

Positioner i dans

Märtha Pastorek Gripson

Positioner i dans

Om genus,
handlingsutrymme och
dansrörelser i
grundskolans praktik

Högskolan för scen och musik,
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Till Tilde och Jonathan

Abstract

Title: *Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik*

English title: *Positions in dance – on gender, agency and dance movements in primary school practice*

Language: Swedish (with a summary in English)

Keywords: Genus, fysisk aktivitet, dansundervisning, estetiskt lärande, kroppslig kommunikation, femininiteter och maskuliniteter, grundskola.

ISBN: 978-91-982422-6-3 (printed version)

ISBN: 978-91-982422-7-0 (PDF/GUPEA)

This doctoral thesis examines gender and dance practice in primary school. More precisely it investigates how gender influences the way dance teachers address their pupils, but also the way that pupils organize and understand themselves and carry out tasks and activities in dance education and dance composition.

Accordingly, the thesis takes its starting point in the way that participating schools in Sweden introduce ideas on dance, gender and democracy in education. Theoretically a social constructionist framework is used, mainly drawing upon Butler's concepts of performativity, the heterosexual matrix and the gaze.

The study consists of two parts. The first part focuses on the way that dance education is organized and carried out from a gender perspective. The second part deals with the way pupils carry out a composition task that gives them relatively more freedom to make their own choices. Lessons have been video recorded and analyzed with a focus on the interaction between individuals as well as on a more structural level.

The results indicate that many boys enact a limited dance repertoire. They tend to avoid investing in "feminine" movements and they are not used to being observed as bodily symbols. Many girls, on the other hand, are informed by extracurricular dance activities, which give them tools to carry out tasks, but they are also limited by the male gaze. Most of them seem to expand their movements in space by using lines through the body and by interacting with "the audience". Different genres and educational practices contribute in different ways to the possibility of positioning oneself as two-dimensional or three-dimensional. Dance is presented in mainly two ways, as something and about something. In conclusion, gender plays a crucial role and both restricts and opens up for girls' and boys' movements in school dance practice.

Doktorsavhandling i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik – Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 62

Serien Art Monitor ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Art Monitor

Göteborgs universitet

Konstnärliga fakultetskansliet

Box 141

405 30 Göteborg

www.konst.gu.se

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL

Forskarskolan i utbildningsvetenskap

Doktorsavhandling 60

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor. www.cul.gu.se

Layout: Daniel Flodin

Engelsk språkgranskning: Catharine Walker Bergström, Högskolan Väst

Formgivning av omslag: Agnes Backegårdh på reklambyrån Where is my pony

ISBN: 978-91-982422-6-3 (tryckt version),

978-91-982422-7-0 (PDF/GUPEA)

© Märtha Pastorek Gripson 2016

Innehåll

Förord	xiii
Kapitel 1:	1
Inledning, syfte och forskningsfrågor	
1.1 Avhandlingens disposition	4
Kapitel 2:	7
Tidigare forskning om dansundervisning, normalisering och genus	
2.1 Dansundervisning i Sverige, förr och nu	7
2.2 Vad, hur och varför dans? Didaktiska aspekter på estetik och lärande	11
2.3 Kroppsligt kunskapsområde eller kroppslig aktivitet?	14
2.4 Styrning och genusåterskapande i dans	16
2.5 Dans, heteronormativitet och motstånd	19
2.6 Jämställd dansundervisning – en fråga om kunskap och val?	22
2.7 Dans, idrott och tvång?	24
2.8 Kroppen som talande	27
Kapitel 3:	30
Teori: Om sociala konstruktioner och språk	
3.1 Subjekspositioner och agens	32
3.2 Performativitet och lekamliga stilar	33
3.3 Genusteoretiska ingångar	36
3.3.1 Kroppslighet och normalisering	37
3.3.2 Blicken på kroppen och det självdisciplinerade subjektet	41
Kapitel 4:	46
Design och metod	
4.1 Studiens design och produktion av empiriskt underlag	47

