

Examensarbete 15 hp
Musiklärarexamen

2008

Nandi Vileika

Verktyg för sceniskt arbete?

Konstnärligt skapande med rytmik
enligt Jaques-Dalcroze

Handledare: Ronny Lindeborg



Kungl. Musikhögskolan i Stockholm

Sammanfattning

Detta är en uppsats i ämnet rytmik, i vilken jag undersöker rytmikmetodens betydelse för konstnärligt skapande inom scenkonsterna, t.ex. inom musik, dans, performance och teater. Jag undersöker vidare hur rytmikstudenter upplevt rytmikutbildningens utformning och struktur, på vilket sätt utbildningen påverkat dem i deras ambition att bli yrkesutövande konstnärer. En aspekt av forskningen är frågan om hur rytmikämnenas värde för konstnärlig utveckling formulerades under utbildningen, och om det är viktigt med skriftligt material inom rytmiken.

I uppsatsen granskar jag dessa frågor utifrån tidigare studenters upplevelser och bedömningar, samt i intervju med en arbetsgivare. Resultaten belyses med en intervju med Ulla Hellqvist, tidigare prefekt för Rytmikinstitutionen vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Jag diskuterar resultaten utifrån Jaques-Dalcrozés egna ambitioner och det material som Rytmikinstitutionen publicerat om rytmikmetoden, dess mål, syften och tillämpningar.

Nyckelord: rytmik, Jaques-Dalcroze, konstnärligt skapande, rytmikutbildning

Innehåll

Uppsatsens struktur	1
1. Inledning och bakgrund	1
2. Undersökningens syfte	2
3. Om ämnet rytmik	3
3.1 Rytmikens byggstenar	3
3.2 Rytmikutbildningen i Stockholm - en tillbakablick	5
3.3 Lärarutbildningar på Musikhögskolan	6
3.4 Utbildningens intentioner vad gäller konstnärlig utveckling	7
3.5 Översiktlig redovisning av kursinnehåll åren 1997-2004	8
4. Preciserade frågeställningar	9
4.1 Syfte och frågeställningar	9
4.2 Uppsatsens relevans	9
4.3 Avgränsning	10
4.4 Definitioner: Ord och uttryck	10
5. Metod	10
5.1 Om kvalitativa metoder	11
5.2 Tolkning av respondenternas svar	11
5.3 De olika perspektiven	12
5.4 Primära data	13
5.5 Hur hitta respondenterna?	13
5.6 Frågorna - Trappstegsmetodik	14
5.7 Sekundära data	14
5.8 Objektivitetsfrågan	15
6. Resultat	15
6.1 Intervjuerna med studenterna - respondenternas svar och reflektioner	16
6.2 Intervjun med Benoît Malmberg - Arbetsgivarens perspektiv	23
7. Diskussion och slutsatser	26
7.1 Diskussion	26
7.2 Slutsatser	29
Slutord	30
Referenslista	31
Litteratur	31
Uppsatser och examensarbeten	31
Opublicerat material	31
Intervjuer	31
Bilaga 1: Antal sökanden till Rytmikutbildningen i Stockholm	32

Uppsatsens struktur

Först beskriver jag bakgrunden till undersökningen. Här berättar jag om de personliga erfarenheter som ligger till grund för frågeställningarna. Sedan beskriver jag kort frågeställningarna. Kapitel tre behandlar rytmikämnet och syftar till att förmedla en förståelse för ämnets karaktär, hur rytmikutbildningen hamnade på musikhögskolan och vilka ämnen som ingick i utbildningen under den för forskningen aktuella perioden 1997–2004.

I kapitel fyra preciserar jag frågeställningarna, därefter beskriver jag forskningsmetoden i kapitel fem. I kapitel sex redovisas resultaten och i kapitel sju avslutar jag med en sammanfattande diskussion och slutsatser.

Citat från intervjuer är markerade med tydliga indrag och mindre typsnitt. Utdrag ur texter är markerade med indrag (dock ej lika stort som i citat) och även här mindre typsnitt. Detta enligt *Svenska Skrivregler* (2000)¹.

1. Inledning och bakgrund

På musikhögskolan i Stockholm studerade jag 1999–2003 på en spännande utbildning – Rytmik- och Ensemblelärarutbildningen. Idag har reformer skett och rytmikutbildningen är inte längre en egen institution, utan den ingår som andra lärarutbildningar i Institutionen för Musik, Pedagogik och Samhälle. Exakt hur denna nya utbildning ser ut vet jag inte. Den är en termin längre och ska erbjuda större möjligheter till individuell specialisering. Förändringen började successivt under 2000-talet och den första kullen rytmikutbildade i den nya utbildningen började hösten 2001. När man läser denna uppsats ska man vara medveten om att detta skifte gjorts.²

Denna uppsats handlar om den utbildning som gällde före reformerna. Sannolikt har en del förändringar skett i de aspekter jag studerat, men jag tror ändå att de frågor jag ställt och de svar jag fått har ett värde för det fortsatta förnyelsearbetet med denna utbildning.

Så här beskrivs rytmikutbildningen på Kungliga Musikhögskolan idag:

Rytmik är en metod att förmedla upplevelse av och kunskap om musik genom rörelse. Som lärare i musik och rytmik behövs en musikalisk och rörelsemässig identitet och färdighet och profilen innehåller därför studier i både musik och rytmik.

Rytmikens konstnärliga och pedagogiska arbetssätt når även andra undervisningsformer än ren musikundervisning. Rytmik finns därför även inom dans, teater och rehabilitering samt som en egen konstnärlig uttrycksform.

Som färdigutbildad lärare kan du arbeta med elever i vitt skilda åldrar, allt från förskolan till vuxna, och i olika sammanhang där rytmik och musik utövas. Studierna innehåller, förutom de gemensamma AUO-kurserna, kurserna Rytmik, Röst, piano och musikteori samt Ensemble, arrangering och musikhistoria.³

Det var en snarlik beskrivning som 1999 lockade mig att söka utbildningen. En högskoleutbildning där man fick jobba med musik och dans, kanske teater – och egen konstnärlig uttrycksform! Det lät spännande.

¹ Svenska skrivregler (2000) s 33.

² Denna reform berör alla lärarutbildningar i hela Sverige.

³ www.kmh.se:rytmik S-131.

Det hör till saken att jag i första hand sökte andra utbildningar. Dessa kom jag inte in på. Då blev rytmikutbildningen en ingång till musikhögskolan och alla dess resurser. Det visade sig sedan att rytmiklinjen var sådan, att få sökte och det var lätt att komma in på den. Flera personer hade gjort det strategiska valet att ta emot platsen som rytmikstudent.

Här finns ett problem – rytmikutbildningen var (och är vad jag erfar ännu) en utbildning med något lägre status och därför med färre sökanden, och många av dem som gick där var egentligen intresserade av någonting annat. Många bar med sig sina solistdrömmar och hade inte egentligen bra kunskap om vad för utbildning man sökt och kommit in på.

Vid kursstart möttes vi studenter av en utbildning som var splittrad i två bemärkelser: förutom rytmiklärarkompetensen fick man grundskolelärarkompetens, d.v.s. behörighet i att undervisa i grundskola och gymnasium. Detta var annars en helt egen utbildning. Det positiva med detta var behörigheten – det skulle vara relativt lätt att få jobb. Det negativa var den stora mängden ämnen, som gav en splittrad utbildning och fruktansvärda scheman.

Utbildningen var också splittrad i den pedagogiska och den konstnärliga aspekten. Den sades vara en pedagogisk utbildning med konstnärliga ambitioner. Vi fick poäng för att göra konserter men vi saknade tillräcklig tid för planering och handledning.

Denna splittring skapade stor förvirring och frustration hos många av oss rytmikstudenter. Många av oss förstod inte alltid vad vi studerade och varför. De många korta kurserna i olika instrument fick flera av oss att undra: vad är det egentligen jag utbildas till? Vi gick en pedagogutbildning men fick poäng för konserter – och förväntades göra något bra på dem utan att ha tid till det. Den i vårt tycke undermåliga konsertverksamheten gjorde bl.a. att vi skämdes och inte bjöd in folk – vilket jag tror negativt påverkade vår syn på oss själva som blivande konstnärer. Självt drog jag igång ett enormt arbete med att höja kvaliteten på konserterna med, vad flera av oss fann, ett lyckat resultat. Troligen återgick dock den verksamheten till sin tidigare form, enligt vad senare studenter berättat.

Under mina år som yrkesverksam musiker och artist har jag alltmer insett att rytmikämnen påverkat mig mycket, och att de haft en klart positiv inverkan på mitt arbete. Rytmikämnen har gett mig utmärkta verktyg till sceniskt arbete, och efter att ha sett och hört andra rytmikstudenter på konserter, skiva och i föreställningar tror jag det gäller dem också.

Så dök nya frågor upp: varför förstod jag inte detta under studieåren? Uttalade mina lärare detta utan att jag hörde på, eller var det så att man faktiskt inte formulerade detta? Vad ligger i *ämnet* rytmik – och vad kan tillskrivas *utbildningens* utformning och innehåll?

Detta är bakgrunden till den studie som här rapporteras.

2. Undersökningens syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vilken betydelse rytmikämnen har för rytmikstudenters konstnärliga utveckling. I det sammanhanget vill jag undersöka vilken inverkan rytmikutbildningens upplägg och struktur har.

3. Om ämnet rytmik

Här presenterar jag rytmikämnen och utvecklingen av utbildningen i Stockholm. Presentationen görs i tre delar:

- Rytmikens byggstenar – vad är rytmik?
- Rytmikutbildningen i Stockholm
- En översikt över hur kurserna är beskrivna, hur kursplanerna såg ut vid tiden för mina studier och denna uppsats forskningsperiod.

3.1 Rytmikens byggstenar

Rytmik enligt Émile Jaques-Dalcroze finns beskriven på flera sätt. Jag har valt att belysa rytmiken ur två perspektiv: Hanna Wåhlins⁴ och pionjären vid KMH Ulla Hellqvist. Dessa perspektiv ger en grundläggande och tydlig presentation av ämnet och dess historia.

Så här beskriver Hanna Wåhlin (2006) Émile Jaques-Dalcroze och hans intentioner med rytmikutbildningen:

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), var en schweizisk kompositör och pedagog som utvecklade en metod som baserades på rytm, rörelse och eurythmics (aural training). Han utbildades bland annat i Wien och Paris. 1892 anställdes han som lärare i harmonilära och solfège (gehörsstudier) vid Genèvekonservatoriet. Han upptäckte där att hans elever inte hade begrepp om hur den musik de skrev klingade. Han lade dock märke till att hans elever ofta gjorde små rörelser för att underlätta de gehörsövningar han gav till dem. Detta var en av de saker som skulle leda fram till hans undervisningsmetod. En av Jaques-Dalcrozés idéer var att musklärare borde träna elevernas gehör innan eleverna fick börja spela ett instrument. Syftet med Jaques-Dalcrozemetoden, även lite missvisande kallad för rytmisk gymnastik⁵, är att hjälpa eleverna att uppleva och lära sig om musik genom att röra sig till den.

Han menade att för att förstå musiken, måste man ha upplevt musiken med både kropp och själ. Jaques-Dalcroze bok *Rytm, musik och utbildning* (1920) är ett av alla de exempel på skrifter om Rytmik som kom ut i början av 1900-talet. 1911 startade Jaques-Dalcroze sin första skola i Hellerau, Tyskland, vilken kom att utvecklas till ett kulturcentrum. Det skapade möjlighet för musiker, dansare, koreografer och kompositörer att mötas. Igor Stravinskij och dansaren Isadora Duncan är två exempel på stora konstnärer som kom för att studera hos Jaques-Dalcroze. Snart bröt dock första världskriget ut och skolan fick slå igen.

Han återvände till Genève och grundade Institut Jaques-Dalcroze efter första världskriget, där han verkade fram till sin död 1950. Från institutet spreds hans idéer och inflytande över Europa, Amerika och den engelskspråkiga världen. Jaques-Dalcroze trodde på att musikundervisning skulle vara ett privilegium för alla, inte bara för den rika världen, och att känsliga lärare kunde utveckla och uttrycka den inneboende musikaliteten hos barn. Användandet av rörelse och improvisation blev kärnan i inlärningsprocessen, eftersom han ansåg att fysisk upplevelse av musik var av största vikt för en blivande musiker. Individerna både skapar och tar emot, vilket leder till en djupare självkännet och större förståelse av många områden inom musiken.⁶

⁴ Wåhlin (2006).

⁵ I början kallade Jaques-Dalcroze sin metod för rytmisk gymnastik, men han ändrade det efter ett par år. Min kommentar.

⁶ Wåhlin (2006) s. 3.

Dalcrozerytmik

Dalcrozerytmik bygger på teorin att det finns en naturlig koppling mellan musik och rörelse. Émile Jaques-Dalcroze renodlade rörelsen som musikpedagogisk metod. Han menade att allt musikaliskt ljud skapas genom en kroppsrörelse, därför borde all musikundervisning även innebära träning av kroppen. Att allt musikaliskt ljud skapas genom kroppsrörelse grundar han på att man alltid måste använda sin kropp för att spela ett instrument; för att sjunga, spela piano eller violin. Spelandet börjar alltid med att man rör sig och använder kroppen för att skapa ett ljud. De tre uttalade huvudmålen är:

1. Att utveckla rytmkänsla och gehör i hela kroppen.
2. Att skapa känsla för ordning och balans efter att ha uppövat alla de motoriska anlagen.
3. Att utveckla kreativiteten.

