

Kroppslig gitarrundervisning

En kvalitativ studie i att undervisa gitarrspel med fokus på det kroppsliga

Pro gradu-avhandling

2.3.2020

Joona Björkroth

Avdelningen för musikpedagogik

Sibelius-Akademien

Konstuniversitetet

Arbetets titel Kroppslig gitarrundervisning – En kvalitativ studie i att undervisa gitarrspel med fokus på det kroppsliga	Sidantal 98
Författare Joona Björkroth	Termin Våren 2020
Utbildningsprogram Musikpedagogik	
Abstrakt <p>Syftet med detta arbete är att utgående från lektioner och intervjuer med fem gitarrelever beskriva och analysera hur olika kroppsliga övningar påverkar lärande av gitarrspel från både elevens och lärarens synvinkel. Mina forskningsfrågor är följande: Hur upplever elever gitarrundervisning som betonar kroppsliga övningar? Vad innebär det för utmaningar för läraren att undervisa gitarrspel med betoning på det kroppsliga? Vad innebär fokus på kroppen för elevernas lärande?</p> <p>Jag utgår från en teoretisk referensram där kroppen betraktas både som objekt och subjekt samt presenterar Michael Polanyis teori om tyst kunskap. Jag utgår från att den kroppsliga aktiviteten i gitarrspel är i stort sett en form av tyst kunskap som måste medvetandegöras för att kunna utvecklas. Jag för tanken vidare genom Parviainens teori om kroppslig kunskap och kinestetisk aktivitet. Jag behandlar dessutom kroppsliga pedagogiska metoder, som Dalcroze, av vilka jag utformar egna idéer till mina egna kroppsliga gitarrlektioner.</p> <p>Min undersökning är en fallstudie med en fenomenologisk-hermeneutisk forskningsansats. Jag använder en experimentell version av <i>Lesson study</i> (LS) där jag själv filmar mina provlektioner med mina informanter och observerar olika kroppsliga fenomen som sker under mina provlektioner. Dessutom intervjuar jag eleverna efter lektionerna och diskuterar provlektionernas innehåll.</p> <p>Analysen av det empiriska materialet visade att kroppslighet i stort sätt har tagits för givet under elevernas tidigare gitarrundervisning. Eleverna förhöll sig positivt till undervisningen, de ansåg kroppslighet motiverande och speciellt det rytmiska utförandet förbättrades genom fokus på kroppen. Min fallstudie beskriver och utvecklar en kroppslig gitarrundervisning som förhoppningsvis kan inspirera andra pedagoger att utveckla sin instrumentundervisning.</p>	
Sökord Kroppslighet, gitarrundervisning, instrumentundervisning, kroppslig kunskap, tyst kunskap, rytmik	
Övriga uppgifter	

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning.....	3
1 Inledning	6
1.1 Introduktion	6
1.2 Syfte och forskningsfrågor	7
2 Teoretiska och filosofiska utgångspunkter.....	9
2.1 Kroppen som subjekt och objekt.....	9
2.2 Kunskap som sitter i kroppen.....	11
2.3 Polanyis kunskapsteori	12
2.3.1 Om skicklighet (Practice of skills)	12
2.3.2 Om fokuserad och subsidiärt medvetande.....	14
2.3.3 Explicit och tyst kunskap.....	15
2.4 Kroppslig kunskap och kroppens topografi.....	18
2.5 Tillämpning av dessa föreställningar i min studie.....	20
3 Kroppen i pedagogiken	22
3.1 Dalcroze-pedagogik.....	23
3.2 Förmedlingspedagogik och aktivitetspedagogik	27
3.3 Pedagogiken i min studie	28
4 Rytmisk terminologi.....	29
4.1 Puls	29
4.2 Tempo.....	31
4.3 Rytmi	32
4.4 Om gitarren som instrument och olika beteckningsmetoder.....	32
5. Metodik	34
5.1 Forskningsfrågor	34
5.2 En kvalitativ studie.....	34

5.3 Fallstudie	36
5.4 Lesson-study.....	38
5.5 Presentation av min studie.....	40
5.5.1 Lektionerna	40
5.5.2 Eleverna	41
5.5.3 Insamling och analys av empiriskt material	42
5.6 Etiska överväganden.....	43
6 Analys	45
6.1 Lektion 1.....	46
6.1.1 Exempel 1 ”Pulsövning”	46
6.1.2 Exempel 2 ”Viktigt komp”	48
6.1.3 Exempel 3 ”CCR”	53
6.1.4 Exempel 4 ”CCR med paus”	55
6.1.5 Exempel 5 ”CCR 2”.....	57
6.1.6 Exempel 6 ”Förslag”	59
6.1.7 Exempel 7 ”Pulsövning 2”.....	61
6.1.8 Exempel 8 ”Balladkomp”	64
6.1.9 Exempel 9 ”Synkop”	65
6.1.10 Exempel 10 ”Sextondelspaus”	67
6.1.11 Exempel 11 ”Polyrytm”.....	68
6.1.12 Exempel 12 ”Polyrytm 2”	71
6.2 Lektion 2.....	73
6.2.1 Hemläxan ”En liten övningslåt”	73
6.2.2 Intervjun med eleverna	78
7 Slutsats	82
7.1 Forskningens ändamål och resultat	82
7.1.1 Elevernas uppfattning om pulsen.....	82

7.1.2 Subjektivitet hos eleverna.....	83
7.1.3 Kroppens olika rörelser och deras kvalitet	83
7.1.4 Andningen.....	84
7.1.5 Vänstra handen	84
7.1.6 Stående eller sittande	85
7.1.7 Spela på pauser	85
7.1.8 Kroppsligheten i olika faser av spelandet.....	86
7.2 Slutsatser i förhållande till forskningsfrågorna	87
7.2.1 Elevernas upplevelser av kroppslig gitarrundervisning.....	87
7.2.2 Pedagogiska utmaningar	87
7.2.3 Kroppslighetens påverkan på elevernas lärande.....	88
7.3 Resultat i jämförelse med den teoretiska referensramen.....	88
7.4 Forskningens tillförlitlighet och förslag på fortsatt forskning.....	89
7.5 Slutdiskussion.....	90
Litteraturförteckning	91
Bilagor.....	93
Bilaga 1) Fokuspunkter på lektionerna	93
Bilaga 2) Notmaterial för lektionen och hemläxan (s.1-2 av 5).....	94
Bilaga 3) Intervjuguide.....	96
Bilaga 4) Transkribering av lektionerna och intervjuerna (s.1-2 av 129)	97

1 Inledning

1.1 Introduktion

*To live is to be musical, starting with the blood dancing in your veins.
Everything living has a rhythm. Do you feel your music?
— Michael Jackson*

Under mina år som gitarrist och gitarrlärare har jag lagt märke till att mina gitarrelever, som till största delen är vuxna, inte är medvetna om sin kropp när de spelar gitarr. Det är uppenbart att medan man spelar gitarr är det krävande att tänka på annat än själva spelandet, det vill säga vad högra och vänstra handen gör med gitarren. Min utgångspunkt i detta arbete är att det går att observera olika kroppsliga element medan man spelar gitarr och samtidigt underlätta spelandet och läroprocessen genom att använda enkla kroppsligt aktiverande övningar och tankar. Jag vill studera ifall man lär sig annorlunda och mera mångsidigt när man fokuserar på det kroppsliga.

Intresset för ämnet väcktes för mig då jag under mina studier vid Sibelius-Akademien gick en kurs på musik och rörelse, dvs. musikgymnastik, och började fundera över huruvida man kan medföra idéer från musikgymnastiken till gitarrundervisningen. Musik och rörelse är väldigt kroppsligt och jag intresserade mig för vad kroppslighet egentligen betyder. Pedagogiken på lektionerna var inspirerande och gav mig impulser att omsätta kroppsliga idéer i instrumentundervisning. För mig var det också tankeväckande när jag var med i en studiosession där jag spelade in akustisk gitarr med en kondensatormikrofon och märkte att min andning var så tung och kraftig att materialet som inspelades inte kunde användas. Jag hade absolut ingen kontroll över min andning. Efter denna erfarenhet började jag allvarligt fundera på min kroppslighet i samband med gitarrspel. Hur kan jag kontrollera min kropp medan jag spelar gitarr? Hur kan jag vara mera medveten om min kropp när jag spelar? Vilka saker påverkar min kropp då jag spelar?

När jag tänker tillbaka på mina egna gitarrstudier så har man i undervisningen fokuserat väldigt lite på kroppen, kroppsligheten och kroppens olika funktioner. Betoningen i gitarrundervisningen, utgående från min erfarenhet, har legat på olika slags material i form av noter, låtar, tekniker och att spela rätt och med bra stämning. Kroppen och kroppsligheten tas förgivet under gitarrstudierna och att de anses kanske som någonting

som man inte behöver fundera över med när gitarrfärdigheterna utvecklas. Men kunde man fokusera på dem redan i ett tidigare skede?

Jag har undervisat i fem år som gitarrlärare och först under de två senaste åren har jag själv börjat fundera på saker som kroppen och kroppslighet. En del av mina elever har spelat gitarr i något skede av sitt liv och slutat på grund av arbete, misslyckade drömmar om att bli rockstjärna eller kanske bara för att gitarrspelandet kändes tråkigt eller för svårt. När de söker sig på nytt till undervisning vill de återuppliva sitt gitarrspel och samtidigt lära sig något nytt. Eleverna kommer ihåg mycket av instrumentet. De minns namnen på strängarna, ackord, vänstra handens olika ackordgrepp, hur man håller gitarren och t.o.m. hela låtar på tankenivå. Det kroppsliga och särskilt det rytmiska uttrycket är rätt bristfälligt och det är naturligt att kroppsligt uttryck och rytmik glöms bort då man inte spelar på många år. Under senaste åren har jag dock märkt att det ibland känns som att det rytmiska och kroppsliga i gitarrspelet inte egentligen alls finns kvar hos eleverna.

Michael Polanyi har beskrivit att kunna något på två olika sätt – som explicit kunskap och som implicit, dvs. tyst, kunskap (Polanyi, 1966, 10). Hans idéer fungerar som en bra referensram för att dela in medvetande i olika delar som man kan observera. Då gitarrelevens fokus oftast ligger på vänstra handen och hur själva spelandet låter, glömmar eleven lätt bort allt annat som, enligt Polanyi, stöder det man gör. I min studie försöker jag på ett pedagogiskt sätt locka elevens fokus till andra, stödjande, delar av utförandet och få eleven att rikta uppmärksamheten mot det kroppsliga för att se hur det påverkar spelande och lärande.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet för min forskning är att utnyttja idéer från olika pedagogiska metoder som betonar det kroppsliga och tillämpa dessa idéer i gitarrundervisning. Jag provade på denna pedagogik med fyra gitarrelever som jag har haft en längre tid och en som jag inte hade undervisat förut på två gitarrlektioner var. Jag riktade elevernas medvetande till olika delar av kroppen och försökte få eleverna att observera kroppen och känna olika kroppsliga sensationer medan de spelar. Detta betydde att vi i högre grad fokuserade på kroppen i stället för de olika tekniska aspekterna. I denna studie fokuserade jag alltså på det man ofta förbiser - andning, hållning, fötterna och olika rörelser som man gör när man spelar. Jag utgick från en fenomenologisk vinkel där jag sökte svar på hur olika saker

känns att spela på gitarr. Vi reflekterade med eleverna både kring musiken och kroppskänslan och försökte locka fram olika tankar som eleverna fick av undervisningen.

Utgående från mitt syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- 1) Hur upplever elever gitarrundervisning som betonar kroppsliga övningar?
- 2) Vad innebär det för utmaningar för läraren att undervisa gitarrspel med betoning på det kroppsliga?
- 3) Vad innebär fokus på kroppen för elevernas lärande?

2 Teoretiska och filosofiska utgångspunkter

I det här kapitlet beskriver jag mitt teoretiska perspektiv där jag utgår från att betrakta kroppen både som subjekt och objekt. Därefter presenterar jag Michael Polanyis teori om fokuserad och subsidiärt medvetande samt explicit och tyst kunskap. Därtill beskriver jag Jaana Parviainens teori om den sammansatta kunskapen som kräver både riktad och tyst kunskap. Denna kunskap benämner hon även som *kroppslig kunskap*. Till sist skriver jag om hur dessa teoretiska föreställningar kan tillämpas i min studie.

2.1 Kroppen som subjekt och objekt

Att sätta fokus på kroppen är att sätta fokus på en bestämd aspekt av att vara människa. Generellt ser vi den som vårt fysiska yttre. Kroppen fungerar på två grundläggande sätt: Den är en del av oss och den är ett redskap för oss. Detta kan uttryckas i form av att vi, dels, *är* vår kropp; kroppen som *subjekt* och, dels, att vi *har* vår kropp; kroppen som *objekt* (Larson & Fagrell, 2010, 14). Vår kropp är alltid i bruk som ett verktyg med vars hjälp vi kontrollerar vår omgivning. Vi är alltid mer eller mindre medvetna om vår kropp beroende på situation:

To be aware of our body in terms of the things we know and do, is to feel alive. This awareness is an essential part of our existence as sensuous active persons. (Polanyi, 1959, 31)

Polanyi avser att kroppen är en av våra mest grundläggande aspekter. Kroppen är något som är en uppenbar del av vår tillvaro men som oftast ändå bara finns i bakgrunden. Ifall kroppen gör sig bemärkt, är det oftast i negativa sammanhang: när det gör fysiskt ont eller om den kroppsliga förmågan är begränsad.

När en person observerar sin kropp, kan personen inta ett positivt, neutralt eller negativt förhållningssätt till sin kropp. Man kan på olika sätt trivas eller vantrivas i sin kropp. Kroppen framstår ofta som något avskilt från en själv, som ett slags redskap. (Larson & Fagrell, 2010, 14). Ifall kroppen reduceras till ett ting, redskap eller instrument, kallas det för *objektifiering* av kroppen. Kroppens objektifiering är normalt i vårt samhälle, men det sker först och främst i språket och inte i den upplevda världen: Man säger inte att ”nu använder jag min högra hand för att spela ett ackord” utan man säger att ”nu spelar jag ett ackord”. Uppdelningen av kroppens subjektiva och objektiva dimension sker först då vi pratar och skriver om kroppen men inte i den upplevda världen. Ibland

upplever människor sig som främlingar i sin egen kropp, framför allt i situationer där de inte vet vad de skall göra eller känner att de inte kan bemästra saken tillräckligt bra (Larson & Fagrell, 2010, 15). Ett bra exempel på detta är t.ex. att för första gången prova på att spela ett instrument – vi vet inte hur vi skall hålla det eller hur vi skall få ljud från det och det känns klumpigt i våra händer.

Den kropp som vi *upplever* är alltså den *subjektiva* kroppen¹, medan den kropp som vi *reflekterar* över är den *objektiva* kroppen (Larson & Fagrell, 2010, 16). Kroppens objektiva och subjektiva dimension utgör existensen för det vi kallar som medvetande. Kroppen är samtidigt något vi har som den är något vi är (Larson & Fagrell, 2010, 22). De olika dimensionerna, alltså uppdelningen av en immateriell själ och en fysisk kropp kan göras teoretiskt, men som sagt, vi upplever inte kroppen på detta sätt i det verkliga livet. Tillsammans formar den objektiva och subjektiva kroppen en psykofysisk enhet som i verkliga livet är odelbar. Kroppen som objekt innebär att kroppen betraktas utifrån, som ett ting, ett redskap eller ett verktyg. Kroppen som subjekt innebär att kroppen upplevs inifrån (Larson & Fagrell, 2010, 157).

Ett bra exempel på kroppen som objekt och kroppen som subjekt är kön. Det biologiska könet är någonting objektivt medan det sociala könet är subjektivt. Vi föds som män, kvinnor eller intersexuella men vi adopterar det sociala könet genom vår subjektiva kropp. Män och kvinnor upplever objektivt (troligen) sina kroppar annorlunda beroende på olika fysiologiska drag men objekt kroppen bestämmer nödvändigtvis inte kroppens subjektiva karaktär (Parviainen, 2006, 71).

Den objektiva kroppen gör saker oavsett vad vi, ”ägaren” gör – vi andas, vi har reflexer och vårt hjärta slår. Våra njurar, hjärnan, levern och hjärtat fungerar oberoende om människan är medveten om deras funktioner eller inte (Parviainen, 2000, 150). Den objektiva kroppen är alltså den organiska, biologiska och fysiologiska, kort sagt somatiska helhet som fungerar oberoende av våra tankar, våra viljor eller av våra känslor. Vi kan ha objektiv information om kroppen men kroppen upplevs subjektivt. Den kan inte kontrolleras med denna information (Parviainen, 2006, 72). Den subjektiva kroppen är den del av kroppen som vi kan vara medvetna om, som vi rör på, som kommer ihåg, som

¹ Med den subjektiva kroppen avser jag finska ordet *keho* och med den objektiva kroppen avser jag finska ordet *ruumis* (Parviainen, 2006, 70). Dessa finska ord är översatta från tyska orden *Körper* och *Leib*, ursprungligen från filosofen Edmund Husserl.

iakttar, som kan bli skicklig och som kan skapa kunskap om dess aktivitet. Ofta gör sig de objektiva elementen av kroppen påminna när de får något fel eller upphör fungera. Som ett exempel slår vårt hjärta och vi andas oberoende av vår vilja. Men en person kan reglera pulsen av sin andning eller få sitt hjärta att slå snabbare genom att springa. Det betyder att vi genom kroppsliga övningar kan *utvidga* den subjektiva kroppen inom den objektiva, alltså bli medvetna om delar av kroppen som var oåtkomliga för oss i ett tidigare skede (Parviainen, 2006, 70).

2.2 Kunskap som sitter i kroppen

När vi utvidgar vår subjektiva kropp inom den objektiva, formar vi *kunskap som sitter i kroppen*. Kunskap som sitter i kroppen eller kroppens kunskap är inte kunskap om kroppens (inre) funktioner, utan den formas av en funktionell växelverkan mellan kroppen och omgivningen (Parviainen, 2000, 150). Som motreaktion till olika teorier inom den analytiska filosofin har det formats en del teorier om en slags icke-propositionell kunskap. Med icke-propositionell, tyst eller implicit kunskap avser jag praktisk kunskap som förekommer eller som lärs och förstås genom praktisk verksamhet eller övning. I mitt arbete använder jag termen tyst kunskap. En sådan kunskap är huvudsakligen kroppslig. Kunskap refererar i detta fall till färdigheter eller kunskap som föds genom perception eller erfarenhet. Kända teorier inom området är Michael Polanyis tyst kunskap (*tacit knowledge*), Gilbert Ryles att veta hur (*knowing how*) och kognitionsvetenskapens procedurala kunskap. Med dessa tre begrepp avser man praktisk kunskap som manifesterar sig eller lärs och förstås genom praktisk aktivitet. Gemensamt med dessa teorier är ett påstående om att den propositionella, explicita, kunskapen utesluter en stor del av människans aktivitet vilket innehåller bland annat kunskap inom konst, sport, gymnastik, handarbete och många andra praktiska yrken, vilka hör till tysta kunskapens dimension. Att veta syftar i dessa fall på färdigheter och kunnande som föds genom perception och upplevelse (Parviainen, 2006, 68).

Kunskapen om kroppen, liksom de subjektiva och objektiva perspektiven på kroppen, kan delas upp i två olika delområden: kunskap om kroppen som objekt och kunskap om kroppen som subjekt. Objektiv kunskap om kroppen är likadan som vilken som helst information av olika objekt – hit hör anatomi, organ och andra kroppens fysikaliska funktioner. Ett objektivt perspektiv ser kroppen som en slags maskin vilket kallas för kunskap om den objektiva kroppen. Denna information är oftast samlad med olika instrument, som t.ex. röntgen, och ifall informationen är samlad på ett vetenskapligt

ansvarsfullt sätt kan den anses vara sann. Den här naturvetenskapliga informationen om våra kroppar är epistemisk, propositionell kunskap. Sådan kunskap kan påstås vara rätt eller fel skriftligt eller muntligt och den är antingen falskt eller sant (Parviainen, 2000, 148). Aristoteles kallade sådan kunskap för *vetande*. Propositionell kunskap kräver ingen personlig erfarenhet, den kan förmedlas enkelt i olika fysiska form (som t.ex. text) och kan sägas vara okroppslig (Larson & Fagrell, 2010, 169).

Samtidigt kan kunskapen om kroppen betraktas från en icke-propositionell eller subjektiv vinkel. Sådan kunskap består av olika erfarenheter, antaganden och kroppslig aktivitet. Aristoteles kallade det för *kunnande* (Larson & Fagrell, 2010, 169). Ett ord som beskriver sådan kunskap är *färdighet* – någonting som vi upplever personligt, eller subjektivt, då vi övar t.ex. musik, konst eller sport. Sådan kunskap är oftast inövad genom personliga upplevelser, går från lärare till elev genom kroppslig aktivitet och tradition och kan inte endast inläras via t.ex. böcker utan måste övas in med kroppsliga övningar. Man kan dock läsa *om* detta kunnande men det gör oss *inte kunniga* i det fast vi vet om kunskapen.

2.3 Polanyis kunskapsteori

Michael Polanyi påstår att vi vet mera än vi kan berätta. Exempelvis lyfter han fram hur det är möjligt att vi känner igen ett ansikte från miljontals andra ansikten. Vi kan inte verbalt beskriva hur vi känner igen någon person i jämförelse med miljoner andra men ändå kan vi göra det. Vi känner igen olika sinnestillstånd hos andra personer utan att kunna berätta, förutom väldigt vagt, utgående från vilka kriterier vi känner igen dem (Polanyi, 1966, 4). Polanyi kallar denna typ av kunskap som är ospecificerbar och som fungerar i bakgrunden av vårt medvetande för tyst kunskap. Jag förklarar hans teori gällande tyst och explicit kunskap i detta kapitel.

2.3.1 Om skicklighet (Practice of skills)

Polanyi anser att man åstadkommer ett skickligt utförande genom att observera en mängd regler som *inte är bekanta som regler* för personen som följer dem (Polanyi, 1958, 49). Han använder som ett exempel att simma. Hur kan en person simma utan att hen vet hur man egentligen gör det? Svaret ligger i simmarens kroppsliga kunskap om att hur hen reglerar sin andning, eller styr sina andningsorgan. Hen hålls på vattnet p.g.a. att hen reglerar sin flytkraft genom att inte tömma lungorna helt när hen andas ut

och andas mer in när hen andas in; men detta är inte någonting som personen i fråga eller andra simmare känner igen allmänt medan de simmar. Ett liknande exempel är att cykla. Efter att ha diskuterat med fysiker, ingenjörer samt cykeltillverkare, drar Polanyi slutsatsen att principen för hur en cyklist håller balansen inte är känt för allmänheten. Att cykla kan delas in i olika regler som man kan observera separat när man studerar hur en person cyklar:

Rules of art can be useful, but they do not determine the practice of an art; they are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge. (Polanyi, 1958, 50)

Polanyi beskriver dessa regler, eller element, som delar som formar helheten och som är själva utförandet av en konst. I exemplet med simmaren kan vi säga att olika element är t.ex. andning och fötternas rörelser. Dessa regler i utförandet av konsten i fråga fungerar som vägledare endast om de kan integreras i det praktiska kunnandet av konsten. De kan inte ersätta detta kunnande i någon form av icke-kroppslig kunskap. Som ett exempel, att veta *hur* man simmar betyder inte att man *kan* simma.

Om man analyserar olika element av en kroppslig aktivitet, tappar man lätt den egentliga meningen vad som rörelserna tillsammans åstadkommer. Fenomenet benämner Polanyi för *destruktiv analys* (Polanyi, 1958, 50). Man kan analysera olika delar av en konst eller ett kroppsligt utförande, men olika komponenters mening som enskilda variabler kan vara väldigt olika än vad de är i deras sammansatta mening.

Polanyi beskriver ett exempel på destruktiv analys där en pianist är känd för sin ”touch”, dvs. sitt anslag när hen spelar piano. Musiker tycker att det är självklart att man kan spela en ton på ett piano på flera olika sätt beroende på pianistens beröring. De flesta eleverna strävar att uppnå den rätta beröringen och en virtuos ser sin förmåga att spela med denna beröring som en av sina främsta prestationer. Pianistens beröring värderas av både hans elever och publik. Men när processen av att spela en ton på piano analyseras, är det väldigt svårt att redogöra för att en beröring alls existerar. Svårigheten beror på att en analys av tangenten, hammaren och strängarnas rörelse som skilda element inte kan påvisa en tydlig skillnad mellan en nybörjare eller en virtuospianist ifall de isoleras till rent fysiska element. Det betyder egentligen att pianistens beröring, hans mest värdefulla attribut, inte kan förklaras genom fysikaliska mätningar. Men såklart hör vi en tydlig skillnad p.g.a. summan av olika ospecificerbara variabler, eller element, som alla arbetar flytande och graciöst med varandra. Men de olika elementen som bildar

pianistens beröring kan inte separeras rent tekniskt. Ifall vi analyserar alla element som vi kan observera, blir analysen destruktiv eftersom vi *inte kan identifiera alla variabler i ett sådant fall* eftersom en del av dem är ospecificerbara. Det betyder att analysens resultat kan vara missledande. (Polanyi, 1958, 50.)

2.3.2 Om fokuserad och subsidiärt medvetande

När vi använder en hammare för att hamra in en spik, fäster vi uppmärksamhet på både spiken och hammaren i handen, men på olika sätt. Vi ser effekten av våra slag på spiken och försöker hålla hammaren så att vi skulle kunna träffa spiken på rätt sätt. När vi slår ner hammaren, känner vi inte att hammarens skaft berör vår handflata men att hammarens huvud har träffat spiken. Men samtidigt är vi definitivt medvetna om känslorna i vår handflata och fingrarna som håller fast hammaren när vi slår med hammaren. Dessa känslor vägleder oss att handskas med hammaren på rätt sätt. Den uppmärksamhet som vi ger till spiken ger vi också hammaren och handen *men på ett annat sätt*. Skillnaden kan konstateras med att säga att hammaren och handen, inte spiken, är element av hela vår uppmärksamhet, men de ligger inte i fokus. De är inte sedda som sig själva; vi fokuserar på spiken fast vi är medvetna om hammaren och handen. Vårt medvetande är alltså *subsidiär* gällande vår handflata och hammaren. Subsidiära medvetandet är i sin tur förenat till vårt *fokuserade* medvetande av att slå in spiken på rätt sätt. Dessa två olika slags medvetande kallas till *fokuserat* och *subsidiärt* medvetande (Polanyi, 1958, 55).

Subsidiärt medvetande och fokuserat medvetande är ömsesidigt uteslutande. Om en pianist skiftar sin fokus när hen spelar ett stycke för att observera vad hen gör med sina fingrar, kan hen bli förvirrad och kanske måste sluta spela (Polanyi, 1958, 56)². Den här typen av klumpighet, som beror på att det fokuserade medvetandet är riktad mot subsidiära element av en handling, är allmänt känt som *självmédvetande*. En allvarlig och ibland obotlig typ av den är t.ex. scenskräck, som ofta handlar om att nervöst fundera över följande orden – eller noten eller gesten – som hen måste hitta på eller komma ihåg. Det förstör hens känsla av helheten, eller kontexten, som i sin tur kan frammana den rätta sekvensen av t.ex. ord, noter eller gester. Scenskräck elimineras och flytet kommer tillbaka om hen lyckas flytta sitt medvetande framåt och låta den fungera med

² Ursprungligen från Comp. E.d. Henri Wallon, De l'acte à la pensée, Paris, 1942, 223.

en klar bild av den omfattande aktiviteten, eller helheten, som hen är primärt intresserad av (Polanyi, 1958, 56).

