps- och personliga utveckling och förbereder och rustar oss istället för eventuella svårigheter längre fram. Vidare menar Fredrickson (2003) att det har visat sig att välmående leder till ett mer kreativt, flexibelt och öppensinnigt tänkande och kan stärka oss som individer och göra oss till mer positiva och sociala människor. Det finns också teorier om att positiva känslor kan suddas ut negativa känslor och de skador som dessa kan orsaka på vår hälsa. Det finns även starka indikationer på att upplevelsen av positiva känslor genererar fler positiva känslor (Fredrickson, 2003).

3.2.2 Flow

Positiv psykologi har även blivit efterforskat av Csikszentmihalyi, som intresserat sig för fenomenet *flow* (Beard & Csikszentmihalyi, 2015). "Flow was first defined as a holistic sensation that people have when they act with total involvement" (Csikszentmihalyi, 1975 i Beard & Csikszentmihalyi, 2015 s. 1). Det är alltså ett begrepp som går att applicera på exempelvis en körsångare som sjunger en, för deras nivå, svår sång men som samtidigt inte är omöjlig att klara av, med full hängivenhet och koncentration.

Beard och Csikszentmihaly (2015) menar att det finns vinster i att förstå och utnyttja flow inom utbildning eftersom det är ett positivt tillstånd, en känsla av njutning i samband med att delta i en aktivitet. Flow består av nio element:

1. Balans mellan utmaning och färdighet
2. Medvetenhet om hur uppgiften ska utföras
3. Tydligt mål
4. Feedback som är lättolkad och entydig
5. Koncentration
6. Känslan av kontroll
7. Känslan av att förlora sin självmedvetenhet
8. Att förlora sin tidsuppfattning
9. Upplevelse av att ens handlingar sker per automatik

Eftersom det är ett handfast begrepp som beskriver det som bland andra musiker, klättrare eller personer som spelar schack upplever borde det också kunna rekreeras i undervisningen för att ge elever goda upplevelser av sin utbildning.

3.2.3 Kroppsliga reaktioner av musik

Thomson (2015) hävdar att musik har förmågan att framkalla mer känslor än visuella bilder eftersom ljud både sker inne i kroppen och utanför. Musiken kan frambringa direkta upphov av känslor som alltså är plötsliga, kraftfulla och opersonliga och indirekta upphov av känslor som istället är en personlig respons och varierar mellan lyssnare. Indirekta upphov av känslor av musiklyssning kan röra sig om att lyssna till musik med nostalgisk prägel eller musik som

har en kulturell innebörd för personen. Thomson (2015) menar även att om en musikupplevelse ger upphov till både indirekta och direkta känslor blir konsekvensen en intensiv personlig upplevelse.

I en omfattande studie gjordes även ett försök att kartlägga musikupplevelser och dess konsekvenser och påverkan på individer med slutsatsen att det är otroligt komplicerat att försöka kategorisera musikupplevelser eftersom de omfattar ett så stort område. ”Music seems to comprise the ’whole psychological reality’. Many of these situations have meant turning points in the subjects’ lives” (vGabrielsson, 2011 i Theorell, 2014 s. 35). Kartläggning av musikens effekter vid lyssning är alltså mycket komplicerad men även om vi än inte kan sätta fingret på *hur* vi påverkas av musik är det ganska säkert att säga *att* vi påverkas av musik.

Theorell (2014) skriver om hur musik används inom terapi och inom vården. Eftersom musik kan påverka produktionen av olika hormoner i kroppen har musik börjat användas mer och mer inom vården. I olika studier har det visat sig att om en person lyssnar på lugnande musik efter en stressfylld situation eller efter en operation sker det en snabbare reduktion av kortisol (stresshormon) i kroppen jämfört med en person som får återhämta sig i en tyst miljö. I andra studier, också de inom vården, har det visat sig att produktionen av oxytocin har ökat tack vare musiklyssning, ett hormon som kan minska smärta och ångest och kan ge en känsla av välbefinnande.

Det är ännu svårare att förstå effekterna av att sjunga eftersom det innebär både psykiska och fysiska upplevelser och sambanden mellan dessa är oerhört komplicerade. När man undersöker påverkan av sång tittar man därför ofta på *totaleffekten* av att sjunga, hur det exempelvis påverkar puls, andning, hormonsystem och immunsystem. Studier har kunnat konstatera att både amatörer och proffs blir mer avspända och energiska av sång men att professionella sångare till skillnad från amatörer inte blir glada efter att de har sjungit eftersom de lägger stort fokus på prestation och teknik. Pulsen påverkas för båda grupper av sångare under eller efter sång, vilket är ett tecken på någon form av uppvarvning och halterna av bland annat oxytocin höjs (Theorell, 2009).

3.2.4 Svårigheter i att förstå och förmedla känslor

Alexitymi beskriver en person som har svårt att tolka och kommunicera sina och andras känslor, en egenskap som har stor betydelse för de sociala interaktionerna och i förlängningen människors välmående och hälsa. Det räknas inte som en diagnos utan beskrivs oftast som ett personlighetsdrag med ett brett spektrum och är mer vanligt bland män än kvinnor. ”It seems to other people that these individuals minimize emotional experience since they seem to focus their attention externally and not on their emotions” (Theorell och Ullén, 2018, s. 55). I musikundervisningen kan detta ges i uttryck att individer som har svårt att relatera till känslomässiga dimensioner i musiken istället tar fasta på och intresserar sig för de mer greppbara aspekterna av musiken såsom puls, rytm dynamik eller särskilda fakta om artisten eller genren. Enligt Theorell och Ullén (2018) finns det indikationer på att kulturutövning såsom musik, dans, teater skulle kunna reducera alexitymi eftersom dessa aktiviteter på olika sätt framkallar och gestaltar känslor och exponerar individer för ett involverande av känslor och efterfrågar forskning på området.

3.2.5 Rörelsens läkande funktioner

Van der Kolk (2014) skriver om trauma och hävdar att trauma inte bara behöver omfattas av upplevelser av krig, våldtäkt, tortyr och liknande, utan att de flesta människor, i olika grad, någon gång utsätts för trauman. Hon beskriver några av de sätt som har visat sig effektiva kring att förbättra sin hälsa efter traumatiska och livsomvälvande upplevelser. Några exempel på detta är hur ett traumacenter för vuxna och barn använde yoga för att patienterna skulle komma i kontakt med sina dissocierade kroppar och hur karate använts för helande arbete för personer som utsatts för våldtäkt. Andra läkande traditioner Van der Kolk (2014) nämner involverar lek, qigong, sång och slagverksgrupper men alla dessa har enligt henne länge blivit avfärdade inom den västerländska, medicinska traditionen. Gemensamt för dessa traditioner som Van der Kolk (2014) klassar som okonventionella är att de stöttas av en teori som hävdar att lekfull entusiasm påverkar nervsystemet, den så kallade *polyvagalteorin* (*polyvagal theory*). Traumapatienter kan vara i en *chronic shut-down* (kroniskt nedstängt tillstånd) eller fastna i ett långvarigt tillstånd av *fight or flight* och gemensamt för alla de okonventionella traditionerna för att bota trauma är att de ”deaktiverar” dessa kroppsliga defensmekanismer. Att bota trauma genom fysisk aktivitet,

lek och musik har alltså länge varit allmänt vedertaget, men har inom den västerländska medicinen haft en perifer position. Tack vare polyvagalteorin har frågan väckts, för om trauma är kodat som fysiska minnen i kroppen och inte uteslutande handlar om processer i hjärnan, behöver vi se över våra terapeutiska antaganden och göra en helomvändning i hur vi botar trauma (Van der Kolk, 2014).

Kroppen minns det hjärnan vill glömma och genom frigörande aktiviteter, såsom sång, lek, musicering och olika typer av fysiska aktiviteter kan kroppen få utlopp för, och deaktivera de försvar som byggts upp.

3.3 Människor i grupp och sociala samspel

För att förstå hur en grupp reagerar och agerar behövs kunskap om gruppens uppbyggnad och dynamik, om normer, förförståelser och ledarens roll.

3.3.1 Gruppens uppbyggnad och social identitet

En grupp kan förstås genom några kategorier. En grupp kan exempelvis ha gemensamma mål, gemensamma normer eller en gemensam historia och/eller planerar en gemensam framtid (Brown, 1998 & Wheelan, 2005 i Dahlkwist, 2012). Alla människor ingår i olika typer av grupper såsom exempelvis tvångsgrupper (exempelvis skola, fängelse), frivilliga grupper (exempelvis intressebaserade organisationer) eller olika familjekonstellationer.

Genom att vara del av olika grupper skapas en *social identitet* som skapar struktur och kan upplevd mening för individen. Inom grupper kan det även finnas de som vill gå emot rådande normer för att stärka sin egen identitet (Dahlkwist, 2012). Thornberg (2013) använder begreppet *socialt klimat* för att beskriva de relationer och interaktionsmönster som uppstår i en grupp utifrån bland annat gruppens eller organisationens normer, mål och traditioner.

3.3.2 Musik för gemenskap

Ruud (2001) skriver att finns ett samband mellan bristande livskvalitet och ensamhet och isolering. Han menar att musikaliska aktiviteter har förmågan att skapa en känsla av intimitet som kan knyta samman personer i gemensamma upplevelser. Musiken beskrivs som att den

kan motverka den känsla av rotlöshet som det moderna samhället kan bidra till genom att det förankra människor i tid och rum både genom det lokala säregna och som världsmedborgare. Ruud (2001) lyfter inte bara musikterapeutiska aktiviteter utan även andra former av sång och spel med andra; olika typer av *samspelsgrupper*. En samspelsgrupp kan för individen utgöra ett *kulturellt ekosystem* som bildar knutpunkter i kulturell och mellanmänsklig gemenskap. Musikutövande ger alltså inte bara musikaliskt utbyte och *bemästringskompetens* på ett särskilt instrument utan bidrar till social förmåga, en känsla av tillhörighet och ger kvalitet till vår fritid (Ruud, 2001).

3.3.3 Förförståelser och attityder

Thornberg (2013) skriver om de sociala *scheman* som hjälper oss att tolka och förstå vår omvärld. Det är kognitiva strukturer av tidigare upplevelser som hjälper oss att förstå människor och situationer. Scheman är laddade med förförståelser; förväntningar och fördomar och är inte objektiva. Dock kan det finnas viss konsensus över särskilda scheman, såsom ett *rollschema* som gör att en lärare tillskrivs en viss auktoritet.

Händelsescheman eller *skript* är erfarenheter av sociala situationer och händelser och hjälper oss förstå vad som förväntas hända i en specifik situation som tex på första dejten eller en lektion i skolan. Ett sätt att förstå förförståelser är att studera dem genom två begrepp som Thornberg (2013) lyfter; *värden* och *attityder*. Värden utvecklas i sociala interaktioner som antingen beskriver något eftersträvansvärt, värdefullt eller gott eller negativa värden, sådant vi tycker är dåligt eller ont. En attityd är en positivt eller negativt laddad värdering av en viss företeelse, handling eller idé. Attityder beskrivs enligt Thornberg (2013) genom tre komponenter:

1. En tanke- eller kunskapskomponent
2. En känslokomponent
3. En handlingskomponent

Tankekomponenten avser föreställningar eller idéer om en särskild person, grupp, sak känslokomponenten är de känslor vi har inför objektet eller företeelsen och handlingskomponenten beskriver vårt sätt att agera i förhållande till situationen eller objektet. Individer tillskriver sig själva och andra egenskaper och förväntningar som kan återskapas

eller brytas. Detta formar uppfattningen av livsvärlden och dess mellanmänskliga relationer (Thornberg 2013).

3.3.4 Normer

Normer fungerar som ett redskap för två huvudsakliga funktioner:

1. För integrering och social sammanhållning
2. För kontroll och styrning av individer (Elmeroth, 2012).

Dahlkwist (2012) menar att normer även har en funktion i att stärka en grups identitet och beskriver normbegreppet som situationsbundna och subtila överenskommelser för hur vi ska bete oss inom en särskild grupp. De kan också hjälpa gruppen att uppnå sina mål genom att samordna gruppen och definiera de olika deltagarnas roller. Normer baseras på värden och kontrollerar alltså till viss del personers beteenden, påverkar personens självbild och bild av andra. Detta kan utgöra en referensram för verkligheten och skapa förutsägbarhet och upplevd mening i tillvaron (Thornberg, 2013). Om en individ avviker från normen leder detta till formella eller informella sanktioner. En formell sanktion är exempelvis det böter du får om du kör mot rött ljus i trafiken, men de informella sanktionerna är inte lagstadgade utan skapas av individerna själva. Sanktioner kan både vara i positiv och negativ bemärkelse, om du följer normen kan en positiv sanktion vara att du får bekräftelse eller inkluderas i gruppen/samhället och negativa, informella sanktioner handlar alltså om motsatsen. En person som avviker från normen kan utsättas för starka, djupgående emotionella upplevelser som kan vara med och forma individens framtid (Elmeroth, 2012).

3.3.5 Ledarskap och praxis

Svedberg (2012) hävdar att ledarskap alltid utgör maktutövning av något slag och att denna går att analyseras utifrån *legalitet* och *legitimitet*. Legalitet syftar till den formella makten som har givits någon, exempelvis en chefsposition, medan legitimitet syftar till den informella makten och kan beskrivas som ”folkkärhet”. Det är viktigt att ledaren upprättar och bevarar någon form av integritet, en gränssättning mellan sig och de som ska ledas. Ledaren behöver också inse och för sig själv synliggöra skillnaden mellan sig och de den leder, inse och ta ställning till balansen mellan att omtyckt och respekterad.

Om lärarens ledarskap skriver Dahlkvist (2012) att läraren ska vara personlig men inte privat, kunna skilja på privat- och yrkesliv, tro på sig själv och ha en väl förankrad självbild. Det är viktigt att ledarskapet är autentiskt och att läraren tror på de budskap de förevisar eller föreläser eftersom de egna åsikterna har en tendens att lysa igenom. Om en lärare framför ett budskap som de inte står bakom kan det tas i uttryck genom bristande engagemang och genom ett motsägelsefullt kroppsspråk. Det kan signalera att budskapet inte är lika viktigt som andra mer genuint framförda. ”Inom psykologin talas det om *somatiska markörer*, att det mindre trovärdiga kan vi känna på oss, utan att riktigt kunna förklara vad det kan bero på.” (Dahlkvist, 2012 s. 97).

Det finns flera olika undervisningsstilar och Nivbrant Wedin (2011) beskriver praxis för en ledare i rytmik. Denne ska helst *lyssna in* gruppen och försöka följa deltagarnas behov även om det kan innebära improvisation för ledaren. En rytmiklärare brukar även delegera ledarskapet till deltagarna i gruppen, vilket i sin tur kan vara ett sätt att sträva efter ett demokratiskt ledarskap (Nivbrant Wedin, 2011).

3.4 Musik och utbildning

I texten nedan kommer vi, förutom att göra ett kort avstamp i vuxenutbildningen, redogöra för en teori kring utbildning och musikundervisningen i förhållande till meningsfullhet. Sedan kommer vi beskriva leken som är en viktig del i människors lärande.

3.4.1 Vuxenutbildning och kulturaktiviteter

Det livslånga lärandet innebär att även vuxna får tillgång och möjlighet till olika typer av fortbildning och utveckling och släpps in i olika typer av lärmiljöer. Under det senaste årtiondet har idén om just det livslånga lärandet blivit mer och mer populärt och det moderna samhället kännetecknas av ett öppet och tillgängligt utbildningssystem. En av konsekvenserna av att allt fler vuxna vill utbilda sig eller lära sig nya hantverk är att *andragogik* (vetenskapen om vuxenstudier) kräver ytterligare forskning. Men av de studier som finns inom andragogik och i detta fallet *musical andragogy* (musikalisk/musikandragogik) går det att utläsa att läraren fortfarande spelar en stor roll för

lärandet. Det spelar ingen roll hur motiverade vuxna studenter än är, att få återkoppling och uppmuntran i sitt lärande är vitalt för utveckling och musikaliska framsteg vare sig det handlar om barn eller om vuxna subjekt (Sobol, 2019). Av detta kan vi utläsa att personer som söker sig till vuxenutbildningen inte endast söker efter kunskaper inom ett särskilt ämne. Människor behöver bli bekräftade som individer, hitta ett sammanhang och bli guidade i hur de ska kanalisera sin motivation. Ruud (2001) lyfter *bemästringskompetens* som en viktig, men på inga sätt isolerad del av vuxnas musikutövning. Genom att söka sig till vuxenutbildningen får individer chansen att se och ta tillvara på sina *handlingsmöjligheter*, dessa ökar sedan med bemästringskompetensen och känslan av tillhörighet, sett ur ett brett perspektiv. Ruud menar att tillhörighet dels handlar om vårt förhållande till tid och rum men att det även handlar om anknytning till andra människor i nära relationer, identitet, känslan av social position och även tillhörighet ur ett globalt perspektiv.

3.4.2 Musikutbildning och meningsfullhet

Silverman (2020, s. 1) skriver, och vi citerar: "Rightly understanding meaningfulness may help us engage more fully with a greater sense and understanding of the full potentials of eudaimonia". Vi ska nu ta en närmare titt på meningsfullhet och känslan av mening som enligt författaren hänger samman med begreppet eudaimonia (ett liv med betydelse för en själv och ens gemenskap) som i sin tur är ett av de begrepp vi vill undersöka i vår studie. Silverman (2020) skriver om *meaningfulness* (meningsfullhet), och *sense-making* (att ge innebörd/mening) i musikutbildningen. Meningsfullhet har ofta beskrivits genom två kriterier känslan av glädje, eller känslan av plikt. Att något känns meningsfullt om det ger oss glädje behöver inte förklaras vidare men att något känns meningsfullt i förhållande till plikt kan exemplifieras genom uppgifter som att ta disken eller betala skatt, som kan upplevas som tråkiga men samtidigt meningsfulla. Silverman (2020) fortsätter att beskriva en annan aspekt av meningsfullhet utifrån sense-making beskrivet utifrån begreppen *embodied*, *embedded*, *enacted* och *extended* som tillsammans utgör *4E Cognition*. Här innebär *embodied* - det en person upplever i sin kropp, sina känslor till och sin fysiska förståelse av en särskild handling, *embedded* - situationen, samhället eller kontexten för skeendet, *enacted* - den aktiva handlingen eller aktiviteten och *extended* - att nå utanför sig själv med sin handling.

För att illustrera 4E teorin följer ett exempel, där person-X är med i en kör, i en kyrka i Malmö. För att gå med i en kör behöver X en "embodied" kunskap om körsång, X vet att körsång finns och har en bild av eller en känsla för hur det är att praktisera. Att gå med i en kör och att sjunga är handlingar ("enacted") och handlingarna är en del av, och ett uttryck för X som person. Genom kören placeras X i ett sammanhang (embedded), i en kör, i Malmö, i Sverige, i Europa et cetera och X blir genom verksamheten en del av både stora och små grupper. Slutligen kan körsången ge X möjlighet att nå ut, utanför sig själv ("extended") dels med sin röst, sjunga och höras av andra i kören och genom konserter, körresor eller liknande kan X även nå ut till samhället i Malmö och i andra delar av världen. Kombinationen av allt detta ger därför X känslan av att körsång är meningsfullt.

Silverman (2020) beskriver att musikundervisning kan ge känslan av att världen ger mening (sense-making) för att man får ett instrument, ett verktyg för att uttrycka sig samt se sin potential. Genom att spela musik får elever ett medium för att göra sig förstådd och förstå andra.

3.4.3 Reflektion

Nilsson Ringdahl (2016) beskriver att lösa tankar först utvecklas till reflektion när vi fångar upp dem och använder dem eller gör dem synliga. Hon menar att en tanke i sig inte kan betraktas som en reflektion utan att det krävs att tanken aktivt kopplas till vår kunskap och används medvetet i eftertanke. Vidare menar hon att reflektion bör ses som en färdighet som kan tränas upp, precis som instrumentspel. Om vi ser på reflektionsarbete som en färdighet får detta konsekvensen att tid blir en viktig faktor för att bli skicklig i detta arbete. Nilsson Ringdahl (2016) skriver att det är lätt att missta reflektion för egna värderingar eller "tyckanden", men att reflektionen äger rum i spänningsfältet mellan det objektiva (vetenskapen) och tyckandet.