Jaques-Dalcroze menar att genom träning i rytmik befäster muskelminnet de musikaliska element, som sedan hjärnan registrerar och översätter till begrepp. Det räcker inte med att intellektuellt uppfatta rytm, utan en snabb kommunikation mellan hjärnans idéskapande funktioner, dess analytiska förmåga samt kroppens utförande bör eftersträvas.

Rytmik är en gruppmetodik, så förutom att anpassa sig till rummet, tiden och formen, måste eleven även anpassa sig till de övriga i gruppen. Improvisation är grundläggande i Jaques-Dalcroze rytmiken. Hans metod kom så småningom att innehålla fyra olika delmoment:

1. Rytmik, läran om det muskulära rytmisinet som skapar vägar, nervbanor, mellan hjärna och muskel. Övningarna tränar det musikaliska känsligheten i hela kroppen.
2. Plastik, är den konstnärliga utvecklingen av rytmik och rörelsestudierna. Man arbetar med att synliggöra musiken med hjälp av rörelse.
3. Solfège, gehörsträning. Syftar till tonalitetssupplevelse, förståelse av klangfärg, tonalitet och dynamik.
4. Improvisation, är resultatet av rytmik, plastik och solfègeträning.

Jaques-Dalcroze undervisning var starkt knuten till klaviaturet. Man hade som tidigare sagts studier i improvisation, och syftet med dessa var att kombinera kunskaper förvärvade i rytmik och solfège och kunna konkretisera dessa på pianot. Elevernas mål var att överföra de musikaliska idéerna till instrumentet, melodiskt, harmoniskt och rytmiskt. Jaques-Dalcroze menade även att metoden måste vidareutvecklas av och med nya pedagoger.⁷

Ulla Hellqvists bild av ämnet är den följande:

Dalcrozerytmik är en musikpedagogik vars grundidé för både barn och vuxna är att musikalisera, väcka lust till och ge grundläggande begrepp om musik. Rytmik är samspelet mellan kropp och musik och väcker kroppen för musikens motoriska och biologiska samt emotionella element. Rytmik är främst ett pedagogiskt hjälpmedel för att uppleva – förstå och tydliggöra – musik och musikaliska element, men genom rytmikens arbetssätt når man även andra sinnesupplevelser, erfarenheter och kunskaper.

De övergripande målen i pedagogiken är:

1. musikaliserande: fysiskt, emotionellt och intellektuellt;
2. motoriskt, kinestetiskt utvecklande;
3. konstnärligt musik- och rörelseutvecklande;
4. personlighetsutvecklande.

⁷ Wåhlin (2006) s. 4.

Rytmik utvecklar:

1. elevens mottaglighet för – och lyssnande till – musik samt skapar musikalisk förståelse och kunskap;
2. elevens motorik – grovmotoriskt och finmotoriskt;
3. elevens kreativa rörelseförmåga – musikaliskt och spatialt;
4. elevens musikaliska och rörelsemässiga självförtroende och kreativitet, vilja till kommunikation och gruppsamverkan.

Rytmik är ett pedagogiskt hjälpmedel att uppleva, förstå och tydliggöra musikaliska element genom rörelse. Genom att rytmikens arbetssätt berör så många områden, är en helhetspedagogik, förvärovas olika egenskaper:

1. musikaliserande: rytm- och tonmedvetande/ muskelminne och gehör.
2. konstnärligt musik- och rörelseutvecklande: kreativitet samt estetiskt medvetande/ motorisk färdighet och spatialt medvetande.
3. personlighetsutvecklande: utveckling av vilja – känslor – intellekt.⁸

Hellqvist beskriver rytmikens tre grunddelar på följande sätt:

1. *Rytmik*
Övningar i rytmiskt gehör/ metrik. Rörelseövningar för att frigöra kroppens motoriska, emotionella och musikaliska rytmisinne. Utveckling av rörelseövningarna: rörelseträning (kroppsuppfattning, avspänning, hållning, dansformer, rörelseimprovisation, rörelsegestaltning).
2. *Solfège*
Gehörsövningar i melodik, tonalitet, harmonik.
3. *Improvisation*
Den skapande förmågan utvecklas både musikaliskt och rörelsemässigt genom improvisationsövningar i solfège och instrumentimprovisation samt i rörelse till musikaliska förlopp.⁹

Hellqvist påpekar att Jaques-Dalcroze lämnade aldrig ut några skrifter. Det han skrev var till människor utanför utbildningen, för att visa att det här håller vi på med. Men till eleverna – man skulle uppleva och lära sig via upplevelsen.¹⁰

3.2 Rytmikutbildningen i Stockholm – en tillbakablick

Paula Müntzing och Anna Behle var två kvinnor som har betytt mycket för grundandet av rytmikpedagogutbildningar i Sverige. Müntzing utbildades hos Jaques-Dalcroze, och arbetade i Göteborg med rytmikundervisning för barn. Förutom ett tv-sänt inslag 1963, där Müntzing undervisar barn, verkar det inte finnas någon övrig dokumentation om henne.

Sångerskan Anna Behle såg dansaren Isadora Duncan dansa i Stockholm 1906. Hon sökte sig till Isadora Duncanskolan och därefter vidare till Jaques-Dalcrozés institut i Genève. Behle blev Sveriges första rytmikpedagog och startade 1907 *Anna Behles Plastikinstitut* i Stockholm.

Karin Fredga, Ledaren för *Institut Jaques-Dalcroze* i Stockholm, fick 1933 rätten av Émile Jaques-Dalcroze att utbilda rytmiklärare i Sverige. Karin Fredga hade då haft förtroendet

⁸ Hellqvist (2008). Hellqvist har skrivit denna text inför intervjun. Därför är den formaterad som ett utdrag och inte ett citat.

⁹ Hellqvist: *Rytmik – en musikpedagogik*.

¹⁰ Hellqvist (2008).

att leda Dalcrozeskolan i Paris i tre år och nu fick hon ansvaret att starta en rytmiklärarutbildning även i Sverige.

I Stockholm startades 1933 ett Dalcrozeinstitut. Det gavs 1960 namnet *Svenska Dalcrozeseminariet*, och uppgick i samband med OMUS-reformen 1978¹¹ i Musikhögskolan i Stockholm, (idag Kungliga Musikhögskolan). I Göteborg startade rytmikpedagogutbildningen också 1978. I Malmö etablerades rytmikpedagogutbildningen redan 1961.¹²

3.3 Lärarutbildningar på Musikhögskolan

På musikhögskolan fanns det under åren 1997–2004 huvudsakligen tre lärarutbildningar: GG, IE och RE-inriktning. GG stod för (kompetens att undervisa i) Grundskola och Gymnasium, IE, för Instrument- och Ensemblelärare och RE för Rytmik- och Ensemblelärare. GG gav den bredare kompetensen med bl.a. mycket bruksspel på gitarr, bas, piano och trummor, IE gav spetsen – en typisk IE-lärare skulle kunna vara celloläraren på kulturskolan, d.v.s. en person som är väldigt bra på ett instrument och för det instrumentet aktuella ensembler (t.ex. stråkkvartett för celloläraren och popensemble för elgitarrläraren).

Sedan rytmikutbildningen lyftes in på musikhögskolan har den förändrats och utvecklats. På 1980- och 90-talen hade rytmikstudenterna möjlighet att välja mellan GG- och RE-fördjupning. Från mitten av 1990-talet till 2001 har rytmikutbildningen sett i stort sett likadan ut. Förändringar sker givetvis i en normal kursutveckling, men helheten har varit densamma. I början av 90-talet kom kravet på det mer detaljerade poängsystemet då varje ämne och moment skulle poängsättas och värderas. I dag, 2008, är man tillbaka till ett större kurstänkande igen med poängsättning på en samling av ämnen och målrelaterade kurser.

Under 1990-talet utvecklades den konstnärliga delen av utbildningen kraftigt, särskilt tack vare utökade möjligheter att göra egna val (tillval) och fördjupningar.

Idag finns det en ny lärarutbildning i landet. Alla som studerar till lärare i landet skall ha en gemensam grund i lärarberedskap. Utbildningen är en termin längre än tidigare, d.v.s. nio terminer i stället för åtta. Det har inneburit arbete bl.a. med att skapa nya kurser och omfördela utbildningsstrukturen. För profilämnet rytmik betyder det att vissa kurser kan ha flyttas till den s.k. specialiseringen, ett nytt begrepp för det egna valet. Hellqvist:

I och med att rytmikläraren allt sedan mitten av 1990-talet finns ute i grundskolans låg- och mellanstadium och den nya lärarutbildningen krävs för att få behålla behörigheten i grundskolan har vi ansett det vara självklart att ingå i den. Samtidigt är det ytterst viktigt att rytmikprofilen och rytmikens konstnärliga själ får finnas kvar oförändrad. Rytmik är en konstnärlig disciplin som kräver sin tid att utveckla studenten och som behöver sitt utrymme för att verka och utvecklas i tiden! Många är ju de rytmiklärare som väljer att arbeta konstnärligt i olika former, inom konstnärliga skolor, dans, teater, musikteater o.s.v., men den konstnärliga pedagogiken är precis lika viktig ute i våra skolor!¹³

¹¹ OMUS-reformen, också känd som högskolereformen.

¹² Hellqvist (2003).

¹³ Hellqvist (2003).

3.4 Utbildningens intentioner vad gäller konstnärlig utveckling

Rytmikutbildningen är alltså en pedagogiskt inriktad utbildning med konstnärliga ambitioner. Vad innebär det? Ulla Hellqvist säger så här:

Kombinationen, eller skillnaden mellan pedagogik och konstnärlighet, det tycker jag är en väldigt central och viktig fråga. För vad är konstnärlighet? Vad är det för betydelse man lägger i det? Kan vara väldigt allmängiltigt, men det kan också vara väldigt specifikt. Som jag ser på rytmikutbildningen från början så är det att man vill få en konstnärlig pedagog. Det är ett läraryrke som är konstnärligt, där just kopplingen mellan pedagogiken och konstnärligheten är en symbios, och hänger ihop väldigt nära. Det är en lärarutbildning, en pedagogutbildning. Men i dess förlängning ligger den grundkunskap men ger i rytmik grunden till att också fördjupa den konstnärliga sidan hos sig själv till ett artisteri.

Målet i grundutbildningen har alltid varit att utbilda den konstnärliga pedagogen, med en human helhetssyn, och där den musikaliska utvecklingen är en kärna och en grundkompetens. Den konstnärliga utvecklingen sker genom konstformen rytmik och rörelse, plastisk, estetik, form- och spacialkänsla.

Estetik - i bemärkelsen att hitta i rummet, att få ett fördjupat konstnärligt seende i rummet. Kombinationen musik - rörelse - form i rummet. Det tycker jag är en estetisk tanke. Själva undervisningssituationen är väldigt prövande, sökande, den är hela tiden musisk.¹⁴

Hellqvist pratar om den konstnärliga pedagogen, och menar med det en pedagog som kombinerar rörelsen och musiken, samt har ett estetiskt förhållningssätt i bemärkelsen att pedagogiska etyder ska leda till konstnärliga former, samt att elevens kreativitet ska bejakas. Hon anser att den konstnärliga delen och den pedagogiska delen är i symbios och vill inte skilja dem.

Den musiska människan... den musikaliska människan... där man kopplar ihop det. Vi kan tänka oss det grekiska tankesättet om formen som håller ihop - musik, konst, rörelse. Deras idé: det var det musiska, att man hade alla de olika delarna med i en helhet. Det tycker jag är det vi håller på med. Vi har den här symbiosen att vi har både rörelsen och dansen och musiken och också konstformen som en helhet när vi arbetar. En rytmiklärare som bara går och takterar och inte gör något mer, eller bara klappar och inte utvecklar det till en musikalisk form - det är inte så bra. Det ska leda någonstans.¹⁵

Som student på rytmikutbildningen fick man poäng för bl.a. konsertverksamhet. Vi skulle alltså bl.a. bearbeta pedagogiska rytmiketyder till något som kunde visas på musikhögskolans scen.

Konserterna kallades ibland "skisser". Det gjordes skillnad på interna och externa skisser. Interna skisser var som de låter, en uppvisning av framför allt rytmikmaterial, ibland halvfärdigt, ibland som redovisning av en kurs. Det var väldigt mycket ett arbetsforum, där man t.ex. kunde ge konstruktiv kritik till varandra och se vad de andra klasserna jobbade med.

Externa skisser kallades ibland konserter. Dessa stod med i musikhögskolans programblad för konsertverksamhet, så att vem som helst kunde komma. Affischer skulle

¹⁴ Hellqvist (2008).

¹⁵ Hellqvist (2008).

göras och folk bjudas in. Dessa var inte att se som arbetsredskap med diskussioner, utan hade snarare karaktären av en konsert eller föreställning. På dessa visades rytmikkoreografier liksom solistiska inslag och akter från andra ämnen.