4.1.1 Etiska överväganden	48
4.2 Metodologi – Om begrepp, analys och kroppsliga utsagor	50
4.2.1 Kropp, rum, tid och kraft – att analysera dans	52
4.2.2 Videodokumentationens möjligheter och begränsningar	56
4.3 Analys i tre steg	58
4.3.1 Mikroanalys: Att zooma in	59
4.3.2 Tematisering	60
4.3.3 Makroanalys: Att zooma ut	61
Kapitel 5:	64
Delstudie 1 Dans, undervisningspraktik och genusskapandets villkor	
5.1 Upplägg av delstudie 1	64
5.2 Med fokus på kropp	67
5.2.1 ”Regel Nr 1; Tjej, kille, tjej, kille, tjej”	67
5.2.2 Dam och Herr – retorik och kroppslighet i interaktion	69
5.3 Att inordna sig eller framhärda?	71
5.3.1 Ungdomskultur som skaver	71
5.3.2 Att osynliggöras och anpassa sig – en oönskad position	74
5.4 Rörelserepertoarens vidd	76
5.4.1 Teknikgenomgång som intresseväckare	76
5.4.2 Begränsad pojkkaktighet och variationsrik flickighet?	78
5.4.3 Bibehållande av energinivå och intrikat dans	80
5.5 Reflektioner kring Delstudie 1	82
Kapitel 6:	87
Delstudie 2 Dansskapande – att konstruera sig i dans	
6.1 Upplägg av delstudie 2	87
6.1.1 Att transkribera med bilder	91
6.2 Vardagsrörelser, våld och volym	93
6.2.1 Grupp 1: Inälvor, musik och akrobatik	93
6.2.2 Grupp 2: Slagsmål och springande fritt i rummet	101
6.2.3 Grupp 3: Avrättning och död	109
6.3 Dansa synkroniserat, utsträckt och varierat	119
6.3.1 Grupp 4: Att leda, följa och dansa tillsammans	119
6.3.2 Grupp 5: Systematik, koordination och komplexitet	129

6.3.3 Grupp 6: Jazzdans, modern dans och systematisk improvisation	142
6.4 Att bryta, länka samman och individfokus	155
6.4.1 Grupp 7: Tyngd, linjer och mönster i rummet	155
6.4.2 Grupp 8: Titanic, Newtons vagga och ”alla i centrum”	167
6.4.3 Grupp 9: Att inte ta plats och OS-invingning	178
6.4.4 Grupp 10: Filt, ordning och upprepning	186
6.5 Reflektioner kring Delstudie 2	195
6.5.1 Systematik, musik och variation	196
6.5.2 Den platstagande kroppen	197
6.5.3 Fokus på rörelser som eller om något	199
6.5.4 Den betraktade kroppen	200
Kapitel 7:	203
Diskussionskapitel – Utmaningar och möjligheter för danspraktik i grundskolan	
7.1 Skoldiskurs om dans: Möjlighet eller begränsning?	204
7.2 Elevpositioner, dans och läsning/upplösning av genus	207
7.3 Dans och förändring – potential för en vidgad flickighet.	212
7.4 Dansen i skolan – potential för vidgad pojkighet	215
7.5 Kunskapsbildning och demokrati genom dans	219
English summary	223
Källor och Litteraturförteckning	247
Bilagor	259

Förord

Flygplatsen Noi Bai i slutet av juni 1983. Vi skulle lämna det land och de människor som på så många sätt gjort så stort intryck på mig och min familj. Vårt år i Vietnam var till ända och snart skulle resan hem, först med flyg och sedan med transsibiriska järnvägen, ta vid. För mig har det år jag som nioåring fick uppleva i Vietnam kommit att få större betydelse än vad jag trodde när jag packade för avfärd och lämnade Lekstorsskolan i Gråbo. Året fick mig att inse att rikedom kan te sig olika. De myllrande marknaderna, de lekande barnen, de dimmiga morgnarna vid Hoan Kiem sjön i Ha Noi beskrevs aldrig i berättelserna om Vietnam som jag senare mötte i mina skolböcker. Det sagolikt vackra lämnade plats för berättelser om fattigdom, krig och avsaknad av materiell välfärd. Någonstans tidigt i livet fick jag med mig en kroppslig medvetenhet om att tillvaron kan betraktas ur olika vinklar, som ger oss olika bilder av ”verkligheten” och att ett västerländskt öga inte alltid kan urskilja de resurser som ligger inbäddade i andra kulturer.