Till rytmiken hör reflektion, både för ledaren och dess undervisning men också för deltagarna, som ett sätt att bearbeta det de varit med om. För en lärare i rytmik kan reflektionen efter lektionen utgöras av frågor såsom: "Vad gick bra/mindre bra?", "Finns det alternativ eller lösningar på det som gick mindre bra?" och "Hur ska arbetet fortsätta från där vi lämnade processen?" (Nivbrant Wedin, 2011).

3.4.4 Lekens betydelse för lärandet och människors välmående

Leken har en stor betydelse för barns utveckling, men vuxna har också, genom alla tider utövat lek på olika sätt. Filosofer och forskare, från Platon till idag har intresserat sig för leken och vilka konsekvenser det har för vår utveckling och uppfostran (Rasmusson och Erberth, 2017). Kulturhistorikern Huizinga (1945 i Rasmusson och Erberth, 2017) hävdar att leken är förstadiet till all kulturutövning och att utan lek skulle människornas möjlighet att skapa ny kultur dö ut.

Gärdenfors (2010) hävdar att lärande och lek är väl sammanflätat och det finns stora fördelar med en lång barndom och att barn får chansen till mycket lek. Lusten till lek kommer inifrån och för barn är lek ett glädjefyllt självändamål. En av fördelarna med lek som gynnar förutsättningarna för lärande är att det inte gör något om man misslyckas när det inte är ”på riktigt”. I leken övar barnen, förutom på koordination, på sociala samspel och självständighet och det finns även möjlighet att leva ut känslor och träna på sin inlevelseförmåga. Lek tillåter barnet att ha kontroll över vad som händer och sin egen verklighet samtidigt som de bygger upp tillit till sig själv. *Självtilliten* innebär både tilliten till sin kropp och koordination men även tillit till förmågan att interagera med människor och verktyg i sin omgivning.

Vi förknippar ofta lek med att vara en aktivitet för, av och med barn men vuxnas deltagande i aktiviteter som tangerar lek är till exempel levande rollspel, s.k *pretend play* (som ofta är baserade på olika videospel) eller brädspel. Begreppet *pretensive shared reality* beskriver vuxna människors förmåga att skapa och sätta sig in i en fantasivärld, om än mer kognitivt utmanande, så inte långt skiljd från barnens tankevärld. Nyare studier vill belysa de sociala och emotionella vinsterna som finns att hämta för vuxna i dessa typer av leklika aktiviteter, däribland känsla av glädje och samverkan. För vuxna kan *pretensive shared reality* även innebära att man ges möjlighet att utforska nya delar i sin personlighet i en trygg miljö (Kapitany, Hampejs, Goldstein 2022).

3.5 Det fysiska rummet

Rummet har betydelse för lärande, nedan redovisar vi för några teorier kring rummet och varandet i olika rum och hur detta kan påverka människor och undervisningssituationer.

3.5.1 Habitus

Rytmikläraren Österling Brunström (2015) beskriver i sin avhandling *Kropp, görande och varande i musik*, begreppet *habitus* ur olika perspektiv. En förståelse av *habitus* kan vara att koppla det till vanor och till hur vi *bebor* fysiska rum, hur vi rent motoriskt ger rummen mening. Det levda rummet kan även beskrivas utifrån en existentiell och kroppslig relation till rummet, hur vi ”är till” och samexisterar med rummet och hur vi kan ”ta ett rum i besittning”. Rum kan också förstås genom tidigare erfarenheter, på gott och ont. Ett exempel på detta är att människor kan uppleva klaustrofobi, ångest för trånga utrymmen och på så vis har en förutfattad förståelse för små rum (Holgensen 2006, i Österling Brunström 2015). Österling Brunström (2015) säger att vårt kroppsliga *habitus* inte kan gömmas då vi alla är märkta av vanor som är förkroppsligade och lagrade inom oss. Detta kan ges i uttryck på olika sätt, tex att vi kan känna oss obekväma i sammanhang där vi inte vet hur vi ska bete oss eller att vi i andra sammanhang upplever motsatsen och ”känner oss som hemma”. Får jag applådera nu? Hur ska jag klä mig? Kan vara exempel på frågor som kan uppkomma i musikaliska sammanhang där man inte är säker på hur man ska föra sig. En persons *habitus* kan också visa sig genom uttryck för smak, musikstil, klädstil.

I förlängningen kan man prata om ett musikaliskt *habitus* som omfattar både historiska, kulturella och sociala perspektiv av musikskapande/musikutövande och vår personliga habituering i dessa sammanhang och rum (Holgensen 2006, i Österling Brunström, 2015).

3.5.2 Rummets förutsättningar

Strandberg (2006) lyfter det fysiska rummets påverkan på undervisning och hävdar att den fysiska miljön kan utgöra viktiga stödstrukturer för lärandet. Av denna anledningen är det viktigt att vi ser över de fysiska möjligheter som finns i våra undervisningsverksamheter. Strandberg (2006) lyfter även det hierarkiska övertaget som vuxna har över barn och ungas rum och vill framhäva vikten av att vuxna förvaltar detta övertag med respekt och medkänsla. Det finns några parametrar av det fysiska rummet som kan vara särskilt viktiga att ha i beaktning i design av ett fysiskt rum:

- Aktivitet
- Interaktioner

- Kreativitet
- Utvecklingshopp
- Artefakter

De två första punkterna avser både vilka aktiviteter som tillåts i olika rum och de förutsättningar för sociala interaktioner som rummet skapar. Människor behöver både prata med andra och ha tid för bearbetning i lugn och ro för att utvecklas. Kreativitet och utvecklingshopp innebär dels hur rummet kan stärka elevens vilja till utveckling och fantasi men handlar även om elevens chans att påverka rummet. Alla hjälpmedel eller redskap, i vid bemärkelse, som finns i ett rum och som människor kan interagera med, räknas till begreppet artefakter. Detta kan likaväl vara fysiska redskap såsom musikinstrument, hopprep eller notböcker, såsom språkliga eller auditiva redskap (ord och ljud) som kan användas för lek och utveckling. Människor har i alla tider interagerat med redskap och de har varit en viktig del av vår utveckling. Vilka redskap som finns i rummet kan därför ha en påverkan på vilken typ av lärsituationer som kan uppstå och bör tas i beaktning (Strandberg, 2006).

4 Metod

I metodkapitlet redovisas och motiveras de forskningsstrategier studien utgått ifrån, vilka är deltagande observation samt gruppintervju/fokusgrupper och reflektion inom ramen för aktionsforskning. I kapitlet redovisas även våra metodologiska överväganden, studiens genomförande, urval av informanter och analys av data. Avslutningsvis beskrivs studiens giltighet och trovärdighet samt etiska överväganden.

4.1 Metodologiska överväganden

Den kvalitativa forskningen har ofta ett erfarenhetsbaserat synsätt, ett så kallat *induktivt* synsätt till förhållandet mellan praktik och teori. Kvalitativ forskning innebär ofta är att synen på världen och vår kunskap om den problematiseras (Bryman, 2018). I vår studie intresserar vi oss för musik som metod och undersöker dess potential att förändra människor och människors situation. Vi intresserar oss för personliga upplevelser och samspelet mellan ledare, deltagare och det som händer i rummet. Vi använder oss därför av kvalitativa metoder framför kvantitativa då det inte går att mäta de erfarenheter vi intresserar oss för med siffror eller annan kvantitativ data.

4.2 Aktionsforskning

Aktionsforskningen har enligt Brinkkjær och Høyen (2020) sitt teoretiska ursprung i gruppsykologi och i forskning inom pedagogik. Heiling (2002) beskriver vidare hur den utvecklades från en samhällslig forskning där människor och mänsklig aktivitet analyseras och den genererade kunskapen ägs, formuleras, avgränsas och förvaltas av forskare. Glappet ansågs vara stort mellan den praktik som forskningen avser att studera och vetenskapens sätt att producera och bearbeta data. Ett annat glapp är vetenskapens relation till de problemformuleringar som organisationer och grupper ger uttryck för i sin verklighet och huruvida den genererade kunskapen är dem till gagn. Några av grundstenarna i aktionsforskning är därför att data måste samlas in i den miljö som informanterna och

forskaren befinner sig i. En annan är en demokratisk aspekt, att informanterna inte är passiva i processen utan i varje del av processen, jämställd med forskaren. Ett annat kännetecken är att all aktionsforsknings syfte är att *förändra*.

1. Söker lösningar på konkreta verklighetsanknutna problem
2. Forskare och informanter arbetar tillsammans
3. Data samlas in i informanternas miljö
4. Informanterna och forskaren har lika stort inflytande

Detta innebär inte att deltagare och forskare har samma uppgifter. En uppgift som forskaren själv besitter är att generera generaliserbar kunskap för vidare studier. Forskaren har även ansvar för att processen är demokratisk och att alla kommer till tals.

Aktionsforskning är inte en enhetlig metod utan ett samlingsnamn för flera metoder med olika utgångspunkter och fokusområden. Aktionsforskning har använts inom företag för att öka trivsel, produktion och vinst. Det har också kopplats samman med kritisk teori som synliggör maktstrukturer och används som konkret metod för frigörelse av marginaliserade grupper. Det används också för att utveckla undervisningssituationer och pedagogiska arbetsformer (Brinkkjær & Høyen, 2020). Bergmark och Viklund (2021) beskriver hur aktionsforskning kan bedrivas i skolmiljö. Ett alternativ är teknisk aktionsforskning med konkreta och mätbara mål, såsom exempelvis elevresultat. Bergmark och Viklund (2021) förespråkar ett annat alternativ; en kritisk aktionsforskning som en undersökande praktik med syfte att avtäckta det som faktiskt görs i en undervisningssituation och vilka förförståelser som lärare fattar sina beslut genom. Detta kan ske genom individuell strukturerad reflektion men är framför allt framgångsrik som kollegial verksamhet (Bergmark & Viklund, 2021).

Fokus ligger inte på specifika problem som ska lösas och är specifikt mätbara utan är *generella* och *undersökande*. Det går inte på förhand att veta vad som kommer upp i en kritisk aktionsforskningsprocess, inte heller hur framgång kan mätas utan är den del av en kontinuerlig cyklisk utvärderingsprocess. Hur ser enligt Bergmark och Viklund (2021) en aktionsforskningsstudie, tillämpbar på pedagogisk verksamhet ut?

4.2.1 Fyra faser

Bergmark och Viklund (2021) beskriver som tidigare nämnt en aktionsforskning som en cyklisk. Den utgörs av planering, agerande, observation och reflektion (s.73-74). Metoden beskrivs i boken och också här som en gruppaktivitet och inte som en individuell praktik. Deras aktionsforskningsmodell består av fyra steg 1) Identifiera område, 2) planera, iscensätta och dokumentera 3) analysera och reflektera över verksamheten och 4) sprida lärdomar för fortsatt utveckling. (s.74). Stegen kan illustreras genom den så kallade *aktionsforskningsspiralen* (se fig 1).

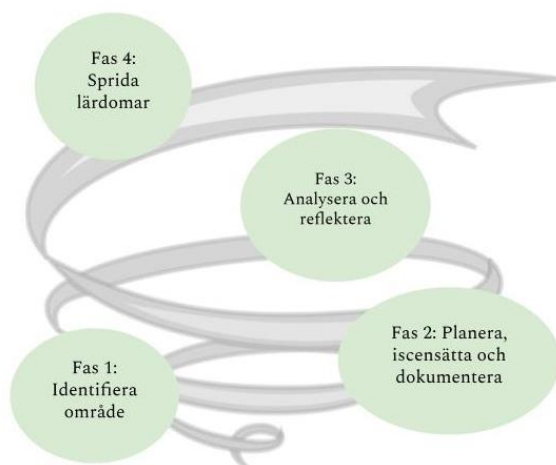


Fig1. Aktionsforskningsspiralen. (Bergmark & Viklund, 2021, s. 74)

Viktigt att nämna är att i en faktisk undervisningssituation sker dessa processer kontinuerligt genom intuitiva beslut och väl avvägda intellektuella överväganden grundade i teorier om lärande (se fig 2). Dessa båda beslutsfattanden karakteriserar läraryrket och beskrivs som det nödvändiga samspelet mellan ”beprövad erfarenhet” och ”vetenskaplig grund” (Skollagen 2010:800). En kronologisk uppdelning mellan dem är en hypotetisk efterkonstruktion och måste förstås därefter. Vi planerar om i stunden när vi ser (samlar in data) att aktiviteten (utföra aktiviteten) inte är effektiv för lärandet (analyserar). Omvänt fortsätter vi en aktivitet (utföra aktivitet) om vi ser (samlar in data) att den är effektiv (analys) och väljer att planera

i linje med förberedda planeringen (planera) och fortsätter därför att utföra aktiviteten. Reflektion är enligt Bergmark och Viklund (2021) en viktig del i lärarens utveckling av sin undervisning då den avtäcker båda formerna av beslut och vilka förförståelser som ligger till grund för dem.



Fig 2. Illustration över hur lärare använder sig av faserna kontinuerligt i sin undervisning (egen konstruktion).

4.3 Metoder för datainsamling

I dessa stycken beskrivs de metoder som använts för att samla in data i studien; deltagande observation, gruppintervju/fokusgrupp och reflektion.

4.3.1 Deltagande observation

I vår studie liksom all aktionsforskning i skolan är undervisande pedagoger deltagande observatörer i studien. I vissa studier är även andra lärare en del av datainsamling i form av observation av en kollegas undervisning. Detta medför såväl problem som möjligheter. Skillnaden mellan dessa är att en observatör bara observerar händelser och registrerar data med en deltagande också deltar i händelsen (NE). De båda sätten att insamla data har både för- och nackdelar, inte minst i hur vetenskaplig en studie kan förstås då en rad olika kontextuella och sociala faktorer påverkar datainsamlingen. En viktig fördel är att deltagande observation ger en upplevelse av händelsen såsom den upplevs är viktig för utveckling av

lärandesituationer som i högsta grad är en upplevd intellektuell såväl som emotionell och social rörelse hos alla inblandade som omöjligt kan avtäckas genom en utomståendes observation. Utöver detta kan en forskares placering i rummet som en kritisk utomstående påverka den sociala samspelet negativt exempelvis i form av upplevd självmedvetenhet hos deltagare. Brinkkjær och Høyen (2020) påpekar dessutom att aktiviteten inte heller ”äger rum i de konkreta omgivningarna där praktikerna befinner sig” (Brinkkjær & Høyen, 2020 s.111).

Bryman (2018) beskriver deltagande observation och icke-deltagande observation som viktiga metoder i förhållande till studiens syfte och som tidigare nämnt används båda formerna i samma studie inom kollegialt lärande i skolan (Brinkkjær & Høyen, 2020). Då vi i vår studie intresserar oss för upplevda processer och minimal påverkan på den lilla gruppen använder vi oss av deltagande observation på två sätt. I vår studie undervisar en av oss musiklekturstuderanter en grupp av deltagare som består av informanterna och de två övriga studenterna. För att lingvistiskt befästa informanternas och musiklekturstuderanternas jämställda positioner kallas informanterna för *deltagare* eller vid namn och vi musiklekturstuderanter vid namn. För det första är den student som undervisar en deltagande observatör som undervisande lärare. För det andra är de studenter som inte undervisar också deltagande observatörer som deltar på samma villkor som deltagarna.

För vår studie är den upplevda lärmiljön viktig då den undersöker praktiken såsom den upplevs och beskrivs av deltagarna. Av dessa skäl är deltagande observation och uppföljande gruppintervjuer och reflektion relevanta metoder.

4.3.2 Gruppintervju

En fokusgruppintervju bygger på att gruppen diskuterar ett ämne och att intervjuaren följer diskussionerna och hur gruppen interagerar med varandra (Bergmark & Viklund 2021). Intervjuer i grupp har både för- och nackdelar gentemot en enskild intervju. I aktionsforskning beskriver Bergmark och Viklund (2021) maktstrukturen förändras då de intervjuade är i numerärt överläge. De intervjuade får också hjälp av varandra att komma ihåg vad som händer, få hjälp att formulera sig med ord och spegla sin upplevelse i andras. En nackdel är att de intervjuade kanske inte vågar uttrycka sig inför andra eller att alla inte kommer till tals då en eller några tar över det verbala utrymmet (s.139). Själva intervjun kan genomföras utifrån en fastställd guide där exakt samma frågor ställs vid flera tillfällen, en så

kallad strukturerad intervju. Fördelen med detta är att svaren är lätta att jämföra med varandra, en negativ aspekt är att det är svårare att få en nyanserad bild. En semistrukturerad intervju utgår från en intervjuguide men följer samtalets riktning med följdfrågor och förtydligande frågor (Bryman 2018). Fördelen är att det gör det möjligt att tränga djupare in i de intervjuades upplevda verklighet och att oklarheter kan redas ut direkt. En negativ aspekt är att det kan bli svårt för intervjuaren att hålla intervjun inom ämnet (Bergmark & Viklund 2021, s.136). En annan form av intervju är att en fri struktur, en ostrukturerad intervju som utgår en inledande fråga och intervjun tar därefter den riktning den tar och intervjuaren följer upp med följdfrågor (Bryman 2018). Resultatets vetenskapliga trovärdighet påverkas av att en sådan intervju är svår att reproducera och jämföras med annan data.

I vår studie är intervju en av flera metoder i en aktionsforskning. Intervjun är i vår studie en datainsamling som både dokumenterar och formar studiens kommande steg. Mot detta kan gruppintervjun förstås som en gemensam reflektion som leder till förändring. För att undvika begreppsförvirring benämns en intervju där deltagare deltar som kunskapsbärare i en reflekterande process som en form av *gruppintervju* till skillnad från den reflektion som görs av oss musiklärarstudenter gentemot studiens syfte.

Själva gruppintervjun är i vår studie också föremål för förändring. Gruppintervjuns utformning utvärderas och förändras på samma villkor som de musikaliska aktiviteterna för att så bra som möjligt svara mot studiens syfte. På samma gång fungerar gruppintervjun som en bearbetning av de musikaliska momenten. Då gruppintervjun var föremål för förändringsarbete tog den också olika form, därav presentation av flera olika intervjustilar.

Från en semistrukturerad intervju utvecklades en ostrukturerad intervjuform där deltagarna fick resonera fritt och intervjuaren styrde samtalet genom följdfrågor. Vi valde gruppintervju dels på grund av studiens begränsade omfattning, dels för att rytmik och körsång här ses som en social aktivitet som utförs och därför bör utvärderas och omformas i grupp. Gruppen behöver, precis som i alla annan gruppaktivitet enas om nästkommande steg och förhandla olika viljor och olika upplevelser.

4.3.3 Våra reflektioner

I de reflektioner som deltagarna i studien inte deltar i benämns de som skriver examensarbetet med antingen sitt namn eller ”vi”. Aktionsforskning som metod baseras till stor del på reflektionsarbete i olika former och att forskaren (här: musikleklärare) också är med och genererar kunskap (Bergmark & Viklund, 2021). Därför såg vi det som en viktig del av arbetet att efter varje studietillfälle diskutera och reflektera kring vad som skett. Reflektionen baseras, i denna studie, på våra deltagande observationer under kör- och rytmikpassen och vad deltagarna diskuterat i gruppintervjun. Dessa reflektioner låg till grund till forskningens förändringsarbete i de två cyklernas olika faser. Den fjärde fasen i den *lilla cykeln* utformas och förhandlas den förändring som planerades till nästkommande datainsamlingstillfälle genom reflektion. Dels inom ramen för en gruppintervju och framför allt genom oss, musikleklärarens reflekterande över processen och de konkreta faktorer i kör- och rytmikundervisningen som kan förändras för att få ett bättre resultat till nästa tillfälle.