Det stämmer med hur utbildningen presenteras (idag) på KMHs hemsida¹⁶:

Rytmik finns därför även inom dans, teater och rehabilitering samt som en egen konstnärlig uttrycksform.

3.5 Översiktlig redovisning av kursinnehåll åren 1997-2004

Ambitionen var alltså att ge rytmikstudenter en bred grund att stå på och möjlighet att söka och få jobb lättare. I och med att grundskolelärarkompetensen tillkom (förutom rytmikämnen) hade man alltså i den obligatoriska utbildningen en stor mängd ämnen. Observera att flera ämnen täcktes av två eller fler kurser. Mängden kurser som skulle genomföras varje termin kunde i praktiken medföra att man under perioder hade fler än 20 ämnen i veckan. Här följer en uppräknig av de obligatoriska ämnen som ingick i rytmikutbildningen under åren 1997-2004¹⁷:

Huvudämnet rytmik

Rytmik, metrik
Rörelse, rörelsegestaltning, orkestrering
Musik- och rörelsekomposition/ tvåstämmighet
Anatomi, kroppsmedvetenhet
Solfége, gehör och rytmik
Pianoimprovisation
Röst och rörelse
Drama
Integrerade moment, musikteori - rytmik, gehör - improvisation - rörelse
Instrumentbygge
Traditionell dans, showdans/ funk

Övriga musikämnen

Piano (huvudackordinstrument)
Röstträning/ sång
Gitarr (biackordinstrument)
Sång i grupp
Slagverksensemble/ dans
Blandad ensemble inklusive elbas och trumset
Ensembleledning
Satslära/ harmonilära/ arrangering
Gehör
Sequenserprogram/ inspelningsprogram
Notskrivningsprogram
Ljudlära
Musik och Samhälle

PPU - Praktisk pedagogisk utbildning

Pedagogik
Metodik

¹⁶ www.kmh.se: rytmik S-131.

¹⁷Kursplaner 1997/1998 - 2003/2004.

Rytmikmetodik för förskola, grundskola och vuxna
Didaktik
Praktik (konstnärlig/ konserter och pedagogisk)
Projekt och turnéer (konstnärlig/ konserter och pedagogisk)
Ensembleledningsmetodik
Examensarbete

4. Preciserade frågeställningar

4.1 Syfte och frågeställningar

KMH:s intention med rytmikutbildningen är att den i första hand ska vara en pedagogisk utbildning. Den har dessutom inslag av värde för konstnärligt arbete, och det är också lärarnas ambitioner. Min studie handlar i mycket om att klarlägga hur den senare delen i praktiken svarar mot konstnärligt inriktade studenters förväntningar och behov. Baserat på tidigare studenters erfarenheter vill jag i detta arbete undersöka:

- på vilka sätt *rytmikämnen* bidrar till rytmikstudenters utveckling som konstnärer inom det sceniska området, t.ex. musik, dans, teater, performance o.s.v.
- hur rytmikstudenter har upplevt *utbildningen* på Rytmik- och Ensemblelärlinjen på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm avseende den egna konstnärliga utvecklingen; om de fick den kunskap och handledning de önskade för att utvecklas konstnärligt.
- vilken betydelse studenternas *förkunskaper om Rytmik* enligt Jaques-Dalcroze, respektive studenternas *förväntningar på utbildningens innehåll och upplägg* har haft i att påverka hur studenten uppfattade utbildningen?
- hur respondenterna *formulerar* rytmikämnenas betydelse för sin konstnärliga utveckling, och i vilken mån de upplever denna formuleringsprocess som meningsfull?

Syftet är att finna konkreta exempel på hur rytmik kan användas med tydliga konstnärliga resultat, dels i sig själv och dels i andra konstformer (ingen värdering gjord). Om möjligt, hoppas jag komma med konkreta förslag och idéer som kan bidra till att utveckla den konstnärliga verksamheten inom rytmikutbildningen.

4.2 Uppsatsens relevans

I många år har det varit för få sökanden till Rytmikutbildningen¹⁸. Få vet att den existerar och vad den innehåller. Detta är ett allvarligt problem¹⁹. Man undersöker idag möjligheter till extern verksamhet – erfarenheter har visat att lyckade externt riktade projekt och föreställningar bidrar till att fler söker utbildningen.²⁰ I det sammanhanget blir denna uppsats tema högst relevant.

¹⁸ Se bilaga 1, *Antal sökanden till Rytmiklinjen åren 1999-2008*.

¹⁹ Hellqvist (2008).

²⁰ Hellqvist (2008). Detta gäller både pedagogiska och konstnärliga projekt, t.ex. på folkhögskolor och andra högskoleförberedande utbildningar.

4.3 Avgränsning

På grund av uppsatsens storlek har jag valt att inte göra en jämförande studie med utbildningarna i Göteborg och Malmö. Jag har även valt att inte i större skala undersöka utbildningen i relation till arbetsmarknaden.

Det är intressant att lägga ett genusperspektiv på ämnet. Men det skulle också bli för stort, tyvärr. Då måste man först undersöka varför det är så extremt få män som söker utbildningen. Tyvärr finns det inte utrymme för den undersökningen inom ramen för den här uppsatsen.

Frågeställningen är stor. Antalet f.d. rytmikstudenter som passar in på min fråga är ganska litet. Det är inte av vikt att informationen kommer från ett brett spektra av personer. Uppsatsen gör inte anspråk på att ha allmängiltiga och lätt applicerbara svar. Snarare vill jag visa på problem och möjligheter. Detta talar för en explorativ och reflekterande uppsats.

Jag vill med mina data bidra till reflektion och samtal kring ämnets plats och funktion, snarare än att försöka ge kvantitativt representativa svar på f.d. studenters uppfattningar om det.

4.4 Definitioner: Ord och uttryck

Vissa ord använder jag flitigt och menar specifika saker med. Detta gäller:

Konstnärlig utveckling/ konstnärligt skapande - i denna uppsats syftar jag på studenternas utveckling som musiker, dansare, skådespelare, performanceartister, scenkonstnärer o.s.v. Jag menar inte exempelvis som fotografer, målare eller skulptörer (om inte studenten själv tar upp detta som en viktig del av sitt skapande).

Rytmikutbildningen/ rytmiklärarutbildningen - begrepp jag använder i uppsatsen istället för Rytmik- och Ensemblelärarutbildningen (som är det fullständiga namnet på den gamla utbildningen, d.v.s. den utbildning denna forskning närmast berör. Idag heter utbildningen *Lärarexamen med inriktning musik: profil rytmik*).

Rytmikinstitutionen - den institution som tidigare hade ansvar för rytmikutbildningen. Idag ligger som sagt rytmikutbildningen under Institutionen för Musik, Pedagogik och Samhälle (tillsammans med andra musiklärarutbildningar).

Rytmik/ rytmik enligt Jaques-Dalcroze/ rytmikämnen - är olika namn för samma sak, ett samlingsnamn för rytmikämnen/ rytmikmetoden. Ofta skrivet med stor bokstav för att särskilja det från annan rytmiklära. I den här uppsatsen använder jag främst ordet *rytmik*.

KMH/ Kungliga musikhögskolan i Stockholm/ Musikhögskolan - tre uttryck för samma institution.

5. Metod

För denna uppsats har jag valt en kvalitativ ansats. En kvantitativ undersökning hade också varit intressant, och hade denna uppsats rymt det, hade jag gärna gjort den *också* för att få ytterligare perspektiv. För att ändå få ett grepp om frågorna inom uppsatsens storlek gjorde jag bedömningen att en kvalitativ ansats skulle ge ett mer uttömmande och intressant svar.

5.1 Om kvalitativa metoder

I en kvalitativ ansats väljer man att se individen som en subjektiv del av sin omvärld. Fokus ligger på att se hur människor uppfattar och tolkar den omgivande verkligheten.

Det kvalitativa synsättet eller "filosofin" riktar intresset mera mot individen. I stället för att fråga hur en objektiv verklighet ser ut ställer man frågan hur individen tolkar och formar en (sin) verklighet.²¹

I denna studie blir det alltså intressant att undersöka hur respondenterna upplevt och tolkat sin utbildning samt vad de upplever har varit användbart för dem som professionella.

Den kvalitativa forskningsprocessen innehåller enligt Backman "ett stort mått av flexibilitet och dynamik och ger således stort utrymme för variationer"²². Exempelvis kan ett problem/ en fråga genom observation ge en ny hypotes som skapar nya frågor, o.s.v. Detta har jag märkt och använt mig av under intervjuandet; att vissa svar ger nya frågor som i sin tur gett nya svar, o.s.v.

5.2 Tolkning av respondenternas svar

I en c-uppsats vid Göteborgs Universitet 1998 skriver jag:

Några utmärkande drag för kvalitativa metoder är:

- Strävan att som forskare själv iaktta ett fenomen och få en förståelse för dess dynamik.
- Möjligheten att ta del av parternas upplevelser på ett förutsättningslöst sätt.

Henriksson²³ citerar forskaren Leif Lofland om aspekter forskare måste beakta vid kvalitativ forskning:

1. Forskaren måste komma så nära människorna och de sociala fenomen hon forskar på som möjligt att hon verkligen kan få en förståelse för deras verklighet.
2. Forskaren måste försöka förstå och göra tydligt de egentliga skeendena samt det som folk egentligen säger om sina liv.
3. Det måste ingå beskrivningar av människorna, de sociala händelserna och interaktionen i redovisningen.
4. För att ge maximalt utrymme till de observerade, skall citat med fördel användas framför av forskaren bearbetad text.

Enligt punkt två har forskaren rätt att tolka så mycket som hon anser nödvändigt, men enligt punkt fyra bör forskaren inte omarbeta exempelvis intervjuer. Som observatör ska man alltså skapa antaganden om vad "egentligen" kan innebära, medan man samtidigt ska låta respondenterna tala för sig. Som jag förstår detta, innebär det ett hermeneutiskt förhållningssätt i bemärkelsen att forskaren inte bara erkänner, utan utnyttjar sin subjektivitet. Forskaren bestämmer vad som är viktigt. Dock ska inte forskaren tolka vad respondenterna tycker om detta, utan deras ord ska kunna klinga fritt. Detta förhållningssätt bör behållas från början av forskningen till slutet och redovisningen av resultaten.²⁴

Detta synsätt ligger till grund för hur jag tolkat och redovisat respondenternas svar. Jag har i intervjusituationen aktivt frågat vad, varför, hur, kan du definiera, på vilket sätt -

²¹ Backman (1998) s. 48.

²² Backman (1998) s. 50.

²³ Henriksson (1995) s 29.

²⁴ Vileika (1998) s. 18.

o.s.v. i min strävan att respondenten själv ska sätta ord på sina upplevelser. Sedan använder jag litteratur, mig själv och mina erfarenheter i att tolka dem och förstå vad de "egentligen" säger.

5.3 De olika perspektiven

För att belysa mina frågeställningar från flera perspektiv, ingick i min undersökningsplan att intervjua:

- Personer som studerat vid rytmik- och ensemblelärlinjen under åren 1997-2004 samt därefter varit yrkesverksamma inom konstnärliga områden;
- Benoît Malmberg, konstnärlig ledare för Romeo & Juliakören vid Dramatiska Teatern i Stockholm;
- Susanne Jaresand, professor i rytmik och den lärare vid Rytmitutbildningen i Stockholm som jag uppfattat varit mest intresserad av och drivande i den konstnärliga ambitionen på utbildningen.

Studenterna är de som utbildats på musikhögskolans rytmikutbildning. De har sannolikt brottats med liknande frågor tidigare, kanske funnit sätt att använda utbildningen, verktygen och kunskaperna därifrån i sitt konstnärliga skapande och liv, eller valt att inte göra det. De är mottagarna och utförarna.

Benoît Malmberg i sin tur är arbetsgivaren, den potentiella chefen. Han väljer att anställa eller inte anställa personer i sin konstnärliga verksamhet. Han har valt att anställa flera personer som är utbildade rytmikpedagoger. Vad har han sett? Hur har han bedömt den kompetensen och dess värde i arbetslivet? Jag valde Malmberg efter att själv ha samarbetat med Romeo & Juliakören, och en av hans anställda sa "det är så fantastiskt med er rytmikare, ni har någonting verkligen unikt!" eller liknande. Det gjorde mig nyfiken. Vad såg hon? Och hur tänkte Malmberg själv, som anställt flera rytmikutbildade - och ser positivt på att anställa fler..?

Susanne Jaresand avsågs ge lärarperspektivet specifikt inriktat på den konstnärligt strävande ådran inom rytmikväsendet och -institutionen; hur man resonerat kring detta och konkretiserat det konstnärliga arbetet. Vilka erfarenheter har man där? Och hur skulle hon ha reagerat på det som studenterna uttryckt i sina intervjuvar? Det var viktigt för studien att alla andra intervjuer var klara när Jaresand skulle intervjuas.

Tyvärr var professor Jaresand bortrest när uppsatsen färdigställdes och skulle inte återkomma i tid. Därför kunde inte det tredje perspektivet ges. Det betyder att jag har fått avsluta studien med en diskussion och slutsatser utan att ha kunnat ge henne chansen att ge några kommentarer.

