



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sjung med hela kroppen!

**En kvalitativ undersökning av elevers upplevelser av rörelse integrerat
i sångundervisning**

Karin Lindahl

Inriktning Musik/LAU395

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Maria Bania

Rapportnummer: VT12-6100-11



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Sjung med hela kroppen! En kvalitativ undersökning av elevers upplevelser av rörelse integrerat i sångundervisning

Författare: Karin Lindahl

Termin och år: Vårterminen 2012

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Maria Bania

Rapportnummer: VT12-6100-11

Nyckelord: Sång, sångmetodik, rytmik, rörelse, musikalisk gestaltning, gymnasieskolans estetiska program

Syftet med den här studien är att belysa hur rörelseövningar integrerade i individuell sångundervisning påverkar elevers upplevelser av sjungande. Huvudfrågeställningen lyder: Kan rörelseövningar bidra till en positiv upplevelse av sjungande, samt en mer avspänd kropp och en friare röst? Denna huvudfrågeställning förtydligas med följande frågor: Hur upplever sångelever rörelseövningar integrerade i sångundervisning med avseende på: upplevelse och uttryck, fokus och röst, muskelspänningar och mentala spärrar? Det är en kvalitativ studie som genom metodtriangulering i form av frågeformulär, intervju och observation undersöker sex stycken elevers upplevelser av rörelseövningar integrerade i sångundervisning. Det insamlade materialet är analyserat utifrån ett fenomenografiskt perspektiv, som syftar till att undersöka elevernas subjektiva uppfattning av rörelse integrerat i sångundervisning. Eleverna fick en positiv upplevelse av rörelseövningarna och upplevde att de bidrog till att flytta fokus från röstapparaten till uttrycket, vilket i sin tur resulterade i en mer avspänd röst, mindre prestationsångest, färre mentala spärrar, ett starkare uttryck och att de vågade mer. Då forskning bevisar att rörelse är nödvändig i samband med inläring är denna studie av högsta relevans för läraryrket. Då det dessutom knappt finns någon tidigare forskning om rörelse integrerat i sångundervisning riktad till ungdomar och vuxna, är studien ytterst relevant för lärare framförallt inom det estetiska undervisningsområdet.

Innehållsförteckning

DEL I	6
1. INLEDNING	6
1.1 BAKGRUND	6
1.2 RELEVANS FÖR LÄRARYRKET.....	7
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
3. BEGREPPSDEFINITIONER	9
3.1 DEFINITION AV RYTMIK.....	9
3.2 DEFINITION AV UNDERTEXT	9
3.3 DEFINITION AV RÖSTAPPARAT	10
3.4 DEFINITION AV KÄNSLA.....	10
4. TIDIGARE FORSKNING	11
4.1 HISTORISK TILLBAKABLICK.....	11
4.2 JAQUES-DALCROZE-METODEN	12
4.3 FELDENKRAISMETODEN OCH SÅNG.....	13
4.4 FRÅN BARN TILL VUXEN	14
4.5 KROPPENS ROLL VID INLÄRNING.....	15
4.5.1 <i>Känslornas roll</i>	16
4.5.2 <i>Rörelsens roll</i>	17
5. METOD	18
5.1 VAL AV METOD OCH MATERIAL	18
5.2 URVAL.....	19
5.3 ANALYS OCH TOLKNING.....	20
5.4 GENOMFÖRANDE	20
5.4.1 <i>Beskrivning av sånglektionen</i>	21
5.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	22
5.6 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALITET	23
DEL II	24
6. RESULTATREDOVISNING	24
6.1 RESULTAT FRÅN FRÅGEFORMULÄR	24
6.2 RESULTAT FRÅN INTERVJU.....	24
6.2.1 <i>Elevernas upplevelse och uttryck</i>	25
6.2.2 <i>Elevernas fokus</i>	27
6.2.3 <i>Elevernas röst, muskelspänningar och mentala spärrar</i>	28
6.3 RESULTAT FRÅN OBSERVATION.....	31
6.3.1 <i>Elevernas upplevelse och uttryck</i>	31
6.3.2 <i>Elevernas fokus</i>	32
6.3.3 <i>Elevernas röst, muskelspänningar och mentala spärrar</i>	32
DEL III	33
7. DISKUSSION	33
7.1 UPPLEVELSE OCH UTTRYCK	33
7.2 FOKUS	35
7.3 RÖST, MUSKELSPÄNNINGAR OCH MENTALA SPÄRRAR	36

8. SLUTORD	38
9. REFERENSLISTA	39
BILAGA 1	41
BILAGA 2	44

DEL I

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Karin, sjutton år springer till sånglektionen. Hon är sen. Ingen bra dag denna dag. Allt har gått fel så långt. Men nu kanske turen vänder. Hon har nämligen övat för en gångs skull och är förväntansfull inför att visa läraren att hon gjort sin läxa. Med andan i halsen störtar hon in i sångrummet.

– Förlåt! Förlåt! Förlåt, att jag är sen! Vi kan hoppa över uppvärmningen och gå direkt på läxan, säger hon till läraren.

De gör trots det en snabb uppvärmning och sedan får Karin sjunga upp sången hon haft i läxa. Nu gäller det, tänker hon. Hon känner hur nervositeten börjar komma krypandes. Hon vill ju verkligen visa att hon övat på de saker de gick igenom förra lektionen. Med noterna framför sig på notstället och läraren mitt emot ackompanjerandes bakom pianot, börjar hon sjunga. Det går hyfsat bra från början, men inte så bra som Karin vet att hon egentligen kan. Snart kommer den där svåra passagen med den höga tonen. Nu måste jag sätta den höga tonen, tänker Karin. Hon märker hur hon spänner sig. Knäna är alldeles översträckta, benen styva som pinnar och axlarna uppdragna till öronen. Karin fokuserar nu på att hon ska lyfta upp tungan lite och ge mer plats i munnen åt den höga tonen, som hon övat på hemma. Men istället riktigt knyter det sig i halsen och tonen låter apa. Åh, vad misslyckat! Varför gick det så dåligt nu? Det hade ju gått så bra hemma.

Med denna korta, skönlitterära text vill jag inleda detta examensarbete. De flesta som någon gång tagit en sånglektion kan antagligen känna igen sig i detta exempel. Under min utbildning och framför allt de senaste åren när jag själv undervisat har jag mött många elever som ofta hamnar i liknande situationer på sånglektionen. De har höga krav på sig själva när det gäller att prestera och därmed uppkommer mentala spärrar och muskelspänningar, vilket i sin tur även leder till uttryckslös sång. Då detta fenomen i stor grad hämmar elevernas utveckling i sångämnet är det enligt mig väldigt viktigt att hitta metoder för att bryta dessa mönster hos eleverna.

Jag är utbildad sång- och rytmikpedagog vid Högskolan för scen och musik i Göteborg. Idag arbetar jag på det estetiska programmet på gymnasiet och vid sidan av mitt jobb frilansar jag som sångerska och scenaktör. Som rytmikpedagog har rörelser kommit att få en allt mer betydande roll för mig i mitt eget musicerande och i min undervisning. Jag har alltid tyckt om att uttrycka mig med hela kroppen och jag tror på ett holistiskt förhållningssätt till sjungande. Målet för mig har länge varit att hitta en fri och avslappnad röst och kropp, samt en sund och positiv inställning till sång. Detta är även någonting jag vill att mina elever ska få uppleva. Kan man genom rörelser i sångundervisningen nå detta mål? Detta var en tanke och en fråga som dök upp under min utbildning och någonting som jag länge velat utforska närmre. Denna studie handlar därför om rörelse integrerat i sångundervisning och hur elever upplever detta. Innan ni fortsätter att läsa vill jag dock påpeka att de metoder jag i den här studien använder mig av är ett komplement till sångundervisningen och bara ett sätt bland många att arbeta på.

1.2 Relevans för läraryrket

I det centrala innehållet för ämnesplanen *Instrument eller sång 2* betonas bland annat musikalitet, konstnärlighet och personligt uttryck (Skolverket 2012-08-30). Vidare står det i Läroplanen att läraren ska:

- utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära,
- låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer och
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
 - utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga (Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011:10-13).

Målet är att eleverna ska bli förtrogna med ett konstnärligt och personligt uttryck, samt att de ska ges möjlighet att stärka sitt självförtroende och använda hela sin förmåga. Som lärare måste man hitta olika former och arbetssätt för att få varje enskild elev att utvecklas och prestera efter bästa förmåga. Denna studie belyser vad som skulle kunna vara en av flera arbetsformer, vilken i sin tur kan bidra till att uppfylla ovan nämnda mål. Då även tidigare forskning framhäver vikten av rörelse i samband med inläring menar jag att denna studie är ytterst relevant för läraryrket, framförallt inom det estetiska undervisningsområdet.

Tidigare forskning fokuserar främst på vikten av rörelse för barns inläring och utveckling och flertalet böcker behandlar kombinationen barn, musik, rörelse och rytmik. Däremot är detta ännu ej etablerat inom den traditionella sångundervisningen för ungdomar och vuxna. Jag anser att det inte finns tillräckligt med forskning inom detta område. Därav finner jag en studie i ämnet, riktad till ungdomar och vuxna i sångundervisning, vara av högsta relevans för läraryrket.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att belysa hur rörelseövningar integrerade i individuell sångundervisning påverkar elevers upplevelser av sjungande.

Kan rörelseövningar bidra till en positiv upplevelse av sjungande, samt en mer avspänd kropp och en friare röst?

Denna huvudfrågeställning kan förtydligas med följande frågor:

Hur upplever sångelever rörelseövningar integrerade i sångundervisning med avseende på:

- upplevelse och uttryck
- fokus
- röst, muskelspänningar och mentala spärrar

3. Begreppsdefinitioner

Jag har valt att definiera begreppen rytmik, undertext, röstapparat och känsla. Jag anser att dessa begrepp är viktiga och återkommande i denna undersökning och att det därför är nödvändigt för läsaren är vara medveten om min definition av begreppen.

3.1 Definition av rytmik

Det finns två olika definitioner av begreppet rytmik. I *Nationalencyklopedin* (2012-08-06) är de förklarade enligt följande:

1. **rytmik**, ”läran om rytm. Ordet används ibland även som synonym till rytm” (Nationalencyklopedin 2012-08-06).
2. **rytmik**, ”systematiserad övning av den musikaliska sensibiliteten genom kroppsövelser. Jfr Émile Jaques-Dalcroze. [...] Dalcroze-metoden finns i förändrad form kvar i den svenska musikhögskolans rytmikutbildning” (Nationalencyklopedin 2012-08-06).

För att åtskilja de två olika betydelserna av begreppet rytmik kommer jag härnäst att skriva det sistnämnda som ett egennamn, det vill säga Rytmik, likställt med musikpedagogisk metod. För att ytterligare krångla till det är rytmik även ett av flera ämnen i Jaques-Dalcroze-metoden. Även detta ämne kommer jag att skriva med stor bokstav. Vilket av dessa två sistnämnda betydelser jag syftar på framgår av det sammanhang i vilket begreppet förekommer.

3.2 Definition av undertext

I *Nationalencyklopedin* (2012-08-06) beskrivs en utav betydelserna av begreppet undertext som följer:

Undertext, ”BET.NYANS: ofta mer abstrakt underliggande, avsedd betydelse i en text i mots. till den som faktiskt anges (litt.vet.)” (Nationalencyklopedin 2012-08-06).

Vidare i *Nationalencyklopedin* (2012-08-06) förklarar Per Arne Tjäder, fil.dr. dramaturg vid Göteborgs stadsteater, att det inom teatern finns två typer av undertexter, den horisontella och den vertikala undertexten. Tjäder säger att P.O. Enquist skriver om dessa två begrepp i *Kartritarna* när han analyserar Strindbergs *Fröken Julie*. Med den horisontella tror Tjäder att Enquist menar:

Allt det som uttolkaren bär med sig i kunskap om den tid som författaren levde i - i det här fallet Strindberg - och hur han förhöll sig till sin samtid men också uttolkarens hållning till sin egen tid. En uttolkare av en pjäs skapar automatiskt ett möte mellan den tid i vilken pjäsen är

skrivna och sin egen tid, liksom mellan dramatikers personlighet och sin egen (Nationalencyklopedin 2012-08-06).

Vidare skriver Tjäder:

Den vertikala undertexten är allt det som kan uttolkas och gestaltas genom en analys av texten, det man i arbetet med en pjäs kan spinna vidare på genom att förhålla sig till textens information (Nationalencyklopedin 2012-08-06).

Tjäder menar dock att det i praktiken inte går att skilja dessa två begrepp åt, utan att de då samspelar med varandra på ett svårbeskrivbart sätt (Nationalencyklopedin 2012-08-06).

Jag avser att främst använda Nationalencyklopedins ovan första nämnda förklaring av begreppet, samt Tjäders förklaring av den vertikala undertexten. I denna studie handlar det om en sångtext där eleven gör en egen tolkning eller får en färdig utav mig, som hon sedan ska gestalta med sin sång. Det är dock alltid elevens uppgift att i slutändan skapa sin egen undertext till sången.

3.3 Definition av röstapparat

I boken *Stora sångguiden* (2005) delar Daniel Zangger Borch upp röstens anatomi i tre delar: *andningsapparaten*, *struphuvudet* och *ansatsröret*. Andningsapparaten är röstorganets aktivator och består av två kompletta system av in- och utandningsmuskler, bröstkorgssystemet och diafragmasystemet. Struphuvudet är röstens producent och sitter i luftstrupen framför matstrupen. Det består av brosk, muskler och slemhinna. Här är även våra stämband placerade som bidrar till fonation. Ansatsröret är röstorganets resonator och är utrymmet mellan stämbanden och läpparna, bestående av svalg, munhåla och näshåla. Här får vokaler sin klangfärg och med hjälp av konsonanterna skapas ord. Alla dessa tre delar samverkar för att skapa en ton (Zangger Borch 2005:130-144).

Dessa tre delar tillsammans är vad jag menar med begreppet röstapparat.