Ett stenkast från Ho Chi Mins mausoleum ligger Litteraturens tempel, där universitetsutbildning bedrevs ungefär när vi i Norden gav oss ut på vikingaplundringar. Tidigt har människor i lotusens förlovade land ägnat sig åt reflektion och lärande. Detta land som mina skolböcker kallade U-land. Att möta alla glada barn på väg till sina skolor med små bläckhorn i handen, som de gjort av gamla Coca Cola burkar, gav mig insikter om att dessa barn var tacksamma över och varsamma med vad de hade. Trots kriget var läskunnigheten i landet hög redan 1983. Också barns estetiska lärande

prioriterades, i kursverksamhet vid Pionjärernas palats. Här undervisades jag och min syster i dans som ackompanjerades av levande musik från en flygel. Kvaliteter som inte är självklara här hos oss var det i ett Vietnam som sargats under bombanfall och napalm.

Hon hade kommit att betyda mycket för mig, vår Madam Sue. Alltid klädd i svarta byxor och vit blus och med håret fäst i en knut, bar hon runt min lillebror på armen och nynnade vietnamesiska visor. Hon arbetade i familjen och vårt hem och henne skulle vi nu skiljas ifrån. Jag minns att jag grät. Visste inte om jag någonsin skulle få återse vare sig henne eller det land som blivit en del av mig. Det sista hon sade till mig när vi tog avsked var ”Studera mycket”. Jag har tagit henne på orden.

Det är många jag vill tacka. Först och främst de som betytt mest på min akademiska vandring – mina handledare. Claes Ericsson har likt en vetenskapens ardennerhäst träget och med stort tålamod tagit sig an uppgiften att utmana och guida mig. Alla mina tre biträdande handledare, Petra Angervall, Britt-Marie Styrke och Monica Lindgren har i olika skeden bidragit med sina specifika expertkunskaper och med stöd och uppmuntran såväl som nödvändig kritik.

Tack också till Birgitta Sandström, Charlotte Svendler Nielsen och Håkan Larsson som alla hjälpt mig att utvecklas och göra viktiga vägval i samband med mina etapp seminarier. Doktorandmiljön vid HSM har erbjudit omvälvande diskussioner och kollegorna vid Högskolan i Halmstad har också betytt mycket för mig på olika vis, och jag har haft förmånen att sitta och arbeta i en inspirerande miljö. Tack också Högskolan Väst som varit min arbetsgivare, och min chef Lena Sjöberg som stöttat i slutfasen. Anders Carlsson på Högskolan för scen och musik har också bidragit med konkreta och handgripliga insatser.

Tack också alla lärare, elever och skolledare som släppt in mig i er verksamhet. Utan er medverkan hade jag inte kunnat skriva denna avhandling. Tack alla mina gamla elever som jag haft förmånen att dansa tillsammans med. Ni har varit viktiga, och era frågor, er hängivelse och era protester har gett mig nyfikenhet som bidragit till att föreliggande avhandling tagit form.

Tina Kullenberg tack för att du peppat mig alla de gånger jag misströstat, och Eva Nilsson för avgörande samtal. Lärarförbundets ämnesråd för drama, dans och teater har erbjudit gemenskap såväl som givande samtal.

En rad stiftelser och organisationer har bidragit med inspirerande boende i fantastisk miljö eller ekonomiskt stöd; Carina Ari stiftelsen, Wallenbergs resestipendium, Philipssons Stiftelse och Kungliga Vitterhetsakademien, PIL enheten vid Göteborgs universitet och Högskolan Västs institutionspott. Tack vare er har konferensdeltagande och produktiva skrivarveckor möjliggjorts.

Tack min barndoms dansfröknar, Ninni, Barbro och Rika som vid Tomtebergets dansstudio och bygdens gillestugor invigt mig i dansens magi. Tack vare er älskar jag dans, tack vare er har jag gett mig hän, njutit, utmanats och satsat.

Min första skolfröken, Ing-Marie, tack för att du lät mig, i det närmaste dagligen, sjunga inför klass 1a. Trots att repertoaren var tämligen enahanda och begränsad till ”I en sal på lasarettet” och ”Brännö brygga”. När stavning och läsinlärning tråkade ut mig fick dessa framträdanden mig att känna lust inför skolarbetet och utveckla förmågor jag haft stor nytta av. Envishet bland annat. Tack också alla mina gamla lärare vid Danshögskolan, Dergårdsgymnasiet, Hjällsnässkolan, Lekstorpsskolan och Blåmesens förskola för att ni utvecklat min nyfikenhet, kreativitet och lust att lära.