4.3 Studiens design

Vår studie utgår från Bergmark och Viklunds (2021) modell i sin helhet och en modell vi anpassat till vår studie. I vår studie finns två cirkulära processer som överlappar och går in i varandra men beskriver två praktiker med olika syften. Vi kallar dem för den *stora cykeln* och den *lilla cykeln*. Den stora cykeln följer Bergmark och Viklunds (2021) modell och har med processen som helhet att göra och ge ett forskningsresultat som ska spridas ”vidare för fortsatt utveckling” (Bergmark & Viklund 2021, s.74). Den *lilla cykeln* strävar efter att förbättra kommande studietillfällen, vilket i vårt fall avser musikundervisning och tillhörande gruppintervju. Den beskriver konkret den kontinuerliga process under själva aktionsforskningsstudiens gång, från tillfälle till tillfälle och det arbete som skett däremellan. Först ut är den stora cykelns olika faser och vad det inneburit för vår studie.

4.3.1 Stora cykeln

I vårt fall är aktionsforskning en metod som används i en examensuppsats för lärarprogrammet. Examensarbetet i stort kan också ses som ett sätt att dokumentera en

aktionsforskningsstudie. Den stora cykeln förstås här som aktionsforskning där dess olika faser utgör uppsatsens olika delar (se Fig 3).

Fas 1: Identifiera område

I vårt fall identifierades områden av intresse för blivande musklärare genom olika former av workhops och informella samtal. Områdena skulle dels utgå från studenternas individuella intressen och från de idéer som kunde haka i eller kompromissas fram i medstudenters intresseområden. I vårt fall intresserar vi oss för upplevd meningsfullhet för folkhälsa och på vilket sätt musikundervisning kan stimulera detta. Det andra steget i ”Fas 1” är att ta reda på det nuvarande forskningsläget och läsa på om området (s. 78), se kapitlet ”3 Litteratur och tidigare forskning”. Det tredje steget i fasen är att formulera forskningsfrågor, se ”2 Syfte och frågeställningar” (s. 81). I vårt fall kommer de som siffrorna indikerar i omvänd ordning enligt praxis för examensarbetet.

Fas 2: Planera iscensätta och dokumentera

Denna fas kännetecknas av själva *görandet* i aktionsforskningsprocessen, i musklärares fall musikundervisning. Den består i att efter studiens syfte planera, genomföra och dokumentera. Data kan samlas in med hjälp av olika metoder såsom observation, intervju eller skriftliga reflektioner, beroende på syftet och frågeställningen. Hur dessa är utformade har också betydelse för resultatet (se 4.3). I vårt fall synliggörs denna och den tredje fasen med den lilla cykeln.

Fas 3: Analysera och reflektera

Aktionsforskningen har förändring som ett viktigt kännetecken vilket också innebär att det sker en kontinuerlig analys under arbetets gång skild från den som görs övergripande på all insamlad data. Viklund och Bergmark (2021) beskriver hur en analys och reflektion kan gå till genom både en övergripande analys och reflektion och mitt i processen, en så kallad ”mittreflektion” där den dokumentation som gjorts analyseras utifrån frågeställningarna och ”önskat läge”(s. 91) som strävar efter att utveckla processen.

Fas 4: Sprida lärdomar för fortsatt utveckling

Bergmark och Viklund (2021) lyfter vikten av att i forskarteamet/lärarkollegiet i aktionsforskningen är överens om hur resultatet ska tas om hand och föras vidare för att inte ”rinna ut i sanden” (s.100). I vår studie innehåller uppsatsen såväl resultat, summering och förslag på vidare forskning under redan nämnda rubriker och publiceras också online via Lunds universitet och blir en del av den samlade forskning som alla lärare, lärarstudenter, rektorer och andra kan ta del av.

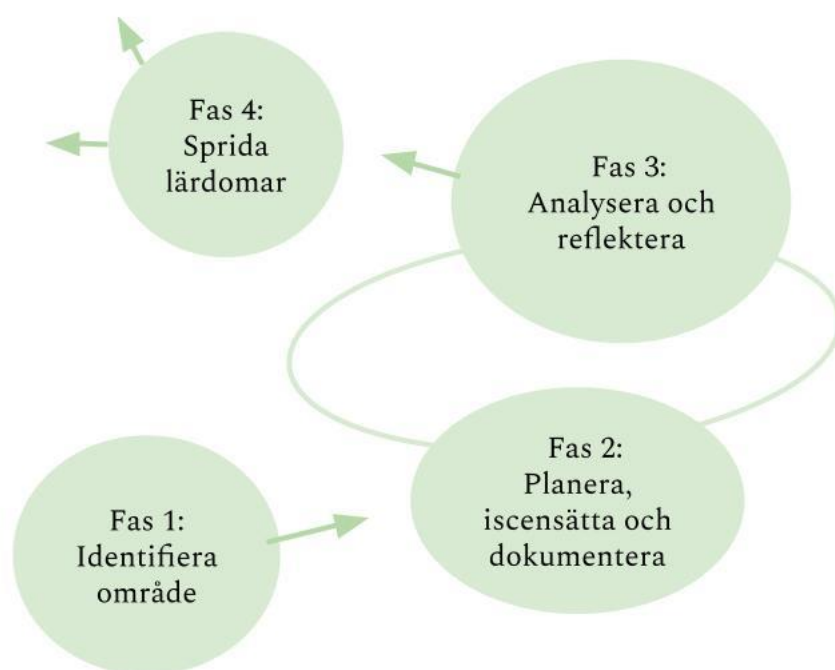


Fig 3: Stora cykeln. Bearbetning av Bergmark och Viklunds modell (2021, s.74)

4.3.2 Lilla cykeln

Lilla cykeln (Fig 4) skildrar det arbete som pågick kontinuerligt under studiens gång. I vårt fall påbörjas cykeln i planeringen för varje datainsamlingstillfälle och avslutas i riktning till nästkommande tillfälle i form av planering. Motsvarigheten till Bergmarks och Viklunds (2021) mittreflektion mitt i aktionsforskning är i vårt fall tre reflektionstillfällen.

Fas 1: Planera (lilla fas ett)

Studien inbegrep flera tillfällen av datainsamling. Mellan dess tillfällen bygger planeringen på det resultat som analyserats fram i fas fyra. Den första planeringen konstruerades förutsättningslöst enligt gängse traditionella arbetsformer och innehåll. Båda praktikerna bygger på musikalisk repertoar och i aktionsforskningsmässig anda influerades materialet av deltagarnas egna låtval. (Se Bilaga 3)

Fas 2: Utföra aktiviteten (lilla fas två)

En av oss musiklärarstudenter är deltagande observatör i form av undervisande lärare och de andra två deltar i undervisningen som deltagande observatörer, eller ”observerande deltagare”. I vårt fall sker tre typer av aktiviteter i följd; körsång, rytmik och reflektion. Detta innebär att de musiklärarstudenter som inte leder aktiviteten sjunger i kören eller deltar i rytmikundervisningen. Med sig har de deltagande observatörerna frågeställningar och iakttar sin egen kroppsliga upplevelse och observerar sitt eget och andra deltagarnas kroppsspråk i de moment som genomförs.

Fas 3: Samla in data (lilla fas tre)

Data samlas in på två sätt. Dels genom 1) semistrukturerade gruppintervjuer och dels genom 2.) våra tolkningar av de kroppsspråk, ljud och ord som uttryckts under aktiviteterna. Datan samlas in och bearbetas i anslutning till aktiviteterna. Datan transkriberas i efterhand för att generera material till den stora cykelns analys (stora fas fyra).

Fas 4: Analysera (lilla fas fyra)

Av deltagarnas ord och kroppsspråk gjordes en enkel temaanalys genom gemensam reflektion. Denna reflektion genererade teman över utvecklingsområden ur och la grund för nästföljande tillfälles rumsliga och strukturella förändringar. Även denna reflektion transkriberas och är det material som stora cykelns fjärde fas analyserar.

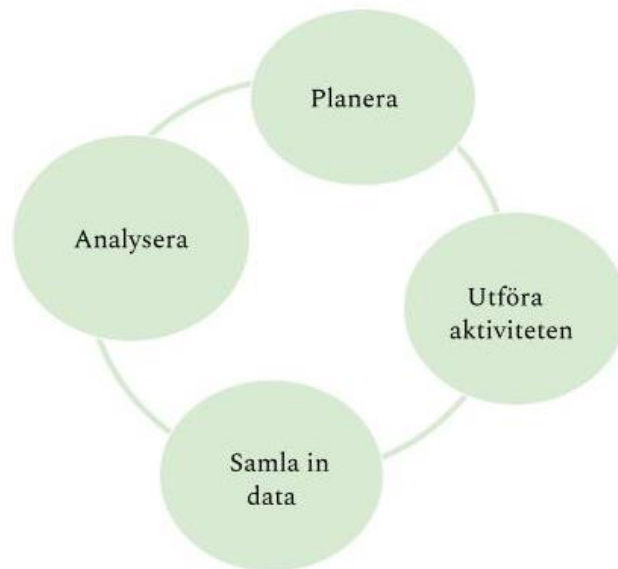


Fig 4: Lilla cykeln. Modell för den pågående studien medan data samlades in (Egen konstruktion)

4.4 Studiens genomförande

I detta avsnitt beskrivs de praktiska ramarna för studien och urvalet av deltagare. På detta följer hur data samlats in och hur den dokumenterats.

Studien bestod av tre datainsamlingstillfällen där deltagarna under tre helgftermiddagar med en veckas mellanrum deltog i två lika långa kör-och rytmikpass och en avslutande gruppintervju med fika. Vi tre musiklärarstudenter ledde och planerade en aktivitet var. Tillfällena avslutades med en reflektion. Deltagarna ombads utöver dessa tillfällen att vid två tillfällen, en före och en mellan tillfälle 1 och 2 skicka låttitlar till favoritlåtar respektive låtar de har ett starkt känslominne till.

4.4.1 Urval

Vi sökte deltagare till studien med mejlutskick till yrkesverksamma musklärare vi har anknytning till, genom publikation i Facebookgrupper med musikhögskolestudenter eller körsångare och verbalt och med en fysisk informationslapp under körrepetitioner utanför skolans verksamhet (se utskick Bilaga 5). Antalet som visade intresse och hade möjlighet att delta fysiskt och inte via länk var få och urvalet av deltagare till studien skedde därför genom *bekvämlighetsurval*. Detta innebär att urvalet bestod av de personer som fanns tillgängliga för forskarna (Bryman, 2018). I vårt fall var det deltagare som visade intresse och hade möjlighet att delta. Om studien var i större omfattning både tids- och resursmässigt än inom ramen för ett examensarbete hade arbetet med att hitta deltagare ur flera åldersgrupper och musikerfarenheter varit mer omfattande och ihållande.

4.4.2 Deltagare

De deltagare som visade intresse hade alla körerfarenhet och erfarenhet av att sjunga tillsammans med varandra och under ledning av Cristina som i studien ledde körpassen. De fyra deltagarna beskrivs genomgripande med det pronomen de själva identifierar sig med och under fingerade namn. Detta då genus visade sig en faktor i analys av deltagarnas formuleringar och kroppsspråk.

Matilda - Tvåspråkig kvinna i 40-årsåldern från Malmö med Latinamerikanskt ursprung. Sprudlande personlighet och uttrycksfull såväl verbalt som fysiskt. Har lite erfarenhet av att sjunga själv och började sjunga i kör för något år sedan. Hon är mycket passionerad i sitt nya musikintresse och har precis börjat spela piano på egen hand. ”Jag verkligen ÄLSKAR musik!”

Jan-Olov - Man i 45-årsåldern från en mindre ort utanför Malmö som arbetar inom dagligvaruhandel. Stort intresse för äldre hårdrock. Stabil, eftertänksam, jordnära och positiv personlighet både i tal och kroppsspråk. Lyssnar på andra före han talar och ger då kloka resonemang. Har mycket lite erfarenhet av att sjunga själv och har sjungit sedan något år tillbaka. ”Man mår ju *bra* av att sjunga... Man *känner* det asså...”

Jeremiah - Man i 45- årsåldern bosatt i Malmö. Lång erfarenhet inom teater, scen och olika former av improviserad dans och performativa uttryck såsom mim och clownkonst. Uttrycksfull både i tal och kroppsrörelse, omtänksam, eterisk, filosofisk och kreativ

personlighet. Trygg i sitt sångliga uttryck och använder mycket gestaltande rörelser. ”Musik är ju liksom som madeleinekakor... ja, som i *På Spaning Efter Den Tid Som Flytt...*”

Annika - Kvinna i 45-årsåldern bosatt i Malmö. En del erfarenhet av sång över flera år, sjungit i korta perioder i några olika kyrkokörer. Lojal, social, omtänksam och eftertänksam personlighet med mycket djup. Har förmåga att nyanserat sätt sätta ord på sina känslor och reflektera över dem. Har nu sjungit i samma kör under några år, före och efter pandemin och tycker mycket om det. ”Ja, man vet ju att man ska sjunga på kvällen liksom. Då känns det bra hela dagen”.

4.4.3 Datainsamling

Data har samlats in genom tre olika metoder, tidigare nämnda gruppintervju, deltagande observation och reflektion. Den insamlade datan har bearbetats i muntliga reflektioner och dokumenterats genom mötesanteckningar och transkriberingar. De olika formerna av datainsamling och dokumentation har utformats med relevans för studiens två cirkulära faser. Den stora cykeln har med det övergripande arbetet att göra och den lilla cykeln med den pågående praktiken. Den insamlade datan består av följande:

- Upplägg och yttre tidsramar för datainsamlingsträffarna inklusive passens ordning, vilka salar vi var i samt
- Våra individuella planeringar av rytmik- respektive körpass och gruppintervjuer inklusive låtlistor och repertoar
- Post-itlappar
- Röstmemon
- Mötesanteckningar från våra reflektioner
- Utskick till potentiella deltagare

För den stora cykeln används all ovanstående insamlat material tillsammans med

- Transkriberingar av gruppintervjuer och reflektioner

Hur transkriberingen har gått till beskrivs under nästa rubrik.

4.4.4 Transkribering

Gruppintervjuerna/fokusgrupperna transkriberades i ett första steg med hjälp av transkriberingsverktyget i onlinestudion *Soundtrap*. Transkriberingen kontrollerades sedan manuellt för att korrigera felstavningar, lägga till punkter, citattecken och för att dela upp vem som sa vad. Allt nedtecknades ordagrant inklusive skratt och extra ljud så som ”eh” och ”hm”. När en deltagare pausar eller byter tankestråk visas det med tre punkter (...) och blir någon avbruten eller byter tankestråk snabbt visas det med ett enkelt streck (-). Betonas ett ord särskilt visas det i *kursiverad stil*. I de fall då deltagarna använt sig av varandras namn har dessa ersatts med deras för studien anonymiserade namn. Vid användning av citat från transkriberingarna i kapitel 5 *Resultat* och 6 *Diskussion* har vissa korrigeringar gjorts för att göra citaten mer läsbara och mer skriftspråkliga. Aktsamhet har tagits för att inte ändra karaktären och innebörden i citaten.

4.5 Analys

Datan som inhämtats från studiens genomförande har analyserats genom metoden *tematisk analys*. Tematisk analys är en vanlig typ av analys inom psykologi och pedagogiskt arbete och har inga mer specifika riktlinjer än att fånga upp centrala begrepp och teman i datamaterialet i förhållande till syfte och frågeställningar. Analysen kan göras på en bokstavlig eller tolkande nivå, där skillnaden är att den bokstavliga endast analyserar det som uttryckligen framkommer av datan och den tolkande identifierar underliggande tankar, beteenden och idéer som ligger till grund för vad datan visar (Bryman, 2018). För denna studie ansågs en tolkande nivå lämpa sig bäst, då vi intresserar oss för bakomliggande känslor och personliga tankar som nödvändigtvis inte uttrycks bokstavligt i deltagarnas svar.

I analysprocessen utgick vi från Braun och Clarke's analysmodell i sex steg (Braun & Clarke, 2006, i Bergmark & Viklund, 2021). Modellen fungerar främst på ett riktningsgivande sätt och trots att de beskrivs linjärt kan stegen gå om och i varandra över tid. Steg 1 är att lära känna materialet. Detta gjordes övergripande under transkriberingen av gruppreflektionerna och genom noggranna anteckningar och reflektioner vid genomlysningar av både gruppintervjuer och reflektioner. Det andra och tredje steget går ut på att identifiera de *koder* i datan (steg 2) som sedan kommer att bli grunden till potentiella

teman (steg 3). Koderna identifierades i samband med anteckningarna och genomlysningarna av reflektionerna, sedan gjordes tankekartor (se bilaga 6) och flera tabeller för att strukturera upp och kategorisera koderna i olika potentiella teman. I steg 4 granskas de temaförslag som utrönats i tidigare steg. Detta gjordes genom att gemensamt reflektera och diskutera kring ifall temana gör datamaterialet rättvisa, vad som är över- och underordnat och ifall något saknas, är överflödigt eller kan slås ihop. Steg 5 och 6 är mer konkreta och går ut på att göra slutliga formuleringar och beskrivningar av de teman och underteman som fastslagits (steg 5) samt producera ett skriftligt resultat (steg 6). Dessa steg redovisas i form av kapitel 5 *Resultat*.

4.6 Giltighet och trovärdighet

Aktionsforskning är ett sätt att bedriva kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning och de metoder som används för att samla in och bearbeta data har svårt att uppfylla de kriterier som ur vetenskapligt perspektiv bedömer en studies trovärdighet: reliabilitet, validitet och dess generaliserbarhet (Bryman 2018). Aktionsforskning bedrivs dessutom inte från ett vetenskapligt objektiva perspektiv med en teori eller hypotes utan har ambitionen att skapa förändring för de som deltar i studien och samhället i stort (Brinkkjær & Høyen, 2020). Debatten om aktionsforskningens status som forskningsmetod har lyft att resultaten i denna typ av forskning är alltför kontextbundna och är svåra att sprida och bygga vidare på. Inte minst aktionsforskning inom skolan (Bergmark & Viklund, 2021, s. 46). Aktionsforskning kan ses som en teori och metod, och som metod håller den ofta samman flera sätt att samla in data. Att använda sig av flera sätt är dock ett sätt att höja en studies tillförlitlighet genom så kallad *triangulering* (Bryman 2018). I vår studie kombinerades intervju, deltagande observation och reflektion vilket kan höja dess tillförlitlighet.

Hög reliabilitet innebär att studien ska kunna göras om och få ett liknande resultat. I de kvalitativa forskningsmetoderna är sättet att inhämta data ofta osystematiska och inbegriper forskaren själv och de nära och personliga relationer hen har till sina informanter. Forskarens eget intresse och sympatier formar vad som lyfts fram som viktigt, och på så sätt blir studien en subjektiv tolkning av vad som är betydelsefullt (Bryman, 2011).

Vår studie är svår att replikera och att få samma resultat, men kan användas för att i vidare forskning kartlägga och nyansera tangerande fenomen. När det rör subjektivitet är det ett problem för vår studie att informanterna har en tidigare relation till en av musiklejarstuderter som korsångare under hennes ledning. De hade också relation till varandra som korsångare vilket kan ifrågasätta studiens validitet eller ses som positivt då det nödvändiga förtroendet för informanter sinsemellan och förtroendet mellan forskare och informanter är viktigt. Studien berörde ämnen som krävde att informanterna blev personliga och visade sig sårbara. Detta väckte sympatier hos oss musiklejarstuderter som i sin tur kunde påverka analysen av materialet.

Att vårt resultat ska vara generaliserbart och tillämpas inom andra områden och vara representativt för alla människor är svårt då det är så många faktorer som spelar in och påverkar utfallet. Urvalet av deltagare gjordes som tidigare nämnt genom ett nödvändigt bekvämlighetsurval och utan spridning över alla de åldrar vars liv och förutsättningar studien har för avsikt att förbättra. Bryman (2011) skriver att kvalitativa studiers tillförlitlighet ofta bygger på analys av kvantitativ data och att i kvalitativ forskning ska istället "kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formuleras på grundval av kvalitativa data som är det viktiga vid bedömning av generaliserbarheten" (s. 369). Alltså är det som studien kommer fram till som tillsammans med ett teoretiskt ramverk avgör studiens generaliserbarhet. Till studiens fördel samlades data in vid flera tillfällen och till dess nackdel hade studien kunnat vara mycket längre och samla in mer data över en längre period. Momentet med gruppintervju rörde sig från en semistrukturerad till ostrukturerad metod, vilket gav att resultatet var svårt att i analysfasen jämföra. Dessutom gör det studien än mer omöjlig att göra igen och få samma resultat. Å andra sidan förändrades intervjuerna för att, utifrån studiens syfte, få fram relevant information som möjligt som förde studien vidare.