3.4 Definition av känsla

När jag i mitt arbete använder mig av ordet känsla kan det ha två olika betydelser. Jag delar upp begreppet i *upplevelse* eller *uttryck*. Med upplevelse menar jag hur någonting känns, att till exempel få en känsla av något, medan uttryck innebär att uttrycka en känsla, som till exempel att sjunga med inlevelse. Jag försöker att i så stor utsträckning som möjligt inte använda mig av ordet känsla. När jag ändå gör det framgår det i sitt sammanhang vilket av orden jag syftar på.

4. Tidigare forskning

Detta avsnitt kommer att inledas med en kort tillbakablick genom historien samt en sammanfattande presentation av Jaques-Dalcroze-metoden. Då Jaques-Dalcroze är Rytmiakens upphovsman och fader och då använda metoder i denna studie ligger nära Rytmiäkämnet har jag valt att redogöra för denna metod. Vidare kommer litteratur om närliggande forskning till denna studie att presenteras. All litteratur i detta avsnitt kommer senare att användas i diskussionen.

4.1 Historisk tillbakablick

Före de kommunala musikskolornas tid fanns två huvudtraditioner inom musikundervisningen, vilka skiljde sig mycket åt, enligt Anna-Lena Kempe och Tore West i boken *Handlingsutrymme*. De pratar om den borgerliga och den folkliga traditionen. I den borgliga traditionen lades stor vikt vid elevens förkunskaper och förutsättning för utveckling. Läraren var välutbildad och sågs som elevens förebild, den som visar ”hur det ska vara”. Undervisningen bedrevs vanligen privat i hemmen eller vid en institution, solistiskt inriktad med en elev i taget. Det var en så kallad mästare - lärling -tradition. Man lade stor vikt vid notläsning och endast ”god” musik, det vill säga den västerländska konstmusiken, fick sjungas eller spelas. I den folkliga traditionen låg tvärtom tyngdpunkten på social kommunikation och samspel. Lärandet förekom utanför institutionen med utbildade lärare som utgick från en muntlig och gehörsbaserad undervisning. Inga krav på förkunskaper eller begåvning förekom (Kempe & West 1998:26-27). Bertil Sundin ger i sin bok *Musiken i människan* (1988) en liknande beskrivning där dessa två traditioner kan liknas vid hans begrepp *traditionellt paradigm* och *öppet paradigm* (Sundin 1988:36). Sundin skriver att den borgerliga kulturen, med sin strikta kroppsliga fostran, hade sin höjdpunkt under decennierna kring 1900. Han berättar:

Värden som självkontroll och självdisciplin var centrala, likaså vikten att visa en fasad utåt, att skylta både sin kropp och sitt innersta, att utveckla en förställningskonst. Skräcken för det djuriska, vulgära och okontrollerade var påtaglig. Kroppen – och de känslor som kom från den – var något som skulle döljas (Sundin 1988:45).

Även Jonas Gustafsson framhåller i sin avhandling *Så ska det låta* (2000) att fostran av kroppen är ett väsentligt inslag i musikundervisning. Han menar att denna fostran ter sig på olika sätt beroende på tradition. Den kyrkliga sångtraditionen var till största del gemensam med den konstmusikaliska traditionen, vilka under 1800-talet präglades av en lång tradition av okroppslighet. Att till exempel stå rak i ryggen var en förutsättning för att få delta i den allmänna kyrkosången (Gustafsson 2000:284-292). Lärare, tonsättare, musiker och dåvarande Musikaliska Akademiens sekreterare Jöns Peter Cronhamn, rekommenderade år 1870 en bättre ordning i sångundervisningen. Han delgav även följande övning, vilken han tyckte lämpade sig i folkskolan:

Låt oss alla på en gång
Börja med en enkel sång,
Må i oskuld våra ljud

Gå till sångens hem – till Gud!

Rak i ryggen som ett spjut
Skall du stå och sjunga ut.
Bröstet dock ej spännas må,
Munnen öppnas väl också (Gustafsson 2000:286).

När populärmusiken och jazzen sedan trädde in en bit in på 1900-talet, med rytm, dans och rörelse, blev det en ”kroppslig krock” mellan de två musikvärldarna. De musikpedagoger som var formade i den konstmusikaliska eller kyrkliga sfären var kroppsligt illa anpassade till den afroamerikanska populärmusikens sociala värld (Gustafsson 2000:284-292).

Samtidigt i början på 1900-talet dyker det upp en mängd pedagoger och vetenskapsmän som kom att se till hela människan i motsats till den traditionella, borgerliga undervisningen. Nya metoder för artister och scenkonstnärer, där kroppen och dess rörelser står i centrum, utarbetades. Några exempel på upphovsmännen till dessa metoder är Émile Jaques-Dalcroze, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Rudolf Steiner, Gertrud Gunow, Rudolf von Laban, Zoltan Kodaly och Carl Orff. Alla var i stort sett samtida och ”har fungerat som kloten i ett kägelspel för utvecklingen av pedagogiska idéer” (Vernersson 2003:11). De pedagogiska idéerna hade inslag och kombinationer av skapande med färg, form, musik och rörelse. På olika sätt betonades kropp, känsla och intellekt. Även aktivitet i samband med lärande betonades. ”Riktningar med liknande innehåll uppstod på flera ställen i världen samtidigt” (Vernersson 2003:11).

Som redan nämnt vill jag kort gå in lite närmare på en av dessa pedagoger, Émile Jaques-Dalcroze.

4.2 Jaques-Dalcroze-metoden

Året är 1898 och Émile Jaques-Dalcroze skriver:

Jag drömmer om en musikundervisning där kroppen spelar den förmedlande rollen mellan ton och tanke och är våra känslors direkta instrument. [...] Kroppsrörelsen är en musklernas erfarenhet och denna erfarenhet uppfattas av ett sjätte sinne – det muskulära rytmsinnet (Bertolotto 1984:7).

Dalcroze, 1865-1950, var en schweizisk musikpedagog, teoretiker och tonsättare (Nationalencyklopedin 2012-07-16). Han började sin pedagogiska bana som lärare i satslära vid konservatoriet i Genève 1894. I sin bok *Le rythme, la musique et l'éducation* (1920) i svensk översättning *Rytm, musik och utbildning* (1997) skriver Dalcroze att det var i Genève som han konstaterade att det ställdes orimliga krav på eleverna att de via gehöret skulle kunna notera ackord de aldrig tidigare hört eller fått träna på. Dalcroze bestämde sig då för att börja sin satsundervisning med att låta eleverna få göra erfarenheter av fysiskt slag i syfte att utveckla deras gehör. Detta var början till den metod som sedan kom att kallas Jaques-Dalcroze-metoden (Jaques-Dalcroze 1997:7).

Jaques-Dalcroze-metoden är uppbyggd kring tre huvudämnen, *Rytmik*, *sofège* och *improvisation*. Rytmik handlar om det tidsmässiga i musiken, såsom tempo, puls, takt, rytm, frasering, periodisering och polyrytmik. Detta tränas och utforskas tillsammans med rörelser

och syftar till att förankra musiken i kroppen. Solfège är gehörsträning tillsammans med rörelse och röst. Här tränas intervall, tonhöjd och förmågan att urskilja dess klangfärg. En praktisk kunskap om hur musiken är uppbyggd förmedlas. Improvisation tränar och utvecklar förmågan att vokalt, instrumentalt och med rörelser behärska musikalisk improvisation. Här kombineras kunskaper i Rytmik och solfège och betoning ligger på det egna skapandet. Varje övning i Rytmik har en motsvarande övning i solfège och improvisation (Jaques-Dalcroze 1997:94-118). Ytterligare ett ämne inom Rytmikmetoden är *plastik*. Plastiken kan man säga är Rytmikens konstnärliga del. Här närmar vi oss dansen och använder kroppen som ett uttrycksfullt, skapande instrument. Italo Bertolotto skriver i sin bok *Jaques-Dalcroze-metoden* (1984) att: ”Studier i Plastik skänker Rytmikens uttrycksmedel en mer harmonisk och dekorativ form. Rytmikens stiliserade gester får mer dynamiskt liv när de överförs till Plastiken. [...] Om Rytmiken är en personlig erfarenhet så är Plastiken en hel konstart” (Bertolotto 1984:14-15).

4.3 Feldenkraismetoden och sång

I arbetsrapporten, *Feldenkraismetoden i sång och framförandekunst*, undersöker Berit Norberg huruvida grupplektioner i Feldenkraismetoden har en positiv inverkan på inlärningsprocessen i sång och framträdanden. Det är en kvalitativ undersökning där hon kombinerat observation med inspelningar och djupintervjuer. Hon har intervjuat yrkesmässiga sångare, alla kvinnor, som gått kursen *Orienteringskurs om rösten och feldenkraismetoden*, 7,5 hp, vid Karlstads universitet. Kursen är ett exempel på en läroprocess ur ett kroppsligt perspektiv. Lektionerna utgick från olika teman med belysning på intention, känsla, rörelse och riktning och det som Norberg framförallt fokuserade på under sina observationer var andning, käke, bäcken, tunga och lungor.

Feldenkraismetoden utvecklades av Moshe Feldenkrais, född 1904 i Ukraina. Metoden går kortfattat ut på att lära sig lära och förhålla sig till sin kropp och omvärld på samma sätt som ett barn gör. Att inte sitta still och att hitta vila inifrån sin känsla i kroppen och viljan att nyfiket observera och undersöka sin omvärld utan att värdera. Det handlar om att medvetandegöra sitt tanke- och handlingsmönster. Metoden övas genom upprepade, kontinuerliga kroppsrörelser i strukturerade förlopp. Det handlar varken om avslappning, gymnastik eller terapi, utan om ett sätt att lära ur ett kroppsligt perspektiv, att skapa medvetenhet genom rörelse. Målet är att bryta ovanor och felaktiga rörelsemönster genom att skapa en medveten rörelsefunktion, som bidrar till flexibilitet, spontanitet och kreativitet i såväl rörelse som tankeförmåga. Det är en erfarenhetsgrundad och praktisk metod som syftar till att använda hela sin person och utmana sina vanemönster och sitt vanetänkande (Norberg 2010:11-16).

På frågan ”om feldenkraismetoden kan utöva positivt inflytande på lärande i sång och bidra till en utveckling av röstteknik, musikalisk gestaltning och kommunikation”, svarar Norberg helt klart ”ja”. Vidare menar hon att hennes studie också handlar om färdigheter i improvisation, om attitydförändringar, större scennärvaro och utvecklad självkänedom. Norberg, tillsammans med sina kollegor, är övertygad om att delar av denna metod och metodens förhållningssätt kan integreras i ämnet sångdidaktik (Norberg 2010:65).

Min upplevelse av metoden är att den visar möjliga vägar till frihet i tanke, gestaltning, uttryck, teknik och kommunikation. Dessa delar hör ihop och är beroende av varandra i det dynamiska flöde som pågår när en idé ges ett röstligt uttryck (Norberg 2010:16).

Vidare kom Norberg fram till att metoden lämpar sig väl i arbete med personer som har kroppen som viktigt arbetsredskap, som i det här fallet sångare. Sångare som vill upptäcka, återuppväcka, effektivisera och fördjupa sina resurser, både konstnärligt och rösttekniskt. Metoden bidrar till ett prestigelöst förhållningssätt, större observations- och urskillningsförmåga samt förfining av själva motoriken. Norbergs intervjuer och observationer bekräftar att Feldenkraismetoden öppnar vägar för en optimal andning, ett bredare uttrycksregister, nyskapande uttryck och större självkänedom. Det visade sig att tid och engagemang i detta arbetssätt bidrog till ett fördjupat kunnande som bland annat handlar om djupsensibilitet i kropp och tanke. Norberg menar även att effekterna av arbetet utvecklar såväl röstinstrumentet som gestaltungs-förmågan. Vidare säger hon:

Sångarna blir personliga uttolkare av musik de utför och kommunicerar, eftersom de blivit observanta på vad de vill och hur de kan agera i sin musikaliska gestaltning och kommunikation. Med ett välutvecklat röstinstrument och god gestaltungs-förmåga, får vi sångare som utvecklas till unika tolkar (Norberg 2010:70).

Norberg skriver också i sin studie att arbetssättet stämmer väl överens med högskoleverkets intentioner för lärande. Hon tar här upp något som kallas för *aligned teaching*. Ett begrepp som fokuserar på studentcentrerad, holistisk och lärcentrerad undervisningsplanering, som i sin tur syftar till att utveckla kunskaper som främjar ett självstyrt och förståelseinriktat lärande. Hon menar att detta är helt i linje med Feldenkraismetodens arbetssätt, där man hela tiden ställer sig frågan ”hur” och där fokus ligger på hjälp till självhjälp. Hon tror därför ”att lärande inom ämnet sångdidaktik kommer att behöva omorganiseras och nyskapas” (Norberg 2010:70). I enlighet med Feldenkraismetodens fråga ”hur”, resonerar Norberg kring hur vi kan hitta vårt egna uttryck och sjunga med hela vårt jag. Hon menar att detta tar tid och måste få ta tid. Om man stressar på denna kreativa läroprocess skapar man press runt en prestation, vilket tar energi. Den energi du behöver för att kunna skapa i själva prestationen. Vidare säger Norberg:

Kroppen ger sitt eget budskap oavsett om du vill eller ej. Att arbeta med rörelse, tanke och känsla som en enhet, ger tillgång till de känslor man behöver för att kunna skapa ett trovärdigt uttryck. Intressant är att se hur närbesläktade de engelska orden för rörelse och känsla är: motion – emotion (Norberg 2010:58).

4.4 Från barn till vuxen

Den norske musikprofessorn och pedagogen Jon-Roar Bjørkvold beskriver i sin bok *Den musiska människan* (2005) människan och musiken genom hela livet, från foster till gammal. Han menar att lärande och livsutveckling funktionellt hänger ihop och argumenterar för ett helhetsperspektiv och ett ekologiskt helhetstänkande där den musiska människan hör hemma. Bjørkvold har starkt påverkat hur vi i dagens skola ser på barn, musik, skapande och inläring. Med musik menar Bjørkvold den naturliga helhet som barnets förhållningssätt till musik innebär. Musik är att kommunicera, dansa, uppleva och uttrycka sig själv. Vidare säger han att det sjungande, dansande och lekande barnet ännu inte nått den utvecklingsnivå där intellektet kan dominera över känslan (Bjørkvold 2005:11-109). Bjørkvold pratar om ett

uttryck på swahili som heter *ngoma* och betyder musik, trumma, fest, sång och dans. Han har gjort detta uttryck allmänt känt bland musikpedagoger och menar att denna helhetsyn finns naturligt hos det lilla barnet innan det av oss vuxna sker en uppdelning (Bjørkvold 2005:54-58).