Dessa olika subsidiära element kan framstå som oklara: Vi är inte alltid säkra på var vårt medvetande skiftar när vi lider av scenskräck. Men vi ignorerar inte dessa subsidiära element. I detta fall kan vi observera de olika elementen av vårt uppträdande ganska bra, och dess oklarhet består av faktumet att uppträdanden blir paralyserad om vi låter vårt medvetande skifta mellan det subsidiära och det fokuserade (Polanyi, 1958, 56).

... our attention can hold only one focus at a time and that it would hence be self-contradictory to be both subsidiarily and focally aware of the same particulars at the same time. (Polanyi, 1958, 57)

De olika fokuserade och subsidiära elementen av medvetandet formar en helhet när vi gör någonting med vår kropp. När vi fokuserar på en helhet, är vi subsidiärt medvetna om dess element samtidigt som det inte finns en skillnad i intensiteten mellan de två medvetandena. När någonting ses som subsidiärt till en helhet, antyder det att den medverkar på ett stödjande sätt helheten och då kan vi se dess funktion som en betydelse inom referensramen av det vi gör (Polanyi, 1958, 58).

2.3.3 Explicit och tyst³ kunskap

Polanyi anser att det finns två olika typer av kunskap. Kunskap, som kan beskrivas med ord eller kartor, tabeller eller formulär kallas för explicit eller deskriptiv kunskap. Explicit kunskap är av objektiv natur och kan alltid bedömas vara antingen sann eller falsk. Den andra typen av kunskap kallas till för tyst kunskap. Vi kan dra en slutsats att vi alltid *tyst vet att vår explicita kunskap är sann* (Polanyi, 1959, 12). Tyst kunskap innefattar den objektiva karaktären av explicit kunskap. Inom kroppsliga former av konst eller annat har den tysta kunskapen i en betydande roll. Polanyi anser att den tysta kunskapen är den dominanta delen av all kunskap i världen och att inte se den som kunskap skulle leda till att inte se någon kunskap alls (Polanyi, 1959, 13). Logiska, eller lättförklarade, skillnaden mellan explicit och tyst kunskap ligger i att vi kan kritiskt reflektera över

³ I detta arbete använder jag tyst och implicit kunskap som synonymer.

någonting som är explicit yttrat på ett sätt som vi inte kan reflektera över i vår tysta medvetenhet av en upplevelse (Polanyi, 1959, 14).

Som ett exempel kan man jämföra ett fall av tyst kunskap med kunskap av samma subjekt i explicit form. Polanyi skriver att människor ser omkring sig och utforskar sin omgivning genom sitt tysta medvetande liksom även olika djur gör. I ett fall där man har studerat råttor i en labyrint har E.C. Tolman, en forskare som specialiserat sig på råttornas beteende i olika situationer, konstaterat att en råtta hittar sin väg genom en labyrint som om den skulle ha en mental karta över labyrinten. Observationer av människor i likadana förhållanden klarar sig inte något bättre än råttan, om inte hen har med sig olika hjälpmedel som t.ex. en nedtecknad karta eller andra anteckningar som människan kommer ihåg verbalt. Skillnaden är att människan *kan* göra sådana anteckningar eller ha någon annan att göra dem åt sig. Han kan t.ex. ha fått en karta över labyrinten som han försöker komma ut ur. Människan med kartan är överlägsen jämfört med råttan för att komma ut ur labyrinten, men här uppkommer det ett nytt problem: Kartan kan vara fel eller människan kan missuppfatta den. Människan måste kritiskt reflektera över om kartan är rätt och dessutom kunna tolka den rätt. Det finns en risk i att lita på explicit formulerad kunskap, i detta fall i form av en karta på grund av att kunskapen kan vara missvisande eller inte stämmer. Kartan kan reflekteras över eftersom den är ett externt objekt som hen inte själv har producerat och kartan kan tolkas och den kan vara informativ. Människans karta, fysisk eller mental, är som sagt en form av artikulerad, explicit kunskap som kan anses vara sann eller falsk. Råttans mentala karta kan inte reflekteras över på samma sätt. Den kan bara prövas genom aktivitet – genom att gå in i labyrinten och använda den mentala kartan över labyrinten i fråga som man har och korrigera den ifall man går vilse. Det finns inte något annat sätt att förbättra tyst eller oartikulerad kunskap. (Polanyi, 1959, 16.)

Den tysta kunskapens struktur manifesteras klarast i ett försök att förstå. Det är en process av förståelse: kunna uppfatta olika delar och omsätta dem till en begriplig helhet. Vi kan inte förstå en helhet utan att se de element som bygger upp helheten men vi kan se de olika elementen utan att förstå helheten. Ifall vi observerar olika element av en helhet så kan vi tappa vår uppmärksamhet av helheten eller kanske tappa förståelsen av den helt och hållet (Polanyi, 1959, 28). Det här är väldigt lika fokuserat och subsidiärt medvetande som jag tidigare nämnde och exemplet med pianisten som i stället för att koncentrera sig på musiken börjar tänka på sina fingrars rörelser och tvingas sluta spela. Men när vi ser den tysta kunskapen bakom utförandet av en konst som ett element som

stöder utförandet i sig, observerar den och reflekterar över den, kan vi flytta dessa element till vår fokus och analysera dem som stödande delar till vårt ursprungliga mål. Exempelvis, kan pianisten öva sina fingrars rörelser skilt för att öva in en teknisk del av ett stycke. Vi utgår *från* en kombination av muskulära aktiviteter *mot* utförandet av en konstform som består av summan av dessa ospecificerbara elementära aktiviteter. Det här är ett exempel av den *funktionella strukturen* av tyst kunskap (Polanyi, 1966, 10). De elementära rörelserna är tysta för pianisten i fråga och hen är inte medveten om dem. När pianisten övar mera, blir hen mer van med dessa olika kroppsliga element som framstår när hon spelar. Hen blir mer uppmärksam över de olika stödande eller icke-stödande elementen i utförandet inom *referensramen* av det som hen försöker åstadkomma, i detta exempel att spela piano. Det här kallas för den *fenomenala strukturen* av tyst kunskap (Polanyi, 1966, 11).

Polanyi talar också om betydelsen och användningen av olika verktyg. Om de observeras som objekt i sig själva förlorar de sin mening. Men ifall vi observerar deras mening och ser dem endast subsidiärt som objekt, fungerar de som de verktyg som de är menade att vara. Vi använder olika verktyg och instrument som utvidgningar för vår kropp och de kan också fungera som utvidgningar av våra sinnen. Vi assimilerar dem med vår kropp genom att känna in dem, genom att prova oss fram hur de fungerar och genom att repetera rörelser och meningar de är menade för. När vi assimilerar ett nytt verktyg, genomgår vår kropp en del förändringar (Polanyi, 1959, 31). En blind man som använder en käpp för att känna sig runt omgivningen är väldigt mycket bättre på att göra det jämfört med någon som inte är blind eftersom den icke-blinda personen inte är van vid de impulser som käppen ger. Detta kan kallas för den *semantiska strukturen* av tyst kunskap (Polanyi, 1966, 13).

Jag hade som exempel pianisten som började fundera på sina fingrars rörelse. Att skifta fokus kan förstöra förståendet av någonting genom att flytta fokuset från det som man gör till dess subsidiära delar. Därför kan vi dra en slutsats att vi övar oss i många olika helheter utan att ha fokuserat på dess olika delar (Polanyi, 1959, 32). I sådana fall är vi ignoranta, eller *fokuserat ignoranta*, över dessa delar; vi vet dem endast subsidiärt vad de gör tillsammans men vi kan inte riktigt berätta vad de är. Praktiska färdigheter och praktiska erfarenheter har mycket mer information som experter i dessa fält aldrig kan berätta. Delar som är okända eller ospecificerbara är massiva domäner av kunskap som är relaterade till levande saker och konster. En professionell pianist kan vara *fokuserat ignorant* vad gäller olika element eftersom *hen vet att dessa element förstör utförandet*

när hon spelar. Detta är egentligen en form av tyst kunskap: Hen vet om kroppens stödjande aktiviteter och vad kroppen gör men vet att hen inte skall flytta sitt medvetande mot dessa stödjande delar för att de fungerar då hen håller dem till i sin personliga dimension av tyst kunskap. Hen förstår sambandet mellan de olika elementen som hans pianospel består av och förstår helheten som de olika elementen tillsammans formar. (Polanyi, 1966, 13.)

I vårt vetande kompletterar alltså den explicita och tysta kunskapen varandra. Som ett exempel, min tysta kunskap stöder den explicita kunskapen när jag läser in mig på en text - språket, läskunnigheten och grammatiken är en del av den tysta kunskapen som jag har. Den stöder min målsättning att förstå meningen bakom texten. Min uppmärksamhet är i målsättningen (dvs. textens mening) och tysta kunskapen finns bakom. Den explicita kunskapen transformeras efter en tid till tyst kunskap.

Polanyi anser att tyst kunskap anses som dynamiskt "vetande" i stället för statisk kunskap. När pianisten i föregående exemplet övar in en ny låt, söker hen först samband mellan fingrarna och noter. När sambandet hittas efter övning, börjar låten gå elegantare. För att spela hela låten på en professionell nivå, krävs det att fingrarnas rörlighet och rätt position transformeras från pianistens fokuserade kunskap till hennes stödjande subsidiära kunskap så att hon kan rikta sin fokus mot tolkandet av låten (Parviainen, 2000, 153). Man kan dra en slutsats av exemplet att Polanyi avser att *den tysta kunskapen är den delen av kroppen som rör på sig när pianisten spelar*. Kroppens tysta dimension är att "leva" i vår färdighet av en konst. Samtidigt är den explicita kunskapen den som vi försöker erövra och lära oss: Där vårt fokus ligger i då vi presterar.

2.4 Kroppslig kunskap och kroppens topografi

Det finns flera forskare som har byggt på eller använt Polanyis teori. I detta sammanhang presenterar jag Jaana Parviainens (2000) tankar om kroppslig kunskap och kroppens topografi (2006).

Hon kallar ett fall av explicit och tyst kunskap som kräver både kroppslig aktivitet och kroppsliga färdigheter för *kroppslig kunskap*. Med kroppslig kunskap syftar hon på kunskapen av t.ex. en pianist eller en cyklist vars kunskap eller kunnande förutsätter både kroppslig övning och kroppsliga färdigheter. Med en kroppslig färdighet menar hon att genom kroppslig aktivitet som utövas med kroppslig övning produceras ett utförande. Utföraren kan själv bedöma sitt utförande. Eftersom alla färdigheter är socialt och

kulturellt uppbyggda, kan också utföraren bli bedömd av andra. Som ett exempel, kan två personer lära sig exakt samma simteknik och använda exakt samma rörelser så att deras utförande ser exakt likadant ut. Trots det kan deras inlärningsmetoder och deras egen subjektiva bild av kroppen, dvs. *kroppens topografi*, vara väldigt olika. Denna subjektiva bild av kroppen kan också kallas för *kroppens karta*. Den syftar inte på kroppens form utan något mer dynamiskt: kroppens sätt att agera (Parviainen, 2000, 155).

Med kroppens topografi avser Parviainen kroppen som en slags terräng varifrån olika känslor och insikter lyfts fram till vårt medvetande och som inlärd färdigheter och tekniker, moraliska koder, vanor och seder. Olika rörelser och ställningar framställs i kroppens topografi som olika taktila, eller kinestetiska insikter som kan vara svåra att beskriva som begrepp. Dessa insikter kan manifesteras sig som t.ex. stress, stelhet, tröghet, spänning, hetta eller utbrott. Till sådana taktila eller kinestetiska insikter kan tillkomma en erfarenhet av smärta eller behag. När vi rör på oss eller gör någonting praktiskt börjar vi identifiera dessa insikter i olika delar av vår kropp och sammankoppla dem till de aktiviteter som de framkommer i. Vi lär oss medan vi praktiserar någonting genom att lyssna på vår subjektiva kropp och olika rörelsers kvaliteter som: snabbhet, kraft, spänning, riktning och flöde (Parviainen, 2006, 75). Det här kan kallas för att *sensibiliseras* till kroppens kinestetiska kvaliteter. Topografi som term fungerar utmärkt eftersom olika färdigheter och vanor lagras i kroppen på ett likadant sätt som man kan finna olika historiska skikt från jorden som har lagrats på varandra utan att ha blandats med varandra. För vissa personer är deras kropp topografiskt bekant för dem: De kan exakt precisera olika känslor, detaljerade rörelser och kroppens temporala skiftande från barndomen till vuxenhet. För andra är topografien inte bekant alls: De bara rör på sig med sin kropp och är inte alls medvetna eller intresserade av den. Kroppens topografi kan i detta fall beskrivas vara mörk, okänd, som ett slags främmande terräng eller till och med som något skrämmande (Parviainen, 2006, 87).

Om olika vanor och seder har lagrats i våra kroppar, är några av de kroppsliga färdigheterna sådana som vi har övat in med aktiv övning. Färdigheten att cykla är nästan omöjlig att glömma. Några av dessa färdigheter ”rostar”, dvs. blir sämre om de inte aktivt övas och de måste upprätthållas genom övning. Vissa färdigheter är oberoende av varandra, en del fungerar parallellt så att de förbättrar eller ersätter varandra. Färdigheter kan vara stödjande och hjälpa till att forma andra liknande färdigheter. Några av dem är ersättande till sin natur: om man har lärt sig ett bättre sätt att t.ex. simma, är det svårt att återgå till det ursprungliga och sämre sättet att simma (Parviainen, 2006, 89).

Jag har beskrivit kunskap om den objektiva kroppen samt kunskap om den subjektiva kroppen tidigare i kapitel 2.1. Parviainen menar att den objektiva kunskapen om kroppen är i fokus när vi diskuterar idrott, gymnastik eller dans. När en idrottare gör ett träningsprogram, baseras den på objektiv kunskap av läkare, fysioterapeuter och näringsterapeuter. Dessa experter förmedlar kunskap som kan förbättra kroppens fysiska prestanda. Många nya sätt att motionera utvecklas nästan endast baserat på kunskap om den objektiva kroppen. När vi använder oss av den typen av information gällande kroppen litar vi mera på numerisk och explicit information om kroppen och håller kroppens direkta respons, den subjektiva känslan, som sekundär av kvalitet (Parviainen, 2006, 78).

2.5 Tillämpning av dessa föreställningar i min studie

Polanyi hade som ett exempel en pianist som söker samband mellan sina fingrar och musiken genom att flytta sitt fokus till utförandets subsidiära element när hen övar. På samma sätt kan vi diskutera gitarrspel. När en person ackompanjerar på gitarr följer hen en mängd oskrivna regler och använder både sin kropp och sitt subsidiära och fokuserade medvetande för att spela. Dessa olika regler, eller subsidiära element, är gitarristen inte medveten om medan hen spelar och är till stor del okända för gitarristen. Gitarristens fokus ligger i utförandet, dvs. hur det låter, men icke dess subsidiära element. Dessa element manifesterar sig som t.ex. hållning, andning, fötternas rörelser, hur man håller i gitarren och händernas rörelser.

I min empiriska del av studien försöker jag omsätta Polanyis tankar i praktiken, i kontexten av gitarrundervisning. Genom att själv fokusera på de olika subsidiära elementen av elevens gitarrspelande och genom att *styra* elevens fokus mot sina egna subsidiära element försöker jag hitta olika sätt för eleven att vara medveten om sin kropp när hen spelar gitarr. Dessa element kan då framkomma som stödjande eller problematiska för utförandet. Jag observerar elevens kroppsliga topografi och styr hens fokus till sin egen kropp under olika övningar. Genom att styra fokus mot dessa subsidiära element av ett utförande, försöker vi tillsammans diskutera *vad* som händer i kroppen, *hur* det känns och vad det har för betydelse för elevens utförande och lärande. Samtidigt observerar jag mig själv som pedagog och försöker observera olika aspekter som framkommer när man undervisar med fokus på det kroppsliga.

Polanyis beskrivning om möten mellan olika medvetanden går att använda för att beskriva en gitarrlektion. När jag visar någonting med gitarren åt eleven, behöver jag inte

nödvändigtvis verbalt förklara vad som händer under utförandet utan jag visar eleven *hur* någonting görs. Då observerar vi inte elementen av ett utförande skilt utan jag visar deras sammansatta mening i form av ett utförande. Eleven följer i ett sådant fall lärarens kropp som ett slags karta, Parviainens beskrivning av kroppens topografi, och försöker härma lärarens rörelser. Men i stället för att säga ”gör så här” och visa fysiskt hur någonting görs, försöker vi diskutera utförandet i fråga genom dess subsidiära element och helheten som de bildar.

Tyst kunskap är svår att verbalisera. Det betyder att för att observera och tolka olika kroppsliga element inom en gitarrlektion måste man lyfta fram dem som fokuspunkter under lektionerna. Elevernas olika kroppsliga rörelser, samt elevernas egna uppfattningar om deras egna rörelser, är de huvudsakliga delmomenten i min studie.

3 Kroppen i pedagogiken

Pedagogik handlar om att påverka. Den subjektiva och objektiva kroppen bildar en psyko-fysisk enhet som kan betraktas subjektivt (upplevd kropp) och objektivt (kroppen som ett ting). När vi talar om kroppen i pedagogiken, kan vi säga att pedagogik handlar om påverkan som sker direkt mot och inom denna kropp (Larson & Fagrell, 2010, 88). Pedagogik kan också ses som en praktik. Praktik betyder å sin sida att göra någonting, att handla eller agera. Då syftar man på det som görs i själva undervisningssituationen. Om man studerar pedagogikens praktik är man intresserad av hur man gör när man undervisar i en undervisningssituation, vad man undervisar och varför. Man vill dessutom få kunskap om hur eleverna tänker och bearbetar information (Larson & Fagrell, 2010, 91).

Det har inte gjorts många studier inom pedagogik som handlar om den subjektiva upplevelsen av kroppen i ett pedagogiskt sammanhang. Största delen av den kroppsligt pedagogiska forskningen har sina rötter i naturvetenskaper som fysiologi, medicin, biomekanik och biologi. Även den psykologiska forskningen om pedagogik har oavkortat följt ett naturvetenskapligt forskningsideal. Kroppens filosofi har inte ofta framträtt inom forskning av pedagogiken. Vår subjektiva bild av verkligheten, som är påverkad av olika känslor och erfarenheter begränsat av våra sinnens förmåga att registrera och tolka sinnesintryck, kan i ett fenomenologiskt perspektiv ge ett ”sant” perspektiv av verkligheten. Således kan en studie av denna fenomenologiskt filosofiska form vara en bra informationskälla inom pedagogiken. (Larson & Fagrell, 2010, 92.)

När vi talar om praktisk eller kroppslig undervisning är pedagogiken ofta objektiv till naturen eftersom man försöker få en kropp att ”göra saker”. I situationer där en person försöker bemästra någonting, eller öva på en färdighet, blir hans kroppssyn mycket objektiv. Han har stora krav på sin kropp, bedömer den och har förväntningar eller krav som läraren eller han själv utsätter sig för. Sådana situationer kan beskrivas med elever som ser sin kropp som ett slags skepp som antingen eleven själv eller läraren styr över. Men själva skeppet – den person som undervisas – styr slutligen ändå kroppen och kroppsdelarna och de antas vara under psykets eller ”jagets” kontroll. Ifall man objektiviserar på detta sätt, kan man också tänka sig att den här kroppen kunde styras av någon annan än ”kroppens ägare”:

Den kropp jag (upp)lever i – den kropp som är ”jag” – är olösligt förbunden med mig själv, men om jag inte är (i) min kropp finns det

förutsättningar för andra att ta makten över den – och kanske i förlängningen också över mig. (Larson & Fagrell, 2010, 16)

Inom ett pedagogiskt sammanhang fungerar kroppen på olika sätt: En aktiv kropp som erövrar och producerar kunskap, prövar sig fram till olika slutsatser, lär genom behagliga och obehagliga erfarenheter och bygger en slags bild om vad kroppen kan och inte kan göra. Detta i motsats till en passiv kropp som konsumerar och traderar explicit kunskap, svarar på frågor vad som skall eller borde göras, och väcker tankar att hur olika problem kan lösas. Dessa två olika kroppar existerar oftast sida vid sida i en pedagogisk situation. Sällan har vi en form av undervisning där eleven antingen hela tiden rör på sig eller är absolut stilla. Ett sätt att undervisa som väcker elevens kroppslighet och elevens kinestetiska sinne är en form av *kroppslig pedagogik*. Vi får information om våra olika rörelser genom vårt kinestetiska sinne. Kinestesi syftar på den kroppsliga förmågan av att förnimma, iaktta, känna, uppfatta och styra kroppens ställningar och rörelser (Parviainen, 2006, 27).

Om man vill utnyttja elevens kinestetiska upplevelser i undervisning, skall man styra elevens fokus till hans kroppens erfarenheter av och olika känslor angående undervisningssituationen och på detta sätt göra eleven *kinestetiskt medveten*. Detta kan göras på flera olika sätt: Ett exempel är olika uppvärmningsövningar där man med olika rörelser får till stånd en upplevd ändring i kroppen i form av avslappning, djupare andning, bättre hållning och aktivering av olika muskelgrupper. Läraren kan be eleven tänka på, komma ihåg, upprepa eller föreställa sig olika rörelser. Typiskt för kroppslig undervisning är att ha en konstant dialog mellan läraren och eleven efter olika övningar: Läraren försöker få eleven att uttrycka sig verbalt om olika kroppsliga erfarenheter, reflektera över olika rörelsers kvalitet och fundera hur dessa påverkar eleven (Juntunen, 2009, 3).

3.1 Dalcroze-pedagogik

En form av kinestesiskt aktiverande och kroppslig pedagogik är Dalcroze-pedagogik (*Dalcroze Eurhythmics*)⁴. Emile Jaques-Dalcroze hade en vision om en musikpedagogik som väcker elevens sinnesperception och aktiverar elevens allomfattande kunnande

⁴ Jag har översatt Dalcroze-pedagogik från Juntunens, 2009, Dalcroze-pedagogiikka. Juntunen använder Dalcroze-pedagogiikka som synonym till Dalcroze-rytmiikka som är en mer direkt översättning av den ursprungliga termen, Dalcroze Eurhythmics.

både kroppsligt och psykiskt. Inom Dalcroze-pedagogiken övar man kroppens färdigheter och kroppsliga kunskap och hjälper eleverna att uppfatta sina kroppsliga vanor och *vid behov ändra på dem* (Juntunen, 2009, 4). Dalcroze-pedagogikens syfte är att styra elevens koncentration till den *kroppsliga upplevelsen av musiken*. Dalcroze-pedagogik kan användas som ett eget, stödande ämne inom olika former av musikundervisning, eller så kan den användas som ett arbetssätt för elever i olika åldrar inom musik- och dansutbildning samt musikterapi. Dalcrozes pedagogiska idéer fungerar inom all instrumentundervisning. Dalcroze-pedagogik används ofta i musikgymnastik, musikterapi och andra olika former av kroppslig musikundervisning. Den sammansätter rytmisk rörelse, solfège och improvisation och strävar efter en allomfattande musikutbildning (Juntunen, 2009, 2).

Dalcroze reverts constantly to the old principle of duality, with mind on one side and matter on the other. (Bachmann, 1991, 12)

Dalcroze var kritiskt mot uppdelningen av kroppen i en subjekt- och objekt kropp. Han tyckte att medvetandet (sinnen, känslor, själen, visdom) och ens fysiska kropp (kropp, känslosinne, instinkter och handlingar) inte skall ses som separata saker. Han såg ”den tänkande mannen” och ”den fysiska mannen” som ett (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 196). Ett av Dalcroze-pedagogikens mest framstående syfte är att sammanfläta kroppen och medvetandet i en gemensam harmoni och skapa länkar mellan dem (Bachmann, 1991, 18).

Dalcroze beskriver rytm som rörelse. I ett exempel skriver han att i ett fall där en elev spelar rytmiskt fel på en pianolektion, börjar läraren ”rätta” elevens utförande genom sin egen kropp. Läraren försöker få eleven att spela rytmen rätt genom att förmedla den i form av en gest. Lärarens gest att ”rätta” rytmen i fråga är medvetet med ett pedagogiskt mål. Läraren, som förmedlar rytmen genom gester, transformerar sin egen medvetenhet till rörelse, och omedvetet genom denna manifestation att försöker väcka dess representation i eleven så att eleven kan transformera den till sin egen rörelse. Rytmisk representation och reflexen för en rytmisk åtgärd, är möjlig i alla muskler i kroppen. Ömsesidigt, är en rytmisk rörelse den synliga manifestationen av en rytmisk medvetenhet. Den ena följer den andra och är länkade med varandra (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 65).

I ett annat fall beskriver han den subjektiva uppfattningen om puls. Alla musiker märker att efter att ha räknat en eller två takter mentalt, känner man ett eko av pulsen. (*echo of the time-value*) Även om kroppen är helt stilla, arbetar musklerna osynligt tillsammans

med den mentala processen. En person känner instinktivt rytmiska vibrationer i alla hans medvetna muskler (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 66).

Man instinctively feels rhythmic vibrations in all his conscious muscles; that is why it behoves a teacher of rhythm to train through and in rhythm the whole muscular system, so that every muscle may contribute its share in awakening, clarifying, moulding, and perfecting rhythmic consciousness. (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 66)

Samtidigt påpekar han att övningen av den fysiska viljan eller disciplineringen av nervsystemet inte endast består av nödvändiga aktiviteter av olika muskler eller muskelgrupper utan också av hur man *försätter dem i vila*. Som ett exempel har han en pianoelev som använder pedalen. Dalcroze skriver att det är svårare att få en pianist sluta använda pedalen än att få hen att använda den och samtidigt ännu svårare att använda pedalen på ett svagt slag i musiken i stället för ett betonat slag. Genom olika repeterande övningar får eleven åtskilt sina fötters rörelser från sina händers. Likadan motsvarighet ger han i ett exempel om violinister som har svårt att separera stråkhanden från den vänstra handen som är på greppbrädan. Förklaringen ligger i att det är svårare att minska en muskelaktivitet än att förstärka den (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 67).

Händernas, eller fötternas rörelser, som bör vara oberoende av varandra är en form av polyrytmik i ett musikaliskt sammanhang. Han anser att polyrytmiska övningar är viktiga för att urskilja olika kroppsdelar och deras rörelser från varandra. Med polyrytmik avser han två olika rytmer på varandra. När vi spelar instrument, gör olika kroppsdelar ofta olika rörelser samtidigt. Därför avser han att man måste öva alla delar av kroppen genom olika rytmer och rörelser som representerar olika notvärden och olika längder av tid. När precisa relationer av tid, rum och energi bestämmer formen av rörelsen, kräver rytmik och olika former av rörelse olika betoningar (i andra ord, olika nivåer av muskelarbete) (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 67).

Musik består av ljud och rörelse. Ljud är en sekundär form av rörelse, rytm en primär. Musikstudier borde alltså föregås av övningar i rörelse. I musikundervisning bör det göras olika övningar med kroppsdelar, först separat, sedan samtidigt och till slut hela kroppen samtidigt. Dalcroze märkte att hans elever ofta hade ett bristande rytmiskt kunnande jämfört med deras harmoniska kunnande. Han observerade elevernas lärande och kom till slutsatsen att dynamiken och motiven i musik beror inte bara på det vad eleven hör. Först trodde han att det var kinestetiska sinnet men efter att ha observerat sina elevers reaktioner i pianospel i andra delar av kroppen än händerna som t.ex. fötternas rörelser,

huvudet, svängningen av hela kroppen – märkte han att olika musikaliska uttryck av rytmisk natur gav upphov till muskulär respons och nervrespons i *hela kroppen* (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 6). Efter att ha insett att kroppens motoriska sinne är lika viktigt för bra musikalisk prestation som hörseln är, insåg han att det är lika ovanligt att finna en elev med perfekt motorisk kapacitet som att finna en elev med absolut gehör. Han uppmuntrade sina elever att vara medvetna om olika rytmer i sin kroppars rörelser, förstå olika rytmer i musik och uppfatta dem som rörelse. Sammanfattat är både kroppen och hörseln viktiga när man lär sig musik.