Aktionsforskning sker ofta i en för informanterna, och ibland även för forskarna, välkänd aktivitet och plats. Detta medför att är miljön svår att kontrollera, till skillnad från exempelvis ett laboratorium. I vårt fall var vi beroende av ett lokalbokningssystem och de utmaningar som många offentliga byggnader har. Exempelvis drabbades studien av stöld av undervisningsmaterial och lokaler av ohyra vilket påverkade såväl tidsramarna, passens innehåll, vilka rum som kunde användas och innebar stora utmaningar för oss som

genomförde studien. Exempelvis fick hela pass planeras om och flyttas till andra dagar och med helt andra aktiviteter.

4.7 Etiska överväganden

Bryman (2011) beskriver hur kvalitativ forskning ofta bedrivs med metoder som inbegriper en nära och personlig kontakt med informanterna eller deltagarna. Studien har inneburit att deltagarna delat med sig av personliga berättelser både genom verbala utsagor och i sitt musicerande i sång och rörelse. Detta innebär att tillit har upprättats mellan deltagare och oss musiklärarstuenter och att relationen upplevts som personlig och ömsesidig. Dessutom rör det sig dessutom om deltagare som en av oss musiklärarstudenter har relation till sedan tidigare. Att analysera och tolka andra människors personliga uttryck och dra slutsatser från det kan upplevas som kränkande och etiskt tvivelaktigt, särskilt om man har en relation till dem utanför studien. Det är riktiga människor och deras berättelser vi talar om och människor vi musiklärarstudenter förmodligen kommer möta igen i andra musikaliska sammanhang.

För att förhålla oss till detta har vi använt ett antal bestämda forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning från Vetenskapsrådet som riktlinjer. Deltagarna fick vid studiens första tillfälle läsa igenom och skriva under en samtyckesblankett (se bilaga 1) som täckte dessa principer/krav:

- Informationskravet: Deltagaren ska få tillgång till all information angående studiens genomförande samt deltagarens syfte i rapporten.
- Samtyckeskravet: Deltagaren har rätt att själv bestämma över sin medverkan i studien. Deltagaren gör det helt frivilligt och kan dra sig ur när den vill.
- Konfidentialitetskravet: Uppgifterna som lämnas i studien kommer behandlas med sekretess, dvs. personuppgifterna förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Nyttjandekravet: Uppgifter som rör enskilda personer får endast användas i denna studie (Vetenskapsrådet, 2002).

Sammanfattningsvis har deltagarnas relation till en av musiklärarstudenterna, utvecklandet av en upplevt personlig relation med ett socialt ansvar varit en både en förutsättning och problematisk för studiens trovärdighet. Vägledande för studien är forskningsetiska principer.

5 Resultat

I resultatkapitlet redovisas temaanalysen av den data som samlats in under studiens gång kopplat till studiens övergripande forskningsfrågor. Datan som analyserats är transkribering av fyra gruppreflektioner, inspelning av tre reflektioner baserade i vi musklärares deltagande observation samt postit-lappar som användes vid det andra studietillfället. Av analysen kom vi fram till att för kontinuitetens skull kategorisera resultatet först utifrån varje studietillfälle och därunder utifrån följande teman: ”gruppreflektion”, ”våra observationer och reflektioner”, ”förändringar” (syftar till de konkreta förändringar som vi ville göra till nästa tillfälle), ”utvärdering av applicerade förändringar” (våra reflektioner kring hur förändringarna upplevdes) och slutligen ”sammanfattande reflektioner” (syftar till både deltagarnas och våra övergripande reflektioner, insikter och tankar efter att studiens tredje och sista tillfälle avslutats).

Det bör betonas att i resultatet refererar vi till oss själva antingen vid namn, eller samlat som ”vi” (som ledare/musiklärarstudenter/deltagande observatörer).

5.1 Tillfälle 1

I följande stycken redovisas de tankar, känslor och upplevelser som uppkom för deltagarna och vi som ledare och observatörer under det första studietillfället. Underteman som berörs är förväntningar, normer, gemenskap, känslor kopplade till låtar, flowkänslor och lektionsupplägg. För en mer ingående överblick av passens upplägg, se bilaga 3 – Planeringar.

5.1.1 Gruppreflektion

Det kom tydligt fram att deltagarna hade etablerade tankar kring musik och dess positiva hälsoeffekter för människan genom reflektionen. De hade också många redan etablerade tankar och känslor specifikt kring kören. Annika beskrev sin upplevelse i hennes ordinarie körövningar: ”Det spelar ingen roll hur jobbigt man har haft det under dagen. Just för den stunden som man är där (...) blir som en slags mindfulness”. Passet med körsång de precis

varit med om tyckte alla var roligt, men både Annika och Jan-Olov upplevde inget ”halleluja moment...[men det har hänt innan]”.

Rytmik var något som ingen av deltagarna upplevt innan, men reaktionerna var övergripande positiva och Jan-Olov beskrev det på följande sätt: ”Det var kul att verkligen släppa loss. Alltså, man kunde ju fjanta sig hur mycket som helst. Det är ju inte i alla sammanhang man kan göra det. Absolut inte.” Samtliga deltagare uttryckte på olika sätt just detta; hur skönt det är att slippa samhällets normer kring hur en ska röra på sig och bete sig. Annika beskrev även hur rytmiken, förutom att vara normbrytande och kul, även för henne var full av utmaningar i hur man ska våga uttrycka sig.

Reaktionerna på användandet av deltagarnas favoritlåtar i rytmikpasset var även de övergripande positiva. Annika beskrev en särskilt stark positiv nostalgi under hennes låt (*Utan dina andetag* av Kent). Även Jan-Olov fick så starka känslor under Annikas låt så till den grad att den berörde mer än låten Jan-Olov själv valt (*Beth* av Kiss).

Gruppen reflekterade också kring gemenskapen rytmik- och körövningarna bjöd in till. Matilda beskrev det som en slags upplevd ”förståelse” gruppen emellan som kom fram i de olika rytmikövningarna: ”(...) man är själv i sig själv, men samtidigt hittar du något gemensamt med de runt omkring”. Jeremiah nyanserade med ”känslan av att vara i samklang” kanske blivit större om rytmik- och körpasset pågått under längre tid och gruppen stämde in.

5.1.2 Våra observationer och reflektioner

Cristina, som ledde kören, beskrev det från hennes perspektiv att ”flowet märks när det *bryts*”. De gånger det fanns en klar riktning eller tydlig instruktion blev gruppen som helhet mer avslappnad och kom lättare in i ett flow.

Det var också tydligt att gruppen mårde bra av helheter och tydliga övergångar. I exempelvis kören efter ha fått sjunga igenom hela låten tillsammans upplevde vi stor skillnad. Vi lade märke till behov av helheter och avslutning i återkommande sökande blickar och nervösa skratt mellan övningar som gick i varandra eller utvecklades utan tydliga instruktioner.

Under rytmikpasset upplevde vi i flera situationer hur en av deltagarna enkelt kunde påverka/inspirera hela gruppens energi, ofta i samband med att en låt den deltagaren valt

började spelas. I en av de första rytmikövningarna såg vi att hela gruppen slappnade av när Matilda i ren glädje började spontandansa till hennes låt. Ett liknande tillfälle var de tydliga, fysiska reaktionerna från Annika när hennes låt började spelas under spegelövningen; hon skrattade till och axlarna sjönk ned. Det påverkade även Annikas partner i övningen, Jan-Olov, att också komma in i en mer fokuserad sinnesstämning. I ett annat tillfälle i samma övning kunde Otthilia, som ledde rytmikpasset, se hur Jeremiahs stora, kreativa rörelser kom att inspirera resten av rummet att också våga släppa loss och beskrev det på följande vis: ”(..) då smittar det av sig; ‘så där kan man göra..!’”

Otthilia och Maja uttryckte att det under körpasset uppstod osäkerhet i form av blickar och trevande/letande röster, som kan ha varit baserad på placeringen av deltagarna. Dels var Cristina ”gömd” bakom en stor flygel, dels stod deltagarna i en vid halvcirkel med stora mellanrum mellan varje person som gjorde det svårare att höra varandra.

5.1.3 Förändringar

Vi kom fram till följande konkreta förändringar baserade i ovan redovisade reflektioner till nästa studietillfälle:

- En ”måendecheck” som inledning till dagens aktiviteter (visa 1-5 fingrar) för att uppmärksamma dagsformen
- Gruppen ska skriva 3 förväntningar inför dagen på post-its (en för helheten, en för rytmik och en för kör), samt 3 motsvarande ”hur det blev” - efteråt och reflektera över dessa.
- Börja med rytmik istället för kör
- Göra mer medvetna placeringar av deltagarna i rummet; vem de står bredvid och på vilket sätt de är placerade
- Mer öppna frågor i deltagarreflektionen så vi går från semistrukturerad till ostrukturerad intervju, då vi inte fick de svar vi var ute efter; deras upplevelser
- Annan sal och spela gitarr för att komma närmare gruppen (kör)
- Kortare uppvärmning (kör)
- Tydliga helheter och avslut i båda passen
- Fokus på *en* låt (kör)

5.2 Tillfälle 2

I följande stycken redovisas de tankar, känslor och upplevelser som uppkom för deltagarna och vi som ledare och observatörer under det andra studietillfället. Notera att det här är gången då kördelarna av studien fick flyttas på grund av en datorstöld. Vid det senare lagda körpasset var Cristina den enda ledare som närvarade. Körreflektionen kopplad till passet genomfördes samma dag som tillfälle tre, med samtliga tre musiklärarstudenter närvarande. För tydlighetens skull är reflektionerna därför uppdelade i separata underrubriker.

Underteman som berörs i rytmikreflektionerna är frihet, att bryta normer, lek, känslouttryck, kommunikation, ledarroller och lektionsupplägg. Underteman som berörs i körreflektionen är gemenskap, engagemang, glädje, att ta plats, samarbete och det fysiska rummet. För en mer ingående överblick av passens upplägg, se bilaga 3 – Planeringar.

5.2.1 Gruppreflektion

Nedan redovisas deltagarnas reflektioner först för rytmikpasset, sedan för körpasset.

5.2.1.1 Rytmik

Matilda inledde reflektionen med att uttrycka en frustration över att känna sig styrd och hämmad då hennes förväntan på vad rytmik inte överensstämde med passet som precis genomförts: ”Jag har en bild av att rytmik var mer fritt. Och så tycker jag att det kanske hämmar ens flow och känslor man har när den är styrd. Jag tror att man blir lite dämpad, tycker jag”. Annika höll inte med Matilda i frågan: ”jag kan nog tycka det är ganska skönt att börja med, liksom, ja, instruktioner (...) [valfrihet] kan man väl bli hämmad i också.”

I rytmikpasset användes ett organzatyg i rörelse. Gruppen uttryckte att fokus flyttades till tyget snarare än ens kropp, och det upplevdes skönt. Jan-Olov reflekterade över rytmikens ickenormativa uttryck:

Jag kan bara ta, som exempel, där jag jobbar. Där det är en hel del människor som ska vara så jäkla coola och så. Alltså, det är ju som natt och

dag, alltså de människorna, de hade aldrig någonsin [gjort de övningarna].
(Jan-Olov)

Jan-Olov beskriver genom detta att rytmiken bjuder in till rörelser som annars inte skulle anses acceptabla i hans vardagliga sammanhang. I samma del av diskussionen beskrev Jeremiah hur han upplevt hela rytmikpasset som ett sätt att leka möten och kommunikation. Otthilia undrade om det då blir ”på låtsas” och då uttryckte Jeremiah att ”lekar är väl alltid på riktigt?” och att de känslor som uppkommer under leken också är det.

Även under detta pass användes låtar som deltagarna själva valt med en stark känsla i åtanke. Då deltagarna var nyfikna på varför förklarade ledaren, Otthilia, sin baktanke med känslotemat och hur övningarna skulle hjälpa deltagarna att våga gå in och ur känslor och det verkade klargörande. Annika hade till passet valt en för henne väldigt laddad låt (Bulletproof av La Roux) och öppnade sig kring hur den tidigare fungerat för att trigga negativa känslor. Vidare beskrev Annika hennes nuvarande relation till låten: ”(...) jag kan välja när jag lyssnar på den, att... välja att känna något annat. Så att den har en annan betydelse för mig idag än vad den hade då.” Jeremiah lyfte hur känslotemat kanske skulle komma till sin rätt om det fanns mer tid.

När deltagarna fick läsa upp sina förväntningar på passet från sina post-itlappar (se bilaga 5) var ord som kom upp bl.a. ”Glädje”, ”samarbete”, ”öppenhet”, ”att ha kul” och ”ta fram lekfullheten”. Samtliga upplevde att förväntningarna uppfyllts.

I slutet av reflektionen kom deltagarna in på vad de personligen skulle vilja ha mer av till nästa gång. Matilda lyfte hennes stora behov av frihet påverkat henne under rytmikpasset som en anledning till att hon inte följde instruktioner.

Jeremiah kommenterade även den ändrade ordningen av passen och uttryckte att det kändes mycket bättre att ha rytmiken innan kören. Matilda upplevde och uttryckte att rytmiken i sig kan fungera som en uppvärmning inför kören och sa ”(...) man andas, man känner, man har rört sig. Wow, nu har jag nog full lungkapacitet för att gå in och sjunga.”

5.2.1.2 Kör

Post-it-lappar med tre ord som beskrev körpasset (se bilaga 5) fungerade som ingång i reflektionen. Observera att Jan-Olov valde att skicka sin ”lapp” som ett sms till Cristina och Jeremiah skrev ingen lapp, men uttryckte sig utifrån minnet istället. När deltagarna blev

tillfrågade att beskriva körpasset fritt tog Jan-Olov upp hur sången verkligen får honom att må bra och att han tar med sig de positiva känslorna även när han går ifrån kören. Han framhäver även hur viktigt det är för honom med sammanhang där det är mer än bara sång:

(...) att man kanske gör något annat tillsammans? Till exempel bara ta en fika efter- eller inne i kören eller någonting annat (...) Alltså det här som vi har nu, att kunna prata... det, det också (...) det fogar samman gruppen, och det är viktigt att alla får säga vad de vill. (Jan-Olov)

Jan-Olov menar på att gruppen i sig blir mer sammanfogad och trygg av att ha utrymme för till exempel personliga samtal och/eller en fikastund. Annika återkopplade till diskussionen kring hur körens känsla smittar av sig till tiden innan och efter själva körpasset under ett informellt samtal mellan henne och Cristina ”Ja, man vet ju att man ska sjunga på kvällen liksom. Då känns det bra hela dagen.”

Gemenskap och engagemang var återkommande teman i reflektionen. Jeremiah beskrev vad han tycker utmärker deras kör: ”(...) vi blir glada *för* varandra och *av* varandra”. Jeremiahs och övriga deltagares uttrycktes en tacksamhet inför körens öppna och kravlösa klimat, som i sig också bidrar till gemenskapen.

Även glädje var ett ord som i allmänhet kom upp mycket i reflektionen och kopplades dels till sjungandet i sig och dels samtalen innan och efter kören. En glädjekänsla som håller i sig både innan och efter körens slut var något samtliga deltagare höll med om. Annika beskrev ytterligare en glädjekänsla, men en stärkande sådan:

(...) jag kan göra min egen röst hörd på ett sätt, jag hör den inte annars alltid. Och tillsammans med andra röster... alltså, det är ju, det är jättekul! (...) Jag får det sagt till mig lite grann ibland att jag pratar väldigt lågmält. (...) Och jag hör ju inte det själv, att jag pratar lågt, för jag tycker jag pratar högt [skratt]. Så... och sen när jag sjunger, så kan jag ibland höra min röst och att ”ja, men nu är det min röst som jag hör” liksom. (Annika)

Annika upplever kören som en plats där hon får ta upp utrymme och höras på ett sätt hon inte alltid får möjlighet till. Hon kom även in på att rytmiken gör samma sak, fast för kroppen: ”

(...) min kropp *är* bara, sprallar runt som den- som *jag* känner för liksom, jag behöver inte tänka på att jag ska föra mig på ett visst sätt, eller så.”. Matilda uttryckte sig såhär:

Och här [i kören] är det att man hittar olika roller som man har egentligen...
(...) du är bara den du vill vara just nu. Om jag vill vara [Matilda] eller om jag ska vara Celine Dion eller... och det är jätteskönt. (Matilda)

Matilda beskrev en glädjekänsla i hur skönt det är känna sig fri att hitta olika roller under körpassen. En annan faktor som bidrar till glädjen och gemenskapen, var deltagarna överens om, var att vara en del av ett större flow i sången samtidigt som det sker ett naturligt, tyst samarbete genom ögonkontakt, inlyssnande och leenden.

I slutet av reflektionen kom deltagarna in på ifall platsen där man sjunger har någon betydelse. Jan-Olov uttryckte att platsen också är en del av gemenskapen och därför betyder mycket. Annika och Matilda uttryckte att platsen hade mindre betydelse för dem och att gemenskapen och glädjen snarare handlar om de mellanmännsliga, sociala faktorerna kören erbjuder.

5.2.2 Våra observationer och reflektioner

Nedan redovisas våra reflektioner först för rytmikpasset där vi alla deltog, sedan för körpasset där endast Cristina deltog.

5.2.2.1 Rytmik

I det här passet blev det tydligt hur olika individer kan ta emot samma instruktion eller situation på olika sätt. Deltagarna uppmanades till exempel att ”Bestäm en känsla som du vill låta ta över din kropp.” (Se bilaga 3, Rytmikplaneringar). Det märktes tydligt på Annika, Jan-Olov och Jeremiah att de överlag var bekväma och avslappnade i att bara ”följa med” i instruktionerna. Cristina och Maja, deltagande observatörer, upplevde samma sak. Otthilia, som ledde passet, såg att Matilda inte alltid följde instruktioner, var obekväm och/eller självmedveten genom hennes något ihopkrupna och stängda kroppsspråk under ett par tillfällen i passet. Även Jan-Olov missade en del instruktioner, men i Jan-Olovs fall skedde det i samband med glädjen till låten han valt. Hon beskrev sitt dilemma inför situationen:

”Även om jag tycker att jag är tydlig så tas inte instruktionen emot”. Cristina och Maja upplevde möjligtvis viss dissonans i gruppen som helhet, men inte att flowet för dem personligen avbröts. Då det fanns tendenser till utsvävningar bland deltagarna var det skönt att passet kunde få ett gemensamt och tydligt avslut.

I både känslöövningen och gruppreflektionen märkte vi att det ofta var svårare för deltagarna att uttrycka och formulera positiva känslor på nyanserade sätt, än negativa känslor. I övningen visades positivt kopplade känslor mest med tummen upp och/eller ett stort leende och i reflektionen tog beskrivningarna av positiva upplevelser ibland stopp vid ”bra” eller ”kul” även när fvi försökte ställa utvecklande följdfrågor.

Vi diskuterade vilka roller körledare och rytmiklärare har och hur deras uppdrag som ledare skiljer sig åt, även relationsaspekterna i sammanhanget. Det spelar in att Cristina känner deltagarna sedan innan och att Otthilia och Maja är precis i början av sin relation med dem. Det gäller inte bara tillit för ledaren, utan även ämnena i sig. Det kom också upp att relationsdynamiken antagligen också påverkar gruppreflektionen och att deltagarna kanske upplever det svårt eller obekvämt att kommentera undervisningen inför personen som planerat den.

5.2.2.2 Kör

Cristina instämde i hur kören beskrev körrepetitionen. Förändringarna var dels att lyfta in ögonkontakt i uppvärmningsövningarna, spela gitarr för att komma närmare sångarna fysiskt och sjunga en av deltagarnas favoritlåt. Att upprätthålla ”flow” tränades genom att hålla kvar puls i foten medan nya instruktioner gavs. Cristina vidlade sig under passet om att vara lugn och sjunga hela sånger flera gånger, höjde kraven på samtidighet för att förstärka ”vi:et” och gav kollektiva instruktioner i uttryck ”övertyga mig”. Hon gav även deltagarna en övning i att identifiera egen andning och sjunga med egen rytm. Slutligen avslutade Cristina körpasset lite tidigare och körde inte in i kaklet, så att avslutet skulle bli lugnt.