Först i tonåren skapar barnet sig en egen uppfattning om sitt kunnande och har dessförinnan inte värderat sina sångkunskaper. I tonåren händer det något. Bjørkvold säger att: ”Tonåren handlar om en inre resa där dörrarna står vidöppna åt alla håll. Vem är jag? [...] Tabun överträds i irrgångar, förvirrande rollbyten, sex, rus, rytm, musik, film, internet, idrott, mp3 och dvd” (Bjørkvold 2005:244). När Bjørkvold sedan pratar om de vuxna kommer han in på begreppet barnslighet och vilken negativ klang ordet barnslig ofta har för oss vuxna. Han menar, precis som Sundin (1988) och Gustafsson (2000), att detta går att härleda långt tillbaka i historien där det västerländska samhället alltid värderat förnuftet högre än leken. Vidare poängterar Bjørkvold att det dock är viktigt för oss vuxna att våga leva ut vår barnslighet, annars dör vi. Han citerar André Bjerke: ”Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive, og mister du evnen til lek, da mister du livet” (Bjørkvold 2005:282).

I boken *Barn och sång* (2007) beskriver Gunnel Fagius (red.) med flera barnets sångutveckling från foster till tonåring. Boken behandlar även rörelse, lek och Rytmik i samband med musik och sång, och vikten av dessa parametrar för barnets utveckling. Fagius (red.) trycker på att musik och rörelse hör ihop. Vid flertalet tillfällen i boken hänvisar Fagius (red.) till Bjørkvold.

Fagius (red.) skriver att under den tidiga barndomen hänger barnets musikaliska utveckling samman med dess nyfikenhet, kreativitet och lekfulla, spontana sätt att försöka förstå sin lokala musikvärld. Som elva- tolvåring har barnet utvecklat en allmän sångförmåga. När det äldre barnet sedan kommer in i puberteten fastställs dess positiva eller negativa självbild vad beträffar sång. Här sker en förändring och många barn blir kritiska till sin röst. Har barnet då tidigare utsatts för stimulerande sångliga miljöer kommer det dock med all sannolikhet kunna vidareutveckla en betydande sångförmåga. Har det däremot hämmats av negativa erfarenheter i samband med sång, så som negativa kommentarer från kamrater, lärare eller föräldrar, kan detta påverka dess sångliga självförtroende för all framtid och förverkligandet av dess musikaliska förutsättningar (Fagius red. 2007:55-66).

4.5 Kroppens roll vid inlärning

Carla Hannaford är neurofysiolog och utbildare. Hon poängterar i sin bok *Lär med hela kroppen* (1997) vikten av att hela kroppen är med vid inlärning och att inlärning inte bara sker i huvudet. Hon menar att vi människor ofta har en uppfattning att intellektuell aktivitet på något sätt kan existera avskild från vår kropp och att detta synsätt är djupt rotat i vår kultur. Det är som att vi betraktar tankeverksamheten ”som ett slags process utan kropp, som om kroppens roll i denna process vore att bära omkring hjärnan från plats till plats så att den kan utföra det viktiga tankearbetet” (Hannaford 1997:11). Hon menar att modern forskning visar på motsatsen och att neurologisk forskning allt mer detaljerat understödjer att det är med våra sinnen vi förser hjärnan med den information den behöver och att det är med hjälp av rörelser vi förankrar våra tankar och kan uttrycka kunskap, vilket underlättar större kognitiv funktion. Hon skriver:

Vår syn på den känslomässiga processen håller på att förändras genom ny neurovetenskaplig forskning. Vad som växer fram är en ny bild av känslorna – som ett kropp/sinne-system som förser oss med viktig information för tankeprocesser. [...] Det spelar ingen roll hur abstrakt vårt tänkande verkar vara, det kan bara uttryckas genom att vi använder våra kroppsmuskler – när vi talar, skriver, musicerar, använder datorn och så vidare (Hannaford 1997:12-13).

I sin bok beskriver Hannaford hur kroppen med dess nervsystem rent fysiologiskt fungerar och hur hjärnan och resten av kroppen kommunicerar med hjälp av komplexa nervbanor. Hon behandlar även ämnen som hjärn-gympa, fysiologiska behov, det vestibulära systemet, stress, inlärningsstörningar och ADHD. Jag kommer vidare sammanfatta hur hon ser på känslornas och rörelsens betydelse vid inläring, då detta är det som är mest relevant för min undersökning.

4.5.1 Känslornas roll

Hannaford skriver att människor vill skilja på tanke och känsla på samma sätt som de skiljer på kropp och själ. Hon menar att dessa skillnader dock inte existerar, vilket forskningen understryker.

Kropp, tanke och känsla är intimt förbundna med varandra genom komplicerade nätverk av nerver och fungerar som en helhet för att berika vårt vetande. [...] Känslomässig utveckling är viktig för att vi ska förstå relationer, rationellt tänkande, fantasi, kreativitet och till och med kroppslig hälsa (Hannaford 1997:51).

Även vetenskapsmän erkänner att artificiell intelligens är bristfällig på grund av avsaknad av känsla. Dataforskaren David Gelernter skriver i Hannafords bok: ”Känslor är inte en form av tankeverksamhet, inte ytterligare ett sätt att tänka, inte en speciell kognitiv bonus, men de är fundamentala för tänkandet” (Hannaford 1997:51). Vidare säger Gelernter att känslor som är oskiljaktiga från tanken också är oskiljaktigt förbundna med kroppsliga tillstånd och kroppens tillstånd är en del av känslan. Detta betyder i sin tur menar Gelernter, att man inte bara tänker med hjärnan utan med *både* hjärnan och kroppen. Även hjärnforskare Antonio Damasio bekräftar detta. Han och hans kollegor har visat att när känslorna och kroppen frikopplas från kognition finns inget rationellt handlande och inläring med. Hannaford menar att betydelsen av denna upptäckt för vår förståelse av inläring inte kan överskattas och att konsekvenserna av dessa insikter är enorma. Inte minst på utbildningsområdet. Vidare menar Hannaford att vi lär genom att uppleva livet i sitt sammanhang och att det är våra emotioner och känslor som förmedlar detta sammanhang. Trots denna vetskap sker allt för mycket undervisning i en icke emotionell och osocial miljö, med sönderhackad och uppdelad kunskap. Om vi i hemmet och skolan mer aktivt skulle använda oss av känslor och sociala relationer vid inläring, skulle utbildningen bli mer effektiv, menar Hannaford (Hannaford 1997:51-62).

Hannaford ställer sig frågan: ”Vad finns det för samband mellan sensorisk fysisk medvetenhet och känslor som ger oss våra minnen?” (Hannaford 1997:62). För att svara på frågan ber hon oss att tänka tillbaka på ett barndomsminne och menar att vi antagligen upplevde det minnet med hela kroppen. När ett barn utforskar sin omvärld rör det sig och använder alla sina muskler och sinnen för att lära sig om den. Rent fysiologiskt förklarar Hannaford att våra nätverk av nerver binder samman de motoriska och sensoriska grundmönstren och detta gör att minnet bildas. Även det kroppsliga minnet. Vidare säger Hannaford att för att vi ska lära

oss och minnas något måste det förekomma sensorisk input, en personlig känslomässig förbindelse och rörelse (Hannaford 1997:55-62).

4.5.2 Rörelsens roll

På grund av allt mer forskning av samspelet mellan hjärna och kropp är vetenskapsmän idag övertygade om att rörelse är nödvändig för inläring.

Rörelse väcker och aktiverar många av våra mentala kapaciteter. Rörelse integrerar och förankrar ny information och erfarenhet i våra neurala nätverk. Och rörelse är livsviktigt för alla de handlingar med vilka vi förkroppsligar och uttrycker vår inläring och oss själva (Hannaford 1997:98).

För att ta emot information från vår omgivning hjälper rörelsen till att ställa in våra sinnesorgan, som i sin tur gör att vi känner, smakar, luktar, ser och hör. ”Varje rörelse är en sensorisk-motorisk händelse förbunden med den intima förståelsen av vår fysiska värld, den värld från vilken all ny inläring kommer” (Hannaford 1997:98). Vidare skriver Hannaford att vi har en muskulär minnesstruktur i vår kropp som instinktivt talar om för oss hur vi till exempel ska stå och sitta, röra oss smidigt och förståndigt eller var vi befinner oss i rummet. Dessutom är rörelse nödvändig för att vi med vårt ansikte och vår kropp ska kunna uttrycka känslor. Hon skriver också att alla våra färdigheter, både fysiska och intellektuella, byggs upp genom muskelrörelser. När vi rör oss sker full integrering och aktivering av hjärnan, vilket gör att vi är öppna för lärande. Hannaford nämner här Moshe Feldenkrais som en av flera framstående vetenskapsmän, vilka anser att rörelse är viktig för inlärningsprocessen. Vidare skriver Hannaford att rörelse förankrar tanken. ”För att ’hålla fast’ en tanke måste det finnas rörelse. En person kan sitta i lugn och ro för att tänka, men för att minnas en tanke måste man göra något för att förankra den” (Hannaford 1997:100).

Precis som Bjørkvold (2005) pratar om och där Sundin (1988) och Gustafsson (2000), samt Bjørkvold hänvisar till historien, ifrågasätter Hannaford samhällets fördom som ”tenderar att sätta lägre betyg på fysisk prestation och förringa dess betydelse i ’allvarliga’ företag som arbete och skola” (Hannaford 1997:99). De vetenskapsmän som först upptäckte att områden i hjärnan som svarade för rörelse kunde vara placerade i hjärnbarken, vilken antogs vara platsen för intellektuell verksamhet, blev minst sagt besvärade av upptäckten (Hannaford 1997:98-101).

5. Metod

5.1 Val av metod och material

Jag ville med detta arbete undersöka sångelevers tankar och subjektiva upplevelser kring rörelser integrerade i sångundervisning och hur de upplever att dessa påverkar deras sång och röst. För att kunna göra denna undersökning var jag tvungen att först låta eleverna få erfara en sånglektion innehållande rörelsemoment, för att sedan kunna intervjua dem angående deras upplevelser. Mitt val blev då att göra en kvalitativ studie, i enlighet med vad Jan Trost skriver i sin bok *Kvalitativa intervjuer* (2005):

Om jag vill kunna ange frekvenser så skall jag göra en kvantitativ studie. [...] Om jag däremot är intresserad av att t.ex. försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller av att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster, så är en kvalitativ studie rimlig (Trost 2005:14).

Då jag var ute efter att informanterna skulle berätta om en så individuell och personlig upplevelse som möjligt valde jag en mer ostrukturerad intervjumetod. Enligt Staffan Stukát i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, innebär en mer *ostrukturerad intervju* att intervjuaren är medveten om vilka ämnesområden hon vill täcka in och utgår sedan från några huvudfrågor som ställs likadant till samtliga informanter. Svaren följs sedan upp på ett individualiserat sätt med följdfrågor anpassade utifrån situationen. Detta för att möjliggöra för informanten att utveckla och förklara så förstäligt som möjligt vad hon menar. Det handlar om ett samspel intervjuaren och informanten emellan, för att få så fyllig information som möjligt med mer utvecklade och fördjupade svar. Denna typ av ostrukturerad intervjumetod kan kallas för en halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju. Om den även är lång, öppen och inträngande kan den kallas för djupintervju (Stukát 2005:39). Jag skulle dock inte säga att jag gjorde intervjun så lång och djupgående att den kan kallas för djupintervju. Under intervjun ville jag ställa enkla, öppna frågor till informanterna för att de inte skulle känna sig begränsade i sina svar. Efter Stukáts rekommendationer utgick jag därför från ett antal huvudfrågor som ställdes till samtliga informanter. Dessa frågor följdes sedan upp med följdfrågor, vilka formulerades utifrån situationen. (Se bilaga 2.) Att ge informanterna ett sådant här stort utrymme ger enligt Stukát möjlighet till ett nytt och spännande resultat. Vidare säger han att det dock minskar jämförbarheten mellan svaren och ökar svårigheten att tolka resultatet (Stukát 2005:37-38).

Då jag redan kände hälften av informanterna och träffat andra hälften vid ett par tillfällen innan denna studie, ville jag inte slösa intervjutid till frågor angående bakgrunds- och personuppgifter. Jag ansåg mig inte behöva några så kallade ”uppvärmningsfrågor” för att skapa kontakt och en trygg stämning, som författarna i *Metodpraktikan* menar är viktigt (Esaïasson m. fl. 2007:298). Jag valde istället att sammanställa ett kortare frågeformulär innehållande frågor av inlednings- och bakgrundskaraktär. (Se bilaga 1.) Syftet med detta frågeformulär var inte främst att kunna generalisera och dra slutsatser utan att få en bättre helhetsbild av informanternas sångbakgrund och deras syn på sig själva.

För att jag efter de genomförda sånglektionerna lättare skulle komma ihåg vad vi gjort och kunna jämföra informanternas upplevelser med mina egna, valde jag att filma lektionerna. Jag ville se om det informanterna sa i intervjun stämde överens med min syn på det hela.

Filmningen ger även ytterligare en dimension i form av ett utifrånperspektiv. Det är lätt att missa att se och höra vissa detaljer när man är mitt uppe i att undervisa. Dessutom kan jag i efterhand granska mig själv. Vad har jag för kroppsspråk och tonfall? På vilket sätt ger jag instruktioner? Kan jag se att dessa faktorer påverkar eleven på något sätt? Jag har alltså även använt mig av observationsmetoden. *Vanlig osystematisk observation*, som Stukát kallar det, i syfte att vara ett komplement till intervjun för att ytterligare komplettera helhetsbilden (Stukát 2005:50). Vidare säger Stukát att både verbala och icke-verbala beteenden kan studeras genom observation, samt att en stor fördel med metoden är att man får kunskap som är direkt hämtad från sitt sammanhang (Stukát 2005:49). Då den här studien går ut på upplevelsen av rörelseövningar integrerade i sångundervisning, anser jag detta vara ett viktigt komplement.