För att vara musikalisk skall en elev ha en mängd fysiska och psykiska resurser och kapacitet som består, å ena sidan, av hörsel, röst och medvetenhet av ljud, och å andra sidan av den fysiska kroppen (ben, muskler och nervsystem) och medvetandet av kroppslig rytm (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 61).

Dalcroze anser rytm som rörelse:⁵

1. Rytm är rörelse.
2. Rytm är i grund och botten någonting fysiskt.
3. Varje rörelse kräver tid och rum.
4. Musikalisk medvetenhet är resultatet av en fysisk upplevelse.
5. Fysiskt kunnande resulterar i klarhet av perception.
6. Att bemästra rörelser i tid ger upphov till medvetenhet om musikalisk rytm.
7. Att bemästra rörelser i rum ger upphov till medvetenhet om plastisk rytm.
8. Att bemästra rörelser i tid och rum kan endast förverkligas genom att öva rytmisk rörelse.

(Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 63)

⁵ Engelska originalen:

1. Rhythm is movement.
2. Rhythm is essentially physical.
3. Every movement involves time and space.
4. Musical consciousness is the result of physical experience.
5. The perfecting of physical resources results in clarity of perception.
6. The perfecting of movements in time assures consciousness of musical rhythm.
7. The perfecting of movements in space assures consciousness of plastic rhythm.
8. The perfecting of movements in time and space can only be accomplished by exercises in rhythmic movement.

Dalcroze-pedagogik kan alltså användas som en helhet eller som stödjande undervisning för någon annan form av musikpedagogik. För min studie inspirerades jag av hans idéer för att öva högra handens rytmik, elevens pulsuppfattning och observation av olika kroppsliga rörelser i gitarrundervisningen. Dessutom använder jag hans struktur av olika rytmiska övningar i min empiriska del av denna studie. (se Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 82 – 99)

3.2 Förmedlingspedagogik och aktivitetspedagogik

Största delen av undervisningssituationerna i vår västerländska kultur bygger mer eller mindre på en form av förmedlingspedagogik. Med förmedlingspedagogik avser jag undervisning i en situation där eleverna lyssnar och ser på en lärare som undervisar. Undervisningssättet är mycket vanligt eftersom det är väldigt effektivt att undervisa många på en gång i en sådan situation. Ur ett kroppsligt perspektiv finns här en slags paradox: Den enda kroppsligt aktiva personen i en sådan situation är läraren medan eleverna, de som skall lära sig, är passiva. Förmedlingspedagogik kräver disciplinering av kroppen eftersom budskapet förmedlas via tal och bilder och åhöraren tar in budskapet via ögon och öron (Larson & Fagrell, 2010, 30). I en sådan situation ses kroppen, ifall den är i rörelse, som ett störande moment och därmed försöker man hålla situationen så stilla som möjligt. Förmedlingspedagogik ger upphov till en tanke om ”den gode pedagogen” som vet mest – dvs. i en situation där endast läraren lär och eleven lyssnar. Eleverna skall t.o.m. dämpa sin kroppslighet så att det inte stör undervisningssituationen på något sätt. Läraren har full auktoritet och eleven skall lyssna och ledas fullständigt av läraren. Förmedlingspedagogikens lärande utgår från att lärande sker bäst då kroppen är tyst och lyssnar (Larson & Fagrell, 2010, 36).

På ett sätt är förmedlingspedagogik ett behavioristiskt sätt att lära ut saker. I den behavioristiska undervisningsstilen anses information som någonting rätt och entydigt som förmedlas åt eleverna i syfte att de skall ta det till sig. Förmedlingspedagogikens problem är att om målet är att utveckla självständigt tänkande och kritiska elever så går det inte ihop med att det som förmedlas till eleven är förutbestämt att vara sant och viktigt (Larson & Fagrell, 2010, 34). Förmedlingspedagogiken lämnar inte rum för kreativitet eller självständigt tänkande. Inom musikundervisning kan alltså förmedlingspedagogik användas effektivt då man utgår från någonting givet men själva undervisningen får inte endast bestå av detta eftersom då blir det praktiska, provandet och improvisatoriska helt bortlämnat.

Med aktivitetspedagogik menar man ett sätt att lära genom kroppsligt engagemang. I stället för *vad* som skall göras ligger fokuset på *hur* det skall göras. Görandet ses som en grund för lärandet och kroppen får och skall vara med i undervisningsprocessen (Larson & Fagrell, 2010, 39). Eleven skall då delta i själva undervisningen och genom att pröva sig fram komma till resultat. Alla sinnen skall användas i undervisningen, inte endast synen och hörseln. Aktivitetspedagogik sker ofta i ämnen med praktisk målsättning som t.ex. fysiska jobb, arbete med maskineri och olika instrument. Därmed är det vanligt med ett aktivitetspedagogiskt synsätt inom instrumentundervisning. Det är omöjligt att lära sig spela ett instrument utan att pröva på det. Aktivitetspedagogik kräver ofta speciella utrymmen för att kunna användas – t.ex. en musiksal, slöjdsal eller ute i naturen och äger sällan rum i vanliga klassutrymmen. Att utöva aktivitetspedagogik kräver således planering av utrymmen. Aktivitetspedagogik är ett erfarenhetsbaserat lärande. Man aktiverar eleven att använda alla sinnen när något skall undervisas. Detta ger upphov till situationer där t.ex. ljudnivån under undervisningen är hög och eleven får röra på sig. Dalcroze-pedagogik är definitivt en form av aktivitetspedagogik.

3.3 Pedagogiken i min studie

I min studie drar jag paralleller till Dalcroze-pedagogikens kroppsligt aktiverade övningar. Jag undervisar inte eleverna enbart genom Dalcroze-pedagogikens kroppsliga övningar med rytm och rörelse som kräver stora utrymmen utan jag begränsar mig till en s.k. ”vanlig gitarrlektion” där läraren och eleven oftast sitter nära varandra med sina instrument i ett litet rum och spelar. Jag försöker aktivera gitarreleven genom Dalcrozes olika tankar om rytm samtidigt när vi spelar gitarr. Jag försöker få eleven att uppfatta sina kroppsliga vanor och *vid behov ändra på dem*. På samma sätt som med exemplet med pianistens pedal vill jag hitta samband mellan högra och vänstra handen, urskilja olika rörelser och få eleverna att bli medvetna om dem.

4 Rytmask terminologi

Jag anser att det är nödvändigt att beskriva några termer som är väsentliga för min studie. Termerna puls, meter, tempo och rytm är väsentliga för min studie eftersom jag har rytmen som en viktig fokuspunkt i min empiriska del av studien. Karpinski skriver att den här terminologin fungerar endast i musik som är metrisk – metrisk musik betyder att man kan skriva ner musiken i form (Karpinski, 2000, 19). Exempel på musik som inte är metrisk är indisk musik, samt några andra stilar inom folk men de är ytterst ovanliga i vår kultur. Ordningsföljden i förklaringen är pulsen - metrum - tempo och till slut till rytm. Ofta beskrivs tidsbundenhet inom musik endast med ordet rytm men före vi kan beskriva vad en rytm är har vi ändå begränsat oss till en puls, ett statiskt eller dynamiskt tempo och kan ha ett metrum som begränsar formen av musiken. Därefter spelar vi olika rytmer. Dessutom beskriver jag gitarren kort som instrument.

4.1 Puls

I tidsbunden musik är uppfattningen av pulsen kanske den mest fundamentala. Från pulsen kan vi uppfatta känslan av metrum, slag och måtten av olika rytmiska längder (Karpinski, 2000, s.20). Pulsen är referensramen för alla tidsbundna element som slag, tempo och rytm. När vi pratar om musik, är pulsen definitivt subjektiv eftersom den uppfattas personligt och varierar beroende på personens musikaliska uppfattningsförmåga. Exempelvis i en enkel låt kan man klappa pulsen på olika sätt, t.ex. bara i början av takten eller på varje slag. Karpinski beskriver pulsen som en regelbunden känsla av musikalisk betoning: *”a regularly recurring feeling of musical stress”* (Karpinski 2000, 21). Pulsen är alltså regelbunden medan olika rytmer inte behöver vara regelbundna. Ofta blandar man ordet puls med begreppet rytm. Vi pratar om att ”klappa i rytm” fast vi egentligen klappar med vår subjektiva uppfattning av pulsen i ett musikaliskt sammanhang. Man kan säga att pulsen fungerar som *den minsta gemensamma nämnaren* för ett musikstycke. Musiker känner pulsen på olika sätt i ett musikaliskt sammanhang. Man kan utföra den fysiskt genom att stampa den, sjunga den eller frammana den med någon annan rörelse. Pulsen kan också kallas för *”beat”*, eller slag:

Beat: This term, used often very vaguely to denote either the whole rhythmic organisation, or at least organization of regular and insistent kinds,

describes the underlying pulse of music – the movement with which we move while entering into the spirit of the piece. (Schruton, 1997, 24)

Schrutons beskrivning är lite annorlunda än Karpinskis. Han beskriver pulsen som något kroppsligt med orden ”*the movement which with we move while entering the spirit of the piece*”. Det betyder att pulsen är ett kroppsligt fenomen man känner och beskriver den, som Dalcroze, i form av rörelse. Pulsuppfattningen är då oftast subjektiv. Den är inte exakt och är ofta delbar i med musikens metrum. Metrumet delas oftast i takter som alla har en bestämd mängd slag. Dessa slag kan delas till mindre delar, oftast delbara på fyra, där man kan bygga upp olika rytmer med ren matematisk precision.

Preliminary Listening Skills 21

The image shows a musical score for three instruments: Violin (Vla.), Violoncello (Vc.), and Contrabasso (Cb.). Above the staves is a series of vertical lines of varying lengths, representing a 'protonotation' or pulse. The score includes dynamic markings such as *ten.* and *p*. The music is in 3/4 time and consists of several measures.

Example 2.1. Beethoven, Symphony No. 7, mmt. 2, mm. 3–10, three common responses to the request to “clap steadily” along with the music.

Figur 1. Bilden (Karpinski, 2000, 21) visar ett slags ”protonotation” ovanför den egentliga notationen. Den visuella framställningen har tre olika pulsuppfattningar av Beethovens sjunde symfoni. Bilden visar hur uppfattningen av pulsen är personlig, dvs. subjektiv. Alla tre sätt är rätt men ändå olika.

Pulsen är ofta någonting som människan uppfattar med hela sin kropp. Redan som unga lär vi oss klappa rytmer i barnsånger och därmed är pulsen mera någonting som vi känner och inte egentligen tänker på. Kroppsligt sett är pulsen alltså en enormt viktig del av musiken och dess undervisning. Människor uppfattar pulsen på många sätt och för en som studerar ett instrument är den viktig att förstås med precision. Ifall uppfattningen om pulsen är bristfällig, är det väldigt svårt att kontrollera musiken eftersom pulsen borde vara den som kommer före andra musikaliska element som t.ex. form, ljud, harmoni eller rytm.

Hur förstår man pulsen? Ofta i västerländsk musik har vi ett metrum i någon diastematisk form, som t.ex. takt och slag. Största delen av musiken vi använder är metern fyra, och det ryms fyra slag i en takt. På detta sätt kan vi forma musiken på ett sätt som är lättare att 1) skriva ner på papper 2) förstå som olika divisioner av tid.

4.2 Tempo

Tempo står för tiden mellan pulsens slag. Den kan delas i två breda kategorier: statisk och dynamisk (Karpinski, 1997, 15). Statiskt tempo som är en bestämd tid mellan pulsens slag, markeras ofta med en italiensk term, som t.ex. *Adagio* (långsamt) i början av ett musikstycke. Inom elektronisk och populärmusik bestäms den oftast med en BPM-nummer, som står för engelskans *beats per minute*, alltså slag per minut. Som ett exempel: 120 bpm betyder 120 slag per minut, dvs. två slag per sekund. Även tempobeteckningen är oftast subjektiv. Sällan spelar man med exakta matematiska tempo-värden och i situationer där man musicerar tillsammans med någon kommer man oftast överens om pulsens tempo tillsammans genom olika kroppssignaler. Ibland kan man använda sig av mekaniska eller elektroniska hjälpmedel som t.ex. metronom för att öva specifika tempen och inte låta kroppens subjektiva tempouppfattningar ta över.

Ifall tempot inte är statiskt, kan den vara dynamisk. Det betyder att den varierar i ett musikaliskt sammanhang. Tempon kan tolkas subjektivt, man kan göra *accelerandon* (öka pulsen) eller *ritardandon* (sakta pulsen) och då blir tempot dynamiskt. Dessutom kan man ha tempovariationer i låten. En snabb del kan gå mot en långsam, exempelvis *allegro* till *adagio*, från snabb till mycket långsam. Tempobyten kan också vara metriska eller icke-metriska. De kallas för metriska modulationer. Ifall en tempomodulation, dvs. tempobyte, är metrisk, betyder det att den är delbar. Som ett exempel, ifall vi plötsligt byter från 120bpm till 60bpm, kan vi tala om en metrisk modulation, i detta fall halverar vi tempot från det ursprungliga. Engelskans ord för ett sådant fall är *half-time*. En icke-metrisk modulation betyder ett tempobyte som byts från ett tempo till en annan: Exempelvis en låt som går i 115bpm och byter plötsligt i nästa del till 127bpm. Tillsammans ger pulsen och tempon en referensram för metrumet i ett musikaliskt sammanhang och formar dess basis tidsmässigt.

4.3 Rytmer

Med rytmer avses jag en eller flera periodiska variationer som spelas tillsammans med en underliggande puls i ett visst tempo för att skapa musik. Rytmer uppkommer i många olika former. De kan spelas med instrument, klappas, sjungas eller t.ex. dansas. De kan vara i form av sekvenser eller fristående rytmer.

Rhythm is the controlled movement of music through time, just as rhythmic gymnastics is the controlled movement of the body through time. Rhythm can be described as organized groupings of sounds and pauses which create patterns. (Palmer, 2003, 54)

Palmer beskriver också rytmer som rörelse. Ofta sammanfaller en del av olika rytmiska variationer samtidigt med pulsen men inte alltid. Olika instrument i olika sammanhang spelar parallellt olika rytmer på varandra och skapar en kombinationsrytm som gör ett musikaliskt stycke till det som det är. Man kan också beskriva rytmen som ett sätt att spela ett visst tempo (Denyer, 1982, 89). Rytmer kan finnas i form av sekvenser, dvs. en oförändrad period som spelas igenom en del eller hela låten eller de kan förekomma som enskilda helheter i en del av ett stycke. Rytmer används som term på många olika sätt och det har lett till många missförstånd. Den används ofta som synonym för puls, (*pulse, beat*) trots att en rytm inte egentligen behöver vara regelbunden. Puls är regelbunden fördelning av tid medan rytmer formas av samma eller olika längders ljud, toner eller pausers ombyte. Rytmen kan inte behandlas för formalistiskt (Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, 61).

4.4 Om gitarren som instrument och olika beteckningsmetoder

Jag presenterar gitarren som instrument kort från en synvinkel som är mycket viktigt i anslutning till min studie. I min studie utgår jag från kroppens olika rörelser och dess olika element som förekommer när man spelar gitarr. Därmed beskriver jag kort hur man håller gitarren, vad högra och vänstra handen gör när man spelar och hur olika saker betecknas för gitarren.

Gitarren är ett stränginstrument med en ljudhåla/mikrofoner och sex strängar som spelas i allmänhet med plektrum eller fingrar. Ett plektrum är en triangelformad bit som ofta är gjord av plast eller något annat material, och som används för att spela en eller flera toner på gitarren. Den håller man mellan tummen och pekfingret i handen som drar på

strängarna. Man kan dra med ett plektrum på tre olika sätt: Nedslag, uppslag eller som en kombination av dessa (Denyer, 1982, 73). Strängarnas längd kontrolleras med vänstra handen medan högra handen drar antingen en eller flera strängar. Ljudet från gitarren kommer alltså från högra handens rörelse medan vänstra handen kontrollerar tonhöjden och vilka toner som spelas samtidigt.

I min studie utgår jag ifrån ett kroppsligt perspektiv på instrumentet. I normalt fall spelas gitarr sittande, den vänstra handen bestämmer vad som spelas och den högra handen drar eller rycker på en eller flera strängar för att åstadkomma ljud. Kroppens rörelse finns i vänstra och högra handen samt olika stödjande rörelser med resten av kroppen. Olika stödjande kroppsliga aspekter är hållningen, andningen och andra kroppsliga känslor.

Olika rytmiska beteckningsmetoder för gitarrens högra hand är väldigt likadana som beteckningsmetoderna för stråkinstrument. Vi använder oss av tecken som upp- och nedslag med högra handen som är tagna från stränginstrumentens stråkbeteckningar. I stället för stråken använder vi fingrarna eller plektrum när vi spelar gitarr. I synnerhet när man använder ett plektrum är stråkbeteckningen väldigt logisk.

När gitarr används som ackompanjemangsinstrument kan vi visuellt framställa rytmiken på ett effektivt sätt med hjälp av nerslag och uppslag. Pulsen och tempot är oftast bestämda, så då använder vi oss av ett metrum som vi delar in vår rytm som högra handen spelar. Detta kan göras på olika sätt, men lättast är det att beteckna rytmiken med hjälp av stråktecken eller ett bestämt metrum.



Figur 2. På notbilden har vi två rader i en notbild för piano men den nedre raden använder vi för att beteckna högra handens rörelse. Ovanför är beteckningarna för ner- och uppslag. Rytmiken är också framställd som notation på den övre raden. Den nedre raden är hela handens rörelse med regelbundna drag där de accentuerade dragen är de som rör strängarna. Detta kallas till ”*vuoroiskuperiaate*” (Saastamoinen, 1974, 127). Personligen kallar jag denna metod för ”pendelrörelse” eftersom elever har lättare att förstå termen.

5. Metodik

5.1 Forskningsfrågor

Syftet för min studie är att undersöka hurudan betydelse olika kroppsliga element har i spelandet och undervisandet av gitarr. Utifrån mitt syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- 1) Hur upplever elever gitarrundervisning som betonar kroppsliga övningar?
- 2) Vad innebär det för utmaningar för läraren att undervisa gitarrspel med betoning på det kroppsliga?
- 3) Vad innebär fokus på kroppen för elevernas lärande?

För att svara på dessa frågor har jag beslutat att använda mig av en kvalitativ forskningsmetod i form av en fallstudie.

5.2 En kvalitativ studie

För ett kvalitativt forskningsgrepp är forskningens huvudobjekt levande människors upplevelser i verkliga förhållanden (Hatch, 2002, 6). Frågeställningarna är begränsade inom ramen av forskningen. En kvalitativ forskning försöker förstå en situation från ett perspektiv av dem som lever denna situation. I kvalitativa studier försöker man förstå perspektiv av aktörer som använder dem på basis av deras handlingar i olika sociala miljöer. Vad som *händer* och vad *betyder det som händer* till dem som är en del av det som händer är en viktig frågeställning inom en kvalitativ studie. Forskningssubjektens perspektiv i studien framstår som en viktig del av resultaten i en kvalitativ forskning (Hatch, 2002, 7).

Konkreta kännetecken för en kvalitativ studie är följsamhet: Forskaren eftersträvar den bästa möjliga återgivningen av den kvalitativa variationen. Man skaffar en stor mängd information om få undersökningsenheter och går på djupet och är intresserad av det säregna, det unika eller det eventuellt avvikande. Observationerna kan vara osystematiska och ostrukturerade, som t.ex. en intervju i form av diskussion utan fasta frågor eller svarsalternativ. Insamlingen av information sker ofta i situationer där forskaren är nära den verklighet eller situation man vill undersöka. Forskaren kastas in i verkligheten av det som man forskar. Forskningen sker ofta i form av en jag-den-relation mellan

forskaren och den undersökte. Forskaren iakttar antingen fenomenet utifrån och fungerar som en observatör eller fungerar som en manipulator och manipulerar fram variationen i olika kvalitativa variabler. (Holme & Solvang, 1991, 86)

Ett kvalitativt synsätt förutsätter att de sociala situationerna är unika, dynamiska och komplicerade. Den kvalitativa metoden ger verktyg att observera dessa situationer som helheter utan att spjälka upp dem i isolerade, små eller osammanhängande variabler. En form av kvalitativ data är olika objekt, bilder, videomaterial eller detaljerade beskrivningar som inte kan reduceras till nummer utan att förvränga essensen av den sociala meningen de representerar. En kvalitativ studie går ofta på djupet och är en detaljerad narrativ som innefattar deltagarnas röst som blir forskade. De formar ett fall för forskarens tolkningar genom att ha med tillräckligt detaljer och data för att föra läsaren *in i det sociala sammanhanget* som undersöks (Hatch, 2002, 9).

I en kvalitativ forskning, i motsats till en kvantitativ forskning, är forskaren själv inblandad i utförandet av forskningen och insamlingen av data. Datan kan bestå av olika former såsom transkriptioner av intervjuer, anteckningar från fältet eller video- eller ljudinspelningar. Den här informationen har ändå ingen betydelse förrän forskaren själv går igenom den och *tolkar* den inom ramen av forskningens frågeställningar (Hatch, 2002, 7). En kvalitativ forskning är intresserad av likväl forskningsobjektets inre värld (*inner states*) som yttre uttryck av mänsklig aktivitet. Eftersom dessa inre element inte kan observeras med blotta ögat, måste kvalitativa forskare lita på subjektiva omdömen för att kunna belysa elementen i sin forskning (Hatch, 2002, 9). Därmed betyder det att beskrivningar av olika faser av en studie alltid är forskarens subjektiva tolkningar av data-materialet.

Instead of pretending to be objective, the stance of qualitative researchers is to concentrate on reflexively applying their own subjectivities in ways that make it possible to understand the tacit motives and assumptions of their participants. (Hatch, 2002, s.9)

En kvalitativ forskning kan förändras under forskningsprocessen. Om målet är att gå in i ett socialt fenomen, är det nästan omöjligt att bygga en forskningsplan före själva experimentet som man sedan håller sig till punkt och pricka. Forskaren kastar sig in i ett eller flera fall och observerar vad som händer. Största delen av kvalitativa forskare är överens om att forskningsfrågorna, olika metoder och andra element kan bytas eller ändras under forskningen (Hatch, 2002, 10).

En form av kvalitativ forskning kan vara en fenomenologisk hermeneutisk studie. Med fenomenologin avser jag observation av ett fenomen, t.ex. hur en person beter sig i olika situationer. Med hermeneutik avser jag hur personen i fråga tolkar och förstår det han gör i dessa situationer och hur forskaren tolkar det hen observerar (Hatch, 2002, 30). För en fenomenologisk hermeneutisk studie är det vanligt att forskaren själv, för att undvika partiskhet och fördomar, först utforskar sina egna erfarenheter och förförståelser av fenomenet som hen är intresserad av. En fenomenologisk hermeneutisk studie är ett konstruktivistiskt forskningssätt:

It assumes that multiple, socially constructed realities exist and that the meaning individuals give to their experiences ought to be the objects of study. Further, phenomenological researchers often view participants as co-constructors of the descriptions and interpretations of their studies.
(Hatch, 2002, 30)

Min studie är kvalitativ eftersom jag som forskare kastar mig själv in i forskningssituationen som lärare. Jag söker efter forskningssubjektens personliga erfarenheter och insikter inom en form av pedagogik som jag själv provar på och jag använder mig av ett fenomenologiskt hermeneutiskt förhållningssätt. Personerna i min forskning är fem till antalet och de är mina gitarrelever. Svaren på forskningsfrågorna jag har ställt baseras på mina egna subjektiva omdömen gällande forskningsmaterialen jag samlar in och analyserar (Hatch, 2002, 10).

5.3 Fallstudie

Fallstudien som metod kommer ursprungligen från termen ”*case history*”. Den har använts brett inom olika kliniska fält som psykologi och medicin genom att rekonstruera och analysera olika fall. Inom sociala fält har fallstudien beskrivits som en undersökning av bestämda fall. Man studerar rigoröst dessa bestämda fall, observerar dem, rekonstruerar och analyserar dem. En fallstudie är en djup (*in depth*) forskning av fallet, eller fallen, som beaktas inom en teoretisk referensram eller ett fenomen. Detta djup har blivit ett kännetecken av fallstudien (Hamel, 1993, 1). Fallstudien går inte heller att generalisera av, eftersom den studerar bara ett specifikt och tidsbundet fall.

Case studies are a special kind of qualitative work that investigates a contextualized contemporary (as opposed to historical) phenomenon within specified boundaries. (Hatch, 2002, 30)

Begränsningen av den kvalitativa studien, dvs. att specificera *vad vi analyserar och varför* är viktigt för en fallstudie. I en fallstudie försöker man ofta svara på hypotesen eller forskningsfrågorna i slutet av forskningen (Hatch, 2002, 30). I fallstudier använder man ofta många olika metoder för datainsamling. Dessa kan vara intervjuer, observationer och fältstudier. Inom sociala fält är målet att konstruera och analysera ett fall från ett sociologiskt perspektiv. Då är målsättningen av studien största problemet för forskaren: Vad är det man försöker komma fram till genom fallstudien? (Hamel, 1, 1993)

Fallstudien kräver en stor del empiriskt material, särskilt när man studerar olika sociala fenomen. Detta material skall studeras och analyseras i kontext till den teoretiska referensramen som fungerar som utgångspunkt för studien. Detta material innehåller erfarenheter och upplevelser från de sociala aktörerna som studeras och den skall reduceras till objekt som kan förklara de olika sociala fenomen som framkommer i det insamlade empiriska materialen. Detta material definierar subjektet för den sociala fallstudien som skall omformas till studiens objekt (*object of study*) (Hamel, 1993, 32).

The detail and depth of the description rendered by the case study permit an understanding of the empirical foundations of the theory. At the same time, the manner in which empirical elements are theoretically defined may also be clearly understood. (Hamel, 1993, 33)

Fallstudien är lämplig för forskare som jobbar på egen hand. De rymmer en möjlighet att studera en avgränsad aspekt på djupet under en begränsad tid. Forskaren måste i detta vara realistisk när hen väljer tema för sin fallstudie eftersom alla fall inte har ett tydligt ”början” och ”slut”. Fallstudier har ofta ett tema i form av ”ett nytt arbetssätt i en institution”. Fallstudier är ofta en del av längre undersökningar, i form av pilotundersökningar eller följda studier till olika surveyundersökningar (Bell, 2006, 20).

Fallstudien kritiserar p.g.a. hur den framhålls kunna peka på globala fenomen i endast ett eller få fall av ett fenomen. En fallstudie definieras som en djup forskning av ett fall. Därför kan informationens standardisering som den producerar alltid ifrågasättas (Bell, 2006, 21). En central idé i fallstudien är att ”hitta det globala i det lokala”, som Hamel skriver:

Because the objectives of a sociological investigation can help determine what number of cases are required, it would appear that such an investigation could be constructed from a single case, as long as the latter proves adequate to meet this objective. (Hamel, 1993, 35)

Ifall studiens fokus är väl vald, kan en fallstudie ge rik information om ett fenomen. Om forskningsobjekten är väl valda och studien är detaljerad och djup, blir fallstudiens empiriska resultat som en slags experimentell prototyp av ett fenomen, på samma sätt som olika laboratorieundersökningar är i exakta vetenskaper och naturvetenskaper (Hamel, 1993, 37). När dessa empiriska material analyseras, kan de ge upphov till kunskap som kan standardiseras till vissa mått och kanske det viktigaste, ge upphov till mer forskning. Den här typen av ”protofenomen” kan utsättas för mer studier, provas, och tillämpas vidare eftersom den är mycket detaljerad. När dessa detaljer, dvs. olika empiriska material analyseras och jämförs med hypotesen eller teoretiska referensramen, kan de standardiseras när man hittar det globala i det lokala. Vice versa, när olika teorier och föreställningar manifesterar sig som objekt i empiriska materialet, hittar man det lokala i det globala.