Tidigt i forskningsprocessen intervjuade jag Ulla Hellqvist, numera pensionerad f.d. lärare och prefekt vid Rytmitutbildningen. Intervjun med Hellqvist syftade framför allt till att få ett historiskt perspektiv på hur rytmikämnen utvecklats inom Sverige, och hur man sett på och ser på rytmikens betydelse för konstnärlig utveckling och som egen konstform, samt hur man konkret har hanterat detta på utbildningarna. Hon har också gett sitt perspektiv på hur man tänkt kring den konstnärliga ambitionen på utbildningen från ledningens sida.

Då det inte fanns möjligt att intervjua professor Jaresand har jag valt att använda intervjun med Hellqvist som en slags bakgrund även vad gäller det konstnärliga tänkandet från utbildningens sida.

5.4 Primära data

Studien avsågs bygga på djupintervjuer (*utifrån färdiga frågeställningar*) med c.a. tre-fem före detta studenter vid Rytmiklärarutbildningen, Kungliga musikhögskolan i Stockholm.

Tidsbegränsning: personer som studerat under åren 1997–2004. (jag studerade 1999–2003). Studierna måste inte ha avslutats, men respondenten ska under perioden ha läst minst 75% av rytmikämnen. Ytterligare villkor är att respondenten är utbildad vid rytmik- och ensemblelärarlinjen samt har varit yrkesverksam som konstnär/ musikanter på något sätt i flera år och är det fortfarande.

5.5 Hur hitta respondenterna?

I matriklarna från Kungliga musikhögskolan läsåren 97/98-05/06 hittade jag 50 rytmikstudenter som läst samma utbildning som jag, d.v.s *Musiklärare rytmik och ensemble 160p*. År 2001 påbörjades den nya utbildningen *Lärare med inriktning musik och rytmik 180p*. Studenter vid den senare utbildningen har inte varit aktuella att intervjua till denna uppsats. Av de 50, har jag lyckats hitta aktuella kontaktuppgifter till 13 stycken. Alla dessa har jag kontaktat för att se om de uppfyller kriterierna för min undersökning och är intresserade av att ställa upp på intervjuer.

Fem personer uppfyllde inte kriterierna. Två personer fick jag inte tag på. Sex svarade positivt. Om någon visade sig ha särskilt intressanta erfarenheter eller metoder/ arbetssätt inom det konstnärliga fältet, ville jag inkludera dem i studien. Där det var möjligt, strävade jag efter att hitta personer som arbetade med två eller fler olika konstarter, t.ex. sång – dans – teater – instrumentalspel. Om jag inte kunde finna detta, tänkte jag litta.

Detta var ambitionen. Av de sex positivt inställda föll två ifrån p.g.a. tidsbrist och en var bortrest när jag genomförde intervjuerna. Så urvalet blev något slumpartat och inte så medvetet som jag hade velat ha det.

De tre respondenterna representerar ändå väldigt olika erfarenheter. De är alla sångare, men inom helt olika genrer och de arbetar på väldigt olika sätt. Frida Grundel har en stark förankring i folklig och experimentell sång, dans och 'performance', Emma Nordenstam är både s.k. singer-songwriter, ensemblemusiker och kompositör, medan Cecilia von Heijne framför allt är klassisk sångare, solist, kyrkomusiker och körsångerska. Nordenstam har tidigare även arbetat inom teater, vilket ger ytterligare perspektiv. Grundel samarbetar med andra rytmikutbildade i ensemblen *Timbre*, och skapar och sätter upp egna föreställningar. En närmare presentation av respondenterna kommer i resultatdelen.

Respondenterna var redan från början medvetna om att de inte kunde vara anonyma i denna forskning. Detta beror på att de var så få och att det var viktigt att skriva något om deras yrkesverksamhet – vilket gör dem lätt identifierbara. De har fått läsa utskrifter av intervjuerna och gett slutgiltiga kommentarer och rättningar. De står för vad de sagt – och jag tar ansvar för hur jag tolkat och redovisat intervjuerna. Även Hellqvist och Malmberg har läst och godkänt utskrifterna av deras respektive intervjuer medan jag står för tolkningen.

5.6 Frågorna - Trappstegsmetodik

Det finns fler svårigheter att beakta vid användandet av kvalitativa metoder, t.ex. frågan om hur strukturerad man ska vara. Är det bättre att komma med exempelvis frågeformulär eller ska man låta folk svara och prata på ett mer förutsättningslöst sätt? Jag har valt att utgå från genomarbetade frågor. I mitt arbete med frågorna har jag medvetet strävat efter att skapa en öppenhet - och undvika ledande frågor - och en saklighet/konkretisering: vad/ hur/ på vilket sätt o.s.v. Utifrån en så konkret och objektiv början är min strävan att varje intervju ska kunna utvecklas och bli mer personlig, samt att respondenten ska kunna uttrycka sig friare och utifrån sina egna tankar, idéer och reflektioner.

En utmaning blir att begränsa i intervjusituationen. Det aktuella ämnet kan locka respondenter att halka in i filosofiska funderingar om livshållning, "vad är konst" och så vidare. Min ambition är att möjligen snudda vid dessa utkanter, men annars hålla samtalet så konkret som möjligt.

5.7 Sekundära data

Det finns utvärderingar av i princip varje enskild rytmikkurs sparade på KMH. Materialet är väldigt omfattande men relevant ur synvinkeln *hur upplever man att den konstnärligt inriktade kunskapen förmedlas under studierna*. Dock är det svårt att använda det materialet utifrån det allmänna perspektiv jag vill anlägga - de är utvärderingar av specifika kurser med specifika lärare. Därför har jag avstått från att använda det materialet.

Anna Mellesmo skrev 1997 en rapport: Rytmiklärarutbildning och rytmiklärarens verksamhetsområden - en utvärdering av rytmiklärarutbildningens relevans för arbetsmarknaden 1885-95.²⁵ Den är intressant, men har tyvärr inte mycket relevans för denna undersökning, då den endast berör rytmikutbildningens relevans ur ett pedagogiskt perspektiv, d.v.s. för lärare.

Det finns ett antal c-uppsatser och examensarbeten som snuddar vid mina frågeställningar. Hanna Wåhlins uppsats om den tysta kunskapen är mest relevant²⁶. De andra är alla fokuserade på den pedagogiska aspekten av rytmiken, men de behandlar konstnärlig utveckling och de berör mellanrummet konstnärlighet - pedagogik, vilket är en av mina frågeställningar. Här kan nämnas: Anna-Karin Andersson *Den musikaliska dansaren - rytmik för dansare*, Linn Arrias *Rytmik och kör*, Gudrun Engberg *Prosodi - Språkets musik*, Lina Karlsson *Rytmik och sång*, Louise Lannerbäck *Musik - rytm - dans*.²⁷

I strävan att undersöka begreppen konstnärlighet, konstnärligt skapande och musicerande utifrån ett rytmikperspektiv har Hanna Lövgren och Hanna Adolfssons uppsats varit av vikt: *Musikalitet: Tre rytmikpedagogers uppfattningar av begreppet musikalitet*. Likaså har Frida Grundels arbete om Susanne Jaresands metodik varit lärorik.²⁸

Vidare har jag studerat de opublicerade skrifter som tryckts på KMH, ofta av rytmikinstitutionen själv²⁹.

²⁵ Mellesmo (1997).

²⁶ Wåhlin (2006).

²⁷ Andersson (2003), Arrias (2005) Engberg (2003), Karlsson (2006), Lannerbäck (1997).

²⁸ Lövgren och Adolfsson (2006), Grundel (2004).

²⁹ Se litteraturlista *Opublicerade skrifter*.

Detta är det skriftliga material jag lyckats hitta. Inget av det ger en ordentlig bakgrund eller utvärdering av de ämnen jag forskar på. Därför har jag valt att intervjua Ulla Hellqvist. Hon har länge arbetat med rytmikmetoden, och kan anses företräda den. Ulla kan ge en historisk översikt och ett unikt perspektiv utifrån sin livslånga gärning som rytmikelev, rytmikstudent, sedermera lärare och prefekt för Rytmikinstitutionen i Stockholm. Idag är Ulla Hellqvist pensionär, men fortfarande engagerad i utvecklingen av rytmikämnen på musikhögskolan samt i utformandet av skrifter om rytmik m.m.

5.8 Objektivitetsfrågan

När jag väljer att forska på rytmikämnenas betydelse för konstnärlig utveckling vore det förmätet av mig att tro att jag kan ställa mig utanför forskningen och objektivt observera. Jag måste i detta fall acceptera det faktum att jag själv studerade vid Rytmikutbildningen och är del av det systemet. Jag känner, eller är bekant med, flera av de möjliga respondenterna och har haft både Ulla Hellqvist och Susanne Jaresand som lärare och utbildningsansvarig (Hellqvist var prefekt samt undervisade när jag studerade och Jaresand undervisade).

När jag då genomför min forskning måste jag ta hänsyn till detta på olika sätt. En aspekt är att sträva efter objektivitet. Detta märks t.ex. i urvalet respondenter och i hur jag ställer frågorna (öppna och med trappstegsmetodik).

Det är viktigt för studiens värde att mina värderingar och förväntningar inte inverkar på dess resultat. För att inte lägga ord i mun på respondenterna har jag jobbat hårt med frågeställningarna. Jag har strävat efter att ställa öppna frågor. Jag har också strävat efter att hitta ett 'representativt' urval respondenter, d.v.s människor som jag inte känner eller har en aning om vad de tycker. För mig blir uppsatsen och ämnet som sådant mer intressant om jag lyckas hitta personer som tycker olika.

Jag har strävat efter att hitta litteratur av bred karaktär; Jaques-Dalcrozés egna skrifter samt uppsatser och utredningar i vilka författarna kanske t.o.m. kommer fram till motstridiga resultat. Därför är litteraturlistan lång. Tyvärr har jag inte funnit att många skrifter har direkt relevans för denna uppsats.

Det var en ögonöppnare för mig när Hellqvist berättade om Jaques-Dalcrozés filosofi, att inte ge skriftlig information till sina elever. Detta tror jag är en del av förklaringen till att det finns så pass lite skriftligt material. Sedan är det också så, att rytmik- och ensemblelärarlinjen *är* en pedagogisk utbildning, och har varit det sedan den startade i Sverige. Det är ganska självklart att det finns mer litteratur inom det området än inom det konstnärliga. Bristen på litteratur har bidragit till att ge uppsatsen en karaktär av utvärdering, vilket inte var syftet.

Under forskningens gång har jag insett att de teser och tankar kring detta ämne jag hade som student har reviderats en del under den tid som gått. Det har underlättat min förståelse för hur andra studenter upplevt situationen samt vad en arbetsgivare kan se. I slutdiskussionen tillåter jag mig att även nyttja mina egna erfarenheter och tolkningar.

6. Resultat

I denna del redovisar jag svaren från intervjuerna med de tre studenterna under ett antal rubriker, utifrån frågeställningarna. Sedan belyser jag dem med Benoît Malmbergs svar.

6.1 Intervjuerna med studenterna – respondenternas svar och reflektioner

Det finns olika sätt att redovisa respondenternas svar. Ett sätt kunde vara att sätta svaren i en tidsaxel: före, under och efter utbildningen. Det skulle ge en viktig bild av respondenternas förväntningar innan, upplevelser under, och reflektioner efter studierna. Det har dock varit svårt att få tydliga data som belyser detta, då alla intervjuerna är gjorda retrospektivt. Respondenterna har ansträngt sig att minnas hur de tänkte innan, under och efter, men det har varit svårt att hela tiden ge tydliga svar. Då det för forskningen var viktigt att respondenterna har hunnit vara aktiva konstnärer några år, har detta fått prioritet.

Jag har valt att redovisa respondenternas svar under fyra huvudrubriker:

1. Hur har respondenterna upplevt *rytmikämnen* avseende den egna konstnärliga utvecklingen?
2. Vilken betydelse hade studenternas *förkunskaper om Rytmik* enligt Jaques-Dalcroze, respektive studenternas *förväntningar på utbildningens innehåll och upplägg* i att påverka hur studenten uppfattade utbildningen?
3. På vilka sätt anser respondenterna att *rytmikutbildningen* på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, bidragit till rytmikstudenternas utveckling som konstnärer inom det sceniska området?
4. Kan respondenterna *formulera* rytmikämnenas betydelse, och upplever de det som meningsfullt/ positivt?

Tidsaspekten träder fram i redovisningen, men läsaren måste själv leta lite efter den. Jag har valt att redovisa svaren på detta sätt, då det tydligare motsvarar frågeställningarna. Svaren under punkt 2) generellt är mer att betrakta som *då/innan* studierna, medan svaren under punkt 3) generellt är mer reflektioner *efter*. Svaren under punkt 1) ger en mer generell översikt.

För att denna del inte ska svämma över totalt citerar jag inte alltid alla respondenterna, utan sammanfattar och exemplifierar med enstaka citat. Dock har jag strävat efter att respondenternas egna ord ska tala så långt det är möjligt (se kapitel 5 Metod).

Jag har ibland redigerat i intervjuerna för att inte namnge någon lärare, varken i positivt eller negativt hänseende.