Man kan alltså säga att jag använt mig av *metodtriangulering*; flera undersökningsmetoder för att nå längre med det sammantagna resultatet och för att få en studie belyst på ett grundligare och mer allsidigt sätt (Stukát 2005:36-37). I detta fall handlar det om frågeformulär, intervju och observation. Jag vill dock förtydliga att jag kommer lägga den största vikten vid intervjun, alltså informanternas upplevelser, när jag analyserar mitt material.

5.2 Urval

Av praktiska orsaker och tidsbegränsning utgörs informanterna av ett *bekvämlighetsurval*. Enligt Trost är ett bekvämlighetsurval ”en vanlig och praktisk metod att använda sig av för att få ett strategiskt urval” (Trost 2005:120). Man tar vad som finns helt enkelt. Vidare menar Trost att detta sätt att välja ut sina informanter dock inte alls är representativt i statistisk mening. Han tycker därför att det är ”tämmligen orealistiskt eller onödigt att ange hur många av dem som uppvisat ett givet mönster eller en given variant” (Trost 2005:120-121) och menar att en kvalitativ studie inte är förpliktigad till detta. Det är ointressant. Vad som är intressant är att finna mönstret, vare sig det handlar om en eller flera personer som uppvisar det (Trost 2005:120-121). Det är även detta denna studie går ut på, att hitta likheter och skillnader i informanternas upplevelser. Målet är inte att kunna dra några slutsatser i statistisk mening.

Jag ville inte att individuell sångundervisning skulle vara något nytt och främmande för informanterna. Detta för att deras upplevelse av lektionen i sig då skulle ta alldeles för mycket fokus från den egentliga undersökningen. Dessutom ville jag att de skulle veta vem jag var och att vi redan kände varandra lite grann, då detta bidrar till en tryggare atmosfär. Det kan ta lång tid för en elev att vänja sig vid en ny sångpedagog och hans eller hennes undervisningssätt, samt att det även är bra för mig, i egenskap av sångpedagog, att känna eleven och veta hur jag ska förhålla mig till honom eller henne. En elev behöver känna sig trygg och säker i en situation för att våga kasta sig ut och pröva nya övningar. Med denna bakgrund frågade jag tre av mina privatelever och tre musikstuderande gymnasieelever, som jag hade undervisat under min slutpraktik på det estetiska programmet, om de ville delta i studien. Urvalet resulterade då i sex stycken personer, en man och fem kvinnor i åldrarna 16-61 år. Jag är medveten om att urvalet består av en ojämn fördelning mellan kön. Detta är något jag inte brytt mig om i valet av informanter. Jag har valt att inte lägga någon vikt vid detta och att inte beröra ett genusperspektiv.

5.3 Analys och tolkning

Jag har valt att analysera det insamlade materialet utifrån ett fenomenografiskt perspektiv. Fenomenografin utvecklades på 1970-talet under ledning av den svenska pedagogen Ference Marton. Det vetenskapliga förhållningssättet syftar, i likhet med fenomenologin, till att analysera hur vi människor uppfattar fenomen. I boken *Forskningsmetodikens grunder* skriver Patel och Davidson: ”I uppfattningen av ett fenomen antas människan ge innehåll i relation mellan sig själv och omvärlden. Att uppfatta något är att skapa mening och är det grundläggande sättet som omvärlden gestaltas. Från uppfattningarna utgår vi också då vi handlar och resonerar” (Patel och Davidson 2003:33). Jag anser att detta perspektiv är relevant i denna undersökning, då det är elevernas subjektiva uppfattning av rörelser jag vill åt. Vidare säger Patel och Davidson att en vanlig metod inom fenomenografin är den öppna, kvalitativa intervju metoden, där informanten med egna ord beskriver sin uppfattning av ett fenomen. Detta stämmer väl överens med denna studie.

Efter att ha transkriberat intervjuerna började jag med att skumma igenom materialet för att skapa mig en helhetsbild av resultatet. Jag läste sedan noggrant igenom intervjuerna flera gånger för att hitta de mest intressanta delarna och för att försöka förstå och tolka innehållet i materialet. Jag letade efter likheter och skillnader mellan de sex elevernas svar och tog ut citat som jag tyckte var intressanta och relevanta. Till sist delade jag upp resultatet i olika kategorier utefter studiens frågeställningar. Allt detta i enlighet med Stukát's anvisningar. Han skriver att det kvalitativa synsättet ”lägger tonvikten på holistisk information (uppfattningen att helheten är mer än summan av delarna). Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. Man vill karaktärisera eller gestalta något” (Stukát 2005:32). Vidare säger han att det inte finns fasta regler för analysen av en ostrukturerad intervju metod på samma sätt som för den kvantitativa arbetsformen. Det handlar om att komma under ytan av det bokstavligen innehållet. Gör man inte det menar Stukát att resultatet av analysen tenderar till att bli ytlig. Han skriver:

Min uppfattning är att de flesta intervjuanalyser i examensarbeten har denna ytliga karaktär av bl.a. tidsskäl. Observera att ytlighet inte behöver ha en negativ innebörd och innebära att det är en dålig analys. Det som informanterna säger beskrivs och sedan grupperas deras svar på ett intressant sätt. I rapporten redovisas sedan tydligt tolknings- och grupperingsresonemanget och man konkretiserar och exemplifierar med välvalda intervju citat (Stukát 2005:41-42).

5.4 Genomförande

Genomförandet av undersökningen såg lite olika ut mellan gymnasieeleverna och privateleverna. Gymnasieeleverna, som jag redan under min slutpraktik hade undervisat och filmat, tog jag kontakt med och frågade om de vill delta i studien. Vi bestämde en tid då vi kunde träffas för att genomföra en intervju. I *Metodpraktikan* står det om vikten av att genomföra en intervju på en plats där den intervjuade kan känna sig bekväm och där intervjun kan genomföras ostört (Esaiasson m. fl. 2007:302). Platsen för intervjun ägde därför rum på elevernas skola i ett avskilt rum där vi inte kunde bli störda. När det gäller privateleverna genomfördes intervjun i anslutning till sånglektionen, vilken ägde rum i en Rytmihsal på Högskolan för scen och musik. Detta var en lokal privateleverna kände till då de hade haft

tidigare sånglektioner där. Frågeformuläret fick samtliga elever fylla i innan intervjun. Intervjun, som för samtliga elever var ca en halvtimme lång, spelades in och lektionen filmades.

Den största skillnaden i genomförandet mellan eleverna var att längden på deras lektioner varierade. Gymnasieeleverna hade en halvtimmas lektion, då 30 minuter sånglektion per vecka ingick i deras program, medan privateleverna hade en timmas lektion. Detta är ett medvetet val då jag fick mer tid att pröva rörelseövningarna med privateleverna. Jag är medveten om att detta kan påverka skillnader i resultatet mellan de två elevgrupperna. Jag anser dock att jag har rätt till detta val då den här studien inte handlar om kvantitet utan kvalitet. Ytterligare en skillnad är att det för gymnasieeleverna dröjde ett par veckor mellan deras lektion och intervju, medan privateleverna blev intervjuade i anslutning till sin lektion. Detta innebär att lektionen inte fanns lika färsk i huvudet för gymnasieeleverna som för privateleverna vid intervjutillfället.

5.4.1 Beskrivning av sånglektionen

Man skulle kunna säga att jag genom rörelseövningar integrerat Rytmikämnet i sångundervisningen. Jag har dock valt att kalla det för rörelser istället för Rytmik, då jag inte använt mig av rena Rytmikövningar utan komponerat egna övningar innehållande rörelser. Förenklat skulle jag säga att de rörelseövningar jag använt mig av i den här undersökningen ligger närmast plastiken, men de har också inslag av Rytmik och improvisation.

Sånglektionen började med en kropps- och röstuppvärmning. Eleven fick sedan på traditionellt vis, stående framför pianot, sjunga upp sin läxa. Jag hade lektionen innan påpekat vikten av att eleven skulle kunna sin sång utantill för att kunna genomföra rörelseövningarna. Efter denna första genomsjungning gick vi vidare med följande övningar:

1. **Måla på tavlan** – Denna övning gick till så att eleverna med whiteboardpennor fick måla på en whiteboardtavla samtidigt som de sjöng sin sång. Det var upp till dem om de ville måla stort eller litet, något motiv eller bara krusiduller.
2. **Skådespela med rörelser** – Här fick eleverna med hjälp av rörelser dramatisera sin sång. Med hjälp av undertexten befann de sig mentalt på en specifik plats till vilken de skapade passande rörelser. Ett exempel är Lisa som befann sig i en barnkammare med ett barn i famnen, som hon med vaggande rörelser och gående fram och tillbaka skulle försöka få att somna.
3. **Sitta på en pilatesboll och måla på tavlan** – Samma som övning nummer 1, fast sittandes på en pilatesboll.
4. **Sitta på en pilatesboll och göra rörelser** – Det kunde här handla om att endast sitta och studsa på bollen eller att också göra improviserade armrörelser samtidigt.
5. **Fria rörelser** – Denna övning låg nära dansen och gick ut på att eleven fick röra sig fritt i rummet och göra improviserade rörelser med hela kroppen.

Jag har använt mig av pilatesboll då hela kroppen måste vara aktiv och i balans när man sitter på en pilatesboll för att inte ramla av den. På detta sätt kommer jag åt en naturlig rörelseaktivitet och en mer avspänd, förankrad kropp.

Eleven hade i samtliga övningar en undertext till sin sång och alla övningarna utfördes samtidigt som eleven sjöng. Gymnasieeleverna hann bara med de två första av dessa övningar på grund av att de hade kortare lektionstid.

Övningarna passade olika bra för de olika eleverna, vilket bidrog till att det var individuellt för varje elev hur länge vi arbetade med en och samma övning. Alla övningarna har dock samma syfte, att med hjälp av rörelse flytta fokus från röstapparaten.

5.5 Etiska överväganden

Det är viktigt att tänka på de etiska faktorerna vid en sådan här studie. Ingen medverkande får på något sätt komma till skada på grund av undersökningen. Stukát har i sin bok tagit hjälp av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) som beskriver de viktigaste punkterna att tänka på när det gäller ett etiskt förhållningssätt. HSFR har delat upp de etiska reglerna i fyra punkter, *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *Konfidentialitetskravet* och *Nyttjandekravet*. Kortfattat innehåller de fyra punkterna följande:

- *Informationskravet*: De berörda ska informeras om vad studien handlar om och i vilket syfte den genomförs. De ska även få veta på vilket sätt resultatet kommer att användas och redovisas.
- *Samtyckeskravet*: Det är upp till deltagarna att själva bestämma över sin medverkan och på vilka villkor de ska delta. Är det minderåriga krävs även samtycke från målsman. De ska också meddelas att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan dra sig ur om de så önskar.
- *Konfidentialitetskravet*: Det är oerhört viktigt att ta hänsyn till de medverkandes anonymitet. De berörda ska vara införstådda med att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att information som på något sätt kan identifiera informanten inte kommer att redovisas. De medverkande ska också informeras om att de, om de vill, får ta del av den slutgiltiga rapporten och var de kan hitta den.
- *Nyttjandekravet*: Medverkande ska upplysas om att all information som samlas in endast används för forskningsändamål. Informationen får inte användas i icke-vetenskapliga syften eller utnyttjas för kommersiellt bruk (Stukát 2005:131-132).

Studiens ämne är nära sammankopplat med kroppen och våra känslor. Sång är ett instrument som sitter i kroppen och påverkas mycket av hur vi mår, tänker och känner. I de sammanhang då alldeles för privat information uppkommit vid intervjun eller under filminspelningen, har jag valt att inte använda mig av detta material. I övrigt var jag väldigt noga med att gå igenom samtliga punkter ovan med informanterna. Jag berättade vad studien handlar om, syftet med den och i vilket ändamål den kommer att användas. Dessutom förklarade jag för dem att deras deltagande är frivilligt, att jag har tystnadsplikt och att det enbart är jag som kommer att ta del av materialet. När det gäller de informanter som varit under arton år var jag noga med att få målsmans samtycke. Detta skedde genom brev och underskrift. Jag betonade även för informanterna min noggrannhet när det gäller deras anonymitet. Samtliga informanter har därför givits fiktiva namn och information som eventuellt kan härleda till en specifik individ har tagits bort.

5.6 Validitet, reliabilitet och generalitet

Jag är medveten om att en kvalitativ studie såsom denna färgas av mina egna erfarenheter, upplevelser och synsätt, vilka i sin tur kommer att påverka tolkningen av materialet. Stukát förklarar:

Materialet bearbetas genom olika former av kvalitativ analys där forskarens ”förförståelse” (forskarens egna tankar, känslor och erfarenheter) spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen. Kvalitativ forskning kritiserar av många som alltför subjektiv; resultatet beror i hög grad på vem som har gjort tolkningen. Man kan dessutom invända att reliabiliteten (mätningens tillförlitlighet) ofta är osäker och att det vanligen låga antalet undersökningsspersoner starkt begränsar eller omintetgör möjligheterna till generalisering (Stukát 2005:32).

En kvalitativ undersökning kan precis som Stukát säger aldrig vara generaliserbar på samma sätt som en kvantitativ. Jag anser dock att den ändå har ett värde, då den får fram helt andra kvaliteter än en kvantitativ undersökning. Kvaliteter som hur någon, i det här fallet eleven, upplever ett speciellt fenomen. Även Trost menar att det är svårt att tala om tillförlitlighet och reliabilitet när det gäller kvalitativa intervjuer. Han anser att:

Trovärdigheten utgör ett av de största problemen med kvalitativa studier och således också kvalitativa intervjuer. Som forskare måste jag kunna visa mina kolleger och andra som läser eller på annat sätt använder sig av mina forskningsresultat att mina data och analyser är trovärdiga. Det innebär att jag måste kunna visa eller göra trovärdigt att mina data är insamlade på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen. Förekommer t.ex. ingen som helst reflektion av de etiska aspekterna i anslutning till datainsamlingen och senare i avrapporteringen av resultat finns fog för att sätta frågetecken inför trovärdigheten (Trost 2005:113-114).