En fallstudie är definitivt en form av kvalitativ forskning. Den kvalitativa forskningens uppgift är att beskriva, att förstå och att förklara. Den beskriver ett eller några fall djupt, och ifall studiens forskningsobjekt är väl valda, producerar den global kunskap genom lokal kunskap av få välvalda individer (Hamel, 1993, 39).

5.4 Lesson-study

Lesson-study (LS) är en metod för att observera en eller fler lektioner i ett ämne som undervisas. Metoden försöker hjälpa lärare, ledare, institutioner och olika skolor att justera och modifiera deras praxis för att utveckla elevernas inläring under olika lektioner. LS är alltså en experimentell metod där man observerar en grupp som har beträffande egenskaper som t.ex. ålder eller socialgrupp (Bell, 2006, 24). I LS undersöker man både elever och lärare. I stället för att endast fokusera på lärarens pedagogiska färdigheter och metoder, observerar man också elevernas lärande (Dudley, 2015, 1). Oftast görs LS med en grupp lärare inom samma ämne där en av dem håller en ”forskningslektion” och resten följer med och gör observationer och anteckningar gällande lektionen. Efter lektionen diskuteras lektionen av lärarna: Hur har eleverna lärt sig jämfört med det hur lärarna förutsåg att eleverna skulle lära sig när de planerade

forskningslektionen. Lärarna tillsammans utforskar skäl till varför vissa elever har svårt eller lätt på lektionen, framkallar hypoteser, testar idéer, modifierar tekniker, utmanar och ifrågasätter olika metoder och kvalificerar dem. Efter det formar de teorier om hur de kunde hjälpa eleverna att lära sig bättre på nästa lektion. Syftet för en LS är att hur man hjälper *verkliga elever i verkliga undervisningssituationer* (Dudley, 2015, 2). LS är en reflektiv, simpel sekvens av forskningslektioner där pedagoger hjälper varandra att utveckla sina pedagogiska och didaktiska färdigheter för att eleverna skall lära sig bättre i ämnet i fråga.

LS fokuserar främst på hur eleverna lär sig i stället för hur läraren lär. Dessa går in i varandra, men i utbildning av lärare observeras oftast läraren.

This process of jointly observing learning in the context of teaching and learning in a lesson is the essence of LS. (Dudley, 2015, 10)

LS är en form av växelverkan mellan lärarens lärande och elevernas lärande. Genom att observera elevernas lärande, bygger den s.k. "LS-gruppen" en detaljerad bild av elevernas tänkande och kognition. Det hjälper lärarna att förstå vad eleverna förstod eller inte förstod, vilka antaganden av elevernas lärande visade sig annorlunda och hur eleverna tolkade lektionens innehåll. LS som metod ger en stor mängd mycket detaljerad information som kan analyseras och tolkas och som i sin tur ger möjligheter till produktiv analys vilket kan resultera omarbetning av olika pedagogiska och didaktiska vanor och utövande av läroformer. Det är en betydlig skillnad till det traditionella utbildandet av lärare där en expert följer med en lärarstuderandes lärande och ger feedback om hans metoder. Båda metoderna, LS och den traditionella utbildningen för lärare, används för att utveckla lärandet, men den föregående utforskar praxis från en annan synvinkel:

Lärare som tar del i en LS-grupp rapporterar att det är lättare att forska och studera lärandet med *andra lärare* i stället än med en expert eftersom det gör dem mer säkra på att prova olika alternativa metoder som de kanske inte har provat på förut eller inte är vana med (Dudley, 2015, 11). LS blir då ofta mer empirisk och experimentell till sin natur. Dessutom förekommer det ofta rapporter från en LS att en elev lär sig på ett annat sätt än läraren har antagit. Sådana antaganden kan vara farliga och snedvridna. Dessa antaganden kan även vara stereotypiska, förvrängda av elevens rykte eller påverkade av elevens beteende. I sådana fall påverkar denna förvrängda syn lärarens pedagogik. LS, där en elevs lärande förutses och senare observeras, möjliggör att elevens inlärningsätt kan visa sig annorlunda än lärarens antagande.

5.5 Presentation av min studie

Jag valde att använda en kvalitativ metod på grund av följande orsaker. Eftersom jag studerade ett fenomen, kroppslighet inom gitarrspel, måste studien vara fenomenologisk till sin natur och därmed kvalitativ. Jag ville observera forskningssubjektens prestationer nära, diskutera med dem och få en uppfattning om deras egna subjektiva erfarenheter som min studie gav upphov till. Jag anser att jag inte kunde få bra observationer eller upplevelser med någon kvantitativ metod. Kroppslighet är väldigt subjektivt och personligt, så ifall man vill forska den som ett fenomen, måste man vara väldigt nära forskningsobjekten.

Det var entydigt att min studie är av kvalitativ form, men hurudan studien skulle bli var svårare. Jag hade tänkt mig göra en aktionsforskning med mina elever men jag avstod från idén eftersom jag inte sökte någon reform av gitarrundervisningen. Jag ville prova ett fall av annorlunda gitarrlektioner och se vad mina elever säger och finna svar till hur det fungerade pedagogiskt. Jag har haft alla elever, utom en, i många år och känner dem och deras gitarrspelande bra. Därmed tänkte jag att en detaljerad fallstudie är mer effektiv för att prova vad olika kroppsliga övningar och tankar kan ge i jämförelse med våra normala gitarrlektioner. Fallstudier kräver mycket välvalda forskningsobjekt, och jag tänkte att eftersom mina elever är mycket bekanta för mig, så vågar jag påstå att de var väl välvalda.

Från LS tog jag idén om att observera mina egna lektioner och lägga största vikten på hur eleverna lär sig. Mina metoder var empiriska och jag var inte själv van med att lära på ett sådant sätt. I stället för att använda mig av en grupp andra lärare som observerar lektionerna, filmade jag dem och analyserade materialet djupt.

5.5.1 Lektionerna

Jag höll två lektioner för varje elev med en veckas mellanrum. Längden på lektionerna var planerade vara ca 45 minuter per lektion. I slutet av den andra lektionen intervjuade jag varje elev skilt.

Jag utgick från att ha kroppsligheten starkt med i gitarrlektionens pedagogiska upplägg. En vanlig gitarrlektion består oftast av en elev och en lärare, en rum med två stolar, ett notställ, olika tekniska redskap som högtalare som krävs på lektionen. Rummen är ofta små och det är sparsamt med utrymme att röra sig. Dessutom sitter man oftast när man spelar. Man kan konstatera att en vanlig gitarrlektion inte är hemskt rörlig, bortsett från

gitarren som både eleven och läraren spelar med. Endast högra och vänstra handen, i synnerhet den högra, rör sig mycket och kroppen sitter ganska stilla. Oavsett att om man sitter så rör sig kroppen när vi spelar, och det ville jag studera.

I synnerhet tog jag fasta på Dalcrozes sätt att ”se rytmiska impulser” och kontroll av kroppen. I min empiriska del vill jag styra elevens tanke till olika kroppsdelar (Juntunen, 2009) medan eleverna spelar. Då flyttade jag elevens fokus mot hans subsidiära element som manifesterade sig då hen spelade. Jag ville att eleven observerar sin kropp och olika kroppsliga känslor som spelandet och som pedagogiken gav upphov till. Vi diskuterade och resonerade fram till vad det gav för inverkan till själva gitarrspelandet.

5.5.2 Eleverna

Jag presenterar mina elever, alltså mina forskningsobjekt, nedan. Namnen är fingrade för forskningens skull.

Peter, 62, har börjat spela gitarr fem år sedan. Före det hade han inte spelat gitarr eller några andra instrument. På Arbis⁶ har han gått på mina lektioner, både enskilt och i gruppundervisning, i tre år. Peter övar mycket och är väldigt intresserad av att spela gitarr. Peter övar dagligen, men kunde inte förklara hur mycket.

Mikko, 61, har haft gitarr som hobby i 15 år med varierande aktivitet. Senaste fyra åren har han spelat mera, tre år med mig som lärare på Arbis. Mikko är dessutom intresserad i av att bygga gitarrer. Mikko beskriver sitt övande som varierande: Ibland övar han mera, ibland mindre beroende på hur han har tid. Mikko framhåller att läraren påverkar mycket motivationen för att orka öva. Idag använder han ca 15-60 minuter per dag för att spela gitarr. Han säger själv att kvaliteten och strukturen av hans övande borde bättras på eftersom han ofta spelar samma bekanta låtar som han redan kan.

Håkan, 36, har börjat spela gitarr redan som tonåring. Han hade en längre paus med spelandet, i ungefär 20 år, men återupplivade sin hobby för tre år sedan då han började spela med mig på Arbis och samtidigt på finskspråkiga arbetarinstitutet i Vanda. Han har också tagit privatlektioner i ett år hos en annan lärare. Håkan spelar ungefär 20-40

⁶ Arbis står för Svenska Arbetarinstitutet i Helsingfors där jag har jobbat som gitarrlärare sedan hösten 2014.

minuter per dag och har ibland pauser p.g.a. sitt jobb som restaurangchef. Han har också uppträtt några gånger så att han ackompanjerar sig själv med gitarren när han sjunger.

Jari, 42, har spelat gitarr redan i 26 år. Jari blev delsam i min studie efter att eleven som jag frågade först med insjuknade och kunde inte delta. Jari har jag aldrig undervisat förut. Det är en betydlig skillnad till andra eleverna. Han beskriver sitt spelande som oregelbundet: Ibland spelar han mera och ibland spelar han inte på långa tider. Oftast spelar han ungefär en gång i veckan. Han är självlärd och har aldrig tagit lektioner. Mest ackompanjerar han sig själv när han sjunger olika låtar, för sin egen glädje och ibland använder han gitarren för att komponera låtar. Han anser sitt spelande att vara på grundnivå. Jari arbetar inom mediabranschen som en programledare i radion så han är väldigt utåtriktad. Han brukar ofta spela och sjunga på olika fester och är mycket musikalisk.

Anne, 35, har börjat spela gitarr för fem år sedan på mina grupplektioner på Arbis utan några förhandskunskaper. Hon är mycket ivrig att lära sig och övar flitigt. Hon har gått tre läsår på min gruppundervisning och ett år på mina individuella lektioner på Arbis. Hon har dessutom under semestrarna tagit privatlektioner av mig och av andra lärare. Anne är småbarnsmamma och har en högskoleutbildning i ingenjörsvetenskap. Hon spelar mellan fem till sju dagar i veckan, 20-90 minuter åt gången. Vanligtvis blir det 30-45 minuter övning per dag. Anne beskriver sitt gitarrspelande som ett stabiliserande hobby som hjälper henne att återfå fokus och koncentration.

5.5.3 Insamling och analys av empiriskt material

Jag har skapat 12 övningar för denna studie, som är indelade i sex stycken åttondelsbaserade ackompanjemangsstilar och i sex stycken sextondelsbaserade ackompanjemangsstilar. (Se bilaga 2) Stilarna är bekanta från många låtar som alla av eleverna har under åren haft med mig. Övningarna fokuserade främst på högra handen och rytmiken. Jag anser att under en normal gitarrlektion har rytmiken och den högra handen största kroppsliga betydelsen. Vi övar också vänstra handens ackordbyten men i mindre utsträckning än vanligt. Jag skapade dessa övningar för att jag visste att de känns bekanta för mina elever och har rytmiken i fokus. Övningarna var tillräckligt korta för att få en rik mängd empiriskt material från alla elever som jag jämförde i analysen. Jag redogör mer detaljerat för materialen i nästa kapitel.

Jag har bestämt mig att använda mig av video och ljud eftersom det är enklare att följa med i efterhand vilka kroppsliga uttryck olika övningar framkallar. Dessutom kan jag

jämföra olika elevers rörelser med varandra utgående från videoinspelningen. Därifrån kan jag också se hur elevernas subjektiva uppfattningar om sina kroppar manifesteras som rörelse under olika övningar på lektionerna. Mängden material blev enorm, men jag anser att det var det enda sättet att studera både medvetna och omedvetna rörelser som framkom under olika övningar.

I slutet av första lektionen gav jag en hemläxa i form av en låt till eleverna. Under veckan bad jag dem att fokusera på sin kropp medan de övar låten. På den andra lektionen gick vi igenom hemläxan. Därefter intervjuade jag varje elev (Se bilaga 3) om hur lektionerna har fungerat, hur det kändes att öva med kroppen i fokus och hurudana tankar det har gett i jämförelse med undervisningen som vi har haft.

Eftersom lektionerna bandades in både med ljud och bild, har jag transkriberat dem (Se bilaga 4) i efterhand för att kunna se hur olika elever reagerade kroppsligt till olika övningar. Jag sökte samband mellan deras rörelser, hurudana övningar gav vilka kroppsliga rörelser, vilka var svåra och vad eleverna själv subjektivt tyckte om olika kroppsliga övningar. Jag sökte dessutom efter omedvetna rörelser, inlärd vanor i form av tyst kunskap och annat som kunde vara intressant för min studie. Materialen blev omfattande och eftersom studien var en fallstudie, måste den också vara det för att ha någon trovärdighet.

Min studie utgick från analysen av mitt eget material som jag samlat med hjälp av videobandning av lektionerna och genom intervjuerna. Studien är alltså materialbaserad. (Eskola & Suoranta, 2015, 153) Jag tolkar materialen som jag själv samlat i analyskapitlet av denna studie.

5.6 Etiska överväganden

En kvalitativ studie är alltid sårbar för partiskhet samt subjektivitet. Eskola & Suoranta skriver att en kvalitativ analys alltid är subjektiv eftersom utgångspunkten för studien är forskarens subjektiva intresse för ämnet (Eskola & Suoranta, 2015, 154). Jag utgick i min studie från mina egna erfarenheter under åren, sammanställde forskningsfrågorna och en teoretisk ram som stödde mina erfarenheter, provade olika rytmiska övningar med mina elever, filmade lektionerna, samlade en massa data och *tolkade* den. I stort sätt blev alltså studien min tolkning av en mängd data som kan hävdas vara skev eftersom jag själv har lagt upp mina frågeställningar och material för att göra studien. Min fallstudie hade endast två lektioner per elev med en veckas mellanrum. Jag känner mina

elever och tänkte att eftersom de är mina gamla elever från många år, kunde jag testa mitt nya material på dem och se vad som händer. Då kunde jag jämföra våra normala lektioner med dessa kroppsliga lektioner. Problemet framstår ju då i och med att jag har material från endast två gitarrlektioner.

En kvalitativ studie kräver tid.

The unofficial standard for qualitative dissertations when I was in graduate school was at least one year in the field and an equal amount of time for analysis and writing. (Hatch, 2002, 8)

I och för sig har jag haft eleverna en mycket lång tid, men min kroppsliga forskning och hela denna studies data var insamlad på en kort tid. Tolkningen har dock tagit länge. Jag hade skrivit och funderat på kroppsliga övningar mycket före, men hade inte provat dem före denna studie. Det betyder att som kroppslig gitarrlärare på själva lektionen är jag också novis.

Att filma in lektioner är alltid riskabelt eftersom tekniska problem med tekniska apparater kan hända. När jag observerade mig själv, avstod jag dessutom från att ha någon annan att observera min undervisning. Lesson-study är byggt på att använda en grupp av lärare som observerar undervisningen. Min metod var definitivt experimentell till sin natur eftersom jag endast observerade mig själv och mina elever.

Fast jag känner mina elever, hade jag ingen aning hur de reagerar när jag började flytta deras koncentration från det normala, dvs. vad vi spelar och dess tekniska aspekter, till deras egen kropp. Jag har en aning om att vad som kommer att hända och för vilka elever det kan vara öppnande att tänka på sin kropp men egentligen visste jag inte alls vad som kommer att hända under lektionen.

Jag följde god vetenskaplig praxis genom att göra avtal med eleverna om att hålla anonymiteten och att de visste att de var forskningsobjekt i min studie (TENK, 2012, 18). Detta högst antagligen påverkade eleverna på lektionen, men jag ansåg att jag inte kan hålla mina lektioner för eleverna och filma dem utan att berätta eleverna om min studie.

6 Analys

Mitt planerade material för provlektionerna visade sig vara lämpligt för en del av eleverna, men för vissa elever var materialet för långt och därför blev mina lektioner längre än planerade 45 minuterna. Allmänt var lektionerna bra. Kroppslighetstanken kom fram genom rytmiska övningar och det visade sig att eleverna inte hade tänkt nästan alls på sina kroppar eller sin kroppslighet under sina år med gitarren. För att begränsa studien hade jag större fokus på högra handens rörelse och elevens uppfattning om pulsen under den första lektionen. Kroppsaktiviteten på en gitarrlektion är begränsad. Eleven och läraren sitter oftast och spelar emot varandra och läraren leder lektionen med olika övningar, låtar och material. Genom olika rytmer fick jag eleverna att reagera på olika sätt. Övningarna liknade riktiga låtar, men jag ville inte ta existerande låtar som eventuellt kunde vara bekanta för en del av eleverna men kanske inte för alla.

Vi satt på barstolar, dvs. lite högre pallar med ett stöd för korsryggen och stöd för fötterna. Mina övningar var samma för alla fem elever. På detta sätt kunde jag jämföra elevernas egna erfarenheter och upplevelser. Utgående från mitt material gjorde jag följande uppdelning som grund för min analys:

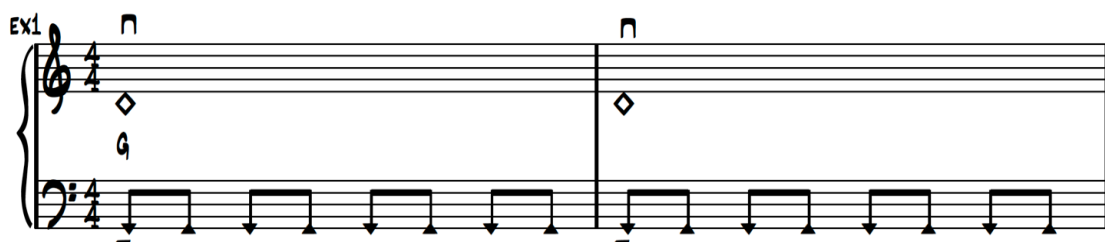
- Vad eleverna säger, dvs. vad de uppfattar subjektivt om sin kropp
- Vad eleven gör, dvs. hur elevens kropp rör på sig och hur det jämförs med deras subjektiva uppfattningar om deras olika rörelser
- Jämförelser med olika elevers rörelser och uppfattningar om deras rörelser

Dessutom frågade jag frågor om elevens kroppsliga aktiviteter med frågor som: Hur andas du? När andas du? Vad gör dina fötter? Hurdan hållning har du? (Se bilaga 1)

Frågorna är mycket vardagliga. Man kunde fråga dem under vilken som helst aktivitet. Ett grundläggande drag med gitarrspel är att högra och vänstra handen arbetar tillsammans för att spela. I många övningar lämnade jag bort vänstra handen för att lämna rum för att fokusera på kroppen, olika stödjande element och rytmiken.

6.1 Lektion 1

6.1.1 Exempel 1 ”Pulsövning”



Figur 3. I bilden ser man en visuell framställning av den första övningen.

För att aktivera elevernas kroppar började vi med att bestämma en puls och övade endast högra handens rörelse med helnoter. Fast vi spelade endast en helnot i början av takten, bad jag eleverna att ”spela” tysta åttondelar, som alltså inte rör strängarna, med högra handen genom takten. På detta sätt kunde jag kartlägga elevernas rörelser i kroppen och i synnerhet *hur eller var deras uppfattning om pulsen framkommer*.

I övning 1 sade Peter att hans högra hand inte kändes naturlig. Hans pendelrörelse⁷ var ganska liten och osäker. Dessutom syntes det i videoinspelningen att han hade pulsen i vänstra foten och den var mycket ojämn. Denna bristfälliga rytmik kan ha berott på att det var första övningen under lektionen. Peter blir mera säker med sitt spelande under lektionens gång eftersom han är ganska långt kommen och enligt min uppfattning borde inte ha större problem med en sådan övning.

Mikko började spela övningen genom att bara dra helnoterna utan någon pendelrörelse och hade en stark puls i sin vänstra fot. Efter att jag bad honom röra på högra handen, flyttade han pulsen från sin fot till sin höger hand med åttondelar. Han påpekade själv att fotens rörelse blev mindre p.g.a. att han flyttade sin fokus på sin högra hand. På ett sätt kom pulsen fram i hans högra fot före han flyttade sitt fokus till den och då blev foten stilla och pulsen förkroppsligades som en rörelse i hans högra hand istället.

Håkan spelade övningen mycket stilla. Jag frågade honom var han kände att pulsen var och han kunde inte svara på frågan. Efter en tid sade han att han inte kan ha pulsen i foten eftersom han inte kan spela samtidigt och att det har tagit flera år för honom att öva

⁷ Min egen översättning av ”vuoroiskuperiaate”. Med den avser jag högra handens rörelse som rör på sig genom hela takten oavsett hur många av slagen som rör strängarna eller inte.

sig att använda sin fot samtidigt som han spelar. Det speciella var att eleven ändå spelar med bra rytm. Han sade dock att eftersom han blir tvungen att tänka på vad hans fot gör så kan han därför inte använda den för att hålla pulsen. Eleven håller fokuserat bort onödiga rörelser, i detta fall foten, för att hålla en bra puls.

Jari spelade övningen mycket stilla. Efter att jag frågade efter hans högra hands pendelrörelse blev han genast mycket mera rörlig i hela kroppen. Jag märkte dock att han var mycket ovan att röra på sin högra hand utan att röra strängarna. Han har ett starkt sinne för rytm och spelar bra, men när vi begränsade övningen till endast puls, blev han genast konfunderad. Jag frågade dessutom efter hans andning som var allt annat än avslappnad. Men när han fokuserade på andningen så blev den mycket djupare. Högra foten hade pulsen stark på främre delen av foten som en som spelar trummor och den var i bra rytm. Hans hållning var bra, fast han själv påstod att den inte var det. Han påpekade att han har dålig hållning p.g.a. att han måste se vad hans vänstra hand gör. Dessutom lade han märke till att stolen var mycket bättre än den han har hemma vilket hjälpte honom mycket med hållningen och andningen.

Anne spelade genast med en stark pendelrörelse i högra handen. Efter att jag uppmanade att fokusera på andningen, började hennes spelande bli ojämnt och hon tappade pulsen några gånger.

Joona: Nu när du håller på med det här. Så det där, försök ta din tanke bort från gitarren och din högra hand till din andning. O då ställer jag en fråga...hur andas du? Just nu.

Anne: Besvärligt...

Joona: Besvärligt? Vad betyder besvärligt?

Anne: Ja försöker klämma in de i rytmen på något sätt, de e inte liksom fri andning... så att ja inte ska tappa handen.

Joona: Du har tanken på handen så mycket nu i den här övningen att din andning blir snabb?

Anne: Nää... ja... för snabb, för långsam vet ja inte, men ja försöker klämma in de på något sätt... att ja int drar på fel ställe.

Joona: Okej.

Anne: Ja tänker ändå på min hand, allt liksom... va som än händer så händer de så att utgångsläge är det att handens skall fungera.

Hon poängterade att andningen var besvärlig, vilket är intressant eftersom hon andades lugnt och utan att tänka på det före jag frågade någonting om andningen och hon spelade starkt utan problem. Flyttandet av hennes fokus från handen till andningen visade sig problematisk. Fast övningen är mycket enkel så kan man se att om eleven flyttar fokus från spelandet till någon del av kroppen som tagits förgivet, blir det en hel del

problem. Hon försökte alltså synkronisera sin andning med sin högra hand *efter* att jag frågade efter det trots att hon före det spelat med bra rytmisk precision. Det här är ett bra exempel på tyst och riktad kunskap. I detta fall flyttade vi fokusen till andningen som definitivt är en form av stödjande kroppslig aktivitet. Samtidigt tog vi bort uppmärksamheten från själva aktiviteten som ledde till att övningen slutade eftersom hon hade övat rörelsen som en helhet utan att fokusera på dess subsidiära delar.

Övningen gav några tankar. Det är en betydande skillnad med Peter och Mikko, i synnerhet Peter som hade foten i gång utan att märka och inte i takt. Med Jari diskuterade vi dålig hållning p.g.a. att man måste visuellt kunna se vad vänstra handen gör *fast vänstra handen är totalt stilla*. Det är egentligen märkligt men också logiskt eftersom vänstra handen kräver oftast stor fokus med olika ackordgrepp eller toner man måste ta. I detta fall var den bortkopplad, så intressant är varför eleven ville se på den fast den är stilla.

6.1.2 Exempel 2 "Viktigt komp"



Figur 2 (samma som i kapitel 4). Andra exemplet var en mycket vanlig åttondelsbaserad rytm i stil med CCR (Creedence Clearwater Revival). Rytmen har ett synkoperat slag på taktens andra slag.

Peter spelade starkare och bättre jämfört med första exemplet. Under övningen diskuterade vi hans andning och vad hans fötter gör. Högra foten rörde på sig i otakt med pulsen. I första exemplet gick pulsen i otakt i vänstra foten. Jag frågade ifall han kunde sluta rörelsen och ändå fortsätta spela. Resultatet var att spelandet blev rytmiskt mycket jämnare. Det här är ett exempel av rörelse som är ovillig, som går inte i rytm, och som bara stör spelandet. När vi fokuserade tanken på fötterna och t.o.m. begränsade deras rörelser blev det lättare för eleven att spela. Han sade dessutom att efter att han begränsade högra fotens rörelse så vad det lättare att hållas i takt. Foten försökte stärka pulsen och ge takten för resten av kroppen, men eftersom den var i otakt med övningsexemplet, störde den utförandet. Att observera och vara kinestetiskt medveten om vad som händer i var viktigt för att bättra spelandet i detta fall.

Efter det diskuterade vi om att sitta. Det visade sig att han sitter på högra sidan av sin bak p.g.a. att stolen är hög och han ville hålla foten på golvet i stället. Det här gav upphov till en del tankar: Stolen måste vara på passlig höjd ifall vi sitter och spelar. Stolen jag hade på lektionerna är det: Ifall man är lång kan man ha fötterna på marken och ifall man är kortare har man fotstöd som är inbyggd i stolen. Det visade sig dock att ifall du sitter som du är van – i detta fall hade Peter en stol hemma som är betydligt lägre och med sämre stöd – så kan sittandet bli väldigt konstigt. När vi rättade till hans sittande, blev han rak och placerade dessutom sina skulderblad bakåt, något som är viktigt för att inte ge skador i längden. Det här är viktigt för läraren att observera. Under mina år på gitarrlektioner har ingen sagt ett ord om stolar och hur olika de är. Men de påverkar spelandet och lärandeprocessen enormt mycket.

Vi diskuterade dessutom hans andning. Han andades väldigt ytligt och efter att vi ändrade andningen djupare, synkroniserade han den med rytmen på första slaget i takten. Efter det bad jag eleven att stå och se vad som händer och ställde samma frågor. Andningen hölls jämn och när han stod starkt, visade det sig vara svårare att fokusera på fötternas rörelser. Stående spelande fungerar bra eftersom kroppen blir rak och vi kom fram till att gitarrens höjd är då viktig att observera när vi spelar. Han påpekade dock att när man står, är det även svårare att se vad man spelar med vänstra handen, även om vänstra handen var totalt stilla i övningen.