Tack Agnes Backegård på *Where is my Pony* för det fina omslaget. Du är ett normkritiskt proffs! Tack mina vänner som peppat och påmint mig om att livet inte bara är arbete. Tack till min trädgård. I dig har jag hämtat kraft, njutit och fått lite välbehövlig skit under naglarna.

Jag vill också tacka mina föräldrar för er uppmuntran och för att ni tidigt i livet tog mig med ut i världen. Ni har på så vis berikat mitt liv med många spännande äventyr och gjort mig nyfiken på människor och fjärran platser och perspektiv. Mina syskon har också på olika vis fått mig att uppmärksamma frågor om normalitet, inkludering och exkludering, på ett personligt plan. Tack Madam Sue vars ord fått mig att kämpa även när motvindarna slagit mig i ansiktet.

Tack min familj, Morgan och Tilde för all kärlek, alla familjekramar, alla viktiga samtal och alla djupa andetag. Ni gör mitt liv så meningsfullt och ni har på olika sätt visat mig vad som betyder mest i livet. Ni är det viktigaste jag har.

KAPITEL 1

Inledning, syfte och forskningsfrågor

Den här studien berör frågor om danspraktik i skolan. Specifikt behandlar den dels skolans organisering av danspraktik – som ett estetiskt ämne – och hur detta påverkar barns subjektivitet, dels barns egna – ”friare” – skapande av dans. Frågorna är både politiskt brännande och av pedagogisk betydelse. Senare års debatter om estetiska ämnens relevans i skolan, dess successiva marginalisering och roll ligger exempelvis till grund för studien, men också frågor om elevdemokrati och lärande. De senare frågorna berör vad dansundervisning i skolan lär barn och hur dans utmanar barns subjektivitetsskapande.

I svensk skola bedrivs mycket lite dansundervisning (Carlgren & Nyberg, 2015). Dans ingår visserligen som delmoment i andra skolämnen, med då oftast som pardans, imitation av idolors framträdanden, rörelseprogram till musik eller sång och danslekar. Dansens marginaliserade position i grundskolan för med sig att inte alla elever ges möjlighet att stifta bekantskap med dans som konstnärligt uttrycksmedel och kunskapsområde. För mig framstår detta som en brist. Dels för att tillgången på dans som kunskapsområde och uttrycksmedel bidrar till lärande och insikter, oavsett om man tycker om att dansa eller inte. Dels för att grupper av elever delvis fräntas möjligheter att använda, visa och utveckla kunskaper inom ett område som de tycker om. Utifrån ett demokratiskt perspektiv kan alltså dansens marginaliserade position i skolan ses som problematisk därför att elevers möjligheter att komma till tals, också med kroppar och dansrörelser, begränsas.

I det offentliga rummet uppfattas dans som konstnärligt uttryck dessutom ofta som en flickaktivitet vilket innebär att pojkars möjligheter att engagera sig begränsas.

Under flera år har jag verkat som danspedagog i skola, förskola, kulturskola, särskola, specialskola för döva och hörselskadade elever och i egen regi anlitats för lärarfortbildning, inspirationsdagar, dansprojekt och läger. Ur dessa erfarenheter har mitt intresse för genusskapande i dans vuxit fram. I arbetet med barn, dans och lärande sker ständigt förhandlingar om hur flickor och pojkar är, bör vara och dansa (Stinson, 2005 a; Ångquist, 2006; Riesner, 2007, 2008; Gard, 2010; Holmberg, 2010; Lindqvist, 2010). Det är också min erfarenhet från åren som danspedagog att elever och lärare ofta ger uttryck för föreställningar om dans, vad dans är för dem och vilken sorts dans man önskar eller vill utesluta i ett visst pedagogiskt sammanhang. Vilka rörelser och kroppsliga stilar som uppfattas som ”tjejiga” respektive ”killiga” präglar vad som görs och av vem¹. Dans är således en konstform som ger oss möjlighet till ickeverbalt gestaltande. Den ger oss också bilder av oss själva, bilder av vilka vi är och vilka vi vill bli. I dansen är kroppen och rörelsen materialiserande resurser, med vilka vi positioner oss. Valet av bland annat dansgenrer, stilar, rörelser, dynamik och rumsanvändning blir centralt för vilken genusidentitet som formas.