Jag hoppas att jag genom ett utförligt metodavsnitt, där jag tagit upp alla parametrar som på olika sätt kan komma att påverka resultatet, kan visa på trovärdigheten i denna studie.

DEL II

6. Resultatredovisning

6.1 Resultat från frågeformulär

Jag börjar med att göra en sammanställning av frågeformulären och delar upp resultatet i tre kategorier: *elevernas sångerfarenheter, deras upplevelse av sånglektion* och *prestation och muskelspänningar*.

Samtliga elever sjunger av egen fri vilja och har sången som ett fritidsintresse. Hälften av dem uppger att de sjungit mycket i sina liv och hälften ganska mycket. De har sjungit i kör, i band, i kyrkan, på kulturskola, i skolan och på musikläger. Två av dem har precis börjat ta sånglektioner, en har tagit sånglektioner i ungefär en termin, två i ungefär ett år, och en i mer än tre år. De har alla erfarenhet av att stå på scen, antingen som solist eller korist.

Fyra av eleverna uppger att de alltid har roligt på sånglektionen och två att de ofta har det. Mina privatelever upplever aldrig sånglektionen som ett stressmoment medan två av gymnasieeleverna gör det ibland och en sällan. Två av eleverna uppger att de ibland är nervösa på sånglektionen och resterande att de sällan är det.

Samtliga elever skriver att de har höga krav på sig själva när det gäller att prestera. Hälften har det alltid och andra hälften ofta. När det gäller deras prestationer på sånglektionen har tre av dem ibland höga krav på sig själva att prestera bra, två ofta och en alltid. Detta beror på att de vill utvecklas och uppnå satta mål, att de vill få bekräftelse av sångpedagogen samt att det ligger i deras personlighet att alltid vilja prestera så bra som möjligt. Fyra av sex elever upplever att de har muskelspänningar. Spänningar som sitter i käken, axlar, nacke, rygg, utanpå halsen och inne i halsen. De skriver att detta beror på stress, höga krav på att prestera bra, livstrauman, sport och ensidiga arbetsställningar. Samtliga av de fyra eleverna känner ibland av dessa spänningar på sånglektionen. Tre elever känner sig sällan trötta i halsen efter sånglektionen, två ibland och en ofta. Fem av dem får sällan ont i halsen efter sånglektionen och en aldrig.

6.2 Resultat från intervju

Övningarna vi gjorde var nya för samtliga elever. Ingen av dem hade prövat på något liknande tidigare. För några av dem hade dock rörelser förekommit i samband med sång, men då hade det varit mer i form av att värma upp kroppen eller göra danssteg. Tobias berättade även att han ibland på sånglektionen får göra rörelser samtidigt som han sjunger för att lättare hitta ett motstånd i kroppen eller för att känna riktningen i fraserna. Även Lisa uppgav att hon tidigare gjort liknande dramaövningar, som jag kallar för att skådespela med rörelser, där hon fått en undertext och ska tänka sig in i en specifik situation. Att måla på tavlan och sitta på pilatesboll samtidigt som de sjöng var dock en ny upplevelse för samtliga elever.

När jag sammanställde intervjuerna tyckte jag mig se tre huvudteman, vilka jag valt att dela upp mitt resultat under: *elevernas upplevelse och uttryck*, *elevernas fokus* och *elevernas röst, muskelspänningar och mentala spårar*. Dessa teman inom sång hänger tätt samman och överlappar varandra, vilket gör att en sådan här uppdelning är svår att göra. För strukturens skull har jag ändå valt att göra denna uppdelning och ber er ha överseende med att gränserna ibland är lite suddiga.

6.2.1 Elevernas upplevelse och uttryck

Samtliga elever upplevde övningarna som något positivt och lustfyllt. De tyckte det var väldigt roligt och spännande att prova på något nytt. Spontana kommentarer som dök upp i början av intervjun var till exempel:

Jag tycker det var roligare att sjunga så. Det var lättare. (Gudrun)

Jag tyckte det var ganska coolt. (Tobias)

Jätteroligt, spännande tycker jag. Ovanligt naturligtvis, för det va ju ovant. Men det va jätteroligt. Det kändes som att det hände saker. (Anette)

Jag tycker det var en väldigt behaglig och lustfylld lektion. (Gudrun)

Väldigt bra! Det var nog den bästa övningen jag gjort nästan faktiskt. (Sofia)

Det är ännu första gången jag vågar spela ut såhär. Jag har inte vågat göra det innan. (Lisa)

Det var väldigt befriande att göra något helt annat. [...] Det var annorlunda. (Maria)

Några uppgav att det i början kändes lite konstigt och genant att göra övningarna, men att det släppte efter ett tag. ”Först kändes det lite obehagligt eller att jag kände mig lite blyg innan, men det släppte”, sa Gudrun. Anette uttryckte det på liknande sätt: ”Lite så genant först kan man ju tycka, men så när jag ändå gjorde det så var det, det va la ganska härligt tycker jag”. Även Lisa uttryckte att hon kände sig nervös i början. Hon menade dock att det tillhör hennes personlighet och att hon är rädd för att göra fel. När hon sedan väl gjorde övningarna sa hon att hon hade vågat mer än hon brukar.

Först var jag väldigt nervös. För det är sån jag är, jag är väldigt nervös. För jag tycker det är liksom... jag tycker det är ganska jobbigt å spela över lite, du vet när man ska improvisera å allt det här. Jag tycker det är lite jobbigt för jag är så rädd för att göra fel. Så i början tänkte jag, då hade jag dom här liksom fördomarna, att nej men jag kommer inte klara det och det kommer gå åt pipan å... Men sen när vi väl gjorde det så... så mycket har jag aldrig liksom kommit ut ur mitt skal om man säger. Jag har aldrig liksom vågat stå så å vagga, eller vi låtsades ju att jag hade en bäbis som jag skulle somna, å så har jag aldrig vågat göra innan. Så jag öppnade mig väldigt mycket faktiskt, gjorde jag. Det kändes jättebra. (Lisa)

Flera av eleverna uttryckte att det var befriande och härligt att göra övningarna. Att få göra något helt annat samtidigt som de sjöng, som i det här fallet rörelser, hjälpte dem att släppa loss och våga kasta sig ut. Maria beskrev det såhär:

Det var väldigt befriande att göra något helt annat å det blev att jag slutade tänka så mycket på sången å texten, eller a som man säger, på ett bra sätt slutade tänka på texten å sången så att det mer flöt på. A, nä, det var jättekul. Det var annorlunda. Det var lite läskigt sådär fast ändå, det kändes på nåt sätt befriande för att det blev så okontrollerat. Det här att inte stå å hålla igen å tänka, å, å, å va är nästa ton å va är nästa textbit å sådär å kunna, a bara att sluta tänka på det å göra något helt annat, även om det andra inte var svårt att göra, så var det ändå väldigt befriande så. (Maria)

Intressant är att eleverna utgick mycket ifrån känslan, hur de upplevde att det kändes när de gjorde de olika övningarna. När jag frågade dem om de upplevde att det hände något med rösten under övningarna, handlade deras svar även här främst om hur det *kändes* röstmässigt när det kändes bra eller rätt. De uttryckte att rösten *kändes* friare eller att den *kändes* mer avspänd eller att den *kändes* mjukare och flödigare. De pratade i princip aldrig om hur de hade uppfattat att det *lät* när de sjöng. Tobias förklarade:

Sen vet jag inte riktigt hur det lät, men det kändes ändå ganska bra som att det ändå lät rätt schysst även om det inte var så mycket power. [...] Jag kan ju bara säga hur känslan var när jag sjöng. Inte hur det lät på samma sätt. (Tobias)

Eleverna förklarade att de upplevde de olika övningarna på olika sätt och att de bidrog till olika sinnesstämningar. Vilken övning de tyckte kändes bäst var individuellt och skiljde sig från elev till elev. Någon tyckte att måla på tavlan var det som kändes bäst medan en annan föredrog fria rörelser eller att skådespela med rörelser. Tobias, Sofia och Maria föredrog den förstnämnda övningen, Anette den andra och Gudrun och Lisa den tredje. Anette förklarade varför hon tyckte bäst om fria rörelser-övningen:

Jag tyckte om å röra mig fritt så där. [...] Därför att musik får mig å vilja röra på mig liksom, så då vill man följa med i det så det är väl det antagligen. (Anette)

Samtliga elever uppgav att de precis som Anette vill röra på sig när de sjunger. ”Jag har jättesvårt å stå helt still när jag sjunger”, sa Tobias. Maria upplevde övningarna olika och tyckte att de hjälpte till på skilda sätt, men att samtliga bidrog positivt till hennes upplevelse. Hon visste inte om det var en specifik övning eller övningarna tillsammans som bidrog till detta. Hon förklarade:

Jag kommer ihåg att den stående och rita på tavlan den var ju enklast tyckte jag i alla fall. Sen på bollen kände jag att där fick jag jobba mer med stödet. Å det var ju bra så sätt för stödet å andningen å så, men jag kände att där tappade jag bort lite, där fick jag tänka lite mer på å just, eller det kanske var det att jag snarare tänkte lite mer på vad som hände med stödet när jag satt på bollen, att jag tappade bort lite grann vad jag gjorde när jag sjöng. När jag bara stod upp och ritade, då var det ju lite annat, då var ju det inte nånting som krävde nån koordination eller nånting sånt där. Å sen den å röra på sig å så där å bara flyga omkring å så, den var också skön tyckte jag. Nä, men det gjorde ju så himla mycket. Det kändes som att, det var liksom att man släppte. Sen kan jag inte säga exakt om det var en av övningarna eller om det var allihopa ihop eller om det bara var just att göra nåt annat å släppa den här att man tänker så specifikt på det man håller på med. (Maria)

Sofia upplevde att målarövningen fick henne att lättare leva sig in i undertexten. Övningen bidrog till att hon fick ut sig mer känslor och att pennan blev som en slags kanal för att släppa ut dem.

Jag tror att... jag kände att jag fick ut någon ilska ur mig. Jag vet inte. Det var det jag kände tror jag. Alltså, det här skulle liksom ut ur pennan tror jag å så var det någon jag var arg på som jag skulle... Jag vet inte. Jag tror jag satte mig in i någon roll på något sätt, å därför blev det lättare också att förmedla det på något sätt. ...nu blev det väldigt luddigt, men, nä men jag tror det var det här med känslorna som gjorde väldigt mycket. Jag satte mig in, jag tänkte på vad texten handlade om, å då var det ju verkligen en sån text också, som det var lite så här a mycket känslor i. Jag vet inte, jag tror bara jag va liksom, jag bara bestämde mig för att nu ska jag ta mig attans på det här. Det blev liksom som nån slags, a... Det blev liksom lättare på något sätt. Det blev verkligen det. (Sofia)

Sofia sa även att övningarna har fått henne att inse att hon måste leva sig in i undertexten och arbeta med uttrycket, för att sjunga bättre. ”För jag har kommit på det att jag måste bara känna. Om jag verkligen känner mig in i rollen å försöker förmedla en känsla så blir det mycket bättre”, sa hon.

Då övningarna hade bidragit till en positiv upplevelse sa några av eleverna att de även tillämpat övningarna i andra sammanhang, utanför sånglektionen. Maria förklarade att hon hemma hade gjort fria rörelser samtidigt som hon spelade gitarr, vilket hade hjälpt henne att snabbare lära sig ackorden utantill. Lisa hade tagit med sig upplevelsen av att skådespela med rörelser till ett sångframträdande hon gjort, vilket hon berättade hade hjälpt henne att våga röra sig mer på scenen och leva sig in i undertexten, vilket i sin tur bidragit till att hon presterat bättre.

6.2.2 Elevernas fokus

Överlag beskrev alla elever att deras främsta fokus under rörelseövningarna hade legat på uttryck och undertext. I stort sätt nämnde ingen att de hade tänkt på själva rörelsen i sig, på vad de egentligen gjorde med sin kropp, utan all fokus låg på undertexten och viljan att uttrycka något. Flera av eleverna upplevde att de hade gått in i en roll och levit sig in i en situation. Gudrun berättade att hon hade haft fokus på undertexten och kände att hon verkligen var där, mitt i den där situationen hon skulle gestalta. Hon förklarade:

Fokus på skådespeleriet, om vi kallar det så, det var ju att jag gick in i detta. Jag var med där. Jag var med i alla dom här delarna. Där gick jag på vägen, där behövde jag bli tröstad. Jag bad om att bli tröstad. (Gudrun)

Tobias berättade att han hade fokuserat på den undertext han hade fått och att han, hela låten igenom, hade kunnat stanna kvar i uttrycket, vilket var en ny upplevelse för honom.

A, den här känslan jag skulle tänka på. Det blev liksom att jag va helt fokuserad hela låten på att sjunga med samma känsla och det har jag inte riktigt varit innan på nåt sånt sätt. (Tobias)

När jag ställde följdfrågan om han tänkte något på sången svarar han: ”Nä, jag tänkte inte så mycket på den faktiskt. Det bara kom. Jag antar att det e väl bra.” Även de övriga eleverna upplevde att övningarna hjälpte dem att släppa fokus från röstapparaten. ”Kändes som att det hjälpte till å släppa fokus från å liksom tänka på vad som händer här”, sa Anette och pekade på halsen.

Lisa upplevde att rörelsen hade hjälpt henne att leva sig in i musiken. Hon hade inte heller haft fokus på röstapparaten. Hon menade också att upplevelsen av fokus kändes på olika sätt i de olika övningarna.