Mikko började spela övningen med jämn rytm men hans vänstra fot hade en rörelse som inte var i takt med hans högra hand eller med pulsen. Efter att jag bad honom att fokusera på andningen, blev foten ganska stilla. Därefter synkroniserade han också sin andning med rytmen som sedan tog bort rörelsen från foten helt och hållet. Man kunde tolka att elevens fokus på andningen, i synnerhet efter att han synkroniserade den med rytmen som spelades samtidigt, tog bort den ojämna pulsen från foten. Han hade en stark utandning på ettan och ”samlade sig” alltid till nästa takt. Andningen var ganska snabb så jag frågade honom att andas hälften mindre, dvs. i stället för att andas varje takt, andas varannan. Spelandet blev genast mycket lugnare. Men han sade också att synkroniseringen högst antagligen lämnades bort för att andningen blev så långsam att den knappast var mera synkroniserad med pulsen (som i och för sig inte har någon skillnad). Mest intressanta med detta fall var, i synnerhet jämfört med videoinspelningen,

Mikko: (Diskuterar andningen) Pystyy venyttämään, pystyy painaa sisään ja ulos pitkään mutta sit se ei enää mene niinku, mä en oo ihan varma meneekö se missään synkassa tähän.

Joona: Sen ei tarvikaan mennä.

Mikko: Mut kuitenkin, se ero siinä on, että se ei mee enää rytmissä. Voi olla et siinä on joku pitkä rytmi mut tollasta lyhyttä rytmiä siinä ei tietenkään oo. Mut pystyy hengittää, mut se tarkoittaa myös sitä että jalat jäätyy. Koska mä keskityn hengitykseen nii sillan mä en pysty kävelee ja syömään purukumii samaan aikaan.

Rörelsen som han pratar om i hans fötter var inte alls synkroniserad med pulsen eller högra handens rytm. Han påstod ändå att ”jalat jäätyy”, dvs. att fötterna blir stilla när han fokuserar på att andas djupt, så som foten skulle ha varit stödande för utförandet. Ifall pulsen i fötterna inte är förenliga med musiken, kan den inte vara nyttig för att spela med bra rytm. Subjektivt tyckte eleven ändå att det kändes sämre att fotens rörelse blev borta från övningen. Så för honom var rörelsen subjektivt stödande. Men spelandet var ändå mer precis utan fotens rörelse när man jämför fallen i videomaterialet. En annan sak som framträdde med Mikko i denna övning var att han tyckte att stolen är väldigt bra. När jag går igenom material, är jag väldigt förvånad hur ofta stolen nämns i min undervisning.

Håkan spelade genast med precis rytm och med stadiga slag på vänstra foten. När jag frågade att hur han andas så under korta stunden han fokuserade på sin andning så slutade hans vänstra fot röra på sig utan att det påverkade spelandet alls. Han ansåg sin andning vara ytlig – jag frågade honom då att göra andningen djupare och den blev genast djupare, men han sade att det kräver en rakare rygg. Håkan sade att det är svårt att göra två saker på samma gång. Han tog upp exemplet på att sjunga och spela samtidigt. Han sade att han kan lätt sjunga ifall han inte behöver spela samtidigt, men genast när han spelar en sekvensbaserad rytm samtidigt när han sjunger så blir det inte till någonting. Tekniskt sett är elevens högra hand kompetent och han kan spela flera stilar men det visade sig att när han fokuserar på något annat än själva spelandet så blir spelandet svårt. Dalcroze skriver att alla delar av kroppen måste vara skilda eller isolerade för en bra musiker och här är ett exempel på en elev som har kommit långt med gitarren men ändå stressar sig över enkla saker eftersom han, i sitt huvud subjektivt, inte kan tänka på annat än en sak i taget. Flyttandet av fokus till subsidiära delar av spelandet är väldigt svårt för honom fast han spelar bra. Det betyder att inläringen av hans spelande har varit fokuserat på spelandet som en helhet, utan fokus på dess andra element.

Håkan: Hamnar tänka på mycket. Fast ja spelar sån här strumming i va, sex år? Ändå så kommer de inte liksom.

Joona: De här e helt jätteintressant. Sex år... att det där. Men det där ifall vi fortsätter nu men den där tanken, tror du de har liksom, e de bara... Du har ju inte absolut några problem med den där högra handen.

Håkan: Nä. Inte har ja några problem men de e de när ja hamnar börja tänka på någonting annat så tänker ja på den där högra handen o så skiter det sig. De e samma när du fråga frågor av mig. Så märkt ju genast de blir rodd i högra handen. Den här rörelsen.

Joona: Joo

Håkan: När ja hamnar tänka på nå annat så fattas de nåt slag, eller någonting händer.

Håkan är starkt av en åsikt att han inte kan göra två saker samtidigt. Det är självklart svårt, men att påstå att han inte kan göra två saker samtidigt stämmer inte. Exemplet visar en subjektiv uppfattning om sin egen förmåga som inte är sann. Samtidigt visar det sig att observation och flyttat av fokus till olika element för honom är väldigt krävande, även om han är långt kommen i sitt spelande. Det kan egentligen vara ännu svårare ju mera man har spelat att fokusera på subsidiära element av spelet.

Jari spelade övningen mycket bra. Jag frågade genast efter observationer gällande hans andning och efter det försökte jag få hans tanke att gå till fötterna och därifrån upp mot ryggen. Han slutade också rörelsen i foten när han började tänka på sin andning och sin kropp. Annars diskuterade vi olika kroppsliga saker som man kan ändra och prova på. Han sade själv att han är en person som spänner kroppen ofta. Nästan hela kroppen verkade vara spänd igenom övningen utan någon orsak eftersom han spelade väldigt bra. Jari påpekade att han var mycket spänd först eftersom det var första gången han var på min lektion, men det gick om efter att vi spelade först pulsövningen och därefter den första ackompanjemangsstilen. Man kan härifrån dra en slutsats att uppvärmningsövningar är väldigt viktiga för att "lugna ner" kroppen och få eleven att varva ner. Efter den första övningen var han redan som en annan, öppen, person. Intressant var också att eleven sade att han tycker själv att han hålls bättre i rytm när han har sin fot med när han spelar. Om man jämför med videoinspelningen, stämmer det här inte. Han spelade med exakt likadan precision med eller utan sin fot. Det betyder att han *tror* att han inte hålls i rytm utan stöd från foten fast han gör det.

Anne var ett bra exempel på att hur viktig stolen är. Hon måste hålla sig opp med en liten spänning för att hållas på stolen. Detta vill man undvika eftersom en stor del av elevens fokus går till att hålla sig rak. Alla onödiga spänningar skall undvikas. Annars var hon mycket stilla och spelade övningen med precision. Övningen gav dock upphov till en väldigt intressant diskussion gällande kroppen:

Joona: Va ja ser från dig så e du ganska stilla. Känns de konstigt?

Anne: Nä, ja e introvert person. Så det där...

Joona: Tycker du då att ifall ja frågar frågor att du far ihop? "Kasaan", om ja säger på finska?

Anne: Int liksom, inte nä. Nu e jag ju mera avslappnad med dig med med människor i medeltal för jag har jobbat så mycket med dig. Men nä...

Joona: Dom här frågorna e ju konstiga. Ja ställer inte sånhäna frågor vanligt på gitarrlektioner. Men de e också viktigt för ja vill också hitta någo saker som kroppen gör som kan i värsta fall liksom...

Anne: Ja e rädd att ja tökkii din gitarr...

Joona: Här e 20cm emellan?

Anne: Men jaa... därför sitter ja hit.

Joona: Men ja rör på mig lite. (Flyttar mig längre ifrån)

Anne: Is int fa längre bort...

Joona: Ja e nog inte nära på att träffa dig. Men skulle du villa ha mera rörelse i gitarren?

Anne: Inte vet jag varför. Jag klarar inte ännu av de, ja har så mycket att hålla reda på. Ja har fingrar här, och handen här och om ja börjar hemskt mycket ännu tänka på annat så börjar jag nog tappa det. Så de e nog bättre för mig att vara stilla.

Joona: Du e jättestilla. Jämfört med andra elever så e du mest stilla av alla. O de e jännä.

Anne: Va borde jag göra? Vill du att ja...

Joona: Nä, ja vill inte att du gör någonting.

Anne: Ja borde pompa takt med någonting...

Joona: Nä. Ja ha själv öva bort från de för ja kan int banda in någonting om ja bankar. Så ja har övat bort från de helt o hållet ö för jag pumpa takten. Ja e mer intresserad att hurudan din kroppslighet är när du spelar o du är jättestilla. Tycker du dendär stillheten på något sätt, e de bra eller dåligt? E du stilla för att du måste va stilla?

Anne: Nä. Int liksom nä. Int liksom... ja hindrar inte mig från att röra mig. De e inte någo att "is inte vara de ena eller andra, int e de liksom att... de e kanske på ett tecken på koncentration att ja försöker då få det där... ja koncentrerar mig på vad jag gör med vänstra o högra handen. Skulle de hjälpa med mera rörelse så skulle man kanske klämma till med någonting.

Diskussionen var väldigt intressant. För det första, hon kände sig spänd eftersom jag satt för nära och hon var rädd att röra min gitarr med sin (jag hade en dyr akustisk gitarr i handen). Dessutom förstod hon mina frågor som att jag vill att hon gör sig på något sätt kroppslig. Ofta i situationer med lärare och elever tror eleven att diskussion med en lärare betyder att eleven borde göra någonting. Hon sade själv att hon är stilla eftersom hon fokuserar på sin högra och vänstra hand, dvs. det mest fundamentala när man spelar gitarr, men det verkade som hon skulle ha dragit ner på sin kroppslighet p.g.a. att rummet runt henne var för liten. Dessutom påpekade hon om att hon är introvert. Rytm är

rörelse och det kräver rum. Jag insåg först då att utrymmet man undervisar i måste vara av tillräcklig storlek för att eleven skall vara trygg att förverkliga sig själv kroppsligt.

6.1.3 Exempel 3 "CCR"



Figur 4. Exempel 3 är väldigt lik kompet i exempel 2, men med mer frekventa drag på högra handen. Det ger upphov till mer rörelse än i det föregående exemplet och i för med sig hämtar kroppsliga förändringar/variationer. Synkoperingen på andra slaget är likadan som i föregående exempel.

Peter spelade igenom övningen utan problem. Jag kastade in ackordbyten med bekanta ackord eftersom jag känner eleven och han följde med perfekt. Vi diskuterade övningens täta drag och det gav upphov till anpassningen av stödpunkten för högra handen. Stödpunkten måste vara högre upp på gitarren för att gitarrens kropp (*body*) inte skall röra på sig. Ifall man håller den för nere och drar med kraft på strängarna, rör gitarren på sig och det blir besvärligt att spela. På videon ser man också en tydlig skillnad i kroppslig "svängning" i honom. Peter svängde sig med högra handen mera och eftersom han accentuerade flera drag jämfört med föregående exempel så rörde han på sig mera. Det verkar som att accentuerade drag med högra handen på gitarren får honom att röra på sig med större intensitet. Dessutom märkte han att hans stödpunkt med fötterna hade flyttat under övningen från hälen till främre trampdynan och han märkte att greppet på stolens fotstöd är väldigt bra för gitarrspelandet. Diskussionen kommer åter tillbaka till stolen och hur viktigt det egentligen är att välja rätt stol för gitarrundervisning.

Mikko spelade övningen bra och sade själv efter övningen att den mer frekventa accentueringen var betydligt lättare än den i föregående exempel. Det kan ha och göra med att rytmen kanske var bekant för eleven. Han kallade sitt kunnande av rytmen till "*perustaajuus*", grundfrekvens, som i detta fall betyder att rytmen var lätt att spela för honom. Dessutom sade han att frekvensen mellan dragen var passlig, dvs. att den inte var för snabb eller långsam. Jag tror han menade att tempot som vi spelade rytmen med var passligt och på detta sätt kändes övningen kroppsligt bra.

Håkan spelade övningen utan något som helst problem och övningen verkade så enkel att jag ställde honom kroppsliga frågor för att se vad som händer och kastade in ackordbyten. Han sade att egentligen försökte han hela övningen koncentrera sig på att sitta rak i ryggen och vara avslappnad. Jag tycker det är konstigt att exempel tre går bättre än exempel två, där Håkan hade svårt att röra på sig. Han sade att den känns lättare för att du börjar ”svaja” p.g.a. högra handens rörelse. Dessutom sade han att kompen ”känns rätt”, vilket jag tror betyder att han upplever någon form av mellan högra handen och kroppens rörelse.

Håkan: Den känns lättare att spela, den där förra känns svårare... liksom i egna huvud tänker att har de något med de att du börjar liksom, ja börjar genast liksom svaja också. Rörde liksom inte på fötterna eller något men du börja genast liksom när du har mera fart i handen så fast du skulle va ”rento” så börjar du svaja.

Joona: Svaja. Bra ord dessutom, de e just de som händer.

Håkan: Och jag tycker de ju behövs de för liksom de ska vara. O de e så där liksom monotont så e de ju ganska liksom, du bara sitter stilla, om du får en svajning så får du liksom så börjar den där rytmen liksom känns mera bekant, eller liksom... så där... va skulle ja säga. Så att den e, känns liksom på något sätt.

Joona: Just det. Det där e bra term. Känns rätt!

Jag ser hans kommentar om att ”kännas rätt” som en kroppslig känsla av en kropp i harmoni. Det är märkligt att skillnaden till den föregående övningen, som i stort sätt är samma, kommer så starkt fram. Skillnaden var alltså att Håkan rörde sig mycket mer harmoniskt i detta exempel jämfört med föregående.

Jari spelade också övningen utan problem. Jag märkte dock att efter att jag frågade efter ackordbyten, så började han snegla över gitarrens hals och på detta sättet tappade han bort hållningen som vi hade byggt på under föregående övningen. Att se vänstra handen tycks vara ett av elementen som förstör harmonin i kroppen. Han sade dessutom att han såg på mig genom hela övningen och det gör inte alla elever. Jari följde med mig noga och det ser man dessutom på videon och på ett sätt kan det ju begränsa hans egna tankar om sin egen kropp eftersom han följer med exakt vad jag gör och gör därefter. På videon syns dessutom en liten svängning i hans övre kropp som verkar vara i bra harmoni med hans högra hand.

Anne steg upp och stå för den här övningen för att hon tyckte stolen var för hög. Vi provade först sitta på olika sätt men insåg att det är bättre att stå. Spelandet fungerade bra ända tills vi tog med ackordbyten och då tvingades hon börja se på sin vänstra hand. Det är en sak som kommer fram i många av mina övningar: Rytmen fungerar bra tills

vänstra handen skall byta ackord. Intressanta är att dessa ackordbyten är bekanta för varje elev. Ackorden jag frågar efter är lätta, som definitivt alla testelever kan och har spelat i många år. Men impulsen som ackordbyten ger tycks ändå sätta elevernas kroppar i obalans. Det ger upphov till tankar om övningar där man måste byta ackord utan att se på gitarren, som konstigt nog, aldrig har begärts av mig under den tid jag själv gått på gitarrlektioner.

Ett annat intressant fenomen var att när jag frågade henne att hur det kändes så sade hon att hon gungade mera. Jag sade då att ”du gungade ju inte alls” och det gör hon inte heller på videon. Hennes svar var att ”Det är sådär inuti. Om inte du såg mig gunga så gungade jag ändå.” Rörelsen som rytmen gav upphov till i detta fall var så liten att jag som lärare inte lade märke till den. Alla andra elever har haft en tydlig ”sväng” i sina kroppar under den här övningen, men Anne rörde på sig med så liten rörelse att jag inte märkte den fast hon tydligt kände rörelsen själv. Rytmen i övningen gav alltså upphov till kroppslig rörelse som nödvändigtvis inte behöver synas. Dessutom var hennes andning lättare och hon påstod att det är bättre att stå med den nackdelen är att hon inte ser strängarna.

6.1.4 Exempel 4 ”CCR med paus”

Figur 5. I exempel fyra har jag infört en paus på första åttondelen för att se hur elever reagerar till att ha ettan, oftast ett betonat slag, i form av en paus.

Exempel fyra är samma övning som exempel tre bortsett från en sextondelspaus på första slaget. När jag själv provade på övningen inför mina lektioner, märkte jag att rytmen är lite mer besvärlig eftersom man måste låta bli att spela det första nedslaget i rytmen. Samtidigt måste eleven egentligen börja övningen med ett uppslag som känns annorlunda för att oftast är man van att spela första slagen neråt.

Peter sade efter övningen att det här är det mest kroppsliga han spelat hittills. Känslan kom från högra handens rörelse. Ofta ser elever en paus som någonting där man stannar

både i musiken samt med kroppen. Problemet med att stanna är att rytmen, dvs. musiken, slutar ifall man fysiskt stannar upp för pausen. Eleven märkte genast att han måste ”spela pausen” med kroppen fast han inte rör strängarna för att rytmen skall hållas jämn. Termen att ”spela på paus” tycker jag är väldigt beskrivande och bra. Efter att vi införde ackordbyten sade eleven att ”*tästä tuli hyvä mieli*”. Övningen ”kändes” i hela kroppen. Han sade också att han inte märkte några förändringar i andningen eftersom man hade så mycket annat att tänka på sig.

Mikko tyckte övningen var svår, men rolig, eftersom den var ny.

Håkan sade att han ”*han inte är ready*” för en sådan övning fast han spelade den perfekt. Han verkade spänd, men spelade övningen ändå mycket bra och kroppen var stilla. Efter övningen provade vi på att sätta in ackordbyten där jag märkte att eleven hade det lättare när övningen var ”en del av en låt” i stället för att vara endast en övning. Det blev genast mer naturligt och eleven påpekade själv här att det var lättare och ryggen blev mer rak och att han andades djupare.

Jari hade inledningsvis svårigheter först att följa med övningen eftersom han inte uppfattade pausens plats. Men efter några genomgångar gick övningen bra. Konstigaste saken var för eleven att sekvensen börjar med ett tyst slag neråt och gitarren ljuder först på nästa uppslag. Högra handen drar förbi strängarna under första åttondelen och det uppfattade han inte som något som *skall spelas* eftersom det inte kommer ljud. Han sade att pausen gjorde att han blev mera spänd och dessutom började snegla över gitarrhalsen fast det behövs inte eftersom han inte behövde byta ackord. Ackorden byts inte och vänstra handen är stilla men ändå vill eleven göra det i situationer som känns svåra. När vi spelade sekvensen med vanligt förekommande ackordbyten så tyckte eleven att övningen var betydligt lättare. Så en lätt låt med bekanta ackordföljder från pop&rock-musiken är ett bra sätt att öva in olika saker eftersom eleven kände sig genast mer säker med den. Han sade att han ”*lähtee messiin*” och på videon märktes det som betydligt mer harmonisk rörelse i kroppen. Konstigt nog sade han dessutom själv att han egentligen inte vet varför den kändes lättare med flera element än med färre.

Anne fortsatte stå under övningen och sade strax efter vi spelade övningen att den inte känns så bekant. Hon började flytta tyngden från ena foten till andra för att slippa snegla på gitarrhalsen. Konstigaste med att se på gitarrhalsen är ju det att vi inte byter ackord (om jag inte specifikt frågar) med ändå försöker hon se på gitarrhalsen för att på något sätt göra sig bekvämare med övningen. Annan sak hon sade var att tvinga (*runta*) övningen igenom med kroppen: Hon slog till med kraft för att få sin kropp att göra

övningen som inte kändes alls naturlig för henne. Därmed blev övningen ”hårdhänt” men hon spelade den igenom rätt. Jag visade exempel med att ”sluta” andas under pausen och sedan en version där jag andades igenom övningen och eleven sade med samma att ”ja, sen när man kan övningen” så kan man andas igenom den. Hon sade dessutom att ”före någonting är i ryggmärgen så börjar man trycka med kroppen på där”. Hon slutade alltså andas och försökte tvinga sin kropp att spela övningen. När jag införde ackordbyten och gjorde övningen mera som en låt så började hon gnissla med tänderna och svära.

6.1.5 Exempel 5 ”CCR 2”



Figur 6. Exempel 5 har pausen på andra och fjärde slagen.

I exempel 5 spelade Peter med bra precision och jag frågade hur andningen känns i kompet. Jämfört med förra övningen tycks pauserna på nedslagen ha tyngre kroppslig inverkan än uppslagen. Han rörde på sig mera eftersom kompet drar bra framåt. Andningen och spelandet lugnade ner sig igen efter att jag ställde frågan. Det betyder då att andningen glömmer man ganska snabbt ifall man inte aktiverar eleven att tänka på den och bör påminnas om med jämna mellanrum tills eleven själv börjar kontrollera den som en slags vana. Till skillnad från andra elever ser inte Peter på sin vänstra hand eller sin gitarr när han spelar. Han sade efter övningen att hans andning stannade ibland under pauserna eftersom pausen känns som en ”pacemaker” – rytmen börjar alltid på nytt efter pausen som en sekvens på samma sätt pacemaker rättar till hjärtats puls. Elevens prestation med rytmen blev genast bättre när vi diskuterade andningen och provade andas igenom hela takten i stället för att andas med pauserna som kommer ganska snabbt efter varandra.

Mikko hade en stark puls i höger fot som stampade ganska bra i tempo. Dessutom säckade han lite ihop under övningen när han koncentrerade sig och jag frågade ifall han kunde räta på rygg lite. Efter att vi diskuterat saken sade han att här på lektionen är

stolen bättre och det är lättare att spela medan hemma är hans stol för låg och han sjunker därför ihop. Stolen blev igen en del av övningen.

Därefter diskuterade vi att vara kroppsligt medveten. Vad kan man göra? Man kan ha en bra stol, sitta med bra hållning och ibland föra tanken till andningen för att lugna sig.

Därefter återknöt han till diskussionen om problemet med vänstra handen och att se på den:

Mikko: Siinä on semmonen juttu et, mä en tiedä onko se totta mut musta aika usein tuntuu että mulla niin kun...että sun on nähtävä nää (visar att han inte ser vänstra handen) eli ainoat sellaiset et mä osaan ne kunnolla...niin paljon soittanut et mä voin vetää silmät kii nii silloin mä pystyn olee helposti tälleen, mut heti ku tulee vaikeempaa nii mun pitää aika nopeesti silmät saada tonne.

Joona: ja toihan on tosi yleinen kitarraongelma. Sä oot aivan oikeessa, että siis, pianistille on vaikee olla huonossa asennossa koska ne äänet on tässä mutta meillä ne on tuolla takana. Toi on hyvä pointti ja siinä on yks hyvä pointti et mun harjotukset on aika helppoja että pystyy pistää ajatuksia siihen kehollisuuteen. Ja siitä tullaankin tähän dilemmaan nii se sun koko keskittyminen on täällä (kitarassa) niin silloin sä laiminlyöt sun kehollisuutta joka on taas asia joka ei ainakaan nopeuta sen uuden asian oppimista. Se on vaan semmonen mitä mä tässä ajattelen näillä erinäisillä harjotuksilla. Mut joo selkä, jalat – nehän ei kuulu siihen, sun kädet on koko lähellä mitä sä teet, sun kasvot, niillähän sä soitat kitaraa, mut jos nää unohtaa kokonaan niin nekin voi toimia hidasteina niin sanotusti sua vastaan.

Mikko: Sehän on ku juoksutekniikan opettelemista, siinä on samoja juttuja, siinä pitää olla eteenpäin puhdas liike eikä mitään ylimääräistä.

Jag hade inga ackordbyten med i övningen men ändå ville Mikko se sin vänstra hand.

Han påstår att han kan vara rak i ryggen om materialet är lättspelat eller sådant han kan utantill. I min övning var vänstra handens teknik begränsat till ett ackord som är bekant för honom. Men det tycks vara så att när rytmen, dvs. högra handens rörelse, blir svårare så fäster elevens fokus på den vänstra handen fast den är isolerad från övningen.

När vi spelar gitarr så kontrollerar högra handen uttrycket, volymen, formen och rytmen av spelandet. Eleverna flyttar fokus till vänstra handen då det känns svårt, *oberoende* på ifall svårigheten ligger i den högra eller vänstra handen.

Håkan spelade rytmen bra. Han tyckte den kändes svår p.g.a. att han dämpade nedslagen. På videon hade han en liten gung på kroppen.

Jari spelade med bra rytmisk precision och han var lugn. När vi provade på olika dynamik märkte man hur mycket Jaris kropp ändrade sig: När han spelade med högre volym, kom pauserna in som starka slag, dvs. slag på gitarrens strängar och när vi spelade svagare så blev slagen allmänt tystare. Dessutom märktes det att den kroppsliga rörelsen

blev starkare ifall man ökade volymen. Hårda slag på gitarren betyder mer svängning i övre kroppen och starkare rörelser med fötterna. Att föra tanken till andningen hindrar denna ”våldsamt”. Det kräver dock att materialet är sådant som eleven klarar av och det påpekade eleven själv.

Anne spelade rytmen mycket stilla, och som hör till hennes stil. Hon hade några problem med pausen eftersom högra handens rörelse tänkte stanna under den. Annars gick det bra fast hon själv inte tyckte det. Det verkade nästan som att hon efter förra övningen skulle försöka hålla sig så stilla som möjligt fast hon sade att hon inte gör det.

6.1.6 Exempel 6 ”Förslag”



Figur 7. I exempel 6 har vi en rytm med en synkop på fyran. Det betyder att ackordbytet kommer före taktstreckets på fjärde slagets halva.

Peter spelade övningen utan några problem. Han sade själv att ”*nyt alkaa vähän lähtee*” och spelade felfritt igenom med mycket bra rytm. Det intressanta med övningen som nu verkade ”för enkel”, visade på videon vara att han rörde sig mycket fritt och rytmiskt under spelandet. Det märks att hans kropp också visar när någonting känns bra att spela. Det här är avsevärt också eftersom rytmen är betydligt svårare än någon föregående rytm under samma lektion.

Mikko spelade också övningen väldigt bra och efter att vi diskuterade övningen så sade han att under den korta pausen i början av andra takten hör han ”metronomen i huvudet”. Det betyder att han hör en puls i sitt huvud. Vi spelade dessutom en version där han hade en lång helnot i andra takten. Han hade en puls i benen genom hela övningen som inte alls var synkron med rytmen i övningen. I första takten var fotens puls i bra rytm, men efter synkopen i hälften av takten tappade han bort den och slog allt mellan tre och fem slag i andra takten. Han bytte dessutom fot ibland. När vi spelade mera tappade hans fot helt kontrollen och han ökade intuitivt tempon. Om något är svårt så är det vanligt att man försöker spela snabbare. Han tyckte själv att övningen var enkel trots att det inte alls lät eller såg lätt ut. Men efter några genomgångar blev också foten lugnare, i

synnerhet efter att jag påpekade om fotens rörelse som inte var i rytm. Vi provade övningen också stående. Då blev övningen bättre men han ville dessutom ha vänstra foten med. Jag frågade varför han har pulsen i just vänstra foten medan han spelar stående. Det kan vara att han vill ha kroppen i ett slags balans genom att dra ackord med högra handen och ha pulsen vänstra foten. Detta ”korsfotsbegrepp” är en tanke om att ifall din högra hand gör en rörelse så har du vänstra foten, som är på andra sidan av kroppen, att balansera rörelsen. Mikko köpte idén genast eftersom för honom kändes det väldigt konstigt att ha pulsen både i högra handen och foten samtidigt. Jag provade själv också på idén och för mig var det inte en stor skillnad. Enda skillnaden var att ifall pulsen är i högra foten så rör gitarren på sig eftersom den sitter på din högra fot. Denna ”balans” i kroppen är något som man kunde prova med elever ifall det är lättare för dem att ha kroppen uppdelad på ett sådant sätt.

Håkan spelade övningen rätt när vi provade versionen med paus. Han hade en stadig puls i kroppen som inte syns visuellt men han påpekade att den finns. Men efter att vi provade att fortsätta på kompet efter förslaget⁸ blev det genast mycket svårare för att hans högra hand ville sluta att röra på sig. Impulsen som förslaget gav fick hans högra hand att blanda bort sig och stanna. Efter diskussion och lite övning kom vi fram till att han har svårt med att spela en paus, dvs. spela ”förbi” strängarna:

Håkan: Joo. Ja märker att ja genast slutar röra på handen.

Joona: Joo ja märkte också, pendeln blev bort.