5.2.3 Utvärdering av applicerade förändringar

Vi hade två olika perspektiv av måendechecken då två av deltagarna inte visade en ”femman” under den. Otthilia argumenterade för att om ledaren är med och visar till exempel en trea kan det öppna upp för en normalisering av att inte alltid vara på topp. Cristina menade på att

det tvingar gruppen att ta hänsyn till ledaren på ett sätt som egentligen inte ska ligga hos dem och uttryckte det ”Vi är där för *dem*, inte tvärtom”. För att se huruvida det blir någon markant skillnad utan måendechecken bestämde vi oss för att ta bort den till det sista tillfället.

Vi upplevde det svårt att använda post-its:en med förväntningarna på ett naturligt sätt i rytmikreflektionen när deltagarna tagit upp det som de hade skrivit. Samma resultat hade dock kanske kunnat nås med frågor. Då rytmikreflektionerna redan kändes väldigt djupgående skrevs inga lappar efter passet. Körreflektionerna hjälptes däremot mycket av dessa post-its som skrevs efteråt och gav deltagarna ord att utgå ifrån då reflektionen skedde flera dagar efter själva körpasset.

Vi var överens om att det var en bra förändring att ha rytmiken innan kören, det blev ett mer naturligt flöde att gå från rörelsen till sången.

Även fokuset på tydliga helheter och avslut var vi överens om var en bra förändring. De tydliga avsluten gjorde hela dagen och de individuella passen mer sammanhängande och inte lika trevande som förra veckan. Det var också bra för deltagarna att stå lite mer i sin egen ”bubbla”. Det verkade på öka känslan av flow.

De öppna frågorna i gruppreflektionen gav upphov till ett mer spontant och intressant samtal som fick flera oväntade riktningar. Vi upplevde möjligtvis en något ökad svårighet i att inte ställa för ledande/specifika frågor, men upplevde att vinsterna av de öppna frågorna var större än förlusten av mer konkreta frågor.

Det var stor skillnad att vi körpasset vara i en annan lokal, som deltagarna dessutom sjungit i sedan tidigare. Dessutom på grund av omständigheterna var inte Maja och Otthilia med som deltagande observatörer vilket gjorde körpasset mer likt den ljudbild de är vana vid. Eftersom lokalen var konstruerad på ett annat sätt gjordes ingen bestämd placering. Att spela gitarr gjorde stor skillnad i deltagarnas respons både i deras följsamhet i musiken, starkt svagt, legato, staccato och i hur mycket deras kroppar följde med.

Den kortare köruppvärmningen blev mest bättre då det blev mer tid att sjunga, dock ”höll rösterna” inte lika långt som vanligt. Mer ”skrap” och svårare att hålla långa fraser. Deras kroppsspråk var dock mer följsamt. Körpassets fokus på en låt och valet av låt gjorde att kropparna visade på större inlevelse, exempelvis blundade en av deltagarna till *Utan dina andetag*. Hålla fokus på endast en låt var ett lyckat sätt att manipulera tidsuppfattningen där och implementera behovet av ”helheter”.

5.2.4 Förändringar

Vi kom fram till följande konkreta förändringar till nästa tillfälle:

- Ta bort måendechecken
- Tydliga ”fria” delar (rytmik)
- Testa olika placeringar i rummet (kör)
- Kortare, fokuserad uppvärmning (kör)
- Någon annan än körledaren ackompanjerar, fortsätta vara fysisk nära kören (kör)

5.3 Tillfälle 3

I följande stycken redovisas de tankar, känslor och upplevelser som uppkom för deltagarna och vi som ledare och deltagande observatörer under det tredje och sista studietillfället. Observera att Jan-Olov inte hade möjlighet att delta under deltagarreflektionen och gjorde istället en egen, sammanfattande reflektion med Maja (se 5.4 Sammanfattande reflektioner). Underteman som berörs är kreativa rörelser, förväntningar, frihetsupplevelser, prestation, trygghet, det fysiska rummet och ledarstilar. För en mer ingående överblick av passens upplägg, se bilaga 3 – Planeringar.

5.3.1 Gruppreflektion

Annika inledde reflektionen med att beskriva hur mycket organzatyget som använts i rytmikpasset hjälper henne:

(...) det är ju så härligt, med det där tyget (...) För att få det att röra på sig så måste man ju ta ut rörelser, och liksom göra olika grejer. Så att, det har varit ett användbart verktyg för *mig*. (...) För oftast i min vardag i alla fall så blir det ju lite, rätt monotona... man går, man rör på sig, men det är samma liksom hela tiden. Det är inte den här... *kreativa* rörelsen riktigt. (Annika)

Matilda kommenterade också att hon var förvånad över att tyget kunde göra så mycket för henne.

Deltagarna hade alla upplevt det mycket givande att ha kören direkt efter rytmiken. Rytmiken värmer upp musklerna och andningen så pass att det kändes väldigt enkelt att börja sjunga direkt när kören startade.

Othilia var nyfiken på hur Matilda upplevt rytmikpasset ur frihetsperspektivet den här gången då hon förra tillfället reagerat så starkt på att bli ”styrd”. Det blev tydligt att Matilda baserat på det första rytmikpasset skapat en bild av att rytmik var fritt på ett annat sätt än det faktiskt visat sig vara. Hon tog också upp att hon som person har ett komplext förhållande till frihet då hon under större delen av sin uppväxt känt sig väldigt tyglad och kan lätt blir triggad av instruktioner. Hon reflekterade därefter kring hur rytmiken kan vara bra på vissa sätt, men att många övningar som hon upplever styrda ”tillhör inte mig”.

Annika beskrev hur hon upplever att då samhället redan i sig är så styrt av normer och förväntningar får hon en känsla av frihet i att bara komma till ett kör- eller rytmikpass. Hon menar att det till och med kan vara ”förlösande” för henne att komma till en trygg plats där någon kan leda med tydliga instruktioner och hon inte behöver tänka själv.

5.3.2 Våra observationer och reflektioner

Othilia, som ledde rytmikpasset, hade fått planera om precis innan lektionens start. Detta visade sig enligt Maja och Cristina vara tur i oturen då det nu resulterade i ett pass som knöt ihop säcken från tidigare veckor, samtidigt som det i enlighet med Othilias intention täckte den moderna rytmikens grunder.

Maja och Othilia, som var deltagande observatörer i körpasset, hade upplevt Cristinas körledarstil mycket mer avslappnad och lustfylld än det tidigare tillfället. Cristina förklarade att hon ville ”ge något härligt” till deltagarna i det här avslutande passet och utgick därför från en grövre planering med utrymme för spontana inslag, så som hon gillar att jobba.

Vi såg under körpasset flera saker som indikerade att rytmiken verkligen påverkat jargongen och ”pulsens” i gruppen. Othilia uttryckte det som att ”ingen plats var konstig”. En sak var hur deltagarna rörde sig helt obehindrat i rummet och hamnade utan att Cristina behövde säga något i en cirkel i mitten. Ytterligare en sak var när uppvärmningsövningen krävde att deltagarna var i par och sedan skulle byta partner och det skedde tvärs över rummet

utan någon tvekan. I samma övning, där paren skulle ha ögonkontakt, var det en väldigt avslappnad och okonstlad inställning till att titta varandra i ögonen. Den spontana ögonkontakten som etablerats fortsatte också under hela passet. Även rösterna tycktes påverkade av att ha haft rytmik först, då samtliga deltagare sjöng ut starkt och hade kroppen med sig i sången från början utan påminnelse från Cristina.

Vi insåg att det är mycket förväntan som styr reaktionen till ett ämne. Rytmikens svårighet ligger i det här fallet i att det dels är så mångfacetterat och dels i att deltagaren måste kunna lita på och hänge sig till processen, annars blir det inte något meningsfullt resultat. Detsamma gäller för kör, med skillnaden att kören har till sin fördel att det är ett i samhället etablerat koncept med tydliga förväntningar.

5.3.3 Utvärdering av applicerade förändringar

Genom att ta bort måendechecken upplevde vi att det fanns vinster att hämta i både tid och emotionell ansträngning. I kombination med den extra kvarten som blev en slags ”drop in” hade den till och med känts onödig, då deltagarna och vi fick tid att prata och stämma av läget på ett mer naturligt sätt.

Trots tydliga ”fria” delar blev skillnaden i deltagarnas reaktioner inte särskilt märkbara. De flesta verkade inte uppleva någon skillnad, och Matilda kände sig fortfarande relativt styrd.

Rytmiken som precis ägt rum gjorde att deltagarna redan var igång i kroppen och köruppvärmningen kunde automatiskt kortas ned. Deltagarna sjöng ut ordentligt direkt och kom snabbare in i samstämmighet än vid tidigare tillfällen.

Vi såg återigen att tack vare att rytmikpasset precis hade skett i samma rum upplevdes positioneringen i körpasset mer naturlig och intuitiv. Gruppen intog naturligt platser som fungerade bra av sig själva, vilket i detta fall blev en cirkel och en rundad halvcirkel.

Då Maja ackompanjerade upplevde Cristina det frigörande att, precis som när hon spelar gitarr annars, kunna gå runt i rummet och möta deltagarna men nu med fokus på dirigerande och uppstöttning i sången. I övrigt upplevde vi gruppen som mer fokuserad och närvarande så fort Cristina kom ut i rummet.

5.4 Sammanfattande reflektioner

I följande stycken redovisas deltagarnas sammanfattande reflektioner av upplevelser, insikter och tankar från hela studien.

5.4.1 Deltagarnas reflektioner

Matilda beskrev studien som en ”helt ny upplevelse” och hur hon under studiens gång lärt känna delar av sin personlighet och sina åsikter som hon själv inte visste fanns. Matilda betonade också att hennes återkommande känslor av ofrihet inte har dragit ned de övergripande positiva känslorna av glädje och gemenskap som studien gett.

Jeremiah uttryckte en personlig tacksamhet över studien: ”(...) jag har återkopplat till delar av mitt gamla liv, så det har jag tyckt varit jätteroligt”. Han beskrev även hur han överlag haft det väldigt roligt och betonade att han särskilt tyckt om hur rytmiken bjudit in till att ta fram lekfullheten.

Annika inledde med att uttrycka en slags separationsångest inför studiens slut: ”det blir som en slags tomhet faktiskt. (...) Även om vi har träffats vid ett fåtal tillfällen så har det ändå betytt mycket för mig”. Vidare beskrev hon hur hon kunnat utmana sig själv mer och mer och menar att hon hjälpts av den prestationslösa inställningen från ledarna och tryggheten i att känna de andra deltagarna sedan tidigare. Annika frågade sig vad hon nu skulle fylla denna tiden varje vecka som har varit tillägnad studien, och hävdar att hon gärna skulle vilja fortsätta med något i samma format.

Jan-Olov tyckte att studien varit rolig och givande. Han uttryckte också att den verkligen visat att ”man mår bra av rörelse, musik och sång”. Han framhäver också betydelsen av samtalen som ägt rum: ” (...) under fikan så pratar vi och... pratar vi om vad som har hänt... och så. Under dagen liksom. Det blir ju som en reflektion.” Utöver studien i sig uttryckte Jan-Olov även att det varit en rolig upplevelse bara att få komma in i och ta del av Musikhögskolans lokaler och resurser.

En anledning att Annika deltog i studien var för att utmana sig själv och gå utanför sin trygga box. Vi tolkade det som att Annika gjorde det och fick möjlighet att uttrycka sig både verbalt och fysiskt på sätt hon i sin vardag inte får möjlighet till. Mycket av meningsfullheten för Annika tycks ha legat i att bli sedd och hörd utan oro att bli dömd.

Jan-Olov uttryckte flertalet gånger att han tyckte det var väldigt skönt att under rytmiken ”släppa loss” och ”larva sig”. Vi tolkade att Jan-Olov upplevde det mycket meningsfullt att komma bort från vardagen och samhällets förväntningar på hur en ska röra på sig och uttrycka sig. För Jan-Olov upplevde vi även att det betydde mycket att vara på just Musikhögskolan, med allt vad det innebär.

6 Diskussion

I diskussionskapitlet kopplas studiens resultat samman med den presenterade litteraturen och tidigare forskningen. Diskussionen utgår från studiens övergripande forskningsfråga och tre underfrågor:

1. Hur kan musikundervisning verka för ökad livskvalitet och vitalitet?
 - 1a) Vilka faktorer lyfter deltagarna fram som viktiga för upplevd eudaimonia och ökad livskvalitet i musikundervisningen?
 - 1b) Vilka faktorer visade sig vara viktiga för upplevd eudaimonia och ökad livskvalitet i musikundervisningen?
 - 1c) Hur kan vi som lärare omforma musikundervisning så att den fyller hälsofrämjande syften och/eller stimulerar upplevd eudaimonia?

Efter diskussionen följer rapportens slutsatser baserade i diskussionen samt förslag på vidare forskning.

6.1 Den problematiska övertygelsen om musikens positiva kraft

“Man mår bra av rörelse, musik och sång” säger en, “en slags mindfulness” säger en annan.

Theorell (2009) beskriver hur forskning på musikens effekter ofta bedrivs genom att se på totaleffekten, hur det påverkar den biologiska kroppen som helhet. Exempelvis genom att mäta nivåer av oxytocin och kortisol (Ruud, 2001). Vilken positiv roll musiken har i deltagarnas liv återkommer gång på gång och de beskriver gärna detta i generella termer. Att musik är bra, som i titeln ”man mår bra av rörelse, musik och sång” och att musik är ”en slags mindfulness”. Musik verkar positivt för många och inte minst Sveriges alla körsångare

som väljer att sjunga är ett tecken på detta jämsides med forskning på dess positiva effekter. Fredrickson (2003) beskriver att positiva upplevelser ger positiva känslor och positiva effekter även på andra plan och områden i livet. I vårt sammanhang beskriver deltagarna hur musiken påverkar deras upplevda livskvalitet och känsla av mening: ”Ja, man vet ju att man ska sjunga på kvällen liksom. Då känns det bra hela dagen” (informellt samtal mellan Cristina och Annika).

Varför amatörmusiker mår bra av musik finns olika svar på. Ruud (2001) beskriver hur musicerande dels ger bemästringskompetens vilket utökar en individs handlingsmöjligheter och möjligheter till att uttrycka sig. Det bidrar också till vår sociala förmåga och ger social samhörighet.

Att kunna uttrycka sig är en viktig del av vitalitet som känslomedvetenhet. Musikaliska aktiviteter kan vara en plats för att uttrycka sina känslor, känna sig stark och minska stress och oro (Ruud 2001). I rytmiken användes uttryckligen känslor på flera sätt i instruktioner till övningar. Deltagarna fick dela med sig av musikminnen genom att deras favoritlåtar eller låtar de har starkt kopplat till användes i rytmiken. Det var bara dessa låtar som användes under rytmikpassen. Låtarna var redan laddade med deltagarnas erfarenhet av dem, deras habitus (Österling Brunström 2015). Deltagarna uppmanades och ”Bestäm en känsla som du vill låta ta över din kropp.” (Se bilaga 3 - Planeringar). Att bli uppmanad att gestalta känslor på detta sätt upplevdes av vissa deltagare som befriande, av andra som begränsande: ”Jag har en bild av att rytmik var mer fritt. Och så tycker jag att det kanske hämmar ens flow och känslor man har när den är styrd. Jag tror att man blir lite dämpad, tycker jag” (Matilda). Matilda nämner flow, och att bli styrd påverkade hennes känslor negativt. Csikszentmihalyi (2001) beskriver flow som en effekt av flera komponenter där en av dem är ”kontroll”. Troligen påverkades Matildas upplevelse av att hon inte tilläts följa sina egna impulser och därför inte hamnade i flow ”a holistic sensation that people have when they act with total involvement” (Csikszentmihalyi, 1975 i Beard, och Csikszentmihalyi, 2015 s. 1). Hennes förväntan på rytmiken och diskussion kring begreppet ”frihet” och dess innebörder finns under rubrik 6.5.

Deltagarna uttryckte gång på gång musik som positivt i sig vilket påverkade hur de upplevde aktiviteterna vilket var övergripande positivt. Å andra sidan medförde detta besvikelse om det inte var jätteroligt eller ”fritt” då det fanns en, för personen, positiv

förväntan. All musik är i sig neutralt och innebär inte positiva upplevelser. Positiva upplevelser av musik är socialt kodat och kontextuell (Bryngelsson 2017) trots att deltagarna i sin bild av musiken som positiv hävdade detta trots negativa upplevelser.

6.2 I leken skapas nya normer

Om att "fjanta sig" och att hitta "olika roller"

I detta stycke återkopplar vi först till Jan-Olovs glädje i att bara "fjanta sig". Under studiens gång betonade alla deltagare vid något tillfälle hur skönt det var att slippa samhällets normer kring hur en till exempel ska se ut, röra på sig eller låta. Jan-Olov lyfte till och med hur hans arbetskamrater aldrig någonsin hade kunnat göra det han gjort under studien. Han visar med andra ord på en lättnad i att slippa negativa informella sanktioner, det vill säga på olika sätt uteslutas från eller straffas i olika samhälleliga kontexter (Elmeroth, 2012). Genom studien kunde vi se hur de etablerade sin egen norm för hur passen gick till och fick gruppen att känna sig trygg i en öppen och tillåtande miljö, vilket Annika särskilt betonade som en positiv aspekt. Hon menar att hon till och med upplever en känsla av frihet i att komma till kör- och rytmikpassen och slippa samhällets normer. I linje med detta är Thornberg (2013) som beskriver att normer påverkar hur vi ser på oss själva och andra och Dahlkvist (2012) som menar på att normer kan på ett positivt sätt stärka gruppens identitet och definiera deltagarnas roller. Annika fick inom studiens norm på ett sätt en starkare och mer nyfiken roll, då hon vågade utmana sig och fick utrymme för den "kreativa rörelsen" hon annars inte gör. Man kan säga att den här studien skapade sitt eget sociala klimat (Thornberg, 2013) utifrån vårt gemensamma övergripande mål och normerna vi etablerade. tillsammans En plats där det är fullt tillåtet att fjanta sig.

Den andra delen av citeringen under rubriken refererar till Matildas glädje i friheten att kunna hitta "olika roller" när hon sjunger; "(...) jag ska vara Celine Dion". Jeremiah konstaterade att mycket av rytmiken kändes som lek, men att det inte gjorde känslorna och övningarna mindre viktiga och verkliga. I samklang med detta beskriver Gärdenfors (2010) lek som ett legitimt sätt att utforska bl.a sociala samspel och öva upp sin inlevelseförmåga och Kapitany, Hampejs, Goldstein (2022) beskriver leken som ett medel för att som vuxen

kunna utforska sin personlighet i en trygg miljö. I en större kontext menar Huizinga (1945 i Rasmusson och Erberth, 2017) att leken i sig är förstadiet till all kulturutövning. Därav ser vi det inte som något konstigt att delar av musikundervisningen uppfattas av deltagarna som en slags lek, oavsett om syftet var att leka eller ej.

6.3 Gemenskap, grupper och mening

”(...) vi blir glada för varandra och av varandra”

I de samtal som vi för med deltagarna är det tydligt att gemenskapen som kommer av musicerande är viktiga för dem precis som det som Ruud (2001) beskriver som så kallade samspeletsgrupper. Annika beskrev till och med en slags tomhet och separationsångest inför att studien skulle ta slut vid vårt sista tillfälle. Vi vill påstå att vi för deltagarna i studien utökat det som (Ruud, 2001) kallar för ett kulturellt ekosystem. Det är tydligt att deltagarna identifierar sig som en grupp och de pratar ofta om ett “vi” och de har tack vare dessa musikaliska aktiviteter skapat en social identitet (Dahlkwist, 2012) och deras: sociala klimat (Thornberg, 2013) beskriver de i positiva termer. Detta ges i uttryck i studien att de deltar med en öppenhet och inte backar för att improvisera med röst och rörelse inför varandra även om rörelse inte tillhör den typen av undervisning som de är vana vid. Jan-Olov menar att gruppen blir sammanfogad och trygg av personliga samtal och fikastunderna. Vi frågar oss dock om de verkligen skulle känna samma gemenskap och sammanhållning utan deras gemensamma intresse i att sjunga? Vi ser i de reflektioner och diskussioner som förs att det ibland blir hätsk stämning och upprivna känslor då deltagarna har olika syn i många frågor, men att det som förenar dem är deras gemensamma kärlek till sång och musik.