Ja, jag gjorde ju, jag ritade ju på tavlan. Och då var det ju precis som att jag på något sätt dansade med armen och så sen liksom levde mig in, jag tänkte inte på sången utan jag tänkte mer på att det ska gå jämt ut med musiken. Å så sen när jag vaggade den här lilla låtsasbäbisen då, då var det liksom, då kom man in i den rollen lite, å då blev det på ett helt annat sätt. (Lisa)

Maria beskrev att fokus låg på lite olika saker beroende på övning. Hon hade bland annat fokuserat på en ”aha-upplevelse” hon fått, att rörelsen bidrog till att hon inte hade tänkt på texten. Orden kom automatiskt.

Jag kände när jag sprang omkring å så där då tänkte jag nog mer på helheten av framförelsen eller framföringen å just det här, då kunde jag tänka mer scen å liksom publik å så. Sen på den ståövningen, då var det ju lite så där nytt att det var, jag hann kanske inte tänka så mycket. Å sen andra gången när jag gjorde det då var jag så förvånad över att det hade gjort så stor skillnad. Så fokus där var nog ganska mycket på, ’oj, vad var det som hände, va, åh, va roligt’. Tror jag. Ja å det släppte å det, jag tänkte inte på vad som skulle komma här näst, men det var där, bara orden kom. (Maria)

När jag ställde frågan till eleverna vad de tror att dessa övningar är bra för handlade deras svar även här om fokus, att fokusera eller tänka på något annat än röstapparaten. Gudrun förklarade:

Just att jag inte fokuserar så på rösten, tror jag. Jag tror att min röst kan låta bättre, eller jag kan sjunga bättre om jag kan göra detta för annars så kan jag tänka på att jag spänner mig och så vidare. Sen vet jag ju inte hur andningen å så är om jag gör det här men, jag tror att jag kan ta ut min röst bättre. Kanske glömma det här hur jag ska andas eller att jag inte tänker på att nu måste jag andas rätt och så vidare. Det kanske kommer i alla fall med tiden mer automatiskt om jag gör andra saker. Tror jag. Sen är det ju så oerhört mycket man ska tänka på när man sjunger å så, det vet jag ju inte hur sånt här påverkar men jag tyckte nog att jag slappnade av mer. Å det är väl bra när man sjunger att man slappnar av. (Gudrun)

Maria trodde att övningarna är bra på det sättet att de bidrar till att man slutar tänka så mycket på detaljer. Hon menade att de hjälper till att tänka mer på uttrycket och bara låta det andra komma, för det finns redan där. Hon beskrev:

Jag tror, just för det som hände, att man kanske kan sluta tänka så mycket. Sluta liksom försöka bryta ner allting i små delar som ett pussel som man sen, utan att man kan bara låta det komma för det finns där. Å, det tror jag att, mm, ungefär. Jo, men att man kan framföra saker på ett helt annat sätt för att man släppt det där med, som jag liksom hela tiden kommer tillbaks till, det där att, å det är ord på ett papper som jag rabblar upp ungefär. Utan att då kan man bara, å tänka lite mer på känslan i vad det är man säger å så. (Maria)

Tobias var inne på samma spår. Han menade att han tror övningarna hjälper till att tänka på ”rätt saker” och att när man gör det sköter kroppen automatiskt resten.

Det e väl kanske också det här med å, att man ska, det är det här med att måla att man ska tänka på rätt saker. Om man gör det så fungerar resten på något annat sätt också, kan jag tänka mig. Även om man inte tror det så gör man det automatiskt med kroppen, kan jag tänka mig. (Tobias)

6.2.3 Elevernas röst, muskelspänningar och mentala spärrar

Några av eleverna hade svårt att svara på om de upplevde att det hände något specifikt med deras röst under rörelseövningarna. Som jag tidigare nämnt uttryckte de hur det *kändes* röstmässigt. De hade inte hunnit med att tänka så mycket på hur det lät. Tobias uttryckte:

Jag vet inte. Det är svårt så här å lyssna samtidigt som man sjunger å så. Jag tänkte om man hade kunnat lyssna efteråt på en inspelning eller så. Jag vet inte riktigt. (Tobias)

Även Sofia hade svårt att svara på den frågan: ”Jag vet faktiskt inte om det hände någonting. Jag kan inte riktigt, det har jag svårt att svara på. Jo, men det hände väl nånting, hehe, tror jag”, sa hon. Sofia uttrycker dock senare under intervjun att övningarna hjälpte henne att få sångtekniken att fungera bättre.

Gudrun upplevde att skådespela med rörelser fick henne att spänna av och att det gjorde att hon sjöng ut bättre: ”Det är möjligt att det gick lättare att sjunga när jag inte spände mig. Sen tyckte jag att jag sjöng ut bra när jag, jag säger skådespelar”, förklarade Gudrun.

Samtliga elever uttryckte också att fokus hamnade på annat och att de inte tänkte så mycket på rösten när de sjöng. Lisa upplevde att hennes röst blev mer avspänd just för att hon inte tänkte på den. Hon beskrev även att hon fokuserat på själva övningen och på att våga släppa på kraven och att sångtekniken hade kommit i andra hand. Hon menade att när man har krav på att prestera bra spänner man sig lätt.

Asså, jag tror att min röst blev mer avslappnad just för att jag inte tänkte så mycket på den. Utan jag fokuserade mer på att, ja göra dom här rörelseövningarna, så det... sången i sig som brukar vara väldigt så här nummer ett på sånglektioner, det blev liksom lite nummer två. För då fokuserade jag mer på att komma ut ur det här skalet som jag har haft, å så var bara sången med och det blev ju väldigt bra ändå. När man inte bestämmer sig för att nej men nu ska jag tänka så himla mycket på hur jag sjunger och hur bra det ska låta, då kan det ofta bli väldigt spant och väldigt, va ska man säga, nervöst, för att det ska låta så bra som möjligt. Men när man gör sånna övningar så fokuserar man mer på att göra dom bra. Så det var väldigt bra att man fick liksom komplettera, eller så här, göra båda två. (Lisa)

Jag bad eleverna att jämföra sina upplevelser av att, på traditionellt vis stå framför pianot och sjunga jämfört med att göra rörelseövningar samtidigt som de sjöng. Svaren blev att de vid rörelseövningarna upplevde mindre prestationsångest, färre mentala spärrar och muskelspänningar samt mindre fokus på röstapparaten och sångtekniken. Lisa sa dessutom att övningarna hjälpte henne att hitta sitt eget uttryck och göra sin egen tolkning av låten. Hon beskrev:

Det blev mycket bättre. För ofta, så är det ju men man kan inte tro det alltid, men ofta är det så att när man inte tänker på att liksom varje ton ska va exakt å melodin ska va precis som originalet å allt det här. Då, på något sätt gör man det både till sin egen och sen gör man det tusen gånger bättre. Istället för att stå rakt framför ett piano å liksom, nej nu måste jag sätta det. (Lisa)

Maria menade att man kanske borde ha högre krav på sångkvalitén när man står framför pianot än när man gör rörelser, i och med att man framför pianot kan fokusera mer på röstapparaten. Hon upplevde dock att resultatet blev bättre när hon gjorde måla på tavlan-övningen. Hon förklarade:

Jo, men jag tror nog att prestationen försvinner lite grann, för det var ju ingen prestation utan nu var det bara en övning. Nu ska du rita här å du ska inte tänka, det ska inte va skönsång och det ska inte va den bästa sången du någonsin har gjort och även stå å rita på tavlan. Så prestationsmässigt så kändes det nog som att nu kan det gå lite som det vill för det gör ingenting för det är just det här som är övningen. Om jag hade stått vid pianot å bara liksom koncentrerat mig på det, då hade det ju varit mer att okej men nu kan man ha lite högre förväntningar på det därför att nu fokuserar jag på det. Men ändå så tror jag att resultatet blev

ju bättre när jag inte... asså det var ju den där pressen som försvann även om man kanske kunde kräva mer från att stå vid pianot så tror jag ändå att resultatet blev bättre när jag stod och ritade. (Maria)

Vidare förklarade Maria att när hon känner press på sig att göra bra ifrån sig presterar hon sämre. Hon beskrev det som en ”nedåtgående spiral”. ”Det blir sämre för att man har press och då ökar pressen för att det blev sämre och så håller man på så”, förklarade hon.

Sofia upplevde att det blev stor skillnad att sjunga med rörelseövningar jämfört med det traditionella sättet. Hon upplevde att det inte låg någon prestation i att göra rörelseövningarna jämfört med de höga krav hon känner när hon står framför pianot. Hon förklarade:

Det är väldigt konstigt egentligen hur det kan bli så stor skillnad. Men det blev verkligen... när jag står framför pianot och bara ska sjunga upp det, då blir det liksom som att bara, a jag ska visa att, eller att jag ska göra det liksom. Nu blev det mer att e... Jag tror jag tänkte bort lite också alla andra. Jag tänkte att jag bara, det var bara jag nu å den här människan som jag var jättearg på. Å att det var liksom ingenting jag skulle, liksom som nåt test eller nåt om jag kunde komma upp till dom där tonerna utan det var bara att jag skulle få ut mina känslor liksom och a. Å jag tror det blir liksom lättare då också att bara koppla bort allting å bara tänka på a det, känslorna å sången å det. (Sofia)

Anette uttryckte sig på det här viset:

När man står rätt upp och ner så här och bara tragglar och sjunger och tragglar och sjunger. Nu har jag inte gjort det så jättemycket, men det gör man ju i kören också. Tillslut blir man ju trött. Då orkar man inte prestera, då blir det spänningar å så där liksom. Har man då något annat som man håller på med så kanske man tragglar in det både snabbare och mer avslappnat. Skulle jag tro. Det kändes så alla fall. Jag tyckte det kändes jätteskönt. Verkligen! (Anette)

Vidare förklarade Anette vad hon trodde rörelseövningarna var bra för. Hon menade att om man lär sig något på ett naturligt och bra sätt, i det här fallet ett avspänt sätt, blir denna kunskap sedan automatiskt.

Jag tror det är bra för att man lär sig att slappna av när man sjunger. Å när man gör det, om man skulle göra det många gånger tror jag om jag satt på den bollen och sjöng om och om igen så skulle jag tillslut ha det perfekt. Å sen så kan jag nog sjunga så ändå. Så tror jag. Så tyckte jag att det kändes, så här ska jag göra liksom så får jag in det. Sen så har jag det liksom. [...] Det är ju så. Kan man då lära in det på ett så bra sätt som möjligt. Till exempel så så att man sjunger så avslappnat som möjligt så gör man nog det automatiskt. Det tror jag. (Anette)

Sofia berättade att hon ibland blir lite nervös när hon ska sjunga upp en sång för sin sångpedagog och att hon då presterar sämre. Hon trodde att det beror på att hon har så höga krav på sig själv att alltid göra bra ifrån sig. Hon tillade:

Men jag tror att, asså mitt problem de e ju verkligen det psykiska. Jag måste sluta tänka att jag inte kan, å istället försöka tänka att jag kan, hela tiden, även om det kanske ändå inte går, så måste man ändå tänka så för att annars kommer det ju aldrig gå. Å det är det jag måste försöka sluta med å va som jag är nu: ”kan inte, kan inte”. Å försöka istället tänka: ”jag försöker så får det väl gå som det går”. (Sofia)

Vidare förklarade Sofia att noter ibland blockerar henne mentalt. Hon menade att när hon ser i notbilden att det är en hög ton hon ska sjunga, gör detta att hon redan i förväg tänker att hon inte kan ta den tonen, vilket bidrar till en mental spärr. Hon förklarade:

Och även ibland att jag ska sjunga utan noter. Kunna se var jag är nånstans å bara sjunga. För att det blir också så här: ”ånej, det är ett c, det kan jag inte ta”. Å då blir det så här ä, ä, ä, så här [visar Sofia med spänd röst]. Om jag bara inte alls tänker på att oj det är ett c så blir det kanske bara istället att jag, jag bara ska sjunga den tonen så bara blir det. För det blir liksom spärrar mentalt som gör att jag inte klarar av det. (Sofia)

Även Maria menade att det var skönt när noterna försvann. Hon tyckte då att undertexten lättare kom fram, istället för bara ord på ett papper som hon rabblar upp. Hon berättade:

Just det där att pappret försvann då å då var det nåt annat kvar, då var det mer den här berättelsen då, att det inte var dom här svarta orden på vitt papper, kantigt å liksom utskrivet med det typsnittet å så där att man på nåt sätt fastnar i det. (Maria)

Sofia och Tobias upplevde att målarövningen bidrog till en ”jag kan känsla”, att de fick bekräftat att de kunde något som de inte trodde att de kunde. Sofia berättade:

Å jag va ju typ jätteglad när jag gick ut ur sångrummet där sen för att jag verkligen klarade det. Det blir också nån sån här, asså för ibland kan det ju bara bli så här att, fan jag klarade inte den tonen å jag klarade inte det å så här. Ibland kan det ju va bra att få också så här att, a men nu klarade jag det liksom. Å det var väldigt roligt å liksom känna det. (Sofia)

Tobias förklarade:

Och andra gången var jag lite mer nedslagen och ledsen å då sjöng jag ju väldigt försiktigt å så. Och så brukar jag ju aldrig sjunga och jag har aldrig trott att jag liksom kan sjunga så så bra. (Tobias)

6.3 Resultat från observation

6.3.1 Elevernas upplevelse och uttryck

Jag observerade att samtliga elever fick en positiv upplevelse av övningarna och de tyckte att det var roligt och spännande att prova på något nytt. Några av dem kastade sig in i uppgiften utan att tänka så mycket medan några var lite mer försiktiga och osäkra eller kände sig lite fåniga, då de till en början inte riktigt visste vad övningarna handlade om. Detta släppte dock ganska snabbt. Jag lade märke till att eleverna kändes mer öppna och glada när de gick ifrån lektionen än vad de brukar. Som om de hade fått ett nytt perspektiv på upplevelsen av sång. Samtliga hade också vågat kasta sig ut mer än vad de brukar och upplevt att de kunde saker de inte trodde de skulle kunna. Lisa och Sofia var näst intill lyriska när de gick ifrån lektionen på grund av detta.