En kort presentation av respondenterna:

Frida Grundel

Utbildningsår 2000-2004 (examen nyss, hade smårester)

Konstnärlig yrkesverksamhet:

- Sång och drama i renässansmusik/ *Romeo- och Juliakören* (sedan 2002). Är ett stadigt återkommande jobb
- Sång: *soloprojekt* och komposition med Mattias Windemo folkmusikalisk och annan musik. Projektbasis.
- *Timbre* drama-performance-musik-ensemble. Föreställningen var en berättelse med tydliga karaktärer, handling, egna texter och egen musik. Den var rörelsebaserad, åt danshället. Enligt Grundel var den mycket "rytmikig" (konstnärligt, med

mycket rörelse kopplad till musik). Arbetet var "rytmikinfluerat" med grupparbete; tillsammans koreograferade och skapade gruppen danser. De hade också en extern regissör. Enligt Grundel var arbetsprocessen (samarbete, grupparbete) plus uttrycket (att blanda rörelse-musik-text) rytmiskt.

Instrumentalfärdigheter: sång, piano, gitarr, lyra, amadinda³⁰.

Frida Grundel skrev examensarbete om Susanne Jaresands tregrenade indelning av modern dans³¹.

Emma Nordenstam

Utbildningsår: 1998-2003 (med ett års uppehåll år 2000)

Har inte tagit examen, har två små detaljer kvar.

Konstnärlig yrkesverksamhet:

- Skriver musik och producerar musik på olika sätt.
- Nordenstam skriver musik till barnradion, skriver låtar, spelar in och producerar själv.
- Hon har gjort två skivor [med eget material] och ska göra en till skiva i sommar.
- Sedan jobbar Nordenstam med andra artister som producent och medmusiker. Som producent jobbar Nordenstam med skivproduktionen och är inblandad på ett övergripande sätt.

Instrumentalfärdigheter: sång, gitarr, piano, lite cello, lite dragspel, lite smått o gott.

Cecilia von Heijne

Utbildningsår 1995-1999 (1999-2000 även sångmetodik)

Har examen från 1999

Konstnärlig yrkesverksamhet:

- Sångare, frilans.
- Sjunger i kyrkor, på begravningar, vigslar, gudstjänster och konserter.
- Sjunger i vokalensemblen *Voces Nordica*, ledd av Lone Larsen.

Instrumentalfärdigheter: Piano. För länge sedan även fiol och viola, men använder det ej nu.

Alla respondenterna försörjer sig även med andra yrken, t.ex. sångpedagog, lärare i spanska och personlig assistent. Ingen arbetar som rytmikpedagog eller klasslärare.

1) Hur har respondenterna upplevt rytmikämnen avseende den egna konstnärliga utvecklingen?

Respondenternas definition på konstnärlighet och konstnärskap är olika. För von Heijne handlar det om att stå på scen, att beröra människor och att ha behövt förbereda sig. Grundel anser att en viktig del är experimenterande och nyskapande, vilket hon också anser sig ha fått med sig från Rytmikutbildningen. Nordenstam verkar mer diskutera det som en filosofi, en utgångspunkt. Den kan handla om henne själv eller om att hjälpa andra hitta den vägen:

³⁰ En träxylofon.

³¹ Grundel (2004).

Jag tycker inte att det är någon skillnad på det konstnärliga och att vara människa. Det är egentligen samma, precis samma. Jag tycker att det är att följa någon inre väg som man vet är viktig på något vis. Man känner ju motstånd, från sig själv och omvärlden. Men att leta efter den där vägen och hitta den och våga gå den. Det är det det handlar om för mig.

Alla respondenter upplevde att rytmikämnen bidragit till deras utveckling konstnärligt. Dock var det lite svårt för dem att definiera vad och hur. Nedan har jag försökt att bena upp deras svar mer konkret.

a) Personlig utveckling

Alla respondenter upplevde att de utvecklades på ett personligt plan under studieåren. De pratar om självförtroende, förmåga att leda och detta som är "att komma in i sin kropp" - något som de anser vara viktigt utan att riktigt kunna definiera vad det innebär. En personlig mognad, en närvaro eller lugn, kanske man kan tolka det som.

b) Skapande

Rytmiken har påverkat respondenterna i sitt skapande på olika sätt. Grundel beskriver både arbetet i Romeo- och Juliakören, i Timbre och i sina egna projekt som kraftigt influerade av rytmikämnen - att hennes dans utvecklats på ett tekniskt plan, men även hennes tänkande: dramatiskt, koreografiskt och rumsligt. Nordenstam nämner bl.a. barnmetodiken som viktig: att barnlåtarna hon skriver för radion har påverkats textmässigt - att skriva rakt på sak om svåra ämnen, och musikaliskt - att göra komplicerad musik.

c) Sceniskt arbete

Nordenstam upplever inte att rytmikämnen berikat henne som scenperson. von Heijne säger att hon tror det utvecklats henne som scenperson, men att hon inte hittills använt de färdigheterna särskilt mycket p.g.a. det sätt hennes yrke är utformat. Grundel däremot, upplever att rytmikämnen betytt väldigt mycket för hennes sceniska uttryck:

Det var saker som jag hade övat mig i; att väva samman låtar med varandra, tänka sceniskt, att det ska bli intressant för åskådaren... tänka dramaturgiskt kanske? Och att jag gjorde rörelse (tvåstämmighet) och gestik till vissa låtar - först med bara text o rörelse och sedan som sång - och då klingar ju rörelsen kvar i låten. Att jag stod på olika platser - små enkla grejer som gör att det blir en förhöjning. Det tycker jag är rytmiktänkande. Man kan ju också se det som vanligt dramaturgiskt eller dramatiskt tänkande - men jag har lärt mig det på rytmikutbildningen.

d) Musikaliska färdigheter, instrumentalspel

Respondenternas svar skiljer sig. De tycks vara ense om att de fått med sig någonting, ofta mer relaterat till kroppen än till övrigt instrumentalspel. Nordenstam pratar om lyssning, att ha musiken i kroppen och att vara i kroppen. Hon pratar om mer övergripande musikaliska begrepp som tid och tajming, samspel, linjen i musiken - och att utbildningen bidragit mycket till att utveckla dessa färdigheter.

Både Grundel och von Heijne anser att deras sångteknik förbättrades väsentligt av rytmikämnen. De pratar om att få kontakt med stödet/ andningen, att det kroppsliga arbetet och att "lossna i kroppen" har haft en direkt påverkan på hur de låter idag.

Nordenstam anser att detta bidragit till hennes instrumentalspel, men von Heijne svarar nekande. Grundel ser rytmiken som en bra grund att utgå från när man ska spela, men mer som ett metodverktyg för att lära sig svåra rytmer och passager.

Alla respondenterna har använt sig av andra ämnen från utbildningen i sitt konstnärskap. Det varierar vilka ämnen man har ansett vara givande. Men alla tre upplever att de fått med sig en grund i musik och musikaliskt kunnande.

2) Vilken betydelse hade respondenternas kunskaper om Rytmik enligt Jaques-Dalcroze innan de började studierna, respektive deras förväntningar på utbildningens innehåll och upplägg, i att påverka hur de uppfattade utbildningen?

Alla respondenterna hade konstnärliga ambitioner innan utbildningen. Dock var de olika tydligt formulerade. Nordenstam beskriver en dröm att spela in sina låtar och satsa på det. Grundel ville utveckla sången och rörelsebiten. Hon visste inte exakt vad hon ville jobba med, men hon hade en tydlig vision om vad hon ville göra: jobba med sång och rörelse i sceniskt arbete. Hon ville skapa nytt och experimentera. Von Heijne var mer förvirrad i sin ambition. Hon sjöng i flera välrenommerade körer, men fann försörjning svårt.

Nordenstam och von Heijne kan man säga halkade in på rytmikutbildningen av en slump. Nordenstam visste inte så mycket och sökte utbildningen efter rekommendationer från en väninna som gick där. Rörelseämnena var viktiga i hennes val, att dansa och "få komma in i sin kropp". Även Grundel hade en bekant på utbildningen. Grundel valde utbildningen för "helhetstänkandet" och att det var en högskoleutbildning. Detta var den enda utbildning hon sökte. von Heijne i sin tur ville egentligen gå en helt annan utbildning, IE klassisk sång. Hon sökte rytmikutbildningen under extrasökningar³², och stannade kvar för att klassen var så rolig och att hon upptäckte att rörelseämnena var starkt utvecklande för henne.

Av de tre respondenterna var det bara en som kände till rytmikämnen i förväg och hade gjort ett medvetet val. Ingen visste vem Émile Jaques-Dalcroze var. Dessa skillnader har påverkat deras sätt att studera och att ta sig an utbildningen. Grundel kunde ta till sig rytmikämnen väl, men drabbades av en kraftig chock när hon insåg att hon inte skulle få sjunga så mycket som tidigare. Hennes identitet som sångerska drabbades på ett negativt sätt.

Nordenstam beskriver sig själv lite som "en smitare", att man skulle låtsas vara intresserad av Jaques-Dalcroze fast man inte riktigt brydde sig. Hon upplevde att väldigt få studenter var genuint intresserade av rytmikmetodens historia och bakgrund. Hon beskriver chocken över mängden ämnen i början av utbildningen, och att utbildningen s.a.s. "tappade henne" redan där.

Chocken över mängden ämnen och kortkurser går igen i von Heijnes beskrivning:

En hel del förvirring var det väl. Inte så mycket i vad de ville att jag skulle göra, men varför. Vårans examensshow, spexet, hette *Jakten på den röda tråden* - för det var nog så: vi gör lite här o lite där o lite här o lite där... och vad ska det bli av det här? När vi samlades ihop i fyran och skulle göra vårt spex funderade vi, vad har vi gjort egentligen? Vi har gjort lite av precis allting - och vad ska det bli? Varför håller vi på med det här? Amadindabygget... Jag kunde tänka att nu är det någon som skämtar med mig!³³

³² Extrasökningar till rytmikutbildningen senare på våren, då det varit för få godkända på ordinarie prov.

³³ En av de obligatoriska kurserna på Rytmikutbildningen var att bygga en amadinda.

Deras svar har gett mig intrycket att ingen av respondenterna riktigt visste vad för utbildning de faktiskt sökte och kom in på. Kanske gäller det många fler rytmikstudenter? Jag ska senare diskutera vilka effekter en sådan kunskapsbrist kan ha på hur man upplever studierna, men vill redan nu notera som en viktig fråga vad som kan göras för att ge kommande studentkullar en bättre grund för studievalet. Andra sidan av myntet blir att fråga hur utbildningsledningen ställer sig till den problematiken.

3) På vilka sätt har rytmikämnen, så som de undervisas i på Rytmik- och Ensemblelärlinjen på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, bidragit till rytmikstudenternas utveckling som konstnärer inom det sceniska området?

Vi har redan konstaterat att respondenterna upplevt *rytmikämnen* som meningsfulla för deras konstnärliga utveckling. Under denna rubrik strävar jag efter att redovisa hur de upplevt *utbildningen* och sättet rytmikämnen förmedlades på.

Ingen av det tre respondenterna har upplevt att de studerat på en utbildning med tydlig konstnärlig inriktning, eller att det egna konstnärskapet varit prioriterat. De uttrycker förvirring över mängden ämnen och utbildningens upplägg, samt frustration och missnöje med den konstnärliga ambitionen och konsertverksamheten.

a) Strukturen

Utbildningsstrukturen var problematiskt för alla respondenterna. De kände sig hetsade, stressade, splittrade och ibland att deras förkunskaper var nervärderade. Många av kurserna fann de vara på alldeles för låg nivå och omotiverade, utan sammanhang. De hade olika tankar om hur man kan se över det här problemet, men var rörande överens om att strukturen hade en mycket negativ påverkan. Det skapade frustrationer, stress och förvirring. Det bidrog till en otydlighet kring vad utbildningen egentligen handlade om och i förlängningen till att de inte kände att de bottnade i rytmikämnen, i hantverket. Nordenstam:

Sen måste jag också säga, som säkert alla har sagt, att det var så fruktansvärt stressigt och jag tyckte det var så otroligt dåligt att det var så. Utbildningen hade kunnat vara så himla mycket bättre om man inte hade varit så hetsad hela tiden.

Jag tycker att det gick lite i klinch med vad alla ämnena pekade på och försökte leda till: att man skulle hitta fokus och lyssna... Det var för många ämnen. Alla lärarna var jättebra och ambitiösa, men helheten var helt otroligt för mycket, det gick bara inte. Jag upplevde att det inte fanns plats på veckans alla dagar. Folk grät i omklädningsrummet för att de var så stressade. Folk hoppade av för att de inte mådde bra av stressen.

Respondenterna utvecklade olika strategier för att hantera situationen. Grundel beskriver hur hon fick stöd av vänner som studerat tidigare och kunde visa hur rytmikämnen kunde hjälpa hennes sång även om hon inte märkte det direkt. Hon gjorde många medvetna val och prioriteringar – men var också väldigt frustrerad.

Nordenstam övervägde att hoppa av många gånger på grund av stressen. Hon valde att stanna kvar så länge hon klarade det och kände att skolan kunde ge henne någonting. Vid sidan av de ordinarie kurserna bokade hon inspelningsstudios, spelade in sina låtar, gjorde egna konserter o.s.v.