Människans gestaltande av genus är en komplex process i vilken vi interagerar, mer eller mindre, med alla delar av vår omvärld. Vi präglas av familj, skola, fritidsaktiviteter, kamrater, sociala medier och av vad som når oss via tv, reklam, religion, mode, konst med mera (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Davies, 2008; Lenz Taguchi, 2009). Barnet hämtar näring till sitt genusgörande i ett ständigt in- och utflöde. I dans prövas kroppen i möte med kultur, normer, former och tekniker. I dansundervisning mejslar individen fram sin genusidentitet, i relation till normer om kropp, rörelse femininitet och maskulinitet. Man ser kanske något på tv, prövar det i sin kropp, gör det

1. Vad som uppfattas som ”tjejigt” och ”killigt”, har sin grund i ett binärt genussystem som kritiskt diskuteras i denna avhandling. Ambitionen är därför inte att särskilja ”pojkar” och ”flickor” genom eller i deras dans, utan synliggöra hur eleverna påverkas av och skapas genom detta binära system. Därmed får användandet av kategorier som exempelvis flickor, pojkar, flickighet, pojkighet, män, kvinnor, feminint och maskulint ses som en pragmatisk lösning på ett dilemma. Det blir tämligen svårt att på en strukturell nivå uppmärksamma mönster kopplade till just genus om grupperna inte benämns utifrån den normativa retorik som över tid bidragit till konstruktionen av dem.

till sitt, gör det till sig. De möjligheter som står till buds, bland annat med avseende på genrer, kropps-, tids- och rumsanvändning, har betydelse för vad som blir möjligt för individen att identifiera sig med. Antingen genom att omfamna möjligheterna som erbjuds eller genom att göra motstånd mot dem, på olika vis.

Kulturskolor, studieförbund, dansskoleverksamhet och dansinriktningen på estetiska programmet i gymnasieskolan vittnar om ett stort intresse för dans bland flickor och kvinnor (Lindqvist, 2010; Styrke, 2013). I dans är det möjligt att lära sig att kontrollera kroppen, röra sig lätt, svävande och vackert, utveckla fysisk smidighet och ett graciöst och följsamt rörelsespråk. Dessa förmågor har i västerländsk kultur ansetts eftersträvarvärda för kvinnor i högre grad än för män (Thomas, 1993; Burt, 1995, 2009; 1996, 2003; Hanna, 1996, 1999; Olsson, 1999; Lehikoinen, 2006; Lindqvist, 2010; Styrke, 2010; Holdsworth, 2013). Sådana föreställningar är diskursivt präglade, de hänger samman med hur vi väljer att kategorisera män och kvinnor och på biologiska grunder tillskriva män och kvinnor olika förmågor, brister och behov. Dessa förmågor, brister och behov framställs som naturliga för kvinnor respektive män, men denna föreställning om vad som är naturligt, och för vem, är problematisk (Butler, 2011; Walkerdine, 1998; Young, 2000; Davies, 2008). Detta blir synligt i skolpraktiker, där normer ständigt vävs in i aktiviteter och föreställningar.

I de skolor jag studerat ges flickor såväl som pojkar möjlighet att möta dans. Skolan blir då en arena där dans, sedd som en normativt feminin aktivitet, görs tillgänglig även för dem som oftast inte väljer att söka sig till dansundervisning på sin fritid. Alla grundskolor har till uppgift att främja demokrati och elevinflytande och därmed lyssna till och låta eleverna ha inflytande över delar av undervisningen. Grundskolor ska också motverka traditionella könsroller² och verka för att alla ges tillgång till en likvärdig undervisning (Skolverket, 2006, 2010). Ibland kan dessa två uppdrag hamna i konflikt med varandra, exempelvis när elever själva efterfrågar stereotypa genuspositioner. Utifrån ett genusperspektiv studeras därför i denna avhandling de ramar som sätts för dansundervisningen, och som på en mer organisatorisk nivå villkorar elevernas handlingar, men avhandlingen behandlar också elevernas strategier i ett friare kompositionsarbete. Detta görs i två olika delstudier, som omfattar totalt fyra klasser i åk 3–5, på tre skolor.

2. Könsroller är det begrepp som används i styrdokumentet för skolan, medan jag i denna avhandling väljer att tala om genus.