Håkan: Ja klarar inte av det att de hela tiden (rör på sig). Sådär klarar jag nog av det men sen i själva situationen...

Joona: Nu hade du den helt rätt när du kompa hur du ville efter den där pausen. De e ju egentligen helt okej. Det här e intressant.

Håkan: De blir oftast att de slutar, handen slutar röra sig.

Joona: Liksom ”Ice”. De blir inte mera rörelse eller för snabb rörelse utan du bara slutar. För alla gör inte på det sättet. Ja gör ibland sådär när ja e jättetrött. Men du e säkert ofta trött... (Jag syftar på hans yrke som restaurangschef)

Håkan: Ja e alltid trött. De känns ologiskt, de känns fel i kroppen att röra på den där handen. Mitt huvud säger att de e inte, fast de skulle vara riktigt bra att röra på handen men den säger liksom att ”you don’t need to do it”. Att de behövs int, att de kommer automatiskt tillbaka sen.

Intressant med diskussionen är att han slutar röra handen för att det känns oekonomiskt att röra på den ”för att det behövs inte komma något ljud”. Han hade också svårigheter

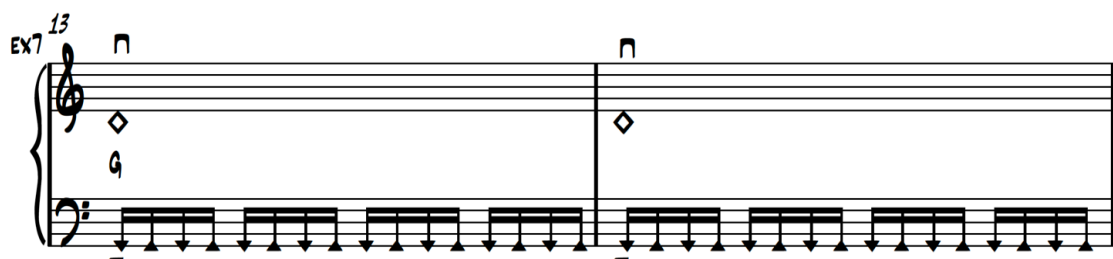
⁸ Förslag betyder ett slag som kommer en åttondel eller en sextondel före taktens första slag.

med pulsövningen (ex1) för att den handlar egentligen endast om att röra på handen utan något ljud från gitarren. Utmaningen för läraren är här att i stället för att eleven skall tänka att handens rörelse är onödig, borde läraren få eleven att se varför den kontinuerliga rörelsen är viktig för rytmisk precision, med eller utan ljud. Dessutom måste läraren tänka på alla andra rörelser som eleven gör som är mindre stödjande. Att spela över pauser som rörelse är viktigt för att rytmen skall kunna fungera eftersom handens position blir fel om den stannar.

Jari spelade rytmen bra. Under pausen hade han en tydlig kroppslig rörelse och högra handen lugnade ner sig. Hans spelande såg exakt ut som mitt eget spelande under övningen. Det betyder inte att det är perfekt men jag hade absolut ingenting att påpeka åt honom, som presterade övningen perfekt.

Anne spelade övningen bra och sade själv att ”andningen går ända ner”. Jag tolkar det som att övningen var skön. Rörelserna var lätta och graciösa. En anmärkning gjorde jag dock från videoinspelningen. Hon ser på sin vänstra hand som gör endast ett lätt ackordbyte medan högra handen är den som gör hela jobbet. Det börjar se ut som att vänstra handen, fast avskilt från övningen, skapar problem i olika rytmiska övningar.

6.1.7 Exempel 7 ”Pulsövning 2”



Figur 8. Exempel 7 är en likadan pulsövning som exempel 1 med högra handens rörelse uppdelad i 16-delar.

Exemplen 7–12 är 16-delsbaserade rytmer. De har dubbla drag med högra handen jämfört med exemplen 1–6 och ger på detta sätt upphov till mycket mer rörelse i högra handen och i kroppen. Denna rörelse påverkar hela kroppen och ofta känns 16-dels baserade rytmer med högra handen tyngre.

Med Peter provade vi övningen både sittandes och ståendes. 16-delarna hämtade en liten rörelse i kroppen som såg ut som att accentueringen skulle ha varit på slagen. Han uppfattade pulsen tydligt på fjärdedelarna, medan huvudet nickade som åttondelar och

handen drog sextondelar. Han var också tydligt mer avslappnad nu än i början av lektionen.

Mikko provade också på övningen också sittandes och ståendes. Hans rörlighet verkade besvärlig i båda fallen. Första genomgången slog hans fötter två åttondelar i första takten. Det kan vara p.g.a. att han ”spelade pausen” med sina fötter i nåt mån efter att ha dragit ackorden med gitarren. Efter att jag styrde hans fokus till hans andning så slutade hans fötter att röra på sig. Utandningen försökte han sätta strax efter slaget så att han andas ut samtidigt han drog ackordet. Det verkade logiskt och jag kan underskriva att är ett bra sätt att andas för att en oregelbunden andning under pausen kan lätt blanda bort pulsen, som manifesterar sig i olika delar av kroppen. Samtidigt ifall man begränsar sin andning så att utandningen skall vara exakt på ettan så kan det också orsaka att man andas för snabbt och ytligt och det är ju inte naturligt på något sätt. Andningen skall vara lugn och sådan att den inte stör, utan i bästa fallet stöder utförandet. Hans ben verkade väldigt ovana med att stå. Eftersom pulsen manifesterade sig i benen, oftast i det vänstra, så bytte han på tyngdpunkten genom hela övningen från ena foten till den andra.

Håkan var stilla under övningen. Jag bad honom att sätta fast ögonen och spela övningen samtidigt med mig för att se hur eniga våra pulsuppfattningar var. Det var märkligt att se hur likadan puls vi hade efter att vi började spela övningen. Under diskussionen kom vi fram till att högra handens pulsuppfattning, i synnerhet med 16-delar som kräver ganska mycket rörelse, är så stark att man kan lätt hålla tempot utan något yttre hjälpmedel för pulsen.

Jari hade svårigheter med övningen. Nästa diskussion med honom öppnar lite upp problemet:

Joona: Onks kukaan opettanu sulle mitään tämmöstä?

Jari: Rytmijuttuja on ollut, olenhan mä joskus pentuna musateoriaakin opiskellu vähän, sillon mä soitin klarinettia sun muuta... joo on.

Joona: Mutta tosta oikeasta kädestä.

Jari: Siitä vai? Umm... Hmm, se vaan on. Se on ihan luonnollista. Pysty laskee niinku... nii.

Joona: Kokeilepa tehdä tää liike. Onks tää outo? (Spelar övningen)

Jari: Ei se outo ole, mutta se on vähän kuin juoksisi liikennevaloissa paikallaan.

Joona: Mutta se on myös varma tapa opetella se.

Jari: Nii.

Joona: Mä itse käytän tätä tekniikkaa semmoseen ajatusharjotukseen et jos sul ois tämmönen komppi (soittaa esimerkin) tämmönen tavallinen balladikomppi niin mitä näil kaikilla vedoilla voi tehdä. Niitä voi käyttää hyväkseen.

Jari: Koska jos se ei liiku, nii sieltä on vaikea lähteä tekee. (Eleven förstår varför vi övar "pendelrörelsen")

Joona: Sul ei oo ghosteja, vähän ku rummuilla.

Jari: Niinku haamulyönti?

Joona: Esim. niinku countryssa. (Spelar ett exempel)

Jari: Toi onki jännä. Pitää alkaa kokeilee.

Joona: Sehän perustuu noihin haamulyönteihin. Muuten se kuulostaa tältä (spelar ett exempel utan ghost-noter). Mut sitku mul on haamut... (spelar ett exempel med ghost-noter)

Jari: Nyt alkaa kuulostaa hyvältä!

Jari var inte bekant med pendelrörelsen, dvs. att spela både toner och pauser igenom som rytmer som antingen rör eller inte rör strängarna. Det var intressant att se en bra gitarrist som inte är bekant med begreppet. I början av diskussionen tyckte han att högra handen bara "är" och tyckte att övningen kan jämföras med att "springa på ställe i trafikljusen". Men när han insåg vad man kan göra med dragen, att de formar basis för hela rytmiska uttrycket, varför det är bra att ha pulsen i högra handen och hur mycket de bättrar rytmiken funkar så var det som en stor "aha-upplevelse".

Anne spelade övningen först så jämnt och bra att jag bad henne stänga ögonen och prova hur jämt vi kommer på slagen tillsammans. Resultaten var intressant: Hon började andas väldigt tungt. Hon markerade pausen med två djupa andningar som fjärdedelar just precis före dragen på första slagen. Hennes pulsuppfattning bytte från handen till andningen eftersom hon sade att hon inte är tillräckligt säker med sin hand. Det betyder att hon upprepade min rörelse som jag hade med högra handen, men om hon fick inte se på den vilket ledde till att hon försökte hålla rytmen med *hjälp av sin andning*. Det här är en idé som man kan använda t.ex. att öva sig att andas inom samma puls som själva stycket har man spelar. Då borde andningen vara under kontroll eftersom nu var den så högljudd att jag också hörde den från kamerans inspelning. Hon sade dessutom att hon "kopierar" min rörelse, som hon inte ser och försöker utesluta mig men att det känns extremt jobbigt. Det betyder att hon uppfattar min rörelse utan att se den, dvs. känner in min rörelse.

6.1.8 Exempel 8 "Balladkomp"

Figur 9. Exempel 8 är ett balladkomp med 16-delar som basis.

Exempel 8 är den första av de 16-dels baserade rytmerna som jag använde. Peter spelade kompen utan problem och utan några konstiga rörelser. Den är väldigt bekant för mina elever så egentligen fungerade det som en övning inför inkommande svårare 16-dels rytmer. Jag provade lite utmana honom med svårare ackord men utförandet var ändå starkt och konstant.

Mikko fortsatte att spela stående. Han bytte tyngdpunkt mellan sina fötter under övningen. Man märkte att när hans tyngdpunkt var på högra foten, hade han en åttondelspuls i vänstra foten. Vänstra foten rörde dock rytmiskt bra på sig och det verkade som om han spelade lite lugnare när han hade sin tyngd på högra foten. Genast när han bytte tyngden från högra till den vänstra tog det bara några sekunder före han var tillbaka igen på den högra foten. Han kallade själv sitt tyngdbytande för att "gunga med musiken". Kroppsligt så var kroppen inte i samma rytm men eleven verkade uppfatta att han skulle ha gungat i samma tempo. Efter att jag frågade om gungandet började han byta tyngdpunkten med jämnare puls, ungefär med en takts mellanrum.

Håkan spelade övningen både sittande och stående. Stående versionen verkade enklare för honom och han andades djupare. Klangmässigt lät båda helt perfekta och övningen verkade enkel. Han konstaterade att han borde stå mycket oftare eftersom det känns så mycket lättare att stå och spela. Diskussionen kom dock till slutsats att ifall du lär dig att spela kommer det vara en lång överföringstid att lära sig samma saker stående som man gör sittande. På gitarrlektionerna sitter man i största allmänhet. När man spelar på konsert kan man sitta men oftast, i synnerhet i populärmusik, står man och spelar gitarr. I detta finns egentligen ingen logik alls. En klarinettist sitter däremot inte lektionen eller på scenen, bortsett från orkester. Jag kan förstå att man sitter ifall du lär dig tekniker men är det bra för helhetsomfattande kunnande att alltid sitta på lektionerna? Lär inte sig eleverna då också att sitta när de övar hemma?

Diskussionen flyttade från sittandet till att se vänstra handen. Varför tycker gitarrister egentligen om att sitta, varför de ogillar att stå? I båda frågorna är svaret att det är för att de ser inte vad deras vänstra hand gör. Den är i en krånglig synvinkel om man står och den är lättare att se om man sitter. När man står måste man snegla över och sträcka på halsen för att se någonting. I detta fall återkommer fenomenet att när rytmen känns svår så söker man stöd i vänstra handen, som är stilla.

Jari spelade övningen utan problem. Jag försökte göra det svårare genom att dra in nästa övning (se nedan) men han spelade det också eftersom det var bekanta rytmer för honom. Kroppsligt sett kom vi dock fram till att en bekant rytm är lättare att använda för att observera olika subsidiära element, då huvudfokus inte är på själva rytmen eller händerna. Ifall materialen är för svår, ”fryser” kroppen eller slutar fungera.

Anne spelade övningen bra och jag gjorde den svårare dessutom utan att hon märkte – jag tillförde nästa övning i rytmen. Intressant var att hon genast spelade med mig utan att hon märkte att där fanns var två olika rytmer. Jag observerade dessutom från videon att hon kollade noga på vad jag spelar och följde efter. Rytmen ser exakt likadan ut när man spelar den som den nästa övningen. Så egentligen lät den annorlunda fast hon spelade sämre efter att hon inte såg på vad jag gjorde. Det är konstigt eftersom vänstra handen rör inte på sig och högra handens rörelse ser likadan ut i båda övningarna. Skillnaden mellan dessa rytmer kan man endast höra.

6.1.9 Exempel 9 ”Synkop”



Figur 10. Exempel 9 är i stort sett likadant som ex8, men med en synkop halvvägs in i takten. Då blir själva rytmen betydligt svårare eftersom den inte upprepas två gånger i takten.

Diskussion med Peter medan vi spelade övningen:

Joona: Joo. Koita ajatella pulssi jostain esiin. Onko se vaikeaa? Ja jos sun pulssi tulee johonkin, tuleeko se sulla jalkaan vai tuleeko se ulos äänenä vai onko se sun päässä? Tekeekö sun keho jotain?

Peter: Must se on päässä ja selkärangassa.

Joona: Mites toi oikee käsi, oisko se siellä?

Peter: Ehkä... se käsi on ihan tyhmä, se tekee mitä joku kertoo.

Joona: Onkohan se ihan niin?

Peter: Ei se varmaan. Tai... kyl se on niin, mut toisaalta siinä kädessä on se, niin siinä on se liike niin se toimii vähän niin kun metronomina siinä... Nii et se oikee käsi, se on niinku tyhmä, se tekee niinku mitä pää ja selkäranka käskää mut toisaalta se on... se toimii vähän niinkun metronomi ku siin on se liike. Niin se niinku pitää sen, homman kuosissa.

Peter tycker att hans högra hand, som egentligen gör allt ljud när han spelar, är bara och gör vad hjärnan säger och att pulsen är i huvudet. Det tvivlar jag lite på. På videon ser man ingen rörelse än den hans högra hand gör medan han spelar rytmen. Huvudet rör sig väldigt lite i takt med en åttondelspuls, men den verkar vara som en slags projicering av högra handens rörelse. Men det är intressant att handen, som gör det svåra i övningen, ses som dum - ”*se on tyhmä, se tekee mitä sille sanoo*” – på så sätt att handen inte kan göra något utan huvudet styr vad den skall göra.

En annan poäng uppstod när vi diskuterade pulsen och rytmen. Peter insåg själv efter diskussionen att uppdelningen av rytmen (till 16-delar) sker i högra handen, samtidigt som pulsen är i hans huvud (subjektivt) och att han själv ibland nynnade rytmen för att känna den. Men han *nynnade den fel* och *spelade ändå den rätt*. Det betyder att han inte kan uttrycka rytmen med sin röst eftersom han är inte lika van att använda den som hans högra hand med gitarren. Han uppfattar subjektivt rytmen rätt men uttrycker den fel utan gitarren. Rytmen är alltså i fokus men de stödande elementen som t.ex. pulsen är bristfällig. Det här anser jag att är ett av de största problemen inom rytmiken hos gitarrister: De spelar rytmer utan stöd, inte i form av en metronom eller en utomstående ljudkälla, utan en kroppslig och sinnlig uppfattning om pulsen. Pulsen skall finnas först, och ifall den inte manifesterar sig naturligt någonstans, kan inte det rytmiska spelandet låta bra. En trummis kan inte spela utan att pulsen finns i hans kropp eftersom hen spelar med sin kropp. Gitarren fungerar på samma sätt, vi spelar den med vår kropp, men den uppfattas rytmiskt på ett helt annat sätt – gitarrister ger mycket mindre emfas till sina kroppsliga rörelser än trummisar.

Mikko fick inte rytmen att gå genast men efter några minuters övning kom den igång. Han ansåg rytmen som svår och intressant var att hans kropp frös helt och hållet eftersom han inte kunde den. Han hade pulsen i vänstra foten men annars var båda fötterna och huvudet helt i lås när han försökte spela rytmen tillsammans med mig. Efter att den fungerade blev han lite mer avslappnad men rytmen verkade definitivt svår och han sade själv att borde ha mera tid att gå igenom den.

Håkan hade en rolig rörelse i den här övningen: Hans huvud gick lite från sida till sida. Han är den första av alla elever som gjorde det, men rörelsen var i åttondelar och på ett sätt helt i harmoni med spelandet som också var av bra kvalitet. Konstigt nog tyckte han själv att rytmen kändes ”weird as shit” -dvs. att den var mycket obekvämt att spela. Jag anser att eleven är på en nivå där han bemästrar gitarren och sin kropp så pass bra att han utåt sett inte alls visar alls att han känner sig så. Då är det väldigt viktigt för pedagogen att fråga hur det känns eftersom man i situationen inte alls märkte att eleven skulle ha haft några problem. Inte heller på videoinspelningen märkte man något.

Med Jari och Anne blandade jag exempel 9 med exempel 8 eftersom nummer 8 var för lätt för dem.

6.1.10 Exempel 10 ”Sextondelspaus”



Figur 11. Den här övningen är ett specialfall med liknande syfte som exempel 4. Första slaget är ett starkt accentuerad slag och jag ville prova på vad som händer när eleverna måste dra förbi första slaget och komma genast in på andra sextondelen med ett uppdrag. Det är en krävande övning tekniskt.

Peter fick inte rytmen att löpa. Han sade själv att det kändes som om han skulle ”sitta på en boll” när han försökte spela övningen. Han var helt stilla, flåsade och kallade övningen ”very confusing”. En intressant poäng var att hans tempo ökade efter varje försök. Det tycks vara så att desto svårare material, desto snabbare försöker man spela.

Mikko hann inte spela övningen, vi spelade nästa exempel i stället för att jag ville ha med en polyrytm i hans lektion.

Håkan spelade övningen synnerligen bra fast den är ganska svår. Han rörde sig mycket lite. Han tyckte själv att den kändes bekant på något sätt. Han beskrev övningen som en positiv upplevelse som får honom att svaja, vilket var intressant i jämförelse med Peter som inte fick rytmen att fungera alls.

Jari fick också övningen och fungera hur lätt som helst. Det var intressant eftersom han aldrig hade gjort en sådan övning, men lyckades bra med den. Pendelrörelsen var lite hackig ibland men han klarade det bra. Intressant var att eleven inte själv visste hur han

spelar den – ”*emmätiedä miten mä teen sen*” – och det gick helt rätt. Vi utvecklade idén framåt genom att hitta på en låt med några ackord före själva övningen.

Anne påstod att hon inte fick övningen att fungera fast hon lyckades några gånger med den. Övningen är svår eftersom ena 16-delen är en paus på första slagen som oftast är ett starkt slag. Hon hade varit stilla hela lektionen men nu verkade hon kanske ännu mer stilla eftersom övningen kändes helt enkelt för svår. Allmänt på dessa lektioner, har elevers kroppar varit mycket stilla då övningen har varit för svår.

6.1.11 Exempel 11 ”Polyrytm”



Figur 12. Exempel 11 är en polyrytm. Den är dock inte polyrytmisk genom hela övningen utan bara under tre första slagen per takt och därefter svänger den om på den fjärde slagen. Jag ville undersöka hur de olika rytmerna kroppsligt kommer fram i övningen. Pulsen uppfattas som fjärde- eller åttondelar samtidigt som tre första slagen med gitarren spelas som punkterade fjärdedelar. Jag kallar rytmen två mot tre, eller tre mot två. Namnet kommer från mängden sextondelar som pulsen eller rytmen kan delas in i. Pulsen kan delas antingen i två eller fyra sextondelar och rytmen i tre sextondelar.

Peter spelade rytmen bra. Han gillade rytmen och det märktes genast i hans kropp. Rytmen är inte enkel så det märktes att han njöt av att spela den bra, hur han kom in i övningen och blev avslappnad. Vi diskuterade ifall man blir avslappnad när man märker att övningen går bra eller blir man avslappnad före den går bra men går sedan bättre p.g.a. att man blir avslappnad. Kanske både och händer samtidigt.

Mikko hade svårigheter med vänstra foten. Han har ofta vänstra foten med när han spelar men i detta fall var fotens rörelse inte i rytm. Han fick sin första genomgång av rytmen att gå problemfritt efter att han flyttade tyngden från högra till vänstra foten och slutade för en kort tid att ha någon puls i fötterna. Därefter blev det lättare att jobba eftersom han en gång lyckades spela rytmen rätt igenom så hölls den ganska bra igång. Detta trots att vänstra foten kom genast tillbaka med en rörelse som inte var i rytm efter att han satt tyngdpunkten tillbaka till högra. Det här är ett exempel på element som är enormt svåra för läraren att märka. Elevens prestation blev betydligt bättre efter foten slutade röra på sig.

Håkan spelade kompet naturligt. Han hade en låt som påminner om kompen i huvudet och nämnde den under övningen och det märktes genast. Kroppsligt var han stilla och lite gungande, som han brukar när det fungerar bra. Övningen ger bra insikter till olika form av rörelser som elever gör:

- 1) Irrationella/icke-stödande: Sådana som inte stöder och är onödiga och klumpiga då övningen är svår
- 2) Stilla: nästan inga rörelser alls, övningen fungerar just och just men eleven blir mindre rörlig när han fokuserar för mycket på att spela
- 3) Rationella: Där pulsen är i harmoni med själva övningen och stöder rytmiken i allmänhet

Håkan spelade övningen med den sist ovannämnda rörelseformer, mycket harmoniskt. Det märktes att han hade hört rytmen förut och levde sig i den.

Jari spelade rytmen genast med tydlig precision och hans kroppsliga rörelser var i harmoni med musiken. När händerna gör en rytm som inte går med pulsen (3 mot 2) så märks det att eleven har en mycket större rörelse annanstans i kroppen för att inte tappa den underliggande pulsen. I detta fall hade eleven ett slag i vänstra handen samt i sitt huvud gick till fyra medan händernas accentueringar gick med övningen. Det är märkligt att olika delar av kroppen fungerar bra i ihop så låter det genast bättre än om det är endast händerna som gör det. Dessutom gav övningen den här diskussionen:

Jari: Onpa vaikee. Kyl sen löytää tosta jotenkin...

Joona: Joo se menee lomittain.

Jari: Toisaalta, kyl tossa niinku pääsee mukaan.

Joona: Joo siinä on vaan se heti eka, nii se on heti sen vedon jälkeen.

Jari: Nytku mä jätin...piti jättää se jalka vaan pois...

Joona: Niin, se ei ainakaan auta sua.

Jari: Mä kuuntelin tossa ku sä teit hitaammin niin se autto et otti sen pois.

Joona: Ehdottomasti. Ja sit varmasti se, se jalka ei mennyt, mitä mä katoin tästä nopeesti, et se ei oo tasainen.

Jari: Ei ollu.

Joona: Se meni miten se haluu.

Jari: Niin...

--- musik ---

Joona: Kyl se nyt on aika (hyvä). Nytku sä keskityt oikein.

Jari: Nii mut mä mietin sitä et teenksmä (jalalla) välillä sillä niinku ... iskuja?

Joona: Sä teet plekuu. Eli sä soitat jalallas rytmiä. Et pulssii.

Jari: Niin.

Joona: Ja se ei haittaa, siin ei niinku oo mitään vikaa.

Jari: Sen mä oon huomannut et nyt kun sanoit niin varmasti mul ei mee niinku tasasesti.

Joona: Ja se kannattaa jos harjoittelee uusii biisei tai muuta et jos se jalka haluaa tulla sieltä niin ihan kehollisena harjoituksena jättää se jalka pois välillä.

Jari: Okei.

Joona: Koska sillon sun keho joutuu... sä joudut käskyttää sitä. Et se ei tee mitä se haluaa. Koska niillä samoilla käskytyksillä pystyy varmasti vähentämään myös sitä et ootsä kireenä, ootsä näin (kyryssä), vai hengittäjä (päähän, ei vatsaan) nii sit mä luulen et pystyy, mul on ainakin semmonen teoria et mitä enemmän haastaa kehoaan samaan aikaan kun tekee jotain vaikeeta niin sit sä pystyt oppimaan kontrolloimaan niitä eri asioita.

Jari: Niin varmaan. Ihminenhan on eläin...

Joona: Tai siis ihminen on psykofyysinen kokonaisuus.

Diskussionen var givande. Jari insåg själv att han måste lämna bort en del onödiga rörelser för att få övningen att fungera, i detta fall sin högra fot. Jag frågade dessutom honom om han kan dela sin pulsuppfattning i två delar när han hade pulsen som åttondelar i stället för fjärdedelar. Han provade och började genast skratta och sade att det är helt omöjligt. Hur vi stöder oss med pulsen är väldigt intressant men när den delas i olika delar så blir uppfattningen helt annorlunda. Han kunde inte alls spela med en fjärdedelspuls i vänstra foten men när han hade en åttondelspuls så kunde han spela övningen utan några problem, även med ackordbyten. Det verkar som att olika kombinationsrytmer tillsammans med olika pulsuppfattningar skapar problem för elever. Det betyder att läraren kunde be eleven att byta sin pulsuppfattning från t.ex. fjärdedelar till åttondelar för att se hur eleven reagerar.

Anne var som en kopia av Jari: Hon spelade rytmen utan problem genom att följa mig och när jag bad henne spela den själv så började pulsen komma fram som åttondelar i högra foten. När vi ändrade fotens puls till fjärdedelar så fungerade övningen inte alls. Att dela metern i kortare delar tycks göra övningen lättare. I detta fall betyder det att högra handens nedslag kommer ner samtidigt som alla fotens slag ifall man har pulsen som åttondelar i övningen. Det ger genast upphov till idéer för övningar. Man kunde t.ex. spela rytmer med gitarren och prova byta pulsen från fot till en annan med olika rytmer. Det är väldigt likadana övningar som Dalcroze-pedagogiken har men utan

gitarren förstås. (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 82 - 99) Det utmanar läraren att söka efter svårare övningar, och öva in den med kroppen och sedan införa musiken. Det kan kännas onödigt - men jag anser att känna pulsen och kunna kontrollera sin egen uppfattning om den är fundamentalt för att kunna spela med bra rytm. Polyrytmik är ett bra exempel på en sådan mer krävande övning eftersom du rent tekniskt använder dig av två rytmer två varandra, en med gitarren och andra med kroppen.

6.1.12 Exempel 12 "Polyrytm 2"

Figur 13. Exempel 12 är en variation av exempel 11 men med pauser mellan de olika slagen som kan spelas med lite olika tekniker med gitarren. Den är betydligt svårare än 11 eftersom man inför mer teknik i spelandet.

Peter fick inte rytmen att gå för att den var ännu för svår. Vi gick långsamt igenom rytmiken och när han provade på den så hittade han på en egen rytm som hade alla accentueringar på slagen och inte emellan dem. Det är ytterst normalt eftersom synkoperade rytmer är krävande. Han fick inte sina accentueringar bredvid pulsen utan satt dem på pulsen, dvs. slagen. Han sade dessutom själv att hans puls var starkt i högra handen, eller att han kände det så, och då kom accenterna på nedslagen fast själva övningen kräver att de kommer på uppslagen.

Med Mikko hann vi inte gå igenom övningen.

Håkan fick inte heller rytmen och gå och han också hittade på en egen. Rytmen var nästan likadan som övningen. Han blev dessutom väldigt stilla när han försökte öva in rytmen. Mindre rörelse med högra handen gav också upphov till att hans hållning genast blev sämre och när jag påpekade det så sade han att det kändes "fel" att spela med rak rygg när man begränsar högra handens rörelseförmåga. Jag kunde tolka hans förklaring med att ju mindre och intrikat rörelse man gör, desto mera går kroppen ihop.