På något sätt gillade jag läget, men på något sätt var jag ofta ganska sur på utbildningen. Jag var rätt less. Jag plågade mig igenom en ganska stor del

av de där åren faktiskt. Men jag plockade russen ur kakan och tog till mig dem och njöt av dem. Jag körde mitt lilla parallella race och jag bokade semistudion som en galning och försökte lära känna olika människor som kunde vara med och spela. Jag gjorde mina grejer och försökte hinna med så mycket som möjligt.

Men det var nog också för att jag i början där kände mig lite sviken av hela utbildningen, att jag inte fick bottna i det för att det var så stressigt. Då hade de tappat mig. Redan från början. Annars hade jag säkert kunna engagera mig. Men i.o.m. att jag kände den bristen, att de inte riktigt vet vad de sysslar med här – så var jag med på de premisserna: jag gör det bästa av situationen för mig själv.

b) Kombinationen konstnärlighet – pedagogik: hur upplevdes den?

Detta är en mycket intressant punkt. Inom rytmikutbildningen pratar man om "den konstnärliga pedagogen" och att man ska ha en slags konstnärlig touch på all undervisning. Den pedagogiska tanken är ganska tydlig och välformulerad, men respondenterna uttrycker frustrationer i att de inte fått jobba tydligt konstnärligt i tillräcklig omfattning. Grundel:

Vi gjorde många saker med pedagogiskt syfte. Då kan det kännas som att det blev lite halvvägs, man fick inte gå hela vägen ut att tänka och göra sceniskt, det var alltid någon form av pedagoginflytande. Det tror jag bidrar till att det blir svårdefinierat: var har man lärt sig vad?

Grundel påpekar att nästan alla rytmikstudenter faktiskt är nybörjare i rytmik, och återkommer till betydelsen av att bli grundad och stark i sitt hantverk, sitt eget kunnande. Hon saknade en tydligare definition av vad som var pedagogiskt och vad som var konstnärligt – och anser att båda måste få ordentligt utrymme.

Om man ska undervisa på det här sättet [med rytmikmetoden] behöver man vara väldigt stark i sin identitet, och ha den som att 'det här är mitt språk', och 'jag gör inte det här lite grand, utan jag jobbar så här' – och då tror jag att det har en större kraft också när man kommer ut i skolan, och att det blir mer, att det finns mer i ett kollektivt medvetande att man kan jobba så.

Nordenstam uppskattar stora delar av hur den pedagogiska undervisningen var upplagd, att den hade konstnärliga förtecken. För henne var det viktigt att finna sin egen konstnärlighet, barnens konstnärlighet och att skapa ett konstnärligt möte.

von Heijne uttrycker en del problem kring kombinationen. Uttrycket "den konstnärliga pedagogen" var inte riktigt klart då, och idag förstår hon det inte längre. Hon tycker också det var svårt att utbildningen hade konstnärliga ambitioner, men inte fullt ut. Detta skapade förvirring och osäkerhet, och lämnade mycket ansvar på den enskilda individen. Man skulle själv uppfatta vad som är till för den egna konstnärliga utvecklingen. I von Heijnes klass hade de själva tagit initiativ till att ha t.ex. scenisk framställning, vilket hon upplevde som direkt konstnärligt utvecklande.

Liksom Grundel pratar von Heijne om att den pedagogiska aspekten kunde upplevas som hämmande för det konstnärliga.

Det skulle vara konstnärligt utvecklande men det var ju också beroende på var de andra var. Det fanns inte alltid plats för individuell konstnärlig utveckling – och det måste inte alltid vara negativt. Att tvingas anpassa sig tvingar en själv ut ur sina vanliga spår. Det blev någonting annat än om jag

hade varit i fokus. Det kan öppna nya dörrar men också vara fruktansvärt frustrerande.

Rörelsen uppfattade jag som att det handlade om oss, den nivån *vi* befann oss på, att *vi* skulle utveckla oss. Då fick man jobba med sig själv utan att behöva tänka på den pedagogiska aspekten, det pedagogiska taket.

c) *Konsertverksamheten*

Alla respondenterna uttrycker missnöje med konsertverksamheten och den konstnärliga ambitionen på utbildningen. Nordenstam minns den knappt. Grundel och von Heijne uttrycker starka åsikter om att skilja *konsserter* från *skisser*³⁴. Skisserna anser respondenterna bör ses som ett slutet arbetsforum med möjlighet till experimenterande och prövande – och att det är viktigt med detta slags forum! De fyller en tydlig funktion och kan vara mycket utvecklande. Skisserna skulle kunna utvecklas med mer konstruktiv kritik, inte bara bejakande av varandra.

Däremot anser både von Heijne och Grundel att konsakterna ska hålla mycket högre klass. Nordenstam har nästan "förträngt" konsakterna. Alla respondenterna uttrycker känslor av skam, att det var pinsamt och att man t.o.m. kunde sjukskriva sig för att slippa vara med (och behöva säga varför). Grundel säger så här om konsakterverksamheten:

Ganska låg. Ganska dåligt. Helt konstig. På ett sätt väldigt otillfredsställande. En blandning mellan uppvisning av pedagogiska projekt och det konstnärliga. Där blev det tydligt, hur frustrerade vi var, att vi inte fick göra våra instrument [sång, piano o.s.v.].

Jag tror att det var de som gjorde att folk inte ville söka utbildningen. Som gjorde att folk på skolan internt tyckte att vi var lite konstiga, och inte så duktiga. Det tyckte jag redan då. Det som man visar utåt måste ha en musikalisk och konstnärlig kvalitet. Annars så dör utbildningen. Och det har den ju nästan redan gjort. Folk dras inte till det som inte är kvalitet.

Det fanns liten eller ingen sällning till konsakterna. Allt skulle representeras. Detta gjorde att konsakterna blev väldigt långa samt att innehållet inte alltid höll en särskilt hög nivå. Lärarnas tillåtande inställning bidrog också till att det kunde vara svårt som student att ifrågasätta verksamheten. von Heijne:

Jag hamnade i gräl med några klasskamrater, vi hade gjort en crazy grej, och det var helt okej att vi gjorde det på lektionen och vi visade det på en skiss, men jag kände hela tiden att det här är ingenting. Det betyder ingenting för oss, det betyder ingenting för den som står och tittar. Så när det var dags att nominera saker till konserten hade jag inte valt den. Andra i klassen hade valt den, och när jag ifrågasatte det svarade de att "Ja, men då får jag ju stå på scen". Det var motiveringen. Att jag får vara på scen. Men om det inte är någonting, det du gör, då kan du väl inte ha det på scen?

d) *Handledning och utmaning – lärarnas insats och klassens betydelse*

Det är tydligt att respondenterna inspirerats och lärt sig mycket under sina år på rytmikutbildningen. Dock ger de mycket vaga svar vad det gäller att faktiskt utmanas och få ordentlig handledning. Två uttrycker också en frustration över att de upplever lärarna som väldigt kompetenta, men att lärarna inte använder hela sin kompetens i undervisningen/ handledningen. Alla upplever att de satte den konstnärliga ribban själva

³⁴ Se mer under kapitel 3 – om rytmikutbildningen.

och att den konstnärliga utmaningen kom mer inifrån och från klasskamrater än från lärarna. von Heijne:

Jag skulle vilja påstå att vi satte utmaningarna väldigt mycket själva i vår grupp. Vi satte nog ribban.Handledningen... det kommer jag inte ihåg, om vi fick någon handledning. Jag minns det mest som att vi höll på. Men det är klart, vi måste ju ha gjort saker och ting på lektioner också. Då bör det ju i rimlighetens namn också ha funnits en lärare där. Jag minns inte riktigt.

von Heijnes svar gör det tydligt att klassen är väldigt viktig när man går på rytmikutbildningen. Man jobbar mycket tillsammans och är starkt beroende av sin klass. Detta kan ha både positiva och negativa konsekvenser. Viktigt blir att konstatera att det kan vara mycket olika.

4) Kan respondenterna formulera rytmikämnenas betydelse, och upplever de det som meningsfullt/ positivt?

Här skiljer sig respondenterna markant från varandra. Grundel och von Heijne hade gärna sett mer formulering, mer skrivet, mer tid till att själv anteckna och formulera sig. Grundel tycker det var otillfredsställande och t.o.m. undergrävande för självkänslan att inte hinna anteckna. Hon hade gärna fått hjälp med en struktur för antecknandet, t.ex. hemuppgifter eller som del i lektionsarbetet.

Det här rytmikämnet är så nybörjaraktigt och så svårt och så flummigt, så man behöver ha väldigt tydlig struktur kring det.

För Grundel är skrivandet och nedtecknandet en viktig del av att formulera sin kunskap och tydliggöra både *att* man kan men också *vad* man kan. Dock anser hon att det är stor skillnad på att formulera sig inom det pedagogiska jämfört med de konstnärliga bitarna. Inom det konstnärliga kunde det ha räckt med fler samtal och reflektioner kring arbetet. Nivån på samtalen och reflektionerna är också intressant. Grundel kunde sakna en fördjupning, eller att lägga samtalen på en högre nivå – både formulera vad man gjorde men också vad det kunde innebära i förlängningen.

Nordenstam däremot föredrar Jaques-Dalcrozés filosofi om "learning by doing". Hon beskriver en öppenhet för den ordlösa nivån på arbetet och tyckte det var påklistrat och ointressant de gånger man skulle formulera sina upplevelser.

Den var jag väldigt öppen för, lyssna med kroppen – sådana formuleringar som egentligen är omöjliga! Hur kan man lyssna med kroppen? Hur kan man lyssna med ryggen? Hur kan man spela med att stå stilla? Hur kan man uttrycka sig musikaliskt med att stå stilla, att det är paus? Såna saker, som jag tyckte var häftiga.

Nordenstam kunde uppleva verbaliserandet som direkt hämmande för skapandeprocessen. Hon tycker det har bromsat upp ett flöde och ger exempel på lektioner där man pratat om "inre och yttre balans" – istället för att utöva det.

6.2 Interojun med Benoît Malmberg – Arbetsgivarens perspektiv

Benoît Malmberg är konstnärlig ledare för Romeo- och Juliakören, i vilken han anställt två rytmikutbildade personer, en kvinna och en man. De har båda varit anställda i flera år.

Romeo- och Juliakören har sin hemvist på Kungliga Dramatiska Teatern i Stockholm. Den startades av Benoît Malmberg för sjutton år sedan, och dess renommé har sakta vuxit. Idag

har kören 100–150 konserter på ett år – och skulle ha mer därtill om de ekonomiska förutsättningarna hade tillåtit det.

Kören har 16 fasta medlemmar, men de uppträder även i kvartett, oktett och andra mindre konstellationer. Kören repeterar vanligtvis en kväll i veckan. Musiken är främst s.k. tidig musik, renässansmusik. Förutom sången är det sceniska uttrycket och teatern viktiga delar i uttrycket.

Det viktiga med Romeo- och Juliakören är det sceniska uttrycket, först och främst. En kör som jobbar med det sceniska uttrycket. Det man ser på scen måste inte ha med det som sägs i texten att göra, det kan vara kontraster. Det är nog att hitta en stämning eller det musiken ger.

Renässansmusik håller vi på med först och främst, det var det jag tyckte passade bra i en ensemble som jobbar med teater. Då tyckte jag att madrigalerna och den tidiga musiken hade något att ge. Särskilt som att mycket av den musik vi spelar har någon slags commedia d'ell arte-ursprung kan man säga.

Det är också viktigt att varje körmedlem kommer fram:

... att den enskilda rösten får komma fram. Vi har en körtradition i Sverige som säger att alla röster ska vara likadana. Och då saknar man personen som är där bakom. Jag letar efter karaktären som är där bakom. Så vi jobbar mycket med karaktärerna, uttryck, temperament – och väldigt viktigt är rytmen.

När Malmberg letar folk till kören ser han fyra viktiga kvalitéer och kunskaper:

- *Personlighet, sceniskt uttryck*
- *Karisma*
- *Sångkunnighet*
- *Förmågan att ta instruktion (dansutläring, kunna lära sig rytmer o.s.v.)*

Många i kören har också skådespelar- och/ eller danskunskaper.

Arbetsprocessen initieras och leds av Malmberg, men han ger stort utrymme till körmedlemmarnas idéer och förslag och fångar gärna upp det som händer i rummet och ensemblen under arbetets gång.

Det bästa resultatet tror jag är när en ensemble tror sig ha skapat en föreställning.

Malmberg är inte välbekant med rytmik enligt Jaques-Dalcroze, men har till intervjun funderat en del över hur de rytmikutbildade medlemmarna utmärker sig.

Jag upplever att rytmikpersoner är lite mer allround. En skådespelare kan ha ett fokus i sitt skådespeleri, en sångare kan ha sin idé om sin röst... de fastnar i sina yrkesidéer. Både NN och YY är mycket coolare i det där, de har inget speciellt fokus i sitt yrkesval. Och så har de ju rytmen i sig, de har ett språk med instrumenten. De har lätt att ta instruktion, de vågar vara lite naknare i att ta emot information. Jag vet inte om det har med pedagogiken att göra, men jag upplever att de två har en mycket större öppenhet än de andra.