Genom att studera vilka sorters subjektiviteter som tar form i danspraktiker i skolan är det möjligt att utveckla en förståelse för hur valet av dansrörelser och rumsanvändning påverkar elevernas återskapande och omskapande av genus. Specifikt vill jag därför belysa hur ”flickighet” och ”pojkheter” gestaltas, och till viss del utmanas, i dansrörelser. Det är alltså kroppens rörelser som är intressanta. Jag vill flytta blicken från *att* det dansas till *hur och varför* det dansas och resonera kring elevers och lärares val i relation till de diskurser som omger dem. I detta är kroppen närvarande, som producent av rörelser. Kroppen tar visserligen plats som fysisk kropp, även om den här främst ses som diskursiv kropp, som symbol och uttryck för normer, värderingar och idéer. Min ambition med den här studien är således att bidra till en kritisk diskussion om dansundervisning, skolkultur och kunskapssyn och vad konsekvenserna kan bli för elever som möter/inte möter dans som konstnärligt uttryck under sin uppväxt och skolgång.

Syftet är att undersöka hur dansundervisning och barns dansande i grundskolan bidrar till att forma genussubjektivitet. Studien syftar också till att, med fokus på genus, studera vad som utmanas, underordnas och framhävs i dans som skapande praktik för och av grundskoleelever. Följande forskningsfrågor behandlas;

- *Hur* framträder de deltagande grundskolornas dansverksamhet, med avseende på undervisningsinnehåll, metoder och retorik och *vilka* implikationer får detta för eleverna utifrån ett genusperspektiv? (Delstudie 1)
- *Hur* framträder genus i elevers danskomponerande och vilka preferenser, normer och positioneringar gestaltas i rörelser, rumsanvändning, handlingar och uttryck? (Delstudie 2)

1.1 AVHANDLINGENS DISPOSITION

I kapitel 1, beskrivs mitt forskningsintresse, syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2, *Tidigare forskning om dansundervisning, normalisering och genus* ges först en historisk tillbakablick på dansundervisning i Sverige. Didaktiska aspekter av dansundervisning och hur dans, genusskapande och normaliseringsprocesser länkas samman i undervisning beskrivs. Därefter redogör jag, i kapitlet 3 *Teori: Om sociala konstruktioner och språk*, för socialkonstruktionism som fungerar som ett övergripande ramverk i denna avhandling. Jag redogör också för begrepp som härrör från feministisk teori, och

som används för att specifikt studera positioneringar i relation till normer om femininitet och maskulinitet. I kapitlet 4, *Design och metod*, beskriver jag generella ställningstaganden kring hur studien utformats och hur jag i analyserna rört mig på olika nivåer för att synliggöra relationer i grupperna och samtidigt belysa övergripande diskursers påverkan på praktikerna. Jag beskriver vidare hur videdokumentation och rörelseanalys varit viktiga verktyg i studier av kommunikation som sker huvudsakligen genom dansrörelse och förflyttning av kroppar i rummet.

Avhandlingen består av två empiriska delstudier som båda belyser danspraktiker i grundskolan³, men med delvis olika utgångspunkt. Resultaten av delstudie 1 har fokus på kontinuerlig dansundervisning⁴, och hur de villkor som framträder spelar in i elevernas kroppsliga konstruktion av ”flickighet” och ”pojkhighet”. Specifikt är det ramar och villkor för genusskapande i lärarstyrd dansverksamhet som är under lupp. Dessa resultat presenteras i kapitel 5, *Delstudie 1, Dans, undervisningspraktik och genusskapandets villkor*. Resultaten av delstudie 2 behandlas kapitel 6, *Delstudie 2, Dansskapande – att konstruera sig i dans*. Här belyses hur elevers handlingsutrymme tas i bruk när de skapar⁵ danser, sett ur ett genusperspektiv. Delstudierna är inte tänkta att jämföras med varandra, eftersom villkoren för undervisningen skiljer sig åt. De är snarare tänkta att utgöra olika pusselbitar, som tillsammans kan ge en bild av hur genus konstrueras när elever dansar i grundskolan.

Respektive delstudie är tänkt att ge svar på olika forskningsfrågor, och designen och analysverktygen skiljer sig delvis åt. Därför redogör jag i anslutning till respektive delstudie också för hur den aktuella delstudien specifikt är designad och analyserad, utöver vad som generellt beskrivs i kapitel 4. Jag avslutar med några sammanfattande reflektioner över respektive delstudie.