Jari kunde rytmen med detsamma. Han hade lite problem med att dämpa strängarna men rytmiskt var prestationen mycket bra. En bra poäng han sade efter övningen var att övningen känns mera "peaceful" eftersom rörelsen är mindre. Sedan påpekade jag att

rörelsen är ungefär lika stor fysiskt sett och rytmen nästan samma som föregående övningen. Så egentligen kommer känslan som han beskrev som "*peaceful*" från ljudet: En dämpad gitarr är mindre och tystare än en med fritt klingande strängar.

Anne tyckte högra handen var svår eftersom hon dämpade strängarna med den. Rent tekniskt var den så annorlunda än andra övningar så jag tror det berodde på det. Hon påpekade dock att det kanske inte var själva övningen eller rörelsen som gjorde kroppen spänd utan att när man försökte begränsa sin rörelse före man kunde övningen bra.

6.2 Lektion 2

6.2.1 Hemläxan "En liten övningslåt"

"EN LITEN ÖVNINGSLÅT"

25 **INTRO**

29 **A**

33

36 **B**

40

Figur 14. Hemläxan i form av en "lead-sheet".

Efter de 12 korta övningarna gav jag en hemläxa inför nästa veckas lektion i form av en låt. Alla ackord i låten var bekanta för varje elev och den liknar mycket en låt som jag ofta ger som hemläxa på mina vanliga lektioner. För undersökningens skull ville jag att låten inte var bekant för någon av eleverna. Före det visade jag exempel hur man kunde ackompanjera den fritt men gav ändå rum för tolkning. Lappen är i form av en ”lead-sheet”, dvs. ackordbyten och rytmiska beteckningar (ex. förslagen i första takten) är synliga men lappen ger inte en exakt tolkning på hur man skall spela den. Så här kan övningsmaterial, särskilt inom populärmusik, se ut. Dessutom ville jag att de övar sin egen version med tanke på sin kropp på samma sätt som vi hade gjort på lektionen. Resultaten blev väldigt intressanta, inte alls sådana jag kunde ha väntat mig. Versionerna blev mycket olika och tanken på kroppen hade fört med sig många nya utmaningar till övningen. En utmaning i övningen var ackorden som byts före tredje slaget som exempelvis i första takten. Dessa *förslag* betecknade jag på notationens basklav. Ett förslag ger en ganska stor impuls kroppsligt eftersom den inte är samtidig med låtens fundamentala puls. Efter att ha experimenterat hemma ville jag sätta in några förslag för att annars skulle låten vara för enkel eleverna.

Peters version var ganska bristfällig och han blandade väldigt många olika rytmer i sin version. Det kändes som jag gav för mycket rum för eleven att göra sin egen tolkning och han gjorde den svårare än vad den borde ha varit. Han hade åttondelar i sin version som huvudsakliga metern och det gav upphov till ett ganska snabbt tempo. Snabba temporen orsakade snabbare ackordbyten som gjorde låten mer teknisk än vad den borde ha varit. Efter några genomgångar tillsammans fick vi versionen att fungera men för min forskning var den för svår för honom. Jag inser att jag själv hade tänkt hemläxan mer som 16-dels version och därmed ifall någon elev hämtat en åttondelsversion till lektionen så skulle den ha blivit hälften snabbare än vad jag tänkt mig.

Mikkos tankar efter en veckas övning kretsade kring andningen. Efter att han hade börjat fundera på den så märkte han hur svårt det egentligen var att andas då man spelade krävande saker på gitarr. En annan poäng under övningsveckan var att hans vänstra fot vill vara med när han spelade, så som den var med i nästan varje övning på den första lektionen. Han sade dessutom att högra foten vill han inte använda för rytmiskt uttryck eftersom gitarren ligger på högra låren och ifall den rörde på sig så rörde också gitarren på sig. Han sade dessutom att för första gången hade han tänkt att ifall ”syret tar slut” eller om andningen blir mycket dålig så kan man inte hålla på att spela.

När vi gick igenom hemläxan med Mikko så blev diskussionen ganska diger. För det första hade han övat in låten väldigt bra. Han kunde spela låten igenom som en helhet med få brister och den lät musikalisk. Samtidigt hade han fått förslagen på rätt plats. Mikko har sin vänstra fot mycket starkt med i spelningen och det gav upphov till några tankar:

- 1) Mikko spelar (som Peter) med åttondelspuls, dvs. dubbelt snabbare än vad låten skulle vara med sextondelar. Det betyder att hans pulsuppfattning är i form av åttondelar i den skrivna övningen. Så egentligen spelar han en version som kunde betecknas med dubbelt mera takter eftersom hans tempo var ganska lugnt.
- 2) När vi provade byta elevens pulsuppfattning från åttondelar till fjärdedelar så kunde han inte spela låten. Jag visade exempel och han påpekade då att jag spelar med lägre volym när jag hade fjärdedelar i stället för åttondelar som min puls.
- 3) Jag utvecklade övningen genom att be honom lämna bort fotstampanDET helt. Då spelade han låten igenom med en aning lugnare tempo och med lägre volym. När jag frågade honom vad han tyckte om den versionen så sa han att han spelade den med dålig rytm och mycket långsammare. Om man jämför skillnaden mellan hans tempo och volym på videon så var tempot nästan samma medan volymen blev lägre.

Han fattade då själv att impulsen som hans vänstra fot gav till resten av hans kropp gjorde musiken mycket annorlunda. Peter sade själv att när han slutade använda foten så kändes kroppen också bättre och lugnare.

Joona: Huomaatko sä mitä sä teet? Sä soitat paljon hiljempaa.

Peter: Hiljempaa vai hitaammin?

Joona: Molemmat. Sä rauhoitut ku sä jätit sen jalan pois.

Peter: Tunne on hitaampi.

Joona: Ja mun mielestä sun yleissoundi on vielä parempi. Koska musta tuntuu, vaik toi jalka on hyvä asia välillä, niin must tuntuu et se vie sua pois täältä.

Peter: Voi olla. Osa fokuksesta häviää. Se koordinaatio.

Hemläxan var en stor succé med Peter.

Håkan spelade hemläxan bra med lugn 16-dels puls. Han hade en intressant poäng i sin version – han var stilla och när jag frågade honom att varför han inte låter kroppen ”vara med” så sade han att ifall han blandar in foten med övningen så blir det inte till

någoting. Därefter sade han att det tog flera år för honom att öva att ha foten med. Det är ganska stor skillnad om man jämför med Mikko eller Peter som i olika övningar hade foten med fast de inte märker det eller gör det oavsiktligt. Så för Peter var pulsen i form av rörelse utan att han visste om det, Mikko hade övat övningen med rörelsen och hade den avsiktligt i form av rörelse för att den hjälper (subjektivt) honom och Håkan reducerade bort rörelsen eftersom den stör utförandet. Viktigaste här är då att observera elevernas rörelser och fråga ifall de är oavsiktliga, medvetna eller fokuserat borttagna.

Jari hade observerat flera olika kroppsliga element under veckan. För det första, när han fokuserade på andningen och lät bli att fundera på allt annat så hade han betydligt lättare att spela. En annan sak som han märkte var att ”pendelrörelsen”, som var ett nytt begrepp för honom, hjälpte honom att hålla rytmen i högerhanden mycket bättre när han övade hemläxan. Därefter experimenterade han med att sitta och stå och kom fram till att stående var lättare för honom. Dessutom ökade hans volym när han spelade stående. När han satte sig så höll han samma volym. Det kan vara att hans kropp aktiverades när han stod och spelade och kroppen bibehöll energin även när han satte sig. Viktigaste poängen som han själv märkte under veckan var att ifall låten inte var bekant eller för svår, var det väldigt svårt för honom att vara rörlig medan han övade in den. Det krävde alltså först övning sittandes och med en stilla kropp före man kunde låta kroppen bli mer rörlig.

Själva hemläxan spelade Jari perfekt. Versionen kunde ha bandats in och den skulle ha låtit professionell. Alla förslagen var på rätt plats och i perfekt rytm. På videon kunde man också se att hans fokus låg starkt på den visuella framställningen av låten (notationen). Hans puls fanns i foten samt i övre kroppen som blev starkare alltid före förslagen. När två rytmer gick på varandra (polyrytmik), gav kroppen en tydlig accentuering på var den måste arbeta för att betona slagen.

Vi provade dessutom på en annan version efter att han presterade så bra med läxan. Jag bad honom spela en begränsad version där man endast drar ackorden men utan att högra handens pendelrörelse upphör, dvs. i form av en pulsövning. Genomgången blev väldigt intressant. Eleven spelade med bra precision igenom hela låten och träffade alla ackord på rätt plats. Tyvärr var hans andning tung och han hamnade ”pressa” sig för att träffa rätt ackord på rätt ställe. Vi diskuterade versionen och undrade varför den var så svår att andas med. Gick andningen på något sätt ihop med ljud gitarren gav ifrån sig? Varför håller vi andan när vi spelar långa ackord?

Vi provade ännu en tredje version eftersom båda övningarna före gick bra. Jag bad honom bryta ackorden med samma nedslag på högra handen som han hade i sin egen version. Med brutna ackord avser jag ackord där vi spelar endast en eller två strängar per nedslag. Då blir högra handens rörelse minimal men man måste ändå hålla samma pendelrörelse som i den riktiga versionen. Jari ville genast reducera sin pendelrörelse eftersom han försökte picka på strängarna. Rörelsen i ”den brutna övningen” är alltså likadan, den är bara mycket mindre. Eftersom rörelsen är väldigt mycket mindre så behövs det mer kontroll över rörelsen. Detta hade inte eleven och därför blev versionen inte lika bra som den första.

Anne pratade mycket om ”dansskedet” i sina övningar. När hon hade en övning och den kändes jobbig så kallade hon det till ”inmatningsskedet”, där man endast fokuserar på att få övningen att löpa från början till slut. Dessutom hade hon, likt Jari, gått omkring hemma och spelat hemläxan. När hon övade stående kunde hon ha en bra hållning eftersom gitarrens axelband började skava och dra ner övre ryggen när hon satt. Så för hållningen samt andningen kan det vara bra att gå och stå med instrumentet och spela.

Hemläxan var lite svårare för Anne eftersom hon är väldigt van att lära sig exakt det som står på notationen. Så när jag gav henne rum för tolkning för att välja vilken rytm hon spelar med så gick hon lite i lås, men hade ändå övat en bra version hemma. Versionen krävde dock att jag spelade med och hon kunde stöda sig på mitt spelande. Hennes huvud svängde mellan noten och vänstra handen och annars hann hon inte fundera på mycket annat under övningen. Så egentligen var hennes fokus på ackordbyten och vad som står i noten så hon hann inte mycket tänka på sin högra hand. Men, högra handen fungerade bra och pendelrörelsen väldigt stark så övningen funkade bra. Anne påpekade att hela hennes koncentration var endast på att följa notlappen eftersom hon inte hade övat tillräckligt för att kunna övningen utantill.

Som sagt, var elevernas versioner väldigt olika varandra. Peter hade lite svårigheter och en snabb åttondelsversion som liknade mera country-musik, Mikko hade en långsammare version med 16-delar som spelades som åttondelar och metern blev dubbelt längre. Håkan spelade igenom låten utan problem och Jaris version var högklassig. Annes version var rytmiskt bra men vänstra handens placering var långsam eftersom hon inte kom ihåg i vilken ordning ackorden kom.

6.2.2 Intervjun med eleverna

Den individuella intervjun jag hade med varje elev i slutet av andra lektionen gav mig en mängd olika svar till frågorna. I stället för att endast svara på mina frågor, blev intervjun i form av en diskussion. Min intervjuguide finns som bilaga. (Se bilaga 3)

1) Hur var lektionerna i allmänhet jämfört med hur vi brukar ha lektioner? Tankar?

När vi diskuterade kroppsliga gitarrlektionerna så kom det fram många saker. Kroppsliga övningar samt att tänka på kroppen gav omväxling jämfört med vanliga lektioner vi har haft. Peter beskrev att jämförelsen är som att spela från notation till att spela med kroppen och att fråga hur det låter till hur det *känns*. Kroppen hämtar en ny dimension till den normala gitarrlektionen. Mikko påpekade att han aldrig tänkt på denna dimension medan han spelat gitarr och han sade att tankarna och övningarna direkt påverkar hans spelande. Ingen av eleverna hade haft tankar om kroppen på sina gitarrlektioner så det var nytt för alla. Håkan sade att sådan undervisning kräver mer tid och mer detaljerad undervisning. Han påpekade att kroppsliga övningar borde man ha med från första början när man spelar för att då lär sig kroppen från början att vara aktiv och man lär sig känna och vara medveten om den när man spelar. Jari beskrev sig själv som en som i vanliga fall stressar över lektionerna. När övningarna medförde avslappning tyckte han att var underlättande, speciellt genom fokus på andningen. Anne ansåg att betoningen på kroppslighet var mycket nyttigt för hon är inte rörlig medan hon spelar. Hon sade att största delen av hennes tid gått till att få övningarna och fungera och därmed måste hon stilla sin kropp för att öva in dem. Men när hon fått en övning att fungera så beskrev hon situationen som att ”musiken leder till rörelse”. Ett annat fint resonemang var att ”inte bara när man tillåter det”, och här syftar hon på rörelsen i sin kropp: ”Nu ska du inte sitta där och vippa” utan ”Nu ska du sitta vippa” för att få spelandet att fungera. Det blir ”feedback på musiken åt dig själv”.

2) Kroppslighet går ihop med idrott och dans. Anser du man kan ha likadana tanke-sätt på kroppsligheten medan man spelar gitarr? Är det till någon nytta? Ifall ja, på vilka sätt?

Nästan alla har i något skede av sitt liv sysslat med någon sport och därför frågade jag eleverna ifall vissa av våra kroppsliga övningar ses som likadana som övningar inom sport och dans. Det gav upphov till många olika tankar. Peter pratade om ”arbets-säkerhet”: Att öva in bra hållning när man spelar motverkar skador i framtiden. Dessutom sade han att kroppstanken ger bra omväxling till att öva gitarr. Samma övningar kan

kännas mycket annorlunda och få nya dimensioner när man tänker på dem ur ett kroppsligt perspektiv. Många övningar som man påstår sig kunna är definitivt annorlunda om man tänker på kroppen medan man spelar. Mikko drog paralleller från sitt golfspelande. Han sade att han har läst och övat ungefär lika mycket golf som han har läst om och övat gitarrspel. I golf är det väsentligt att *inte tänka* när man spelar. Det betyder att inte tänka på subsidiära, stödjande element som mekaniska, tekniska eller kroppsliga saker för att spela bra. Samma kan man säga om att spela gitarr: Man kan vara fokuserat omedveten om olika stödjande element i gitarrspel för att inte göra spelandet svårt. Om rutinerna är på plats och färdigheten är på en hög nivå, kan man flytta fokus till alla element som verkar hindrande för ett bra presterande. Han påpekade att dessa tankar inte automatiskt hjälper en att spela men ger *verktyg* för att göra spelandet bättre. Håkan tyckte att man kunde ha en 10 minuters uppvärmningsövning före varje lektion för att väcka kroppen. Jag instämmer. Han sade att kroppen är enormt begränsad på gitarrlektioner och att den ofta är medvetet begränsad för att övningarna skall gå bättre. Både Håkan och Jari sade att det är omöjligt att tänka på många saker samtidigt och därför skall man välja på vad man lägger sin fokus när man övar. Jari påpekade ”att observera sin andning gör spelandet bättre och lugnare.” Han sade att man inte behöver göra mycket, bara ge akt på andningen och det redan gör det lättare att spela. Anne instämde att kroppens rörelser ökar när övningar börjar gå bättre. Stelhet beror på att man begränsar sina rörelser för att ”inte göra fel”. Hon hade dessutom funderat ut olika skeden i övningen:

- Metronomskedet, då man ser en övning för det första gången och provar på den
- Dansskedet, då när övningen går och den känns i hela kroppen och den ”rullar”
- Artistskedet, då när man gör ”musik” av övningen, som hon själv sade aldrig är hennes mål med sitt spelande

Dessa skeden är bra och beskriver hur det är att öva in en rytm eller en låt.

3) Ser du din kropp som subjektiv eller objektiv då du spelar?

Subjekt- och objekt kroppen var en lite klurig fråga för eleverna, men när jag elaborerade lite så hade eleverna mycket att säga. Peter sade att när man övar in en sak, är kroppssynen fullständigt objektivt. Han sade att ”hjärnan” vet hur det skall låta men kroppen fungerar inte. Mikko instämde under sin intervju: ”*Asiat tulee pienemmällä käskyttämisellä harjoittelun jälkeen*”. Håkan tyckte att han ser sin kropp fullständigt objektivt när han spelar gitarr. Han beskrev detta med ”Hjärnan är så mycket före kroppen är färdig”. Samma instämde Jari:

Jari: Tai jos mä ajattelen, mä tiedän ite et oppiminen on harjoittelusta ja toistoista kiinni ja sit ajattelen miks mä en koskaan harjoittelut sooloilua. Niin siks koska se on vaikeeta. Mä tiedän et sormet toimis ja ne löytäs ratansa mut mä en oo nähnyt sitä vaivaa ja se on ihan oma vika. Tossa tapauksessa mieli haluis tehdä paljon enemmän kuin mitä kroppa tekee. Mut sitte taas jos ajattelee ihan perus soittamista tai olemista kitaran kanssa, niinkun harjoituksia, koska sit ollaan niinku taitotasollisesti semmosella, semmosella mukavuusalueella missä mun on helppo olla niin mun on helppo olla yhtä mun kropan kanssa.

Jari anser att kroppen alltid är långsammare än hjärnan i lärandesituationen. Det här är definitivt vad mina vuxna elever tycker i största allmänhet. Anne sade samma, hon måste ”kommendera sina fingrar” och ”köra in nervbanor” så hon objektifierar kroppen när hon övar. Hon påpekade att en sådan övning inte är trevlig på något sätt. Men hon sade att när man kommer över detta skede så känns kroppen mer hel när man spelar eftersom fokus inte ligger i endast vad kroppen gör fel.

4) Känns kroppen som din fiende då när den inte fungerar?

Ingen av eleverna såg sina kroppar ”som sin fiende”. Eleverna hade en bra bild av sina kroppar och beskrev sina kroppar som ”laiska kaveri jolle pitää huutaa et tuus mukaan”, ”om den inte fungerar idag så fungerar den imorgon”, ”kroppen gör ju sitt bästa” och ”det är mitt fel ifall någonting inte fungerar, inte kroppens”.

5) Under lektionerna har vi lagt märke till saker som inte har med händerna eller gitarren att göra:

- a. Andningen
- b. Hållningen
- c. Att sitta eller att stå
- d. Fötterna
- e. Allmän kroppslig känsla, hur det känns i kroppen

Vilka av dessa anser du att ha mest betydelse på spelandet under dessa lektioner?

Alla elever utom Anne svarade en kombination av olika kroppsliga element som det mest betydelsefulla när vi spelar. Av svaren att bedöma kunde man lätt hitta enhetliga åsikter om att när du står, har du bättre hållning och andas bättre och då blir den allmänna kroppsliga känslan bättre. Fötterna svarade ingen som det mest betydelsefulla, vilket är intressant, eftersom fokus på fötternas rörelser på den första lektionen gjorde spelandet betydligt bättre för många elever. Peter sade att den allmänna kroppsliga känslan, som aktiveras genom kroppsliga övningar, hjälper honom med motivationen att

öva. Han sade dessutom att ”*kehon kautta vois huijata mielen toimimaan*” som är väldigt bra sagt. Jari påpekade att andningen var nyckeln till alla olika kroppsliga alternativ som jag gav. Anne sade samma, hon sade att hon aldrig tänkt på den under sina år med gitarren:

Anne: ...därför skulle de vara bra att medvetet försöka andas lägre ner för då smittar de av sån här bra fiilis. Eller lugnande. Så lossar de tidigare. Ai de va de, nu förstod ja...

- 6) Frågan ”hur kändes det” är ibland svår att ställa efter att ha spelat någonting men jag anser att den är viktig. Frågas det tillräckligt ofta?

Peter frågade mig om jag har frågat frågan själv när jag har undervisat gitarr. Jag svarade att högst antagligen har jag aldrig gjort det. Då funderade han att om svaret är ”det kändes bra” så får man ingen insikt om olika problem som kunde rättas på lektionen men lektionen får en *positiv anda*. Ifall svaret är ”inte så bra” så ger det upphov till flera frågor som ”varför inte” eller ”var kändes det dåligt” och då kan man fokusera på dessa element. Det här är en bra poäng eftersom läraren kan omöjligt identifiera alla problem i utförandet visuellt eftersom en stor del av de kroppsliga känslorna inte är synliga.

Mikko svarade att han gärna svarar på frågan, men *inte alltid*. Jag bad honom förklara och han sade att den kan kännas personlig och överflödig. Håkan tyckte att frågan ställs inte tillräckligt ofta och borde ställas hela tiden. Samma sade Jari, han tyckte att frågan är grunden till ”varför man spelar och går på gitarrlektioner”. Anne tyckte att frågan känns överflödig och att läraren *borde ju ha koll* på elevens brister och rätta dem. Svaret är intressant eftersom läraren inte kan se elevens alla brister. Samtidigt kan eleven kanske inte alltid förklara ”hur” någonting känns. Men ifall man ställer frågan, flyttas elevens fokus definitivt till olika känslor som presterandet ger och kan leda till att man blir medveten om vilka utmaningar eleven upplever och vad man tillsammans kan förbättra. Jag blev förvånad över att två av eleverna tyckte att frågan känns överflödig fast den i pedagogiska sammanhang kan hämta helt nya sätt att undersöka vad som påverkar spelandet och lärandet.

7 Slutsats

7.1 Forskningens ändamål och resultat

Min genomgång och analys av den empiriska delen av denna studie gav en mängd information som det kroppsliga upplägget av gitarrlektionerna gav. Utgående från lektionerna, intervjuerna och videomaterialet har jag beskrivit de viktigaste punkterna som kom fram. I allmänhet var pedagogiken i min studie en form av gitarrpedagogik som fokuserar på det kroppsliga. Den flyttar frågan från *hur det låter* till *hur det känns*. Dessa båda frågeställningar är viktiga – men den senare har inte varit med i upplägget av gitarrlektioner som jag har gått på, som jag har hållit eller som mina elever har tagit. Forskningens ändamål var att upplysa dessa kroppsliga element. Det har min empiriska del till dels lyckats med.

7.1.1 Elevernas uppfattning om pulsen

Elevernas uppfattning om pulsen är definitivt subjektiv. Under de s.k. ”pulsövningarna” framkom elevernas uppfattningar om pulsen på en mängd olika sätt. Pulsen manifesterades i olika delar av kroppen. Då eleverna höll pulsen i fötterna och den pulsen var inte i rytm med musiken var den i samtliga fall ett störande element i själva utförandet. När jag bad dem stilla rörelsen, blev utförandet bättre. En del av eleverna, som Håkan som har spelat en längre tid, bestämde sig omedvetet att *inte fokusera* på pulsen och lita på att den inte behöver kroppsligt manifesteras som en rörelse (Polanyi, 1966, 10). En del elever tänkte att de behöver en puls i foten för att hållas sig i rytm. Detta visade sig vara falskt. Under mina övningar var spelandet mera precist och exakt då fotens rörelse antingen *var i rytm* eller om *foten var stilla*. Särskilt i övningarna med polyrytmer, manifesterades pulsen i många olika delar av kroppen. Foten rörde på sig i åttondelar medan huvudet nickade i fjärdedelar. När jag provade byta fotens slag till fjärdedelar i övningen, fungerade övningen inte alls. Detta är viktigt för läraren att lägga märke till. Olika uppfattningar om och manifestationer av pulsen gör olika övningar betydligt lättare eller svårare. Läraren kan i sådana fall observera elevens pulsuppfattning och styra den mot någonting som eventuellt kan göra utförandet lättare. Ibland när jag frågade efter pulsen så kunde eleven inte medvetet berätta var i kroppen den kändes. Ibland kunde jag påpeka att eleven har den i handen, i foten eller i andningen. Med Anne hände det att hon frågade mig att ”ser du inte min rörelse?” som jag inte kunde observera. Pulsen

kan alltså manifesteras också som osynlig. (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 66) Att styra fokus mot pulsen under olika övningar gjorde spelandet i största allmänhet rytmiskt precis, men också ibland sämre. När eleverna fokuserade på pulsen, eller andra subsidiära element av spelandet, hamnade de ibland sluta spela eftersom detta skifte av fokus gjorde dem blanda bort sig. Likadant som med pianisten och hans skifte av fokus till fingrarnas rörelser i stället för musiken (Polanyi, 1958, 56).

7.1.2 Subjektivitet hos eleverna

Elevernas personliga tolkningar av sina egna rörelser visade sig mycket subjektiva. Bästa exemplet var med Mikko som sade att hans fötter slutade röra på sig när han tänkte på rytmen och att det ledde till att han spelade med sämre rytmik. Videomaterialet visar annat än hans uppfattning. När jag bad honom stilla rörelsen i foten spelade han mycket mer rytmiskt precis. Detta är en utmaning för läraren att observera. I många fall tvivlade eleverna på sitt eget kunnande, i synnerhet med olika rytmer. Eleverna trodde också att de ibland krävdes en ”källa för rytm”, exempelvis en bankande fot, en metronom eller läraren för att hjälpa dem att hållas i rytm. Eleverna spelade med bättre precision då de stillade sina egna rörelser, men också när de stödde sig på mitt medspelare (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 67).

7.1.3 Kroppens olika rörelser och deras kvalitet

Kroppens rörelser blev större när vi ökade dynamiken i övningar. Det kändes som att högre ljudvolym kräver större rörelser fast egentligen är det endast intensiteten av rörelsen som ökar. Dessutom märkte man klart att kroppens olika delar är bättre eller sämre på att prestera olika rytmer: Peter kunde inte nynna en av rytmerna fast han spelade den perfekt med gitarren. Dessa borde definitivt sättas i en balans för att öka förståendet av rytmen i hela kroppen (Jaques-Dalcroze, 1921/2013, 66). Då en elev spelade med professionell prägel (Jari med hemläxan som exempel), rörde han balanserat och harmoniskt på sig och var definitivt inte stilla. Ur dessa olika kroppsliga rörelser under lektionerna härleder jag denna uppdelning av olika rörelser som förekom under olika övningar under följande punkter:

- 1) Irrationella rörelser, som motverkar utförandet, som gör spelandet svårare och går inte i rytm som helst skall stillas eller förfinas

- 2) Små och väldigt stilla rörelser som eleven medvetet begränsar för att fokusera på precision, dvs. stela rörelser, som är rytmiska
- 3) Rationella rörelser som är i harmoni med musiken och som stöder utförandet och som är rytmiska

Dessa rationella rörelser framträdde oftast i situationer där rytmen fungerade bra.

7.1.4 Andningen

Andningen visade sig att vara en av de viktigaste delarna i mina övningar. För det första hade ingen av eleverna tänkt på sin andning medan de spelar. Genom att endast *flytta elevens fokus* till sin andning upptäckte jag följande resultat:

- 1) När eleverna fokuserade på sin andning medan de spelar blev de allmänt lugnare och kroppen blev mer avslappnad. Rörelserna blev också mer harmoniska (exempelvis Mikkos fötter).
- 2) När eleverna höll fokus på andningen lugnade de omedvetet också ner övriga rörelser.
- 3) När andningen fick en puls som eleverna var medvetna om förbättrades koordinationen mellan händerna och kroppsdelarna.