Dessa aspekter upplever Malmberg som positiva. Fler positiva aspekter är att de rytmikutbildade personerna verkar ha en tilltro till processen och kan vänta med att ställa alla frågor, vilket underlättar arbetet. Malmberg tycker att de bågge är väldigt bra sångare, men undrar hur mycket klassisk sångträning de har fått.

Det känns som om de inte haft *klassisk* sångundervisning. De skulle ha haft det lite, så att de vet var de har sina röster bättre.³⁵

När vi kommer in på eventuella negativa aspekter pratar Malmberg om splittring. Han bekräftar det som respondenterna gett uttryck för:

Man upplever att de är lite splittrade i sin form. Fokuseringen. Man har lite olika saker man kan, och lite olika projekt och det kan vara lite av det här och lite av det här. (...) Man är så pass bra i allting att man blir lite kluven – ska jag ta det där? Ska jag satsa på det där? Det undrar jag om det gör att det blir en slags oro.

Men jag tror lite att det kanske är ett personligt läge man har, att man blir inte riktigt hemma i någonting. Som skådespelaren kan bli skådespelarnörd, och sångaren... och det kan vara så tryggt. Medan NN och YY, de kan jag se halka in ganska bra på alla ställen...

Han upplever också att NN och YY är lite försiktiga med att kliva ut i ensemblen och lära sina rytmikkunskaper till kören, något som Malmberg gärna skulle vilja att de gjorde.

Jag tänker hur t.ex. NN jobbar mycket, det här med rytmik kontra rörelse, att våga hitta rytmen, hitta sin kropp, att kunna gå samtidigt som man gör en annan takt... sådana grejer kan man ju träna.

Malmberg har varit på en föreställning där en av körmedlemmarna var med. Han var imponerad av musiken och lösningarna, men saknade teaterkunskapen. Han kommer med idéer om hur rytmikutbildade skulle kunna jobba inom fler områden, både pedagogiskt och konstnärligt om de hade mer teaterträning. Han tror att kombinationen vore väldigt värdefull och attraktiv på arbetsmarknaden.³⁶

Malmberg har jobbat med flera ensembler och personer från musikerutbildningarna på musikhögskolan. När jag berättar lite om Émile Jaques-Dalcroze och hans tankar och metodik säger Malmberg:

Jag jobbade med en stråkensemble, i vilken två musiker kom från folkmusik-utbildningen, de var fantastiskt lätta att jobba med. Sedan hade jag riktiga torrisar – jätteduktiga musiker, men så fruktansvärt stela. Det roliga är att de tror, att om man jobbade lite lätt med dem, har de gjort en sådan fantastisk utveckling! Men jag hörde fortfarande att de var lika bundna i sitt tänkande filosofiskt, i sitt uttryck, i hur de sitter... den ligger så djupt, orkestertraditionen, det förstör. Det är sådana saker han [Jaques-Dalcroze] måste ha sett.

Man kan sammanfatta det Malmberg upplever så här:

Positiva kunskaper rytmikarna har är:

- känslan för helhet och rum
- att inte stå fast i ett fack eller en förväntan
- att de har tillit till processen (och inte måste ställa en massa frågor hela tiden).

Negativa aspekter kan vara:

- ett splittrat fokus, vilket avspeglar sig i körkroppen men också utanför (att ha flera olika projekt samtidigt).

³⁵ Klassisk sång var obligatorisk på rytmikutbildningen, dock hade man under de första åren endast 30 minuter i veckan, vilka delades med en klasskamrat. I årskurs 3, 4 fanns det större möjlighet att lägga tillvalstimmar på t.ex. sång.

³⁶ En kortkurs var drama. Sammanlagt rörde det sig om 0.25p på RE160p-utbildningen.

Om en kollega till Malmberg står i begrepp att anställa en rytmikutbildad person och frågar Malmberg om råd svarar han så här:

Det beror på vad kollegan vill ha ut. Det handlar om hur säker du är som ledare. För det gäller att tämja lejonen. Är du en bra ledare kan du ha hur begåvade och hur svåra människor som helst runt omkring dig. Om du har den förmågan. Vill du ha en person, och du känner att du har inte tid att tjafsa, du har inte tid att tämja, du har inte tid att hålla på, du vill ha något lättflyt – anställ en rytmikare! Så skulle jag säga. Jag upplever ändå att de som har er utbildning – jag det kanske beror på att folk som söker till rytmikutbildningen är sådana, det vet inte jag – en person som ska bli pianist måste vara mer fokuserad, mer nörd, mer knäpp egentligen. Medan jag kan tänka mig att ni som går rytmik har en bredare plattform att sträcka sig på. Jag har en känsla att rytmikeleverna är mycket lättare att arbeta med.

N: ... *men den svårare pianisten håller en högre musikalisk standard?*

Troligtvis är det så. Frågan är om rytmikare kommer dit, för att de är för splittrade. De är väldigt musikaliska, men de gör ingen musikalisk revolution, de gör inget utöver det som finns.

7. Diskussion och slutsatser

7.1 Diskussion

Resultaten från intervjuer och andra källor pekar på ett antal problem – eller utmaningar – som behöver ett svar. Min strävan är att skilja ämne och utbildning åt, dock går de ofta hand i hand och påverkar varandra starkt.

Tydligt är att respondenterna upplevt rytmikämnen som positiva och utvecklande på många sätt, personligt och konstnärligt. Detta går helt i linje med vad Jaques-Dalcroze själv strävade efter och utbildningens intentioner.³⁷

Vissa problem inom ämnet tycks dock finnas. Grundel pratar om nybörjarskapet i rytmikämnen – att de flesta som börjar på utbildningen faktiskt från början är nybörjare i ämnet. Hellqvist bekräftar att bristen på förkunskaper är ett problem, inte bara för Rytmikutbildningen utan för hela musikhögskolan.³⁸ Jaques-Dalcroze själv betonade vikten av att kunna sitt ämne väl innan man tar nästa steg. Han hävdade t.o.m. att barn överhuvudtaget inte skulle ägna sig åt t.ex. pianostudier innan de blivit väl förtrogna med rytmiken.³⁹ Han ansåg det vara uppenbart att varje operasångare måste vara väl skolad i rytmik för att kunna bli en "helgjuten konstnär". Även publiken borde, enligt honom, skolas.⁴⁰

Mitt intervjumaterial bekräftar mina erfarenheter att vi lärde oss mycket som var användbart även för konstnärlig verksamhet. Även intervjun med Malmberg bekräftar detta.

Vad de intervjuade ex-studenterna och jag har gemensamt är också att vi inte insåg detta förrän senare. Hade vi redan under studieåren förstätt mer om rytmikämnenas betydelse

³⁷ Jaques-Dalcroze (1997) s. 8, 17, 98, 146, Hellqvist: *Rytmik – en musikpedagogik*.

³⁸ Hellqvist (2008).

³⁹ Jaques-Dalcroze (1997) s. 85, 88.

⁴⁰ Jaques-Dalcroze (1997) s. 160.

för den konstnärliga utvecklingen skulle vi ha tillgodogjort oss mer, och på bättre sätt. Hellqvist håller med om att lärarna inte fullt ut lyckats förmedla detta:

Jag tror att vi har gjort det, men inte lagt tillräckligt med tyngd i det.

Det är viktigt att påtala det. Det kan ju hända att det blivit tydligare sedan du gick, men hela tiden är det ju en utveckling för oss också. Men det är ju helt rätt observerat. Naturligtvis! Där måste vi vara ännu tydligare i utbildningen och visa vad det här är bra för. Självklart! Så att det inte bara blir en upplevelse! Upplevelsen måste också kunna säga 'Var kan jag ha användning för det här, vad tränar det?'

Där ser jag med stor glädje att ni formulerar er.⁴¹

Utbildningens utformning visar på flera problem. Ett ligger i att utbildningen vill ge *både* pedagogisk grund för olika läraryrken *och* utveckling för konstnärlig verksamhet. Erfarenheterna av konsertinslaget pekar på att *både och* löper risk att bli *varken eller*. Ingen av de tre respondenterna jobbar som rytmiklärare. Två av dem känner sig, efter fyra års studier, inte redo för det. Det kan ju vara så att detta är mer symptomatiskt för dem som har inriktat sitt yrkesliv mot konstnärskap och musikerskap. Men jag finner det ändå anmärkningsvärt.

von Heijne nämner ett "pedagogiskt tak" – som förhindrar en konstnärlig utmaning på studenternas egen nivå. Detta går igen i vad Grundel pratar om och i mina egna erfarenheter. Att bli stark i sitt eget uttryck förutsätter att man arbetar på sin egen nivå, musikaliskt och konstnärligt. Jaques-Dalcroze själv säger:

En sann pedagog bör vara på samma gång psykolog, fysiolog och konstnär.⁴²

Alltså bör det konstnärliga arbetet prioriteras på ett annat sätt än tidigare, om man på rytmikutbildningen vill leva upp till Jaques-Dalcrozés strävan.

Ett problem ligger i att Rytmikutbildningen i Stockholm⁴³ dels är relativt okänd, dels är relativt lätt att komma in på⁴⁴. Nu kommer en del studenter dit med förväntningar på att utveckla sina solistiska och konstnärliga färdigheter, och de möts av en mängd olika kurser som var för sig kan vara berikande, men som varken motsvarar förväntningarna eller ger tydliga riktningar för en annan sorts karriär.

Detta reser frågan hur rytmikämnet lanseras i samhället och hur den skriftliga informationen till sökande ser ut. Vidare, hur utbildningens filosofi och faktiska innehåll motiveras inför nya rytmikstudenter – idag saknas skriftliga källor samtidigt som lärarstaben inte tillräckligt lyckats förmedla de aspekterna till studenterna. För en del studenter består förvirringen studietiden ut.

Wählin lyfter fram bristen på skrivet material och påpekar problemet med att den viktigaste litteraturen en rytmikstuderande får i handen är en bok skriven för snart 100 år sedan. Hon ser ett stort problem i att rytmiken till stor del endast finns som en slags tyst

⁴¹ Hellqvist (2008).

⁴² Jaques-Dalcroze (1997) s. 146.

⁴³ Det skulle det vara intressant att jämföra siffror med rytmikutbildningarna i Malmö och Göteborg. Är det låga antalet sökanden endast ett problem i Stockholm? Frågan faller dock utanför ramen för denna uppsats.

⁴⁴ Se bilaga 1, *Antal sökanden till Rytmikutbildningen i Stockholm*.

kunskap. En av slutsatserna hon drar är att bristen på relevant och dagsaktuell litteratur gör det svårare att förstå rytmiken och därmed lättare att avfärda densamma.⁴⁵

Jaques-Dalcroze bok *Rytm, musik och utbildning* är dessutom mestadels kåserande⁴⁶ och samtidigt bitvis exakt med konkreta detaljer om hur en kurs ska läggas upp⁴⁷. Han vill med boken övertyga världen om sin nya metods förträfflighet, inte skapa ett material som hans adepter kan använda i sin undervisning. Den är svårtillgänglig, särskilt för en ny rytmikstudent som inte har mycket bakgrundskunskap.⁴⁸

Jaques-Dalcroze skrev:

Rytmikundervisningens mål är att få eleven att i slutet av studierna säga 'jag upplever' och inte 'jag vet'.⁴⁹

Jag tänker inte argumentera mot upplevelsen, den är central i rytmiken. Dock har motviljan mot det skrivna ordet skapat problem. Arvet från Jaques-Dalcroze vad gäller "tyst kunskap" är någonting som Rytmikutbildningen behöver ta ställning till. Som Wählin påpekar är det viktigt för studenten själv att inom ramen för utbildningen formulera sig, men hon säger också att man behöver ta det ett steg vidare och skriva nya läromedel.⁵⁰

Hellqvist har själv bekräftat detta problem, och håller i skrivande stund på att revidera sina tidigare skrifter om Jaques-Dalcroze och rytmikmetoden.⁵¹ Jag hoppas att KMH tar tillfället i akt och skapar nya, mer aktuella rytmikmaterial. Dessa skulle kunna bidra till att tydliggöra ämnet och locka fler sökanden. Utbildningen i Stockholm har haft en unik tillgång i Ulla Hellqvist och hennes nästan direkta länk med Jaques-Dalcroze. Det är min förhoppning att KMH kan fånga upp dessa kunskaper och erfarenheter till något som kan leva vidare i sin egen rätt.

Samtidigt är det viktigt att lyssna till vad Nordenstam uttryckte – vikten av att också få helt vara på den ordlösa nivån. Att verkligen *utföra*, så att upplevelsen får verka i sig själv. Att *sedan* reflektera och formulera. Och kanske att skapa utrymme för dem som verkligen inte vill delta i detta att slippa?

Helt klart är det stora antalet kortkurser något som kan skapa förvirring och en upplevelse av att inte böttna i rytmikämnen. Denna upplevelse under själva utbildningen kan även speglas i självupplevelser långt senare och underminera den enskildas självförtroende. Intervjun med Malmberg bekräftar detta. Hellqvist ser också att detta kan vara ett problem med utbildningen:

Problemet med utbildningen är, att eftersom den är så mångfacetterad så kan det bli så att man far omkring i ett gungfly av olika delar och undrar 'Vad är det jag ska göra egentligen?'

⁴⁵ Wählin (2006) s. 25 p.p.

⁴⁶ Jaques-Dalcroze (1997) t.ex. s. 54-66.