Avslutningsvis diskuterar jag studiens resultat i kapitel 7, *Diskussionskapitel – Utmaningar och möjligheter för danspraktik i grundskolan*. Här förs

-
3. Där undervisningen tar sin utgångspunkt i dans som konstnärligt uttrycksmedel, alltså inte som exempelvis motionsform eller tävlings dans. Undervisningen som studeras pågår på veckobasis under minst en termin.
 4. Med kontinuerlig dansundervisning avses dansundervisning som pågår under en längre tid med en och samma elevgrupp och lärare. Alltså inte kortare projekt eller temadagar.
 5. Skapandet kan givetvis enbart ske inom den diskurs som eleverna befinner sig i.

ett resonemang om vilken betydelse normer om femininitet och maskulinitet för med sig för elevers genusskapande och hur samhällets syn på kunskap spelar in i denna process.

KAPITEL 2

Tidigare forskning om dansundervisning, normalisering och genus

Dans i västerländsk scenkonstnärlig kontext beskrivs och uppfattas ofta som en arena kodad av femininitet (Hanna, 1996, 1999; Thomas 1993, 2003; Gard, 2006; Rietenburg, 2010; Styrke, 2010; Holdsworth, 2013; Migdalek, 2015), vilket föranleder ett resonemang kring vad det kan tänkas få för konsekvenser för elevers positionerande i dans. I detta kapitel kommer jag att redogöra för tidigare forskning om barns kroppslighet, genusskapande i dans och närliggande praktiker, med relevans för studien.

2.1 DANSUNDERVISNING I SVERIGE, FÖRR OCH NU

Det vi kallar dans är inget entydigt och tydligt avgränsat område. Dans utgörs av olika praktiker, genrer, stilar och aktiviteter och dessa bygger på olika idéer, värderingar och normer. I detta kapitel vill jag därför ge en bild av de idéer som hänger samman med utvecklingen av den barndanstradition som är i det närmaste unik för Sverige, och som är del av det tankegodts som dagens dansundervisning i grundskolan ofta vilar på.

I Sverige har människor under olika tidsepoker dansat, med olika avsikter, på olika platser och med olika tillgång till vägledning i dansandet. Unga adliga män, rentav barn, mötte dans som en del av sin akademiska utbildning vid universiteten, under perioden 1600–1800. Flickorna, som inte hade tillgång till formell akademisk utbildning undervisades i hemmiljö. Dansmästarnas arbete byggde på hovets ideal, där släktskapet till klassisk

balett var framträdande, men utkonkurrerades med tiden av Ling gymnastiken som ansågs mer maskulin och tidsenlig. Dans och lek fanns i både folkliga sammanhang och i fina salonger och ett utbyte mellan olika kulturella arenor tycks ha pågått kontinuerligt, men hotades av väckelserörelsen som betraktade dansande och lekande som syndigt och skamligt (Ulvros, 2004; Lindvall, 2015).

Men krafter för att återskapa en utdöende folklig danskultur gjorde att intresset för folklig dans fick ett uppsving igen runt sekelskiftet 1900. Männskor lärde sig ”folkdanser”, koreografier med ”folklig touch”, som nyskapats av balettmästare. Internationella influenser, genom pardanser med sitt ursprung i Mexico, USA och Afrika, slog rot i Sverige under 1920–1940-talet. Men rädslan för kroppen, det annorlunda och erotiska inslag var ett ständigt hot mot dansen. En del av detta motstånd stod kyrkan för (Olsson, 1999; Ulvros, 2004).

Barns utbildning i dans var vid mitten av 1900-talet en viktig fråga för Svenska danspedagogförbundet. Inom förbundet fanns en falang som värnade den klassiska baletten och dess traditioner och en annan som värnade den skapande, fria dansen. Förbundet tycktes kunna härbärgera denna mångfald och konstruktivt utvidga sin horisont genom ett omfattande internationellt samarbete. Influenser från bland annat Centraleuropa och USA bidrog till att bredda synen på dans och samtidigt värna om att den pedagogiska kvaliteten förblev hög (Boman, 1986, 2004; Styrke, 2010). Förebilder som Isadora Duncan och hennes skola för ”naturlig dans”, Rudolf Labans system för dansanalys, improvisation och komposition, Dalcroze rytmikmetodik och Mary Wigmans expressiva dans kan ses som nära sammanflätade med den svenska barndanstraditionen. Influenser från psykoanalysen och Jean Piaget kan också skönjas (Boman, 1986, 2004; Styrke, 2010).