En annan aspekt av gruppaktiviteterna i studien är att de inspirerar och utmanar varandras lekfullhet. Ett sådant tillfälle skedde tydlig i ett av rytmikpassen där Jeremiahs stora kreativa rörelser inspirerade resten av gruppen att utnyttja rummet och ta ut sina egna rörelser, Otthilia beskrev det som att det smittade av sig och att de andra i gruppen fick se sina möjligheter “så där kan man göra...!”.

Matilda såg meningen med rytmiken som en uppvärmning till sången, hon beskrev det som att hon andas och rör sig, och därför har full lungkapacitet. Detta upplever Otthilia som en problematisk, men kanske inte helt ovanlig syn på rytmik-begreppet, som kan innefatta så mycket mer, som beskrivs i bakgrunden genom bland annat Jaques Dalcroze (1920/1997), Von Bülow (1974) och Nivbrant Wedin (2011).

Meningsfullhet i förhållande till *4E Cognition, embodied, enacted, embedded, extended* (Silverman, 2020), visar sig exempelvis i när Annika berättar att hon kan göra sin röst hörd på kören. Med hjälp av kören når hon ut med sin röst, både utanför sig själv och i gruppen och i förlängningen också ut i samhället genom studien. Vi kan även se det genom Jan-Olov som lyfter att studien får en särskild innebörd eftersom de fick vara på musikhögskolan, som kommer med särskilda förutsättningar och arv (*embedded*) och de upplevde det meningsfullt att få möjligheten att: bebo (Österling Brunström, 2015) musikhögskolan som annars har begränsad åtkomst för allmänheten. Enligt deltagarna är musikaktiviteter också meningsfulla eftersom de får vara del av ett ”större flow” i sången, samtidigt som det sker ett naturligt, tyst samarbete och en kommunikation deltagarna emellan (*enacted*). Matilda beskriver detta ”större flow” eller gemensamma flow, som att hon är i sig själv samtidigt som hon finner gemenskap med de andra. De försöker, trots svårigheter, på olika sätt formulera hur sång känns i kroppen (*embodied*), de säger bland annat att det känns ”bra”, att man blir glad, att det påverkar hormonerna i kroppen. Jeremiah tyckte att rytmiken skulle kännas mer meningsfull om det ”ledde till någonting”. Kanske var det känslan av en ”*extended*” handling i rytmik-delen som saknades för att han skulle känna tillfredsställelse?

En annan spännande fråga som väcks är när Matilda förstår meningen med rytmikövningarna först i efterhand, i reflektionen. Hon gick åt sidan och ville inte delta under aktiviteterna i den guidade mindfulnessen eller de aktiviteterna som handlade om att känna olika känslor och ställde många skeptiska frågor i efterhand och värmdes då långsamt upp inför aktiviteterna då hon såg att det fanns ett syfte bakom. Hur ställer detta sig inför Silvermans (2020) beskrivning av meningsfullhet genom glädje eller plikt? Kanske kände hon plikt inför sina vänner att stanna och vara med under själva övningarna, men vi upplever att det uppstår en ny dimension av meningsfullhet här, i förhållande till

nyfikenhet. Kanske kan det vara meningsfullt för människan då hon är nyfiken, och att stilla sin nyfikenhet kan vara ett sätt att uppnå meningsfullhet?

6.4 Om lärarens rollschema, tidsdisposition och upplägg

”Vi är där för dem, inte tvärtom”

Under det andra tillfället uppstod meningsskiljaktigheter mellan Otthilia och Cristina rörande måendechecken vi lagt in i början av dagen, där både Maja och Otthilia visade mindre än ”5 av 5”. Otthilia menade att läraren ska kunna vara öppen med om man är låg eller har en dålig dag eftersom det dels normaliserar det för gruppen och hon ansåg att deltagarna skulle uppleva det ändå, enligt det som Dahlkvist (2012) beskriver som somatiska markörer. Cristina höll inte med och menade ”vi är där för dem, inte tvärtom”, ledaren ska inte lägga ansvaret för sitt mående på deltagarna. Dahlkvist (2012) menar att en bra lärare måste vara autentisk och vara bottnad i en tydlig självbild, vilket både Otthilia och Cristina demonstrerar här. Det är intressant att Cristina, som är en körledare med, för deltagarna, hög legitimitet eller ”folkkärhet” (Svedberg, 2012) har en mer avgränsad syn på sin ledarroll i gruppen, medan Otthilia, som inte har samma legitimitet ändå strävar efter att etablera en mer hierarkilös jargong. Cristinas syn överensstämmer väl med Svedberg (2012) som menar att det behövs tydliga gränssättningar mellan ledaren och de som blir ledda för att skapa trygghet. Otthilia, som är rytmiklärare, lägger sin vikt vid att lyssna in gruppen, delegera ledarskapet och kontinuerligt göra gemensamma reflektioner enligt rytmikpraxis (Nivbrant Wedin, 2011). Till det sista tillfället använde sig dock Cristina av mycket mer lös planering med utrymme för improvisation, vilket man skulle kunna säga påminner om just rytmikpraxis. Både Maja och Otthilia, som var deltagande observatörer i körpasset, hade upplevt Cristinas körledarstil mycket mer avslappnad och lustfylld då än det tidigare tillfället, så en tydlig och mångfacetterad ledarroll är definitivt positivt.

Thornberg (2013) beskriver hur rollscheman fungerar enligt de normer eller beteenden vi associerar och applicerar på en kategori av människor, i det här fallet körledare respektive rytmikledare. Skillnaden i åsikter kan också ha att göra med just deras olika rollscheman: rollen en kör- respektive rytmikledare ”bör” uppfylla och vad som redan ligger underförstått

i de olika rollerna, körledaren ska dirigera, leda och förevisa och rytmikläraren ska leka, dansa och föranleda. Detta knyter även an till Gibsons teori om affordances (1979 i Giesecking, Mangold, Katz, Low & Saegert, 2014), då en körledare och en rytmikledare kommer med olika ”erbjudanden” och uppfostrar till olika typer av aktiviteter i sin natur. En körledare har ett särskilt kroppsspråk och en placering i rummet och leder gruppen tydligt från särskilda platser i rummet, bakom pianot eller framför gruppen medan rytmikläraren brukar röra sig fritt i rummet beroende på rytmikpassets valda aktiviteter.

Annika och Jan-Olov upplevde inget ”halleluja moment” i det första körpasset, men uttryckte att de hade gjort det tidigare. Det fick oss att fundera kring relationsdynamiken gruppen och ledarna emellan och hur den påverkade reflektionen. Vi upplevde att deltagarna i början var mer försiktiga i reflektionen, som om de var obekväma i eller rädda för att förolämpa ledarna, då särskilt Cristina som de kände sedan innan studien. Detta anser vi visar på att deltagarna är väl medvetna om, och har respekt för Cristinas (men även Otthilias) ledarroll.

Efter det andra rytmikpasset uttryckte Otthilia, som ledde, en frustration över hennes upplevda avsaknad av flow i gruppen i stort. Flow innefattar flera olika steg (Beard & Csikszentmihalyi, 2015), bland andra koncentration, tydligt syfte, lättolkad feedback och känsla av kontroll, vilka vi kan tolka att Otthilia varken upplevde för sig själv eller gruppen. Gångar då det blev tydligt för alla att flowet saknades kunde till exempel vara när deltagarna missuppfattat eller missat en instruktion, började ställa kontrollfrågor eller tittade nervöst på varann. Det vill säga när feedbacken, syftet och känslan av kontroll blev diffusa. De gånger då passens innehåll fick inledas och avslutas tydligt, det vill säga ha tydlig feedback, tydligt syfte och kontroll, tycktes flowet få bättre förutsättningar. Cristina och Maja upplevde dock, som deltagande observatörer, inte alls samma brist på flow individuellt, vilket får oss att tänka att flowet påverkas både av ledaren, gruppen och individen. Cristina beskrev efter det första körpasset hur hon som körledare kan komma in i flow och inte märker det ”förrän det bryts”. Flowet som bröts blev återkommande under studien då vi ofta fick ont om tid. Ett annat steg i flow (Beard & Csikszentmihalyi, 2015) är just förlorandet av tidsuppfattning och Jeremiah nämnde flertalet gånger hur studiens begränsade tid och antal tillfällen gjorde att ”känslan av att vara i samklang”, vilket vi tolkar som gruppens flow, inte riktigt hann infinna sig.

6.5 Attityder och förväntningar

”Det tillhör inte mig”

Citatet är hämtat från Matilda som ganska tidigt skapade en negativt laddad attityd (Thornberg, 2013) gentemot rytmikundervisningen, detta ledde oss in på en lång diskussion om frihet och vad deltagarna ansåg rymmas inom frihetsbegreppet. Matilda kände sig styrd i undervisningen. Även vid sista tillfället när deltagarna själva fick utforma en rörelseform med ytterst få direktiv, kände hon sig styrd. Diskussionen om vad frihet är blev lång men på inga sätt ett självändamål, för av denna diskussionen tyckte vi oss urskilja att Matildas förväntningar på vad rytmik är och bör vara egentligen verkade vara baserade på missuppfattningar eller för dåligt kommunicerat syfte med undervisningen. Otthilia hävdar att denna långa sidodiskussion var viktig för att den belyser rytmikens akilleshäla. Till skillnad från körundervisningen har rytmiken inte ett tydligt, som Thornberg (2013) kallar, skript eller schema. Rytmiken kan innehålla många olika moment och uppvärmningarna kan vara långa och sömlöst leda från moment till moment, dessutom kan rytmikundervisningen skilja sig mycket från olika lärare som vi beskriver i bakgrunden med hjälp av Jaques-Dalcroze (1920/1997), Von Bülow (1974) och Nivbrant Wedin (2011). Detta påverkar deltagarnas förväntningar av vad som ska ske under rytmik-passet och i sin tur kan dessa förväntningar påverka deltagarnas attityder. Om undervisningen skiljer sig starkt ifrån förväntningarna eller i detta fallet, förhoppningarna om vad undervisningen ska innehålla kan detta leda till ett utvecklande av negativa attityder som sedan kommer påverka upplevelsen av undervisningen. Annika som inte hade förväntan på att det skulle vara helt fritt beskrev att instruktionerna istället för att kännas hämmande blev ett slags stöd och en trygghet. I reflektionen kunde vi dock se att Matilda i efterhand kunde förstå rytmikens skript mer och mer vilket skapade en något mer positiv attityd till ämnet. Det kan även påverka undervisningen om deltagare går in med en starkt positivt laddad förväntan eller starka positiva attityder. Detta kan vi se när deltagarna fick skriva post-it lappar med förväntningar på musikaktiviteterna och de skrev förväntningar såsom glädje, samarbete och att ha kul och att de vid dagens slut ansåg att samtliga blivit infriade.

För att kunna känna eudaimonia (Silverman, 2020) i rytmikundervisningen krävs det ett deltagande i övningarna. Eftersom eudamonia inbegriper den sociala aspekten av välbefinnande kommer en deltagare som exkluderar sig från gemenskapen, såsom Matilda valde att göra, inte uppleva det. Vitalitet (Ruud, 2001) blir även det svårt att uppnå utan att delta i de övningar som tangerar känslobegreppet. Frågan här blir, om det går att förstå sina och andras känslor och utveckla sin relation till det egna känslolivet utan att ”känna själv” och endast delta i diskussioner och reflektioner?

6.6 Känslobearbetning och avbrott från vardagen

”Jag kan välja när jag lyssnar på den, att... välja att känna något annat. Så att den har en annan betydelse för mig idag än vad den hade då.”

Vi vill likt Jaques-Dalcroze (1920/1997) peka på att det finns en långtgående tradition att i utbildningen inte ge lika stort fokus på känslolivet som på kognitiva eller kroppsliga färdigheter. Istället fokuserar musikutbildningen på det som Ruud (2001) kallar bemästringskompetens. Vi vill hävda att våra deltagare generellt (dock inte varje enskild individ) har svårt att verbalisera sina känslor men efterhand som de tränas i att göra så ser vi stor utveckling, på kort tid. Svårigheterna som vissa deltagare visar i att artikulera känslor skulle kunna sättas i samband med Theorell och Ulléns (2018) begrepp alexitymi. Theorell och Ullén (2018) hävdar även att musikaliska aktiviteter kan lindra dysfunktionen som alexitymi innebär men vi vill hävda att det var tack vare reflektionerna som vi såg denna stora utveckling. I samtalet inspirerade deltagarna varandra med nya ord och begrepp för att beskriva vad de upplevde, de ökade sin vitalitet (Ruud, 2001). Förutom ett växande vokabulär, vågade deltagarna öppna upp sig mer och mer i reflektionerna och reflektionen blev tillslut en plats för att ge det som MIND (2021) efterfrågar i sin temperaturmätning, det vill säga, medmänskligt stöd.

Musik kan uppmana till särskilda aktiviteter eller en särskild energi utifrån teorin om affordances (DeNora, 2000) detta försökte vi använda genom att deltagarna själva fick ta med låtar till rytmiken. Det första tillfället fick de ta med deras favoritlåt just nu och andra

gången en låt till vilken de kände en stark ”indirekt känsla” (Thomson 2015). Detta fick, dock både väntade och oväntade resultat. Vid första tillfället beskrev Jan-Olov att han inte fick några särskilda känslor till sin egen låt, Beth av Kiss, även om han såklart gillar den, utan fick starkast känsla till Annikas låt. Thomson (2015) beskriver att om en musikupplevelse ger både indirekta och direkta känslor blir upplevelsen intensiv. Detta kunde vi se när vi spelade Utan Dina Andetag av Kent som Annika kände indirekta känslor (nostalgi) till, och där hennes starka positiva känsla även spred sig i gruppen i en direkt känsla. Skulle vi möjligtvis kunna beskriva detta som att deltagarna ”lånade” Annikas indirekta känsla för att skapa en direkt känsla?

Vid andra tillfället ville vi komma åt olika känslor men Matilda ville inte känna andra känslor än glädje och blev något provocerad av att inte få känna precis vad hon ville. Detta resulterade i att hon varken ”lånade” de andra deltagarnas känslor eller kände den känslan hon själv ville, det vill säga glädje, istället beskrev hon det som att hon kände sig hämmad och styrd. Det är svårare att identifiera positiva känslor än negativa (Fredrickson, 2003) detta tror vi påverkade Matildas upplevelse, eftersom de flesta valde att gestalta andra känslor än glädje och det därför blev svårt för henne att hitta fler positiva känslor att ”ta över”. Även i reflektionen kom det fram att positiva känslor var svåra att urskilja, ordet ”bra” blev ett vanligt förekommande ord i deras beskrivningar och det var väldigt svårt för deltagarna att göra en djupare analys om vad de faktiskt upplevt.

Flow (Beard & Csikszentmihalyi, 2015) som många av deltagarna lyfter infann sig i vissa särskilda tillfällen under första rytmik-passet. Men det blir tydligt att vi som lärare bara kan försöka skapa goda förutsättningar för flow och att vi inte i förväg kan förutspå när det infinner sig. I spegelövningen vid första rytmikpasset, beskrev Matilda att hon kände sig styrd och obekväm medan det infann sig ett tydligt tillfälle av flow mellan Maja och Jeremiah. Att få känna flow som ett uppbrott från vardagen och att få uppslukas av något kan vara en bidragande faktor till att deltagarna beskriver sitt utövande av musik i generellt positiva termer.

Sobol (2019) beskriver att lärare har en viktig roll även för vuxnas utveckling och att detta inte är något som endast bör tillskrivas lärare för barn och unga. Särskilt när det kommer till vitalitet ser vi att vi som ledare spelar en stor roll för vuxnas utveckling. Från vår första trevande reflektion till den sista såg vi en stor utveckling. Vi utmanade deltagarna

att dela med sig och vid sista tillfället vågade Annika dela med sig hur hon kände inför att studien snart var slut. Här fick vi ta de viktiga och svåra samtalen om motgångar i livet och sätta ord på svåra känslor som MIND (2021) lyfter som en viktig del i ett hälsofrämjade arbete.

Bryngelsson (2017) lyfter att musik kan framkalla energi och uppmana till handling och att detta inte alltid är i positiv bemärkelse. I Matildas reflektioner kring rytmikpassen blir det tydligt att musiken inte automatiskt genererar positiva känslor, även om hon själv hade valt en låt som hon hade en stark och positiv känsla till. Även i reflektionen vittnar Annika (citerad i början av avsnittet) om att ett av de musikminnen hon valt, Bulletproof av La Roux, kom från en tid i livet som hon förknippar med en rad negativa känslor och att musiken länge var väldigt tätt förankrad med detta, hon tillägger dock att hon kunde gå in och ut ur den känslan idag.

6.7 I rörelse och rum – att bebo och skapa förutsättningar

”Ingen plats var konstig”

”(...) det är ju så härligt, med det där tyget (...) För att få det att röra på sig så måste man ju ta ut rörelser (...)”

På rytmiksalen stod det på morgonen ”CLOSED DUE TO PESTS!”. Inför tillfälle tre slungades Otthilias planering om och både rytmikpasset, körpasset och den sammanslagna fikaten och gruppintervjun ägde rum i samma lokal. Till skillnad från tillfälle 1 och 2 har rytmikpasset nu förlagts före körpasset. Detta påverkade deltagarnas habitus (Österling Brunström, 2015) i hur de rörde sig i rummet, vilka delar de rörde sig och vad som är tillåtet att göra. ”Ingen plats var konstig” uttryckte sig Otthilia i en reflektion av vad hon såg i hur deltagarna rörde sig under körpasset. Rummet där körsången skulle ske var det tredje och sista tillfället och det sattes inte ut några stolar. Stolar kan ses som en artefakt (Strandberg, 2006) som påverkar vilka aktiviteter som de inbjuder till och frånvaron av dessa påverkade deltagarna att röra sig fritt i rummet och bjöd sedan in till en spontana aktivitet att koreografera ett uppträdande av sången.

Under rytmiktillfälle två och tre användes tyger i organza som artefakt. Detta tog upp mycket tid av reflektionen påverkade alla deltagarna då det tillät dem att röra sig på andra sätt och genom att flytta fokus från sig själva till tyget, förändrades deras habitus. Annika beskriver att tyget fick henne att ta ut sina rörelser. Genom tyget hon röra sig på ett sätt som skiljde sig markant från hans vardag och de normer som finns där. Matilda var förvånad över att hon med tyget kunde uttrycka sig lättare genom rörelse till musiken och att det var positivt.

Olika former av rörelsers betydelse för hälsan har styrkts genom polyvagalteorin (Van der Kolk, 2014) som menar att fysiska aktiviteter verkar frigörande och läker trauman. Van der Kolk (2014) poängterar att trauma inte behöver vara något fasansfullt, utan kan grunda sig i relativt små saker, såsom ett uppbrott. Alla människor bär på någon form av oberarbetat trauma som behöver synliggöras och bearbetas. Ett oberarbetat svårt trauma har konsekvenser för individens upplevda livskvalitet och ibland mycket allvarliga sådana.

Deltagarna har under studien successivt delat med sig mer och mer av personliga berättelser och kommit till insikter om sig själva. Matilda delade med sig om en kontrollerande barndom och Jeremiah uttryckte tacksamhet över att återknyta till intressen från tidigare i livet genom rytmiken, vilket pekar på att någon form synliggörande insikt och kanske läkande till följd av nya fysiska rörelsemönster ägt rum.

Ett ackompanjerande instrument är också en artefakt i körpassen som förändrades från ett piano till en gitarr. Huruvida körledaren har en ackompanjator istället för att spela själv bakom ett piano påverkar de fysiska förutsättningarna för körledaren i hur hon kan röra sig i rummet. Instrument och vem som spelar det påverkar ledarens men också gruppens habitus då gruppen speglar ledarens ofta emfatiska kroppsspråk.