⁴⁷ Jaques-Dalcroze (1997) t.ex. s. 99-117.

⁴⁸ Sannolikt finns mer material i Généve. Det faller dock utanför denna uppsatsens ram att undersöka. Jag har inte funnit mer material på svenska än det jag hänvisar till.

⁴⁹ Jaques-Dalcroze (1997) s. 97.

⁵⁰ Wählin (2006) s. 27.

⁵¹ Hellqvist (2008).

Jaques-Dalcroze hade själv specifika idéer om hur utbildningen skulle vara upplagd, och den kombination han utvecklade var väl genomarbetad och motiverad.⁵² Hellqvist hade gärna sett en större helhet, att rytmiken, teorin och t.ex. instrumentalundervisningen hade varit sammankopplade, men det fanns problem av en annan karaktär:

Det är mer en politik här som vi var tvungna att hålla oss till. Vi var tvungna att gå in i ett koncept, där vi var suveräna för själva rytmik-ämnet, men där vi var tvungna att gå in i musiklejarutbildningens allmänna del, som alla andra. Annars hade vi inte fått någon behörighet. Så var det.

Rytmikutbildningen är, liksom t.ex. många musikerutbildningar, sårbar i bemärkelsen att antalet rytmiklärare och rörelsepedagoger går att räkna på en hand. Om en av dem plötsligt får andra mer intressanta engagemang riskerar en viktig kompetens vara frånvarande. Till den bilden hör också att mycket arbete ska utföras i grupp, dvs av den klass man som student hamnar i. Fungerar klassen bra är allt väl. Men om inte? Jag tror frågan måste ställas, om det är rimligt att studenterna, i en fyraårig yrkesinriktad högskoleutbildning, ska vara så hänvisade till den klass de råkar hamna i. Kan man skapa en struktur i vilken detta slags sårbarhet minskas?

7.2 Slutsatser

Det råder ingen tvekan om att Rytmikutbildningen i grunden är ett intressant och viktigt utbildningsalternativ även för dem som siktar på konstnärlig verksamhet. De problem min undersökning lyft fram pekar dock på att utbildningens ledning behöver diskutera vad som behöver göras för att det i praktiken ska bli tydligt för både sökande och antagna studenter.

Man behöver bl.a. diskutera och ta beslut om de externa skissernas ställning och syfte på utbildningen. Är de till för att *redovisa* pedagogiska etyder eller är de *konsserter*, där syftet är dels att utmana studenterna konstnärligt, dels att tydliggöra vad man gör på utbildningen och locka fler att söka. Ska det handla om det senare, behövs ett klart ställningstagande, åtföljt av tydliga rutiner.

En viktig utmaning ligger i att tydliggöra rytmikalternativet "ute i samhället", så att de som funderar på högre utbildning i musik tidigt får ett grepp om det (gymnasiet, massmedia, musikinstitutioner, yrkesrådgivare). Jag har förstått att det i dagsläget planeras externt riktade projekt, och hoppas att det blir flera sådana. Här kan sannolikt både pedagogiska och konstnärliga projekt vara viktiga. En fråga att ta ställning till blir val av publik. Troligen behöver projekten vända sig till ungdomar och vuxna om syftet är att locka fler till utbildningen. Folkhögskolor, gymnasier och helt vanliga konsert-, dans- och teaterscener är alla viktiga.

En uppgift för KMH är att utveckla ett tydligt och lockande informationsmaterial för bruk både innan och under utbildningen; liksom att ansvariga fångar upp anteckningsbehovet och stimulerar studenterna att formulera och diskutera vad de gör och varför. Generellt behövs en struktur i vilken den enskilda studenten inte är så utlämnad till sådana tillfälliga faktorer som t.ex. klassens sammansättning. Som jag nu förstått det sker detta idag bl.a. genom mentorskap i den nya utbildningen.

En ytterligare utmaning ligger i att se över den stora mängden kurser: det kan vara värt att pröva att minska antalet kurser, d.v.s. bredden till förmån för fördjupning.

⁵² Jaques-Dalcroze (1997) s. 94-118.

Respondenterna ger själva förslag på olika varianter för hur detta kan göras. von Heijne föreslår "block" med ett antal kurser i vardera:

De borde egentligen säga att "det här blocket ska du ha en kurs från och det här blocket ska du ha en kurs från" och så skulle jag själv få välja inom blocket.

Hon hade gärna sett en nivåindelning, i stil med vad det redan är i teori- och gehörsämnena. Detta skulle kunna bidra till att studenterna får mer fokus samt mer utmaning på sin egen nivå. Grundel föreslår bl.a. att det ska vara ett rörelsepass varje dag i veckan. Hon hade gärna sett ett större fokus på egenarten, och mer "drillning" av studenterna.

På Dalcrozeseinariets tid fanns en tydlig helhetstanke i att rytmikämnen var kopplade till solfège och pianoimprovisation. Hellqvist beskriver hur hon som student upplevde att "det hängde ihop väldigt väl"⁵³. Att utbildningen hamnade inom musikhögskolan innebar trygghet, men också kompromisser. Kanske är det dags att utmana en del av de kompromisserna?

I ett längre perspektiv är frågan om man kan öppna för möjligheten att en bit in i utbildningen skilja blivande pedagoger från blivande konstnärer. Hur skulle det se ut rent kursmässigt? Om rytmiken är huvudämnet, och kroppen är huvudinstrumentet (som det kallades på min tid), borde man då inte kunna välja att göra en examenskonsert? Möjligen kan man idag lägga tillvalspoäng på en examenskonsert?

Slutord

Som jag sade redan i inledningen till denna rapport finns det en risk att min studie har slagit in öppna dörrar – d.v.s. att vissa av mina slutsatser redan finns med i de överväganden som lett till förändringar av utbildningen. Att granska den processen har inte hört till min studie, men erfarenheter från tidigare år talar för att all utveckling går långsamt. Därmed kan denna uppsats ännu bidra till det pågående förnyelsearbetet och uppbyggnaden av en bättre, tydligare och mer attraktiv rytmikutbildning med hög status.

Möjligen finns det idag större möjligheter till egna val och fokuserade studier. Detta ser jag i så fall som mycket positivt. Som jag förstått har dagens studenter också samtal med rytmiklärare på regelbunden basis – samtal som syftar till att reflektera och formulera det arbete man gör. Jag lyfter på hatten för detta och hoppas att lärarna passar på att utmana studenterna!

Samtidigt kan det vara så att den bredare grundskollärarkompetensen nu prioriterats – och vad händer då med rytmikprofileringen och -identiteten? Kanske är det särskilt viktigt att värna om rytmikspecialiseringen nu när man gått in under ett gemensamt tak för alla lärarutbildningar. I det arbetet kan tidigare studenters erfarenheter och förslag vara en utomordentlig vägvisare. Jag är övertygad om att rytmiken är jättebra och fyller många viktiga funktioner, särskilt i vår kroppsorienterade kultur.

Jag hoppas att mitt arbete har gett ett bidrag till att se över de val som gjorts, och överväga nya revideringar – kanske ge mer utrymme för specialisering och tydligare profilering? Ett sådant val kan vara en väg att vända trenden och locka fler till utbildningen.

⁵³ Hellqvist (2008).

Referenslista

Litteratur

- Backman, Jarl (1998) Rapporter och uppsatser, Studentlitteratur, Lund.
Henriksson, Benny (1995) *Risk Factor Love*, Göteborgs Universitet, Institutionen för Socialt Arbete, Skriftserien 1995, Göteborg
Jaques-Dalcroze, Émile (1997) *Rytm, musik och utbildning*, KMH-förlaget, Stockholm.
Svenska Akademiens Ordlista (1998) Tolfte upplagan, tredje tryckningen, Svenska Akademin.
Svenska Skrivregler (2000), andra upplagan, Svenska språknämnden och Liber AB, Stockholm.

Uppsatser och examensarbeten

- Andersson, Anna-Karin (2003) *Den musikaliska dansaren – rytmik för dansare*, KMH.
Arrias, Linn (2005) *Rytmik och kör. En studie i om man med hjälp av Rytmikmetoden kan förändra det musikaliska medvetandet i en kör*, KMH.
Engberg, Gudrun (2003) *Prosodi – Språkets musik. Om rytmikmetodens tillämpning i arbetet med dramatisk text och lyrik*, KMH.
Grundel, Frida (2004) *Att dansa musik. En undersökning om musikens och dansens inbördes förhållande utifrån Susanne Jaresands tregrenade indelning av modern dans*, KMH.
Karlsson, Lina (2006) *Rytmik och sång. Ett försök att klarlägga rytmikmetodens betydelse i sångundervisningen* KMH.
Lannerbäck, Louise (1997) *Musik – rytm – dans. Kärna, samband och uttryck*, KMH.
Lövgren, Hanna och Adolfsson, Hannah (2006) *Musikalitet: Tre rytmikpedagogers uppfattningar av begreppet*, Örebro Musikhögskola, Örebro universitet.
Vileika, Nandi (1998) *Musik+barn = socialt arbete? Göteborgs Universitet.*
Wåhlin, Hanna (2006) *Rytmikaren och båtbyggaren – En studie om den tysta kunskapen inom rytmiken*, Malmö Musikhögskola/ Lunds Universitet.

Opublicerat material

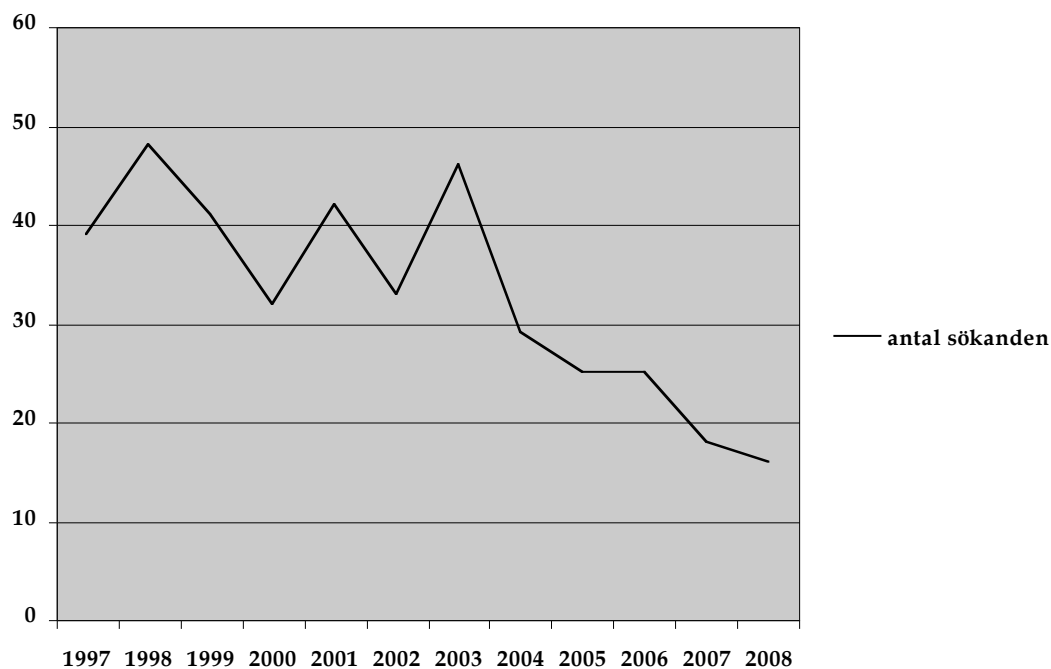
- Hellqvist, Ulla (utan årtal) *Rytmik – en musikpedagogik*, KMH.
Hellqvist, Ulla (utan årtal) *Émile Jaques-Dalcroze*, KMH.
Hellqvist, Ulla (2003) *Rytmiken i Sverige*, ett föredrag.
Kursplaner Rytmikinstitutionen, Kungliga musikhögskolan, Stockholm, (1997/1998, 1998/1999, 1999/2000, 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004).
Larsson, Kersti (red) (2003) *Rytmikutbildningen – levande tradition i 70 år – en jubileumstidskrift*, KMH.
Mellesmo, Anna (1997) *Rytmiklärarutbildning och rytmiklärarens verksamhetsområden – en utvärdering av rytmiklärarutbildningens relevans för arbetsmarknaden 1985-95*, KMH.
von Goette, Edith (1923) *Metoden Jaques-Dalcroze och dess mål*.

Interjuer

- Grundel, Frida, Stockholm 2008-03-26.
Hellquist, Ulla, Stockholm 2008-02-22.
Malmberg, Benoit, Stockholm 2008-03-27.
Nordenstam, Emma, Stockholm 2008-04-02.
von Heine, Cecilia, Stockholm 2008-03-31.

Bilaga 1: Antal sökanden till Rytmikutbildningen vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm

OBS –att det inte i dessa siffror syns hur många som dök upp till antagningsproven eller i vilken prioritetsordning de sökte utbildningen.



1997: 39 st
1998: 48 st
1999: 41 st
2000: 32 st
2001: 42 st
2002: 33 st
2003: 46 st
2004: 29 st
2005: 25 st
2006: 25 st
2007: 18 st
2008: 16 st

Uppgifterna kommer från Sissel Behring, systemadministratör på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Maj 2008