Jag märkte att rörelseövningarna bidrog till att eleverna inte hade samma kontroll över sitt sjungande som de vanligtvis brukar ha. Övningarna gav dem så mycket att tänka på att de inte kunde kontrollera allt på en gång. Några av dem tyckte det var härligt medan några tyckte det var ovant och svårt, då de upplevde att de tappade kontrollen.

De olika övningarna passade olika bra för de olika eleverna.

6.3.2 Elevernas fokus

Jag märkte att rörelseövningarna fick eleverna att koppla bort fokus från röstapparaten, som de i vanliga fall nästan enbart fokuserar på. Fokus hamnade istället främst på undertext och uttryck. När eleverna inte tänkte på röstapparaten utan var fokuserade på uttrycket fick deras kropp arbeta ostört och intuitivt, vilket jag iakttog bidrog till en mer avspänd kropp och en friare röst hos eleven. Jag upplevde att rörelserna distraherade eleverna från att tänka på de svårigheter de tidigare hade haft med till exempel text eller melodiska intervall. Dessa svårigheter rättades nu till automatiskt. Men så fort eleverna flyttade fokus tillbaka till röstapparaten kom dessa svårigheter tillbaka.

Undertexten hjälpte eleverna att fokusera på uttrycket. Rörelsen hjälpte dem sedan att våga stanna kvar i uttrycket längre, vilket bidrog till att de tänkte mindre på röstapparaten och på sin teknik. De fick med sig hela kroppen på ett annat sätt än de brukar. Med hjälp av undertexten kunde de ibland gå in i en roll och inte alltid behöva vara sig själva, vilket bidrog till att de vågade mer och fick ett starkare och mer trovärdigt uttryck. De vågade känna mer. Som sagt märkte jag att rörelsen hjälpte dem att stanna kvar i detta uttryck och när de fokuserade på uttrycket iakttog jag att rörelsen kom av sig själv. Allt hängde ihop och det var ibland svårt att veta vad som var vad. Det var dock sällan elevernas fokus låg på själva rörelsen.

6.3.3 Elevernas röst, muskelspänningar och mentala spärrar

Generellt upplevde jag att rörelseövningarna bidrog till att eleverna fick en mer avspänd kropp med färre låsningar än när de stod still och sjöng. När de inte tänkte på röstapparaten utan hade fokus på annat, bidrog detta i sin tur till en friare, mer avspänd röst och ett bättre flöde i sången. När de däremot tänkte på röstapparaten och på sin teknik blev deras kroppar mer spända.

I början av lektionen upplevde jag att några av eleverna kände sig lite osäkra, då de inte visste riktigt vad lektionen skulle innehålla. När jag förklarade att de skulle måla samtidigt som de sjöng blev tre av eleverna genast nervösa och kände krav på sig att de var tvungna att måla snyggt. Jag förklarade då att det inte alls handlade om att måla snyggt utan att det var rörelsen i sig som var poängen. Eleverna slappnade då av. Samtliga elever vågade efter ett tag släppa mer på sina spärrar och leva sig in i uppgiften, allt eftersom de vände sig vid det nya arbets sättet.

Rörelseövningarna hjälpte eleverna att inte tänka så mycket på röstapparaten. Jag observerade att detta gjorde att deras kroppar och röstapparater fick arbeta mer ifred, utan att de värderade vad som hände. Jag iakttog då att även mentala spärrar släppte.

DEL III

7. Diskussion

Det här avsnittet kommer tydligt knyta an till studiens frågeställningar och har därför fortsatt följande underrubriker: *upplevelse och uttryck, fokus och röst, muskelspänningar och mentala spärrar*. Här kommer resultatet diskuteras i förhållande till litteraturen och till mina egna erfarenheter.

7.1 Upplevelse och uttryck

Några elever upplevde att de i början av lektionen kände viss nervositet och osäkerhet inför rörelseövningarna. Även jag lade märke till att de i början kände sig lite obekväma och nervösa. Jag tror att en av orsakerna till detta kan bero på att övningarna var nya och främmande för dem. De ställdes inför en ny situation som de inte var vana vid. Denna reaktion menar jag är helt naturlig när man inte vet vad som komma skall eller vad som förväntas av en. Att några elever även upplevde situationen som lite genant eller konstig tror jag beror på att vi som vuxna inte vanligtvis målar krusiduller på en tavla, sitter och studsar på pilatesbollar eller gör rörelser med hela kroppen. Vi är inte så vana vid att ”leka” på det sättet. Jag tror precis som Bjørkvold att vi upplever detta som något som barn håller på med. Det är barnsligt helt enkelt och därför ett beteende som inte är till för oss vuxna och kanske framförallt inte för tonåringar. Barnslighet är för tonåringar tabu (Bjørkvold 2005:281-282). Hälften av eleverna i den här studien är just tonåringar i full färd att hitta sig själva, och att använda sig av och uttrycka sig med sin kropp kan för tonåringar kännas väldigt pinsamt. Denna känsla kan även infinna sig hos många vuxna. Hur kommer det sig att det är så vanligt att vi så fort vi blir ungdomar och vuxna slutar att använda oss av vår kropp, som tidigare varit en sådan naturlig del i allt vi gör? Både Gustafsson, Sundin och Bjørkvold menar att det är något som sitter djupt rotat i oss och som har med tradition långt tillbaka i tiden att göra. En tradition där samhället värderar förnuftet högre än leken (Gustafsson 2000:284-292)(Sundin 1988:45)(Bjørkvold 2005:281). Jag tror också att det ligger mycket i detta och att den ”kroppsliga krock”, som en bit in på 1900-talet uppstod mellan den afroamerikanska populärmusiken och konstmusiken (Gustafsson 2000:284-292), i hög grad fortfarande är levande. Jag vill dock tillägga att jag inte tror att detta alltid är fallet. Jag tror det också är väldigt personligt hur vi förhåller oss till vår kropp och att det beror på vad för slags kroppslig uppfostran vi fått. Anette tillexempel är en av de äldre eleverna som deltagit i denna studie, men hon var nog den som vågade mest.

Rörelseövningarna skapade en positiv upplevelse för samtliga elever. De uttryckte att det kändes befriande och härligt att göra övningarna, samt att de upplevde att de vågade uttrycka mer känslor. ”Det är ännu första gången jag vågar spela ut såhär. Jag har inte vågat göra det innan”, sa Lisa. Enligt Hannaford väcks och aktiveras många av våra mentala kapaciteter genom rörelse. Hon säger att kropp, tanke och känsla genom nervtrådar är intimt förbundna med varandra. Det går inte rent fysiologiskt att skilja dessa åt, vilket också märks i praktiken, menar hon (Hannaford 1997:51-62). Även Norberg har denna erfarenhet. Hon påpekar hur

nära besläktade de engelska orden *motion* och *emotion* är. Detta tycker jag är intressant. När jag själv tänker efter hur mina rörelser är kopplade till mina känslor inser jag att det är väldigt sällan jag använder min kropp utan att den samtidigt förmedlar en känsla. Samma sak observerade jag hos eleverna. Jag tror, med stöd av Hannaford och Norberg, att rörelseövningarna hjälpte till att öppna upp för känslorna, vilket gjorde att eleverna upplevde att de fick ett starkare uttryck. Norberg skriver: ”Att arbeta med rörelse, tanke och känsla som en enhet, ger tillgång till de känslor man behöver för att kunna skapa ett trovärdigt uttryck” (Norberg 2010:58). Jag skulle även vilja säga att detta i sin tur hör ihop med deras upplevelser av övningarna som befriande, härliga och behagliga.

Eleverna utgick i princip genomgående ifrån känslan, hur de upplevde att det kändes när de gjorde de olika övningarna. Även när de pratade om rösten utgick de ifrån hur den kändes och inte hur den lät. ”Sen vet jag inte riktigt hur det lät, men det kändes ändå ganska bra”, sa Tobias. Detta menar Norberg handlar om vår djupsensibilitet, alltså vårt led- och muskelminne, en sinnesfunktion som registrerar våra musklers och leders lägen och rörelser. Hon pratar här om ett rörelseminne och säger att: ”Kroppen reagerar starkt på kroppspositioner som framkallar rörelseminne” (Norberg 2010:27). Utifrån min egen erfarenhet går ofta den kroppsliga känslan för att någonting är rätt hand i hand med att det också är rätt. Att rösten tillexempel *kändes* fri och avspänd, betyder ofta att den även *låtit* fri och avspänd. Jag menar att när kroppen genom rörelse registrerar att något känns bra, innebär det ofta att den kommer ihåg den känslan och att det varit en sund upplevelse, vilket i sin tur bidrar till vad Norberg kallar för ett rörelseminne. En förklaring till elevernas upplevelser kan vara att övningarna framkallade sådana rörelseminnen. När eleverna upplevde att det röstmässigt kändes bra kan jag utifrån min observation bekräfta att det också lät bra, vilket antagligen betyder att de även tekniskt var bra. Jag tror att bra röstteknik måste gå hand i hand med en bra känsla. Om det inte känns bra betyder det antagligen att man inte hittat en hållbar teknik. Hannaford säger att för att man ska lära sig och minnas någonting måste det förekomma sensorisk input, en personlig känslomässig förbindelse och rörelse. Hon menar att detta även gäller kroppens minne (Hannaford 1997:55-62). Detta bekräftar i sin tur elevernas upplevelser. Intressant är att Émile Jaques-Dalcroze pratade om detta redan i början av 1900-talet. Bertolotto säger att ett av Jaques-Dalcroze-metodens mål är att få elever att säga ”jag känner” istället för ”jag vet”. Detta för att skapa ett behov hos eleven att vilja uttrycka sig och kommunicera med andra (Bertolotto 1984:13). Idag är även detta ett av målen i ämnesplanen för *Instrument eller sång 2* (Skolverket.se). Det har tagit oss nästan hundra år att forska vidare inom detta ämne och se detta som ett viktigt mål i undervisningen. Hannaford styrker detta mål genom att säga att man inte bara tänker med hjärnan utan med *både* hjärnan och kroppen. Även andra hjärnforskare bekräftar detta och visar på att när känslorna och kroppen frikopplas från kognition finns inget rationellt handlande och inläring med. Hannaford menar att betydelsen av denna upptäckt för vår förståelse av inläring inte kan överskattas och att konsekvenserna av dessa insikter är enorma. Inte minst på utbildningsområdet. Vidare menar Hannaford att vi lär genom att uppleva livet i sitt sammanhang och att det är våra emotioner och känslor som förmedlar detta sammanhang. Trots denna vetenskap sker allt för mycket undervisning i en icke emotionell och osocial miljö. Om vi i hemmet och skolan mer aktivt skulle använda oss av känslor och sociala relationer vid inläring, skulle utbildningen bli mer effektiv, menar Hannaford (Hannaford 1997:51-62). Jag kan inte annat än att hålla med och menar att denna studie visar på att eleverna helt naturligt utgick ifrån känslan och skiljde inte kropp och tanke åt, utan det var som ett, vilket jag tror i sin tur resulterar i ett sundare förhållningssätt till sjungande och en snabbare utveckling hos eleven.

Jag observerade att övningarna bidrog med olika saker för de olika eleverna, samt att en övning passade en elev bättre än en annan. Även eleverna bekräftar detta med sina upplevelser. Detta ser jag inte som något negativt utan som en utmaning att forma övningarna efter individ. Här menar jag att det är viktigt att se till den enskilde elevens behov och anpassa undervisningen efter elevens erfarenheter och förutsättningar, vilket även läroplanen för gymnasieskolan förevisar (Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011:10-13).

7.2 Fokus

Resultatet av intervjuerna visade att eleverna upplevde att rörelseövningarna bidrog till att deras främsta fokus hamnade på undertext och uttryck. Även jag observerade att så var fallet. Tobias upplevde att han med hjälp av rörelsen kunde stanna kvar i sitt uttryck genom hela sången. Han uttryckte det såhär: ”A, den här känslan jag skulle tänka på. Det blev liksom att jag va helt fokuserad hela låten på att sjunga med samma känsla och det har jag inte riktigt varit innan på nåt sånt sätt”. Detta förklarar Hannaford med att rörelse förankrar våra tankar. ”För att ’hålla fast’ en tanke måste det finnas rörelse. En person kan sitta i lugn och ro för att tänka, men för att minnas en tanke måste man göra något för att förankra den” (Hannaford 1997:100), säger hon. Detta blev så otroligt tydligt hos eleverna i samband med rörelseövningarna, upplevde jag. Några av eleverna stannade kvar i uttrycket på ett sätt som jag aldrig sett dem göra tidigare. Detta var väldigt roligt att se och det skedde utan att de själva tänkte på det. Gudrun som i vanliga fall inte kan sjunga en sång rakt igenom utan att avbryta sig själv flertal gånger, sjöng nu sången med jättefin inlevelse hela vägen utan att avbryta sig själv en enda gång. ”Fokus på skådespeleriet, om vi kallar det så, det var ju att jag gick in i detta. Jag var med där. Jag var med i alla dom här delarna. Där gick jag på vägen, där behövde jag bli tröstad. Jag bad om att bli tröstad”, förklarade hon.

Med hjälp av undertexten kunde eleverna ibland gå in i en roll och inte alltid behöva vara sig själva, vilket bidrog till att de vågade mer och fick ett starkare och mer trovärdigt uttryck. De vågade känna mer. Norberg ställer sig frågan: ”hur kan vi sjunga med hela vårt jag och hur kommunicerar vi det med vår röst och vårt kroppsspråk?” (Norberg 2010:57). Norberg menar att Feldenkraismetoden, att arbeta med rörelse, tanke och känsla som en enhet, hjälper oss att lära oss detta. Metoden ger tillgång till de känslor man behöver för att kunna skapa ett trovärdigt uttryck (Norberg 2010:58). I likhet med Norbergs lektioner har mina lektioner fokuserat på känsla, uttryck och rörelse. Jag har också precis som Feldenkraismetoden utgått från ett holistiskt tänkande, där rörelse, tanke och känsla samverkar i syfte att hitta en naturligt avspänd kropp. Vi har även gemensamt att vi med hjälp av rörelse vill hjälpa eleven att utforska och skapa utan att värdera det hon gör. Det som skiljer våra studier åt är på vilket sätt vi arbetat med rörelser. Norberg har fokuserat mer på enskilda kroppsdelar, medan jag har fokuserat på kroppen som en helhet. Trots dessa skillnader menar jag att våra metoder fyller samma syfte, att flytta fokus från röstapparaten för att eleverna ska få öva sig i att känna med hela kroppen och låta kroppen arbeta så naturligt som möjligt. Detta utmanar eleven att använda hela sin kapacitet, vilket jag tror bidrar till ett starkare och mer trovärdigt uttryck. Det gör även att eleven utmanas att utvecklas så långt som möjligt.