Under deltagarnas tredje besök på Musikhögskolan i Malmö såg vi hur rummen blivit deras. Det var stor skillnad i hur de rörde sig från första gången, då de var närmare väggarna och tog få egna initiativ. Även om kaféet var ett område de inte varit i tidigare, föll det sig naturligt att röra sig runt i rummet och undersöka vad som fanns där. Maktstrukturerna var ruckade och deras habitus inbegrep nu att det var tillåtet att ta egna initiativ också till frågor istället för att vänta in vad vi ville, eller lämna gruppen för att undersöka något annat. Även språket hade blivit deras. Ordet ”huvudinstrument” är ett ord som ingen av dem skulle använt tidigare och användes för att avbryta vår gruppintervju ”Jaha, vad har ni för huvudinstrument då?”.

Fikat var en viktig del av träffarna. Detta illustreras av att det blev samling runt kaffeautomaten i kaféet trots att det skulle bjudas på fika med både kaffe och hembakat i en annan sal en timme senare. Att både kör, rytmik och gruppintervju det vid det tredje tillfället skedde i samma sal kan också ha spelat roll för deras upplevda existens i rummet. Fika är något de känner till, körsång är något de känner till och vet hur det går till, de känner till vilket skript, vilka händelsescheman (Thornberg, 2016) de har att förvänta sig och upplever meningsfullhet i detta.

Deltagarna lyfte inte rummet som något av betydelse för deras upplevda eudaimonia men detta var något som vi såg som en viktig faktor i hur de betedde sig och sedan beskrev sina upplevelser.

6.8 En utökad förståelse av reflektionsbegreppet

” (...) under fikan så pratar vi och... pratar vi om vad som har hänt... och så. Under dagen liksom. Det blir ju som en reflektion.”

Nilsson Ringdahl (2016) lyfter att olika tankar blir reflektion först när vi fångar upp dem och använder dem eller synliggör dem. Citatet ovan kommer från Jan-Olov, som under det sista tillfället i sin reflektion kom underfund med att just reflektionen varit en viktig del av studien. Det är för oss ett tydligt exempel på hur han efter ett par veckor i att utmanas att sätta ord på sina tankar kommit fram till att just de tankarna är viktiga, vilket resonerar med Nilsson Ringdahls (2016) tanke kring att reflektion verkligen är en färdighet man övar upp, som kräver tid. Nilsson Ringdahl (2016) skriver även att ens egna värderingar och ”tyckanden” riskerar att felbenämnas som reflektioner, vilket även blev fallet för oss och våra deltagare, främst under första tillfället. Vi kunde hos samtliga deltagare dock se tydliga framsteg i hur de uttryckte sig och reflekterade från tillfälle ett jämfört med tillfälle tre, särskilt i förmågan att uttrycka och reflektera över sina känslor och svara på andras känslouttryck (se även 6.6 Känslbearbetning och avbrott från vardagen). Ruuds (2001) vitalitetsbegrepp innefattar känslomedvetenhet, så när deltagarna genom återkommande reflektion fick öva på att beskriva sina känslor med allt fler ord, skulle man kunna säga att deras känsla av vitalitet fick möjlighet att breddas och/eller fördjupas.

Inom rytmik kan reflektion fungera som en naturlig del av processen (Nivbrant Wedin, 2011) men i körtraditionen kan vi som musikleärare inte på samma sätt identifiera någon reflektionspraxis i den samhälleliga förförståelsen för vad ett körpass innefattar. Fikastunden är den närmaste parallellen vi kan dra, men där sker snarare, precis som deltagarna själva lyfte, ett annat, mer relationellt orienterat samtal.

6.9 Slutsatser

Studien visar hur musikundervisning kan fungera hälsofrämjande genom upplevd eudaimonia och vitalitet. En kartläggning av faktorer som påverkar deltagarnas upplevelse av musikundervisningen är mycket komplex och intressant. Särskilt när de faktorer som deltagarna ger uttryck för sätts i relation till de faktorer som vi musikleärare såg. Dessa faktorer diskuteras ingående i diskussionen och nämns här i sin korthet; deltagarnas upplevda gemenskap med gruppen (6.3), tillit till ledaren (6.4), förförståelse och förväntningar av musik, körsång och rytmik påverkade både positivt och negativt (6.1, 6.5). Att använda musikminnen (6.1), ge möjligheter att fysiskt röra sig och uttrycka sig på olika sätt genom lek (6.2, 6.7), påverka hur tiden disponerades (6.4), reflektion (6.8) och använda rummet på olika sätt (6.7). Deltagare beskriver bland annat ”flow” som upplevd eudaimonia och lärare kan skapa goda förutsättningar genom ett tydligt syfte, tydliga instruktioner och att disponera tiden väl (6.4). men studien visar att upplevt flow inte kan garanteras eller kontrolleras i gruppen eller på individnivå.

Musikundervisning kan alltså verka förebyggande för folkhälsa genom ovan nämnda faktorer och genom dessa ge ett utrymme att känna och bearbeta känslor (6.6).

6.10 Vidare forskning

Här redogör vi för våra förslag på fortsatt forskning inom området, angränsade områden och liknande studier.

6.10.1 Vikten av en förlängd barndom

Gärdenfors (2010) pratar om vikten av en lång barndom. Men vi vill ponera att det finns stora vinster i en *förlängd barndom*. Lek bör inte vara en aktivitet avsedd enkom för barn eftersom det även vuxna behöver få utforska världen genom nyfikenhet och glädje och ges möjlighet att utforska sin självtillit och utveckla nya normer. Hur kan vi frammana vuxnas lekfullhet och glädje i vuxenutbildningen? Hur kan en förlängd barndom påverka vuxnas upplevelser av livskvalitet och eudaimonia? Förslagsvis kan en observationsstudie på en eller flera klasser inom valfri vuxenutbildning som får lekelement inkorporerade i sin ordinarie undervisning utföras under en termin, med gruppintervjuer av informanterna som komplement.

6.10.2 Musik för musikintresserade

Det verkar som att de flesta av de studier som vill visa på musikens positiva hälsoeffekter görs på individer som redan har en positiv attityd till musik, även vår. Tack vare att våra deltagare hade inga, eller elementära kunskaper i rytmik, kan vi dock urskilja att musiken inte alls behöver ha positiva effekter, baserat på sammanhanget i vilket det spelas och deltagarnas förväntningar, förhoppningar och attityder. Det för tanken till att vilja undersöka hur musik skulle kunna påverka personer som inte redan har en positiv relation till musik. I en aktionsforskningsstudie med samma upplägg som studien i denna uppsats, men som pågår längre, skulle deltagarna och lärarna tillsammans kunna utforska detta närmare.

6.10.3 Den känsllokalla musikutbildningen

Att läsa ”Rytm, musik och utbildning” av Jaques-Dalcroze (1920/1997) idag, är skrämmande relevant och det ger känslan av att Dalcroze höjde ett varningens flagg för vad som nu istället kommit att bli ett alltmer växande problem hundra år senare. Det ligger ett starkt fokus på att *spela* och inte lika stort fokus på att få *uppleva* musik och alla dess nyanser. Varför är det så att känslbegreppet nedprioriteras i musikundervisningen när känslaspekten är en stor del av musicerandet?

När vi frågar den efterpandemiska krigshärjade världen vad den behöver, enligt Biestas teori om en World-Centered Education (2022), vad svarar hon då? Behöver vuxenutbildningen verkligen fokusera på bemästringskompetens? Eller behöver vi snarare

lära oss empati, medmänsklighet och att hantera livet när det är svårt? Det vore intressant att genomföra en omfattande litteraturanalys och intervjustudie med forskare, psykologer och lärare som undersöker dessa frågor.

7 Referenser

Beard, K. S., & Csikszentmihalyi, M. (2015). Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education. *Educational Psychology Review*, 27(2), 353–364.

Biesta, G. (2022). *World-Centered Education*. New York. Routledge

Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Britannica, T. Editors of Encyclopedia (2021, July 2). Émile Jaques-Dalcroze. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/biography/Emile-Jaques-Dalcroze>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Bryngelsson, P. (2017). *Musik på blodigt allvar - en studie av musikens roll i krig och konflikter*. Halmstad. Bulls Graphics.

Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap - relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. United Kingdom. Cambridge University Press.

Engström, B., O. (2022). *Nationalencyklopedin, kör*. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kör> (hämtad 2022-03-29)

Elmeroth, E. (2012). *Normkritiska perspektiv - i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Fancourt D, Finn S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe

Fredrickson, B. L. (2003). *The Value of Positive Emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good*. *American Scientist*, 91(4), 330–335.

Gibson, J. J. (1979). *The Theory of Affordances*. I Giesecking, Mangold, Katz, Low and Saegert (2014) *The People, Place and Space Reader*. (56-60) New York. Routledge.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå*, Natur & Kultur, Stockholm.

Heiling, G. (2002). Om aktionsforskning, Lärarutbildningen i musik. Musikhögskolan i Malmö

Jaques-Dalcroze, É. (1920/1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm. KMH Förlaget.

Kapitany, R., Hampejs, T. & Goldstein, T., R. (2022). Pretensive Shared Reality: From Childhood Pretense to Adult Imaginative Play. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.3389/fpsyg.2022.774085>

MIND (2021). *HUR MÅR VI PSYKISKT – EGENTLIGEN? Minds temperaturmätning över den psykiska hälsan i Sverige 2021*.

Hjalte F., Gralén K. & Persson U. (2019) Samhällets kostnader för sjukdomar år 2017. IHE 2019:6. Lund.

Nationalencyklopedin (u.å.). Deltagande observation. Hämtad 2 maj 2022 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/deltagande-observation>

Nationalencyklopedin (u.å.). Rytmik. Hämtad 12 april 2022 från:

[http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/rytmik-\(övning-av-den-musikaliska-\)](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/rytmik-(övning-av-den-musikaliska-))

Rasmusson, V., & Erberth, B. (2017). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Studentlitteratur

Nilsson Ringdahl, C. (2016). *Spräng gränserna - jag anar något vackert därinne. En essä om konst och kultur och pedagogiska framgångsfaktorer i konstnärlig utbildning för personer med intellektuella/kognitiva funktionsvarianter*. Projektarbete i samband med högskolepedagogisk kurs vid Konstnärliga fakulteten. Musikhögskolan i Malmö.

Ruud, E. (2001). *Varma ögonblick*. Bo Ejeby Förlag

Silverman, M. (2020). *Sense-Making, Meaningfulness, and Instrumental Music Education*
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00837>

Sparks, R. (2000). *The Swedish choral miracle: Swedish a cappella music since 1945*. ([New ed.]). Bynum, NC: Blue Fire Productions.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sobol, N. (2019). *Lifelong Learning: Music Adult Education. Неперервна Професійна Освіта: Теорія Та Практика, 1(58), 17–22*. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.28925/1609-8595.2019.1.1722>

Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber AB.

Thomson, W. F. (2015). *Music, thought and feeling*. Oxford. Oxford University Press.

Theorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press.

Theorell, T. (2014). *Psychological Health Effects of Musical Experiences Theories, Studies and Reflections in Music Health Science*. Stockholm: Springer. DOI 10.1007/978-94-017-8920-2

Theorell, T., & Ullén, F. (2018). *Music Practice and Emotion Handling*. I Bonde, L., O. & Theorell, T. Editors (2018) *Music and public health. A Nordic perspective*. (55-70) Aalborg. Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76240-1>

Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.

Von Bülow, G. (1974). *Vad är rytmik? - En introduktion i rytmisk-musikalisk uppfostran*. Vänersborg. Vänersborgs boktryckeri AB.

Nivbrant Wedin, E. (2011). *Spela med hela kroppen - rytmik och motorik i undervisningen* Stockholm, Gehrmans Musikförlag AB.

Österling Brunström, J. (2015). *Kropp, görande och varande i musik. En fenomenologisk studie*. Örebro. Örebro Universitet Repo.

BILAGA 1 - Utskick

DELTAGARE SÖKES

Vi är tre lärarstudenter som under vårt sista år på Musikhögskolan i Malmö är i färd med att skriva vårt examensarbete. Vi söker nu **deltagare till en studie** som kommer vara grunden till arbetet!

Studiens syfte

Vi vill undersöka hur musik kan få elever i skola och vuxenutbildning att må bättre och hjälpa till att förebygga psykisk ohälsa.

Du som deltagare

Vi söker deltagare som har erfarenheter av eller stort intresse för musik.

Vi ser gärna att du som deltagare är aktiv och öppen för att komma med förslag med låtar vi kan använda och förändringsmöjligheter du ser i undervisningen.

Vi uppskattar om du vill dela med dig av dina tidigare erfarenheter av musik men också om din psykiska hälsa (det är dock inget krav för att delta).

Hur kommer det gå till?

Vi kommer vid tre tillfällen undervisa i musik och prata med er deltagare om hur ni upplever vår undervisning genom gruppintervjuer. Ni kommer också svara på frågor skriftligt under och mellan tillfällena. Vi kommer efter hand ändra vissa övningar för att de ska få ett så positiv inverkan som möjligt på er, deltagarnas, upplevda psykiska hälsa.

-Blir det fika? **JA!**

Vi kommer ses på Musikhögskolan i Malmö vid tre tillfällen start v 10:

- Söndag 13/3 kl 14-16

- Söndag 20/03 kl 14-16
- Lördag 26/03 kl 11-13

Låter det intressant?

Varmt välkomna att kontakta någon av oss via telefon eller mail!

Cristina:

Sång och körpedagog med stort intresse för körsångs sociala aspekter

Mejl och tel: mgy11csa@student.lu.se, 07/.../

Maja:

Sånglärare med passion för genrebredd som kommer hålla i samtalsdelarna av studien

Mail och tel: ma2840eh-s@student.lu.se, 07/.../

Otthilia:

Sång och rytmiklärare som kommer fokusera på musik, rörelse och interaktion.

Mail och tel: muh15oaa@student.lu.se, 07/.../

BILAGA 2 - Samtyckesblankett

Information om forskningen och samtyckesformulär för deltagare i studien

Bakgrund och syfte: Syftet med studien är att undersöka hur rytmik- och körövningar i samband med personlig reflektion hjälper till att förebygga psykisk ohälsa. Vi vill se hur en musikpedagog kan verka pedagogiskt och hälsoförebyggande samtidigt.

Frivillighet: Deltagandet är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta ditt deltagande utan särskild anledning eller förklaring.

Hur fungerar det? Genom ditt deltagande i studien blir du en del av underlaget för vårt examensarbete. Vissa moment och samtal kommer spelas in och fotograferas.

Konfidentialitet: Ingen data och material från studien är tillgängligt för offentligheten. De som ser filmer/foton/inspelningar från studien är Maja, Cristina och Otthilia samt vår handledare Eva Saether. Vid transkribering av samtal kommer du få ett fiktivt namn och vi kommer avidentifiera dig i största möjliga mån vi kan.

Risker: Uttalanden och beskrivningar kan komma att kunna härledas till dig, men vi kommer arbeta noggrant för att förhindra detta på alla sätt.

Fördelar: Ditt deltagande betyder mycket för oss! Dina tankar och upplevelser kommer aktivt bidra till att vår forskning kan bli mer relevant och verklighetsgrundad.

Forskningens resultat: Ni får vid förfrågan ta del av studiens resultat.

Samtyckesformulär

- Jag har läst igenom villkoren för studien och är införstådd med dem.
- Jag godkänner att mina åsikter och tankar används i forskningssyfte.

Underskrift

Ort

Datum

Namnförtydligande

Vill du ta del av studiens resultat? Maila någon av oss:

Cristina:

mgy11csa@student.lu.se

Maja:

ma2840eh-s@student.lu.se

Otthilia:

muh15oaa@student.lu.se

BILAGA 3 - Planeringar

1. Övergripande tidsplanering (exempel)

MUSIK FÖR HÄLSA? AKTIONSFORSKNINGSSTUDIE

Tillfälle 1: Med deltagare

tid: 14-16

plats: Musikhögskolan i Malmö

lokaler: D208 & D202

Introduktion (alla) 15 min + 5 ställtid

presentation av upplägg, frågor, samtyckesblanketter

Körsång (Cristina) 14.20 20 min + 10 ställtid

Rytmik (Otthilia) 14.50 30 min

FIKA 15.20 10 min

Grupprefleksion (Maja) 15.30 30 min

Uppsamling (alla) 15.50 10 min

Tillfälle 1: Utan deltagare

tid: 16-16.30

Egen inspelad reflektion

Tillfälle 2: Med deltagare

tid: 14-16

plats: Musikhögskolan i Malmö

lokaler: D208 & D202

Introduktion (alla) 15 min + 5 ställtid

presentation av upplägg, frågor, samtyckesblanketter

Körsång (Cristina) 14.20 20 min + 10 ställtid

Rytmik (Otthilia) 14.50 30 min

FIKA 15.20 10 min

Gruppreflektion (Maja) 15.30 30 min

2. Rytmikplaneringar

Rytmikpass 1

Momenten i rytmikdelen var planerade med ett fokus på föra-följa övningar och improvisation både i rörelse och med instrument (röst). Under större delen av rytmikpasset står vi i en ring, för att alla ska ha kontakt med varandra och för att det ofta är den praxis man utgår ifrån i rytmikundervisningen.

1. Namn med rörelse
2. Namn-loop, ostinato
 - a. Ledare säger sitt namn i en rytmisk loop
 - b. Deltagarna lägger in sitt namn en efter en
 - c. Dynamik, starkt och svagt ”dirigera”
3. Namn i sångloop
 - a. Ledare sjunger sitt namn
 - b. Deltagarna fyller på med sina namn
 - c. Bryt cirkeln, gå ut i rummet
 - d. När du möter någon hälsar du genom att du sjunger ditt namn
 - e. Kom tillbaka till cirkeln
 - f. Dynamik
 - g. Kom till ett avslut

4. Ögonkontakt med platsbyte
 - a. Fritt
 - b. Ett par i taget
 - c. Härma varandras gång
 - d. Fortsätt övningen med musik
 1. Matildas låt: Cover Me With Sunshine - P!nk och Willow Sage Heart
 2. Jeremias låt: There Must Be An Angel - Eurythmics
5. Spegelövning till musik
 - a. Spegla varandras rörelser till musik, så små rörelser som möjligt
 - b. Byt person som leder
 - c. Större rörelser
 1. Jan-Olovs låt: Beth - KISS
 2. Annikas låt: Utan Dina Andetag - Kent
 - d. Rör er fritt i rummet fortsätt spegeln, utmana att göra stora rörelser högt och lågt, använd golvytan
6. Blinddans - blunda och turas om att leda varandra i rummet till musik (bara kontakt händer mot händer)
 - a. Var försiktiga i början, små rörelser, försök att läsa av kroppsspråket på den du leder, verkar de tycka att det är behagligt eller obehagligt, utmana inte er partner mer än de verkar tycka är okej
 - b. Om er partner signalerar trygghet kan ni utmana att gå omkring
 - c. Om er partner signalerar att den vill ha fler utaningar kan du testa att leda på olika nivåer, undersök golvet

- d. Byt ledare och följare och musik
7. Avslutning: Fadea musiken och uppmana deltagarna att tacka sin danspartner.

Genomförande

Lektionen flöt på som förväntat men vi hann inte göra moment 6: blinddans. Detta berodde framförallt på två faktorer, dels att moment 3: Namn i sångloop och moment 5: spegelövningen fick ta större utrymme än planerat. Då verbala instruktioner ska försöka undvikas i största möjliga mån i rytmikpedagogiken tog det en stund för namnloopen att komma igång. För några tog det tid att förstå konceptet och för andra tog det tid att hitta en melodiloop som kunde passa in i helheten. När gruppen väl var igång fick vi en stund av flow som inte var läge att avbryta, istället utökade vi övningen med långa partier av tex crescendon och diminuendon. Spegelövningen kom igång utan problem men det tog tid innan deltagarna utstrålade att de var redo för att öka svårighetsgraden. Därför fick denna delen ta den tiden som krävdes för att vi sedan skulle kunna gå vidare.