Ibland upphörde eleverna att spela när jag bad dem flytta sin fokus till andningen. Det är alltså något som de vanligtvis inte fokuserar på alls. De slutade alltså spela *efter* jag bad dem fokusera på sin andning. Detta skifte av fokus till subsidiära element av utförandet kan vara destruktiv. Men efter att vi diskuterade andningen och provade mera att spela och fokusera oss på andningen, blev utförandet väldigt mycket bättre (Juntunen, 2009, 2). Andningen flyttades alltså i fokus, förfinades och fungerade som stödande element för utförandet *efter* att fokus riktats mot den. Det här är en form av funktionell tyst kunskap, som genom fokus skiftas till en stödande form (Polanyi, 1966, 10).

7.1.5 Vänstra handen

Vänstra handen visade sig vara ett betydande element i min studie fast den inte var aktivt med i största delen av övningarna. Eleverna visade sig vara vana att *söka efter problemet i vänstra handen* då spelandet inte fungerade, *oavsett* om vänstra handen var med i övningen eller inte. Elevernas kroppar var vana med att den vänstra handen orsakar största delen av problemen i gitarrspel och därför var de vana att söka efter problem i vänstra handen. När vi koncentrerade oss på en rytm som spelades med högra handen

och observerade andra kroppsliga element i form av t.ex. andning, flyttade elevernas fokus till den vänstra handen under spelandet. De ville *se* sin vänstra hand medan de spelade fast den var separerad från övningen. Då man övar rytmik, dvs. högra handens färdighet eller bättre hållning och djupare andning så kunde läraren be eleven att rikta sin koncentration bort från den vänstra handen helt och hållet. Att försöka hitta felet i vänstra handen, oberoende om den är med eller inte, är en vana. Vanor är en form av tyst kunskap. Den här sortens tysta kunskapen kan lyftas fram i ljuset, till en form av riktad kunskap, och förfinas så att den inte motverkar övningen i fråga (Polanyi, 1966, 11).

7.1.6 Stående eller sittande

Eftersom nästan all undervisning som jag själv har deltagit i har varit sittande, provade jag på att stå ibland med eleverna under övningarna. Stående för automatiskt med sig en bättre andning och bättre hållning som i allmänhet också ger en bättre kroppslig känsla. Jag anser att stolarna som vi sitter på under lektionerna borde vara sådana som stöder den övre kroppen att vara lika aktiverad som när man står. Det här kräver en speciell stol, som oftast inte finns på vanliga gitarrlektioner. Jag skulle dessutom införa en del stående övningar på gitarrlektionerna, så att man sitter och står beroende på vad man spelar. Angående rörlighet framhöll eleven Anne att hon begränsade sin kroppslighet eftersom rummet jag undervisade i var för litet. Det ger upphov till tankar om att rummet skall vara av passlig storlek för att eleven skall våga röra på sig medan hen spelar gitarr på lektionen.

7.1.7 Spela på pauser

Det visade sig att många av eleverna får problem när de skall ”spela” pauser. Pauser inom musik borde ses som ”tysthet” som man spelar. Detta kan lätt göras genom den s.k. ”pendelrörelsen” när man ackompanjerar på gitarren då slagen ibland rör vid strängarna och ibland inte. Men det verkar som att många elever uppfattar pausen som att spelandet skall upphöra. Det borde understrykas i undervisningen att pauser är viktiga delar av musiken och kan ”spelas” med likadana rörelser på gitarren bara man inte rör vid strängarna.

7.1.8 Kroppsligheten i olika faser av spelandet

Idén till denna indelning fick jag av hur eleven Anne övade. Hennes observationer av sitt eget övande fick mig att fundera i vilket skede kroppen gör vad den gör under övning av gitarrspel. Jag utvecklade dessa skeden från elevens synvinkel till lärarens perspektiv.

Första skedet, som hon kallade för ”metronomskedet” är skedet då eleven introduceras till en ny övning eller låt. Eleven begränsar i detta skede sina kroppsrörelser för att kunna kontrollera dem och för att få händerna att fungera på rätt sätt. Kroppen begränsas till att ”inte göra onödiga rörelser” för att flytta det explicita, det som står på notpapperet, mot det implicita, det man kan, för att få kroppen att fungera på ett sätt som gör utförandet möjligt. Detta skede är mycket okroppsligt till sin natur och kroppen är fullständigt objektiviserad av ”ägaren” för att kunna spela med precision. I detta skede skall läraren inte sätta för mycket betoning på olika kroppsliga aktiveringsområden hos eleven eftersom eleven inte är kapabel att fokusera på annat än vad som händerna borde göra.

Andra skedet, som hon kallade för ”danskedet” är då övningen börjar redan börjar löpa och eleven kan börja fokusera på olika musikaliska former som dynamik och tempo. Eftersom övningen har börjat luta mot en form av tyst kunskap, har eleven mer kapacitet att fokusera på andra, subsidiära delar av utförandet för att göra spelandet mer musikaliskt. I detta skede är det viktigaste för läraren att styra elevens fokus till eventuellt störande element av spelandet. Eftersom övningen löper redan, har eleven kapacitet att fokusera på störande element, och rätta till dem före de blir inövade på ett icke-stödjande sätt.

Tredje skedet är ”artistskedet” då övningen eller låten har etablerat sig form av tyst kunskap hos eleven och man kan fullständigt fokusera på annat än övningen i sig. Eleven kan byta tempo, spela med olik intensitet och njuta av övningen. I detta skede behöver läraren inte mera blanda sig i eleven och elevens utförande. Läraren kan eventuellt bygga vidare på elevens kroppsliga utförande och utmana eleven att spela på ett annat sätt. Samtidigt kan läraren föra elevens fokus mot kroppsliga element, som kan bli tagna förgivet, som t.ex. hållningen.

Dessa tre skeden är väldigt viktiga för att utveckla en kroppslig lektion. Fokus på kroppslighet får mera rum då första inlärningskedet, metronomskedet, är över. Det är inte nödvändigt att använda tid på kroppslig fokus då man börjar med någonting nytt.

Men när man förfinar gamla kunskaper, är kroppsligheten som en ny dimension som gör även bekanta övningar väldigt intressanta.

7.2 Slutsatser i förhållande till forskningsfrågorna

Jag jämför till nästa min analys i förhållande till mina forskningsfrågor. Mina forskningsfrågor i denna studie har varit följande:

- 1) Hur upplever eleverna en gitarrundervisning som betonar kroppsliga övningar?
- 2) Vad innebär det för utmaningar för läraren att undervisa gitarrspel på ett kroppsligt sätt?
- 3) Vad innebär fokus på kroppen för elevernas lärande?

7.2.1 Elevernas upplevelser av kroppslig gitarrundervisning

Eleverna upplevde den kroppsliga gitarrundervisningen i allmänhet positivt. Eleverna såg kroppsliga övningar som en ny, motiverande dimension i deras övande som gav nytt liv till gamla övningar och som gav nya utmaningar för att spela. Största delen skulle vilja se kroppsliga övningar som en stödande del i den normala gitarrlektionen i form av uppvärmningsövningar. Ett resonemang var att kroppslighetstanken får eleverna att "tillåta sin egen rörlighet" medan de övar, observera den och analysera hur den affekterar deras spelande. Alla elever sade under intervjun att den kroppsliga dimensionen påverkar deras spelande mycket och var tacksamma över lektionerna. Eleverna var väldigt ovana med att fokusera på sina kroppar när de spelade gitarr. Speciellt övningarna med andning medförde enorma förbättringar i elevernas utförande på en mycket kort tid. Ifall kroppen skulle vara en del av gitarrpedagogikens upplägg, skulle den fungera mycket stödjande på varje nivå. Fokus på sin egen kropp kräver stor disciplinering av medvetenhet och i vuxenundervisning fungerar den väldigt bra.

7.2.2 Pedagogiska utmaningar

Det finns många olika pedagogiska utmaningar för läraren. Den främsta utmaningen är att läraren skall känna till och uppfatta elevens kroppsaktivitet för att notera eventuella problem i elevens framförande och kunna påpeka dem åt eleven. Det här är enormt krävande och sätter läraren i en situation där man måste observera elevens rörelser, fråga hur olika saker känns och tolka elevernas svar – samtidigt som man följer upp själva

spelandet. Olika kroppsliga reaktioner kan vara osynliga, och ifall läraren inte är observant, blir de aldrig observerade under en gitarrlektion. Att uppfatta olika kroppsaktiviteter är en stor utmaning för läraren. Läraren skall också vara medveten om sin egen kroppslighet och fungera som ett exempel för eleven. Läraren skall känna igen *när* elevens fokus kan flyttas till olika subsidiära element av hennes utförande. Det är t.ex. inte bra för eleven att tänka på sin andning då hen ser en svår övning för första gången och inte ännu alls kan spela den. Flytt av fokus kräver en del kunnande redan för att läraren skall kunna observera ifall bristerna är kroppsliga eller om eleven bara inte har övat tillräckligt. Fokus på kroppen fungerar med andra ord bra i situationer där vi övar på någonting eleven redan kan. Då kan man börja fokusera på onödiga, oproportionella eller störande rörelser, eventuellt bristfällig rytmik i kroppsdelarna, och observera elevens andning. Alla dessa element kan antingen vara störande eller stödjande för utförandet, beroende på hur de används av eleven.

7.2.3 Kroppslighetens påverkan på elevernas lärande

Som svar på den sista frågan innebär fokus på kroppen mycket för elevernas inläring. För det första, elevens blir sensitiv till sin egen kropp och känner igen olika kroppsliga element som gör dennes spelande antingen lätt eller svårt. Kroppen påverkar också indirekt motivationen att öva eftersom man genom kroppen kan aktivera sig till att vara mer uppmärksam på vad man gör. Samtidigt kan fokus på kroppens subsidiära element vara för mycket i vissa fall och då skall man avstå från dem.

7.3 Resultat i jämförelse med den teoretiska referensramen

De olika iakttagelserna och fenomenen i min undersökning under gitarrlektionerna med mina elever finner samstämmning i enlighet med min teoretiska referensram. Att skifta fokus till kroppens olika funktioner medan man spelar är en form av objektifiering av kroppen (Larson & Fagrell, 2010, 15). Denna objektifiering har ett syfte: att hitta eventuellt problematiska kroppsliga manifestationer i sitt utförande. Objektifiering av kroppen skall inte ske för objektifieringens skull utan den måste ha ett syfte inom undervisningen. Kroppen skall sättas i fokus om läraren märker att objektifieringen har ett pedagogiskt mål. Genom olika övningar utvidgades elevens subjekt kropp inom dennes objekt kropp (Parviainen, 2006, 70). Detta kan inte ske utan att skifta elevens fokus mot olika kroppsliga element inom gitarrspelandet.

Detta skifte av fokus mot kroppsliga element ger upphov till observation av en hel del tyst kunskap (Polanyi, 1959, 12) inom gitarrspel. Exempelvis elevernas skiftande av fokus till den vänstra handen i krävande övningar där vänstra handens aktivitet inte är primär, är en vana. Vanor en är form av tyst kunskap. Elevens kroppsliga vana att spela med större och starkare rörelser för att öka dynamiken är också en vana. För läraren är det viktigt att observera dessa uttryck av tyst kunskap och lyfta fram dem och exponera dem så att eleven blir medveten om dem och kan omforma dem till explicit kunskap (Polanyi, 1966, 10). Då kan denna eventuellt snedvridna tysta kunskap omformuleras till stödjande form. Läraren skall vara sensitiv sig till elevens kroppsaktivitet, elevens kroppsliga topografi, och reagera på olika störande uttryck i elevens utförande (Parviainen, 2000, 155). Detta är inte möjligt utan att eleven skiftar fokus till olika subsidiära element av utförandet (Polanyi, 1958, 58).

7.4 Forskningens tillförlitlighet och förslag på fortsatt forskning

Min experimentella och empiriska forskning är en fallstudie som bygger på undervisning för ett begränsat antal informanter. Informationen som denna forskning ger kan därför inte generaliseras. Lektionerna fungerar närmast som ett exempel på hur kroppslighet kan behandlas på gitarrlektioner. Jag anser att min fallstudie fungerar som en slags prototyp av lektioner som kan väcka tankar bland gitarrpedagoger att utforska olika kroppsliga metoder för att utveckla sin pedagogik. Jag ser en också möjlighet för en aktionsforskning av gitarrlektioner under en längre tid där man kunde införa den kroppsliga dimensionen i gitarrundervisning som en stödjande del av den normala gitarrlektionen. Eleverna ansåg kroppsligheten som motiverande och viktigt. Man kunde studera motsvarande kroppsliga övningar under en längre period, som en del av ett eller flera års lektionsplaner. En fenomenologisk aktionsforskning kunde stödja en reform inom gitarrundervisningen där man skulle fokusera mera på kroppen och kroppsligheten under gitarrstudierna. Kroppsliga övningar fungerar bäst som en integrerad del av en gitarrlektion, eller som en del av en lektionsplan där speciellt undervisning som har med rytmik att göra. Det musikpedagogiska syftet med min studie har varit att använda sig av kroppen under gitarrundervisningen, och jag tänker använda en del av de kroppsliga övningar som jag utvecklat här i min pedagogik även i fortsättningen.

7.5 Slutdiskussion

Min empiriska studie visar att kroppen och kroppslighet inte skall tas för givet under gitarrstudier. Genom att fokusera på olika kroppsliga uttryck kan man göra spelandet och lärandet lättare. Kroppslighet borde ses som en del av gitarrens pedagogiska upplägg, som en stödande form av undervisning. Fokus på kroppen kan ge insikter till olika situationer där eleven har svårt att spela med rytmisk precision, eller i situationer där läraren har svårt att känna igen vad som gör spelandet svårt för eleven. Kroppslighet är en grundläggande aspekt som i allmänhet tas för givet. Genom att sätta tid på att fokusera på kroppsligheten kan man förbättra lärandet och utförandet av gitarrspel. Syftet med kroppsliga övningar är att bygga upp den subjektiva erfarenheten av kroppen i objekt-kroppen, vara sensitiv till olika rörelser i kroppen, spela med rytmisk precision, aktivera lärande genom att vara mera vaken och utforska olika verktyg som eventuellt gör spelandet bättre. Idéer från Parviainen (2006), Jaques-Dalcroze (1921) och Polanyi (1966) går att sammanföras för att studera kroppslighet inom en konst. Att fokusera på hur olika saker *känns* att spela i stället för att endast fokusera sig på att hur det låter ger arbetssätt som direkt eller indirekt gör att vårt utförande också låter bättre. Samtidigt skall läraren vara kroppsligt medveten om olika element av gitarrspel, vara sensitiv sig till elevens kroppsaktivitet och observera olika manifestationer av kroppslighet som antingen stöder eller förstör utförandet. Kroppslighet är en mångfacetterad dimension av vår existens och skall inte tas för givet i någon situation, och synnerhet inte i gitarrspel, som är en kroppslig konstform.

Litteraturförteckning

- Bachmann, M.-L. (1991) *Dalcroze Today – An education through and into music*. Oxford University Press.
- Bell, J. (2006) *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.
- Denyer, R. (1982) *Suuri Kitarakirja*. WSOY.
- Dudley, P. (2014) *Professional Learning for Our Time*, Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*, Vastapaino.
- Hamel, J. & Dufour S. & Fortin, D. (1993) *Case Study Methods, Qualitative Research Methods Series 32*. Sage Publications.
- Hatch, J. A. (2002) *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Holme I. M. & Solvang B. K. (Översatt av Nilsson B.) (1991) *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.
- Jaques-Dalcroze, È. (1921) (översatt av H. F. Rubinstein, G.P.) *Rhythm, Music and Education*. Putnam's Sons, The Knickerbocker Press, 1921/Read Books Ltd, 2013.
- Juntunen, M.-L. (2004) *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. University of Oulu.
- Juntunen, M.-L. (2009) *Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J, Paananen, P & Väkevä, L. (Toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena. 245-257.
- Karpinski, G.S. (2000) *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-level Musicians*. Oxford University Press.
- Larsson, H. & Fagrell, B. (2010) *Föreställningar om kroppen – kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Liber.
- Linnankivi M. & Tenkku L. & Urho E. (1988) *Musiikin Didaktiikka*. WSOY.
- Palmer, H. C. (2003) *Teaching Rhythmic Gymnastics, A Developmentally Appropriate Approach*. Human Kinetics.
- Parviainen, J. (2000): *Kehollinen tieto ja taito*. Artikel i verket *S. Pihlström Ajatus 57*. The yearbook of finnish philosophical association. 147-166.

Parviainen, J. (2006) *Meduusan Liike - Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Gaudeamus Kirja.

Polanyi, M. (1969) *Knowing and Being*. The University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge*. Routledge and Kegan Paul Ltd, London.

Polanyi, M. (1959) *The Study of Man*. The University of Chicago Press. Martino Publishing.

Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press.

Saastamoinen, I. (1974) *Kitarakirja*. Tammi.

Schruton, R. (1997) *The Aesthetics of Music*. Oxford University Press.

TENK 2012. God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Tillgänglig:

https://www.tenk.fi/stes/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Bilagor

Bilaga 1) Fokuspunkter på lektionerna

Jag fokuserar på följande kroppsliga frågeställningar under lektionerna:

- 1) Hur och när andas eleven?
 - a. Är andningen djup eller inte?
 - b. Har den en puls?
- 2) Vad gör elevens fötter?
 - a. Rör de på sig?
 - b. Ifall de gör, är eleven medveten om rörelsen?
 - c. Har de en puls, och ifall de har, är pulsen jämn med det som spelas?
- 3) Vi provar på samma saker både stående och sittande. Går spelandet smidigare eller sämre och hur reagerar eleven?
- 4) Vi provar på att tänka på den underliggande pulsen samtidigt som vi spelar olika rytmer på den. På ett hurudant sätt känns pulsen, känns den i någon del av kroppen och på vilket sätt?
- 5) Hurudana kroppsliga känslor ger olika ackompanjemangskomp? Vilka känns svåra, vilka känns lättare?
- 6) Vi övar samtliga rytmer med ackordbyten. Vad händer i kroppen under ackordbytet?
- 7) Hurudan hållning har eleven?
- 8) Har eleven ovilliga rörelser? Märker hen dem eller syns de endast på videon? Ifall hen har, hur framkommer de?

Bilaga 2) Notmaterial för lektionen och hemläxan (s.1-2 av 5)

KROPPSLIG VÄG FÖR GITARRUNDERVISNING

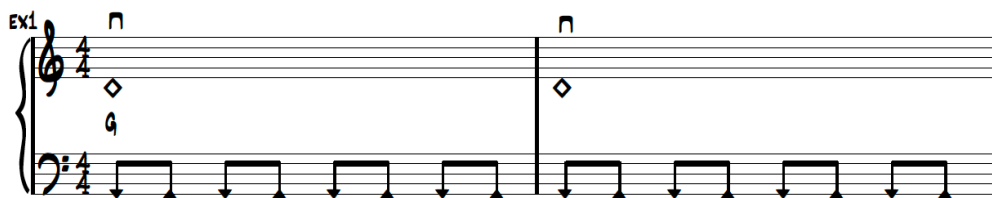
JOONA STORCKROTH

- ÖVNINGSBLAD

PULSÖVNING 1. 8-DELAR

- HÖGRA HANDENS "PENDELRORELSE" ÄR SKRIVEN PÅ BASKLAVEN: PILARNA ÄR HANDENS RIKTING, NOTVÄRDEN VISAR RYTMEN UPPDELNINGEN OCH STRECKET UNDER PILEN VISAR DÅ STRÄNGARNA SKALL TRÄFFAS MED PLEKTRUM (ELLER FINGRAR)
- EXEMPEL 1. VI SPELAR LÅNGA G ACKORD SOM TAR EN TAKT MEN FORTSÄTTER HÖGRA HANDENS RÖRELSE IGENOM TAKTEN

EX1

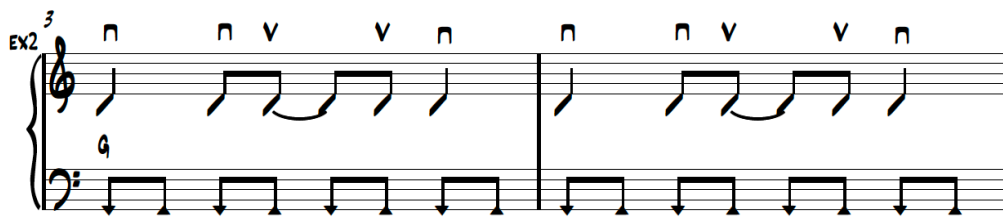


- BYT ACKORD ISLAND!

8-DELS KOMPAS

VANLIG SLAQKOMP

EX2



- HUR ANDAS DU? NÄR ANDAS DU? ANDAS DU ÄNDA NER ELLER BARA MED HUVUDET?
- FÖRSÖK TÄNKA OCH RESONERA FRAM NÄR DU ANDAS OCH HUR MEDAN DU SPELAR OCH SKRIV DET NER
- VAD GÖR DINA FÖTTER?
- SITTER DU ELLER STÅR DU? PROVA PÅ BÅDE OCH
- HAR DU RYGGEN RAK?

VANLIG SLAQKOMP 2. SOM T.EX. I "HAVE YOU EVER SEEN THE RAIN"

EX3



- HÄMTAR TÄTARE DRAGEN MED HÖGRA HANDEN NÅGRA ÄNDRINGAR JÄMFÖRT MED FÖRRA ÖVNINGEN?

COPYRIGHT © JOONA STORCKROTH

VANLIG SLAGKOMP 2 MED PAUS PÅ FÖRSTA ÅTTONDELEN

EX4

7

V P V V P V V P V V P V

- HÄMTAR PAUSEN NÅGRA ÄNDRINGAR JÄMFÖRT MED TVÅ SENASTE ÖVNINGARNA? MINNESORD: ANONING, KROPPSDELAR, FÖTTER

EX5

9

P V V P V V P V V P V V

- PROVA DÄMPA PAUSEN MED HÖGRA HANDEN HÄR. VAD GÖR KROPPEN? PROVA OCKSÅ SPELA IGENOM UTAN ATT DÄMPA
- ÄR RYGGEN ÄNNU RAK?

VANLIG SLAGKOMP MED "ETUISKU"

EX6

11

P P V V P V P V V P V

- VAD HÄMTAR "ETUISKU" FÖR NYTT? KÄNNS DET KONSTIGT? VART?
- SITTER MAN ELLER STÅR MAN?

Bilaga 3) Intervjuguide

En kroppslig väg för gitarrundervisning

Intervjufrågor

- 1) Hur var lektionerna i allmänhet jämfört med hur vi brukar ha lektioner?
Tankar?
- 2) Kroppslighet går ihop med idrott och dans. Anser du man kan ha likadana tankesätt för kroppsligheten medan man spelar gitarr? Är det någon nytta av dem? Ifall ja, på vilka sätt?
- 3) Ser du/känner du din kropp som subjektiv eller objektiv då du spelar?
 - a. Subjektiv betyder alltså att kroppen och psyken, "jaget", själen, vad du än vill kalla det, är som ett
 - b. Objektiv betyder att du ser kroppen som "ett ting" i stället för att se det som en del av dig
- 4) Känns kroppen som din fiende då när den inte fungerar?
- 5) Under lektionerna har vi lagt märke till saker som inte har med händerna eller gitarren att göra:
 - A) Andningen
 - B) Hållningen
 - C) Att sitta eller att stå
 - D) Fötterna
 - E) Allmän kroppslig känsla, hur det känns i kroppen

Vilka av dessa anser du att ha mest betydelse på spelandet under dessa lektioner?

- 6) Frågan "hur kändes det" är ibland svår att ställa efter att ha spelat någonting men jag anser att den är viktig. Frågas det tillräckligt ofta?

Bilaga 4) Transkribering av lektionerna och intervjuerna (s.1-2 av 129)

Peter

Första lektionen

Joona: Tässä mun tutkimuksessa, mä en hirveästi halunnut ennakkoon sitä alkaa selittää, mitä tässä nyt tehdään, mutta tässä tutkitaan kitaraopetuksen kehollisuutta. Eli kehollisuus tarkoittaa nyt sitä että mitä sä teet sun kehollasi samaan aikaan kun sä soitat.

Peter: Okei.

Joona: Koska se jää aika varjoon. Mun mielestä, tää on mun hypoteesi, keho jää varjoon kun esimerkiksi opiskellaan kitaransoittoa koska siinä luetaan nuottia ja niin sanotusti tehdään vaan jotain mitä joku on päättänyt tai jos mä nyt, tää on vaikee selittää, kokeilen tällaisten harjoitusten kautta vähän et löydetäänkö me sellaista jotain konsensusta näissä kehollisuusasioissa ja mä kysyn sulta vähän kysymyksiä välillä. Semmosia et mitä sun keho tekee ja miltä susta tuntuu.

Peter: Yhen voin heti sanoo, sul on selkänoja tässä tuolissa. Tää on tosi hyvä ja tää on tukeva.

Joona: Kieltämättä.

Peter: Saa ristiselän tosta kivasti tuettua.

Joona: Ennen kuin aloitetaan soittaa, onko sul semmonen fiilis että sä tunnet sun koko kehon? Et tota onko sulla silleen niinku hyvä olla. Mä en tiedä osaanko mä niinku muotoilla tätä kysymystä paremmin mutta jos pystyt miettii et esimerkiksi mitä sun pikkumarvas tekee tällä hetkellä niin "onko se on siellä?"

Peter: Joo, se on siellä, ei oo jännittynyt mitenkään eikä niinkään ihmeellinen olo.

Joona: Kokeillaan alkaa soittaa sitten, kaikki mitä tässä matskussa on niin pitäis olla aika tuttua, otetaan G, kokeillaan tällaista niinku kokonuottiharjoitusta, yks kaks kol nel...

--- musik ---

Joona: Tää heiluriliike on vaan se kasiosa, yks kaks kol nel ja yks kaks kol nel...

Joona: Tos oli kuudestoistapohjanen pulssi. Miltä sun oikea käsi tuntui?

Peter: Ehkä se ei ihan luontevaa ollut. Mä huomasin että liike oli aika pientä ja se vois olla sellanen pidempi ja rennompi.

Joona: Se on totta. Mä itse käytän sitä silleen et jos mä ite soittasin tällaisen harjoituksen (1 2 3 4) munkin liike on tosi pieni, mutta se on pieni sen takia että mä myös osaan tehdä sen isona ja valitsen sen – eli se pienyys ei välttämättä haittaa.

Peter: Se toinen on se että se käsi auttaa pysyy tosi hyvin tahdissa...

Joona: Se on koko sen harjoituksen tarkoitus eli se on pulssiharjoitus. Sä voit tuntee pulssin sun kehossa, tai sit sul on pulssi jostain ulkopuolisesta äänilähteestä, esim. rumpali tai metronomi tai sit sul on pulssi jonain heilurina, niinku rumpalilla saattaa olla jossain raajassa se, kitaristeilla se on helppo olla tässä kädessä tai jaloissa. Sitä jaloihin me ei haluta mennä se on sit taas sellanen tapa josta ei pääse pois jos se kokojan teet pulssia sieltä.

Joona: Okei, tota kokeillaan vaikka tota ihan kasiosakomppia. Semmonen tosi tavallinen CCR komppi, joka lähdetään vaika G:stä.

--- musik ---

Joona: Just näin. Nyt mieti samaan aikaan kun sä jammaat tätä komppia, niin mieti: Missä kohtaa sä hengität?

Joona: Meneekö sun hengitys alas vatsaan asti, rauhallinen hengitys, vai jääkö se tohon pään korkeudelle? Ajattele sitä nyt, keskustellaan siitä vähän kohta.

Joona: Sitten mieti seuraavaks et mitä sun jalat tekee? Sieltä ainakin tulee pientä pakoliikettä.

Peter: Joo!

Joona: Kokeileppa että pystytkö jatkaa samaa komppia niin et sun jalka on ihan paikallaan. Miltä se tuntuu nyt? Tuntuuko oudolta?