Ingen av eleverna uttryckte märkbart att de direkt fokuserat på själva rörelserna under övningarna utan fokus låg, som ovan nämnts, främst på uttrycket och även på upplevelsen.

När eleverna hade detta fokus märkte jag att rörelsen kom av sig själv. Då eleverna inte heller tänkte på röstapparaten utan fokuserade endast på uttryck eller känsla, fick deras kropp arbeta ostört och intuitivt, vilket jag iakttog bidrog till en mer avspänd kropp och självgående rörelser, samt resulterade i en friare röst. Jaques-Dalcroze skriver att man inom plastiken vill försätta eleven ”i ett sådant sinnestillstånd att rörelserna liksom följer av sig själva” (Jaques-Dalcroze 1997:197). Han menar att eleven ska ”leva” musiken och översätta den helt naturligt i rörelse (Jaques-Dalcroze 1997:197). Lisa hade en sådan upplevelse. ”Då var det precis som att jag på något sätt dansade med armen och så sen liksom levde mig in”, berättade hon. Detta var intressant att se, att när eleverna inte medvetet styrde sin tanke, utan bara kände, arbetade kroppen av sig självt. Hannaford förklarar detta med att vi med hjälp av våra sinnen förser hjärnan med den information den behöver och att kroppen sedan automatiskt reagerar på detta. Hon säger att vi använder oss av ett ”kropp/sinne-system” (Hannaford 1997:12-13).

7.3 Röst, muskelspänningar och mentala spärrar

Ytterligare en förklaring till att eleverna i början av lektionen kände sig nervösa inför de nya övningarna kan vara att eleverna genast kände press på sig att prestera bra. Till exempel kände några av dem att de var tvungna att måla snyggt i målarövningen. Här uppkom mentala spärrar och negativa tankar hos dessa elever. Min erfarenhet säger att när våra tankar blir negativa är de tätt sammankopplade till en känsla, vilken i sin tur sänder ut signaler till övriga kroppen och dess rörelser och påverkar dessa. Detta innebär i sin tur att kroppen inte själv får agera på ett naturligt och sunt sätt, utan spänner sig istället. Samtliga elever uppger i frågeformuläret att de har höga krav på sig själva när det gäller att prestera. Flera av dem påpekar även i intervjun att press och höga krav bidrar till mentala spärrar och försämrar prestationen. Jag tror att detta är ett väldigt vanligt fenomen bland ungdomar och vuxna. Björkvold säger att vi vuxna konstant värderar våra prestationer, vilket hämmar oss från att känna med kroppen. Barn däremot har fortfarande inte förstånd att värdera allt de gör, vilket gör att det inte finns en bestämmande tanke som kan hindra så som det finns hos vuxna (Björkvold 2005). Enligt Fagius (red.) kan våra mentala spärrar också bero på våra tidigare sångliga upplevelser och vår självbild vad beträffar sång. Om man till exempel haft en negativ sånglig upplevelse eller upplevt att någonting varit svårt i samband med sång kan man känna en rädsla inför liknande situationer och mentala spärrar eller muskelspänningar kan då uppstå (Fagius red. 2007:55-66). Norberg säger även att sången hänger ihop med hur man mår och hur bekväm man är i en uppgift (Norberg 2010:24). Detta är något jag i egenskap av sångerska kan skriva under på och även något som jag i egenskap av sångpedagog lade märke till hos eleverna och generellt märker bland elever i sångundervisning. Jag menar att man som lärare måste gå försiktigt fram och låta eleven vänja sig vid nya arbetsformer och anpassa undervisningen så att eleven känner sig trygg. Detta är en förutsättning för att eleven överhuvudtaget ska våga kasta sig ut och utmana sig själv. Vidare säger Norberg att kreativa läroprocesser måste få ta sin tid och att om man stressar på dessa processer skapar man press runt en prestation, vilket tar energi. Den energi du behöver för att kunna skapa i själva prestationen (Norberg 2010:58). Maria beskrev detta som en ”nedåtgående spiral”. ”Det blir sämre för att man har press och då ökar pressen för att det blev sämre och så håller man på så”, förklarade hon. Detta menar jag leder till mentala spärrar som även i sin tur kan leda till muskelspänningar.

Eleverna upplevde dock, i motsats till detta, att rörelseövningarna bidrog till en mer avspänd röst, mindre prestationsångest, färre mentala spärrar och att de vågade mer. De tyckte att skillnaden i att på traditionellt sätt stå och sjunga vid pianot jämfört med att göra rörelseövningarna var stor. Fagius menar att när man övar sång på traditionellt sätt är det lätt att spänna sig. Hon förklarar:

När man står stilla och övar sång på traditionellt vis är det lätt att spänna sig i onödan. Genom att använda kroppen i rörelse samtidigt som man sjunger, får man hjälp med att avlägsna uppmärksamheten från stämbanden. Genom att undvika att fokusera direkt på röstapparaten resulterar det i en större avspänning. Muskulaturen kring stämbanden kan arbeta mer avslappnat och 'av sig själv', när fokus riktas mot rörelsen (Fagius red. 2007:97).

Citatet beskriver precis bakgrunden till varför denna studie uppkom. Om ni tänker tillbaka på inledningen av denna uppsats och på den korta, skönlitterära text ni läste i början, förklarar detta citat väldigt tydligt problematiken med den traditionella sångundervisningen och hur spänningar som uppstår kan undvikas genom rörelse som flyttar fokus från röstapparaten. Jag är helt och hållet överens med Fagius (red.). Det är lätt att spänna sig i onödan när man står still och sjunger och ett sätt att komma runt detta problem är att använda sig av rörelse i samband med sång, vilket elevernas positiva upplevelser av rörelseövningarna även bekräftar.

Jag observerade att rörelseövningarna distraherade eleverna från att hinna tänka på tidigare tekniska svårigheter de haft, vilket gjorde att dessa i flera fall försvann helt automatiskt utan att eleverna ens lade märke till det. Precis som citatet ovan beskriver, tror jag att när våra muskler får arbeta ostört och "av sig själva" löser de automatiskt de svårigheter som vi annars spänner oss inför. När detta sker menar jag att positiva muskelminnen skapas och sådana muskelminnen vill vi sångare skapa så många som möjligt av. Både Norberg och Hannaford pratar om muskelminnen eller rörelseminnen och styrker tydligt vikten av rörelse för att framkalla positiva och sunda sådana (Norberg 2010:27) (Hannaford 1997:55-62). För att skapa positiva muskel- eller rörelseminnen menar jag att man därför måste låta kroppen arbeta självständigt på ett sätt som rent muskulärt är det mest naturliga och sunda. Genom rörelseövningar tror jag att man kan träna sig i att hitta denna naturliga kroppsinställning, vilket i slutändan bidrar till att den finns där även när man står mer still och sjunger. Jag tror också att rörelser i sångundervisning kan hjälpa eleverna att sluta värdera allt de gör och på så sätt minska mentala spärrar.

8. Slutord

Både Hannaford, Norberg, Fagius och Bjørkvold poängterar på olika sätt vikten av rörelse och hela kroppens delaktighet i samband med lärande. De är överens om att allt hänger ihop; kropp, rörelse, känsla, tanke och våra sinnen, vilka alla påverkar varandra. Det ena påverkar det andra som i sin tur påverkar det första som påverkar det tredje. Därför kan eventuellt föregående diskussion te sig lite rörig och upprepande. Detta styrker dock återigen vikten av att använda sig av hela kroppen vid inläring och att det inte går att skilja dessa, nyss nämnda, parametrar åt. Studiens huvudfrågeställning lyder som följer: Kan rörelseövningar bidra till en positiv upplevelse av sjungande, samt en mer avspänd kropp och en friare röst? Svaret på den här frågan är tydligt ”ja”. Både elevernas upplevelser, mina observationer och litteraturen bekräftar detta. Sammanfattningsvis fick eleverna en positiv upplevelse av rörelseövningarna och upplevde att de bidrog till att flytta fokus från röstapparaten till uttrycket, vilket i sin tur resulterade i en mer avspänd röst, mindre prestationsångest, färre mentala spärrar, ett starkare uttryck och att de vågade mer.

Hos de flesta elever handlar det om att våga kasta sig ut, förbi prestationskraven och tro på sig själva. Det är först när de gör det som jag som sångpedagog får det resultat jag vill ha och det är först då som eleven använder hela sin kapacitet. Därför är det så viktigt att arbeta utifrån elevens behov och förutsättningar och att stärka elevens självförtroende och självkänsla, vilket jag också får bekräftat i läroplanen (Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011:10-13). Jag upplevde att samtliga elever i denna studie tog ett stort kliv i denna riktning och jag anser därför att detta ämne är högst relevant för läraryrket.

Jag hoppas att denna undersökning ska inspirera andra lärare till att använda sig av rörelse i sin undervisning. Jag menar att man oavsett ämne kan integrera rörelse som en hjälp till inläring. Jag hoppas också att du som läser detta ska ha fått en ny, positiv syn på rörelse i samband med lärande, om du inte redan innan hade det, samt att du själv ska våga använda dig mer av hela din kropp i undersökandet efter kunskap och även uppmuntra dina elever att göra så.

Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive, og mister du evnen til lek, da mister du livet – André Bjerke (Bjørkvold 2005:282).

9. Referenslista

Litteratur

- Bertolotto, Italo (1984). *Jacques-Dalcroze-metoden*. 5. uppl. Stockholm:
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005). *Den musiska människan*. 2., [rev. och utvidgade] uppl. Stockholm: Runa
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Fagius, Gunnel (red.) (2007). *Barn och sång: om rösten, sångerna och vägen dit*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta: studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Diss. Uppsala : Univ.
- Hannaford, Carla (1997). *Lär med hela kroppen: inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books
- Jaques-Dalcroze, Émile (1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH förl. (Musikhögsk.)
- Kempe, Anna-Lena & West, Tore (1998). *Handlingsutrymme: om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förl. (Musikhögsk.)
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket
- Norberg, Berit (2010). *Feldenkraismetoden i sång och framförandekunst: processer i samspel*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Musikhögskolan Ingesund, Karlstads universitet
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Sundin, Bertil (1988). *Musiken i människan: om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Vernersson, Ann-Krestin (2003). *Rytmik: lek på allvar*. Examensarbete (magisteruppsats i musikpedagogik). Lund : Univ., 2003

Zangger Borch, Daniel (2005). *Stora sångguiden: vägen till din ultimata sångröst*. 1. uppl. Danderyd: Notfabriken

Internet

Émile Jaques-Dalcroze. <http://www.ne.se/lang/emile-jaques-dalcroze/215579>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-07-16.

Ämnesplanen för Instrument eller sång 2. <http://www.skolverket.se>, Skolverket, hämtad 2012-08-30.

rytmik. <http://www.ne.se/lang/rytmik/297221>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-08-06.

rytmik. <http://www.ne.se/lang/rytmik/297222>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-08-06.

undertext. <http://www.ne.se/sve/undertext>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-08-06.

Undertexter inom teatern. <http://www.ne.se/exp/undertexter-inom-teatern>, Nationalencyklopedin, hämtad 2012-08-06.

Bilaga 1

Frågeformulär – Examensarbete

Namn:

Ålder:

Yrke:

1. Har du sjungit mycket i ditt liv?

Ja, mycket Ja, ganska mycket Lite grann

Nej, inte så mycket Nej, inte alls

Om ja, på vilket sätt?

.....

2. Hur länge har du tagit sånglektioner?

Precis börjat Ca 1 termin Ca 1 år

Ca 2 år Ca 3 år eller mer

3. Är sången ett fritidsintresse eller något du vill satsa på professionellt?

Fritidsintresse

Professionellt

4. Har du roligt på sånglektionerna?

Ja, alltid

Ja, ofta

Ibland

Nej, sällan

Nej, aldrig

5. Upplever du sånglektionerna som ett stressmoment?

Ja, alltid Ja, ofta Ibland
Nej, sällan Nej, aldrig

6. Är du nervös på sånglektionerna?

Ja, alltid Ja, ofta Ibland
Nej, sällan Nej, aldrig

7. Har du höga krav på dig själv när det gäller att prestera?

Ja, alltid Ja, ofta Ibland
Nej, sällan Nej, aldrig

8. Har du höga krav på dig själv när det gäller att prestera bra på sånglektionen?

Ja, alltid Ja, ofta Ibland
Nej, sällan Nej, aldrig

9. Ditt svar på fråga 8, vad beror det på?

.....
.....
.....

10. Upplever du att du har muskelspänningar? Var i så fall?

JA NEJ

Var?

Om JA på fråga 10:

11. Hur länge har du haft det?

.....

12. Vad tror du muskelspänningarna beror på?

.....

.....

.....

13. Känner du av dessa spänningar på sånglektionen?

Ja, alltid

Ja, ofta

Ibland

Nej, sällan

Nej, aldrig

14. Känner du dig trött i halsen efter sånglektionen?

Ja, alltid

Ja, ofta

Ibland

Nej, sällan

Nej, aldrig

15. Får du ont i halsen efter sånglektionen?

Ja, alltid

Ja, ofta

Ibland

Nej, sällan

Nej, aldrig

Tack för att du tog dig tid!

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vi har nu gjort några övningar som vi tidigare inte prövat. Hur kändes det?
2. Hur upplevde du övningarna?
3. Upplevde du att det hände något med rösten under dessa övningar?
4. Vad tror du/tänker du att de här övningarna är bra för?
5. Har du tidigare haft någon sångpedagog som arbetat på liknande sätt?