Rytmikpass 2

1. Namn-bytar-lek
 - a. Gå runt i rummet och hälsa på olika personer, varje gång du hälsar på någon får du deras namn och måste komma ihåg det till nästa person du hälsar på
 - b. När du får tillbaka ditt namn sätter du dig ner
 - c. När alla sitter ner är leken slut
2. Redskap - tyg
 - a. Introducera redskapet: ett lätt organza-tyg i en ljus turkos nyans, klippt i en bit på ca 1x1 meter. Deltagande observatör 3 visar olika rörelser man kan göra med tyget samtidigt som instruktioner ges, såsom; låt tyget vara i rörelse hela

tiden känn på tyget en stund, förflytta från hand till hand och överlämna det sedan till personen bredvid, du kan tänka att tyget är lava, försök röra det försiktigt och låt tyget få liv

- b. Vi lämnar över tyget till varandra ett varv i cirkeln
- c. Lämna över tyget igen men var noga med att titta personen som ska få tyget i ögonen innan du skickar det vidare
- d. Alla tilldelas ett eget tyg, i samma material och storlek men olika färger. De fick instruktionen att de kunde behålla tyget om de ville eller välja att skicka det vidare, de som inte hade tyg fick ett av Deltagande observatör 3, tills alla hade ett tyg

3. Härma rörelsen till Jan-Olovs låtval: Soulsbury Hill - Peter Gabriel

- a. Alla får göra en rörelse med tyget och resten av deltagarna härmar

4. Bodyscan

- a. Hitta en plats i rummet som du kan tänka dig att vara på en stund. Lägg tyget på marken framför dig och blunda om det känns bekvämt, annars kan du titta på tyget som ligger vid dina fötter.
- b. Känn fötterna mot underlaget, gunga framåt och åt sidan för att hitta balans
- c. Lägg märke till andningen, du behöver inte värdera andningen men lägg märke till hur andetaget flödar genom kroppen.
- d. Hur känns det när du andas på olika ställen i kroppen? Hur känns det i näsan, i magen, i halsen? Finns det andra ställen du kan känna andetaget i kroppen?
- e. Försök att känna andetaget i dina ben och dina fötter, i dina armar och händer
- f. Andas in en tacksamhet för ditt andetag, andas in en tacksamhet för hur andningen bär kroppen och stärker din kropp
- g. Du kan nu starta en liten rörelse i händerna, rör armbågarna, rör axlarna.

- h. Nu kan du ta upp tyget, visa din andning med hjälp av tyget, andas *genom* tyget
- 5. Rörelseimprovisation med olika kroppsdelar till Jeremias låtval: The Greatest Love Of All - Whitney Houston
 - a. Placera tyget i höger hand och rör den med små rörelser. Sedan stora rörelser.
 - b. Byt hand, små rörelser i vänster hand. Övergå till stora rörelser.
 - c. Kom tillbaka till höger hand.
 - d. Rör dig fritt
 - e. Om du vill kan du röra dig ut i rummet
 - f. Rör dig i olika nivåer, högt och lågt
- 6. Känsla och rörelse till Annikas låtval: Bulletproof - La Roux
 - a. Bestäm en känsla som du vill låta ta över din kropp
 - b. Hur andas du denna känslan? Har den någon rörelse? Försök att hitta kännetecknen för din känsla. Ta med känslan ut i rummet.
 - c. Nu kan du uppmärksamma de andra i rummet och kan när som helst ta över någon annans känsla.
 - d. Gå in i den nya personens känsla och byt när som helst med någon annan i rummet
- 7. Känsla och rörelse till Matildas låtval: Let The Music Play – Barry White
 - a. Rör er i rummet, ni kan välja att känna nya känslor och gå in i dem eller fokusera på att röra tyget: Om ni ser en känsla i rummet som ni vill plocka upp kan du spegla denna eller fortsätta röra dig enskilt

Planerad lektion: Koreograferat rum

Förbered rummet med djembes, conga tonboxar, piano, tyg, gitarrer och percussiva instrument. Samla gruppen utanför rummet och bjud in dem till ”konsert”. Instruktionen är:

”Ni är musikerna i denna konserten! Ni kommer gå in i rummet och agera som att vi vet exakt vad som ska hända och att allt är del av ett planerat framförande. När konserten är slut, vill jag som publik vara helt säker på att det är dags att applådera. Ni får alltså genom tyst kommunikation, på scen, komma överens om att ni är klara och sedan förmedla detta tydligt till publiken.”

”Då gör vi oss redo för vårt framträdande! Vem skulle gå in först nu igen?”

Låt sedan deltagarna improvisera fram en föreställning i rummet. Efter att konserten är slut, beroende på hur mycket tid som är över, kan vi reflektera över det vi varit med om.

Genomförd lektion: Slutform

1. Uppvärmning, gå omkring
 - a. Undersök hela rummet, se till att du besöker rummets alla platser
 - b. Testa att gå i olika tempon, snabbt och långsamt
 - c. Stanna när du vill och fortsätt sedan i valfritt tempo
 - d. Stanna och ge nästa introduktion: nästa gång du börjar gå, gör du det i ditt eget, personliga tempo
2. Uppvärmning, hopp, snurr, fall
 - a. Börja uppmärksamma att det finns människor i rummet
 - b. Du kan välja att möta andra deltagares blickar eller inte
 - c. När du möter någon kan du hälsa tyst på dem

- d. Sedan följer instruktionerna med en stunds mellanrum: när du möter någon; hoppa, snurra, fall.
- e. Blanda hoppa, snurra, fall fritt. Du behöver inte göra samma som den du möter.

3. Slutformen

- a. Idag ska vi summera vad det är vi har gjort under våra rytmik-lektioner. Därför ska vi börja med att skriva upp på tavlan det vi har gjort/varit med om de senaste gångerna. Skriv en lista på tavlan, börja själv för att väcka deltagarnas minne, men gör sedan en lång paus där de får tid att tänka själva och fylla på listan.
- b. Välj låt. Skriv upp alla låtarna som har varit med under de tidigare passen och låt deltagarna rösta fram en låt de vill jobba med idag.
- c. Lyssna en gång och låt deltagarna helt improvisera i rummet under första lyssningen. Under tiden skriver ledaren ner formen på låten.
- d. Bestäm vad som ska ske i låtens olika formdelar, utifrån listan vi gjort i punkt 3a. Låt alla deltagare bestämma minst en del själv. Vissa kan behöva bestämma mer än andra, men se till att det blir en demokratiskt framtagen slutprodukt

4. Genomförande av slutform

- a. Låt deltagarna bestämma hur framträdandet ska börja och sluta, det är viktigt att man vet när det är dags att applådera som publik.
- b. Applåder! Ledare: ”Tacka varandra för framförandet! ...Och tack för idag.”

3. Körplaneringar

Körpass 1

Syftet med första körpasset var att lära känna gruppens röster och hur repertoaren kan anpassas efter deras förkunskaper. Syftet var också att etablera vanligt förekommande uppsjungsövningar som sedan ska användas under alla tre passen med små variationer. Repetitionen skulle hållas traditionellt och jag sitter vid pianot och förevisar enligt traditionell princip och använder inte så mycket rörelser och kroppsspråk som jag vanligtvis gör. Jag vill undersöka vad *de* upplever genom traditionella former. Sången valdes för att den är en lätt stämsång som kan sjungas dels med körledaren som försångare och kören som ”svarar” och den kan sjungas i kören tvåstämmigt. Den är också lätt att lägga spontana tersstämmor i refräng och intro.

5 uppvärmningsövningar, vanligaste någonsin **MAX: 4 min**

cirklar

huvudet rulla

lägga ff på utluft

sss, ssk

Hej, hallå

bo bo

4 uppsjungsövningar, de vanligaste någonsin **MAX: 6 min**

- en enda ton m,n,ng
- mia å marianne
- bi bo bi bo, vi vå vi vå vi

- pa dee ba
- senior
- du å ja å du

Repertoar:

Halleluja - (Ab) i tvåstämmig kanon

Evighet (Eb) - call respons på gehör, text på PP

Utan dina andetag (G)- kolla tonart Gitarr

Genomförande

Se utvärderande reflektion i resultatdelen

Körpass 2

Syftet med andra körpasset beskrivs i resultatdelen. Andra körpasset genomfördes i en annan lokal och vid ett annat tillfälle än ordinarie datainsamlingsdag på grund av stöld av utrustning. Av integritetsskäl är lokalen inte specificerad.

Tillfälle 2:

5 ppvärmningsövningar, vanligaste någonsin **MAX: 4 min**

cirklar

huvudet rulla, sträcka ut nacken; ”busschaufören”: hälsar på varandra

lägga ff på utluft

sss, ssk

Hej, hallå

4 uppsjungsövningar, de vanligaste någonsin **MAX: 6 min**

- en enda ton m,n,ng
- mia å marianne, högre tempo och i shuffle
- bi bo bi bo, vi vå vi vå vi, först starkt sedan svagt; la till "operahanden"
- du å ja å du, la till pek på ett "du" och sedan ett "jag"

Repertoar:

Halleluja - (Ab) i tvåstämmig kanon, med och utan piano

Utan dina andetag (G, A) Gitarr

Unison sång på refräng, jag sjöng verserna själv. De fick lyssna på sina egna andetag, intervallet däremellan. Jag sjöng "mitt intervall" en nedåtgående kvint över att de fick sjunga "andetag" i eget tempo. Detta användes som ett mellanspel.

Genomförande

Se utvärderande "forskarreflektion" resultatdelen

Körpass 3

5 ppvärmningsövningar, **MAX: 2 min**

rulla på axlar

huvudet rulla, sträcka ut nacken; "busschaufören": hälsar på varandra

Hej, hallå!

4 uppsjungsövningar, de vanligaste någonsin **MAX: 6 min**

- du å ja å du, la till pek på ett "du" och sedan ett "jag". La till byta partner till alla varit med alla. Med punkteringar och utan omväxlande.
- mia å marianne, högre tempo och i shuffle
- bi bo bi bo, vi vå vi vå vi, först starkt sedan svagt; la till "operahanden"

Repertoar:

Evighet - Maja spelade piano, inga stolar alls. Stod upp hela passet.

Jag sjöng verserna, kören sjöng "aah" stämmor och stämma på refrängen. Fick göra liten koreograferat start och slut på låten.

Genomförande

Se utvärderande "forskarreflektion" resultatdelen

BILAGA 4 - Intervjuguider

Tillfälle 1 - Semistrukturerad intervju

Frågor:

- Ni fick höra och interagera med låtar som ni själva har en koppling till. Vilka känslor väckte det?
- Var något särskilt moment i körpasset minnesvärt?
 - Vad berodde det på?
- Var något särskilt moment i rytmikpasset minnesvärt?
 - Vad berodde det på?
- Fanns det något du/ni ville ha mer av?

Tillfälle 2 och 3 - Ostrukturerad intervju

Övergripande:

- Beskriv vad du/ni upplevt idag.

Utvecklande frågor:

- Hur kändes det i kroppen?
- Varför tror du det blev som det blev?
- Tänk tillbaka på dina post-its. Blev det som du förväntat dig? Varför/varför inte? (endast andra tillfället)
- Vad vill du/ni ha mer av?

Avslutande fråga (endast tredje tillfället):

- Vad tar du med dig från de här tre tillfällena? Insikter, känslor, fysiska upplevelser osv.

BILAGA 5 - Post-itlappar från andra tillfället

1. Förväntningar inför andra tillfällets (helhet, rytmik och körpass)

Annika:

I/ över all förväntn.
Samarbete
Öppenhet, Glädje

II/ RYTMIK
Frigörande

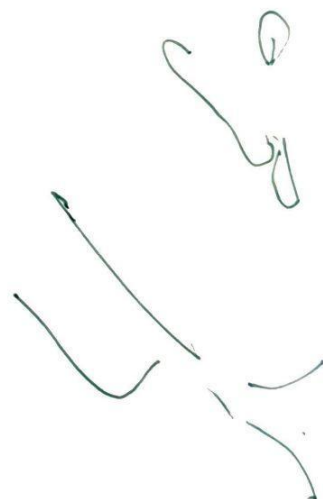
III KÖR
Körflow

Matilda:

glädje helhet

mem flow syntik

alla känsla musikal.



Jeremiah:

ALLT AL HA KUL
VÄXA SOM
MÄNNISKA
(LITET SKÄND)

Rytm

HA KUL
TA FRÅN
LEKFULLHETEN

VÄR
MUSIK
TILLSAMMANS

SÅNG

Jan-Olov:

Helhet

3

Rydrik
Frkhet, kanner

2
en frkhet

Kör, Glädje

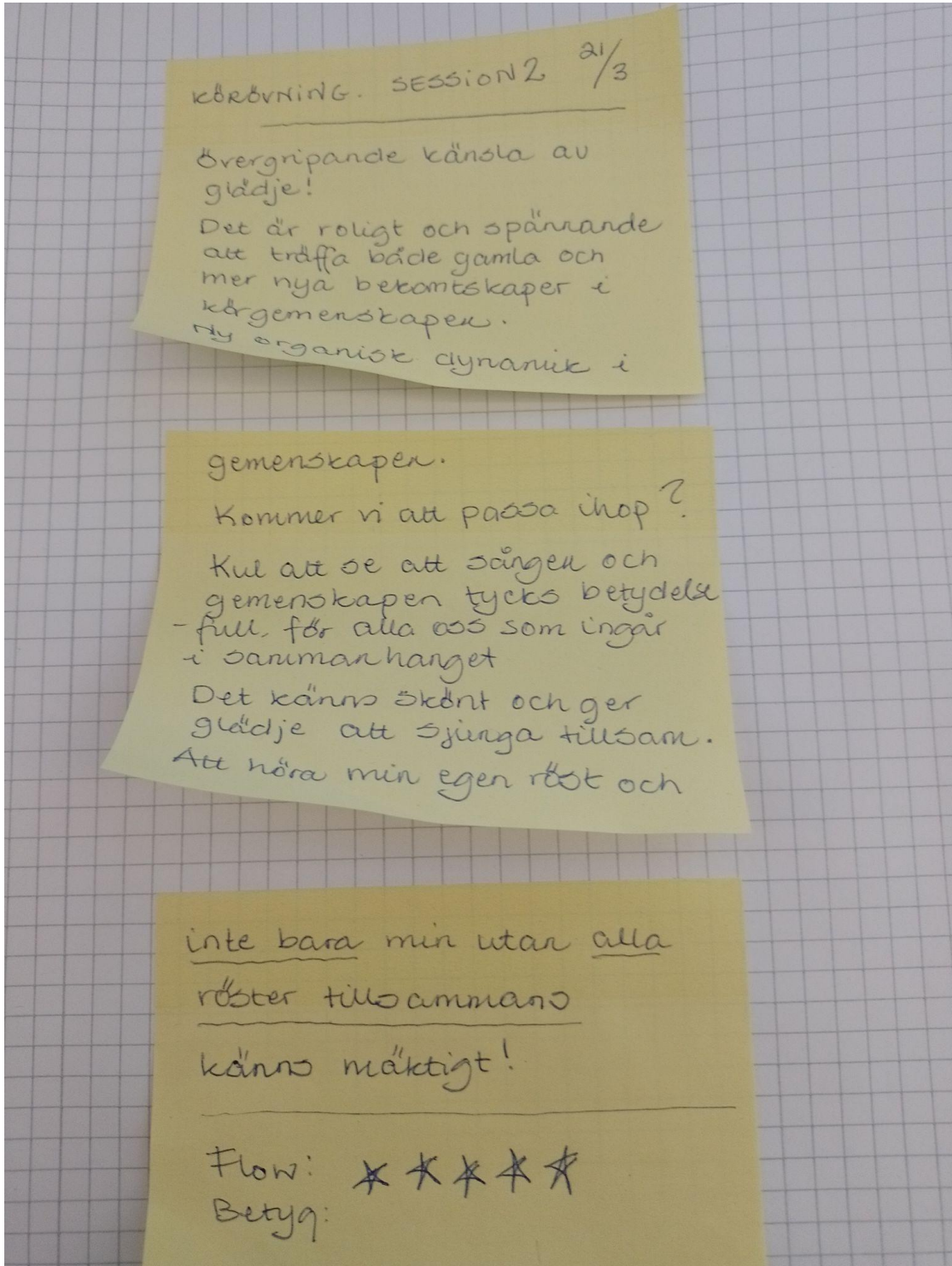
4

Fika

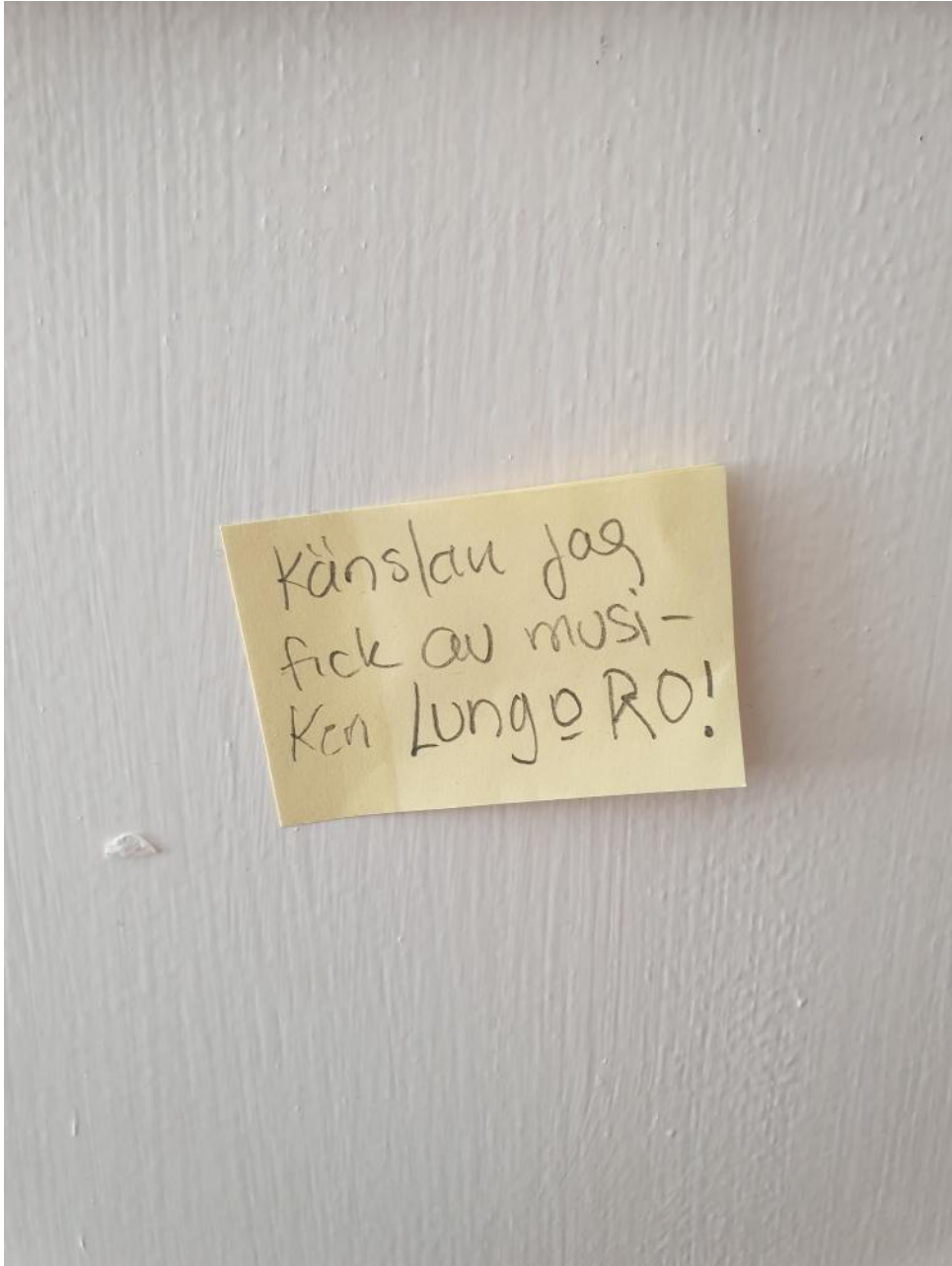
5

2. Hur blev det? (endast kör)

Annika:



Matilda:



Jan-Olov:

Tuesday, 22 March

Glädje, engagemang
o stress pga att jag
ska upp så tidigt. Vet
inte om jag förstått
men de mina 3 ord.
Tack, [redacted]

04:39