Svenska danspedagogförbundets arbete ledde fram till att en danspedagogutbildning startades vid Koreografiska Institutet⁶. Här utbildades och utbildas pedagoger och lärare i en tradition som främjar öppenhet, ser barnet som en skapande individ och där postmoderna⁷ influenser i synen på dans och danslärande är framträdande (Styrke, 2010).

Forskning och konstnärligt arbete har betonat vikten av kinestetisk

-
6. Senare omdöpt till Statens Dansskola, Danshögskolan och nu senast Dans och Cirkushögskolan en del av Stockholms Konstnärliga Högskola.
 7. En föreställning om att sanning och objektivitet inte existerar utan att allt är i ständig förändring.

kompetens, att i dans ge akt på känslan av rörelsen i kroppen. Att inte bara betrakta rörelsen utifrån utan att uppleva den i kroppen, genom olika kroppsdelars inbördes relation, riktning, tempo och anspänning (Duesund, 1996; McFee, 1996; Stinson, 2001, 2004, 2005 b; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Antilla, 2007). Danshögskolans⁸ lektorer i fördjupningsämnet *Dans för barn och unga* har över tid bidragit till att förvalta traditioner såväl som förnyelse av svensk dansundervisning för barn och unga. Verksamheten vid nuvarande Dans och Cirkushögskolan⁹ har betonat hur olika aspekter av dans, som att skapa, se och utföra, sammantaget medverkar till en dansutbildning där lek och lust varvas med reflektion, urskiljning och kroppsligt iakttagande (Sjöstedt Edholm & Roman, 2002; Sjöstedt Edholm, 2004; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005). Här skiftar fokus från en undervisning med fokus på kroppens rörelse till ett betraktande av dans som ett kunskapsområde som innefattar också historia, analys, reflektion och iakttagande. Att individuellt såväl som i grupp utforska och prova olika rörelseprinciper och att utveckla förmågan att erfara med *hela* kroppen kan ses som centrala inslag i svensk dans i skolan verksamhet. Vidare har metoder för undervisning i olika kontexter som frivillig verksamhet, dans i skola och yrkesutbildning diskuterats. Dansundervisning i skola och förskola ställer särskilda krav på både innehåll och metoder och här hämtar verksamheten vid Dans och Cirkushögskolan näring från internationell dansforskning, dansfrämjande insatser och utvecklingsarbete. Målen för verksamheterna i skola, frivilligverksamhet och yrkesutbildning skiljer sig åt och balansen mellan teknik, skapande, och resonering skiftar därmed. Att låta eleverna bekanta sig med olika dansstilar och genrer och att arbeta tematiskt och ämnesövergripande, att på olika vis integrera informationsteknologi, stimulerande rekvisita och dokumentation har varit exempel på inslag man lyft in för att ”skolanpassa” dansundervisningen (Smith-Autard, 1994; Vail, 1998; Sjöstedt Edholm, 2004; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Lindqvist, 2007).

Pedagogerna Eva Dahlgren och Cecilia Björklund Dahlgren, har bidragit till att dansen på några orter fått fotfäste i skolan som kontinuerlig, konstnärlig verksamhet. Grunden i den Dahlgrenska traditionen kan spåras till baletten. Ledord som lek, lust och uttryck har varit centrala även om de improvisatoriska inslagen också återfinns i begränsad omfattning (Vail, 1998;

8. Idag heter myndigheten Dans och Cirkushögskolan, en del av Stockholms Konsthögskola.

9. Tidigare Danshögskolan, Statens Dansskola och Koreografiska institutet.

Ericson, 1996, 2000; Lindqvist, 2007). ”Chockpedagogiken”, med plötsliga kast inspirerade av barns lek, ett högt tempo, härmning och imitation och ett målande bildspråk kan ses som specifika inslag i denna tradition. Arbetet med att nå ut med dansen i samhället har varit en ambition i den Dahlbergska traditionen, som på olika vis ägnar sig åt främjande av dans (Vail, 1998; Lindqvist, 2007).

Inom både kultur och utbildningspolitiken har dans uppmärksammats under de senaste decennierna. Satsningar på kultur i skolan och på fysisk aktivitet har gjorts i olika perioder och då har dans, som både är en fysisk aktivitet och en konstform, lyfts in mer aktivt i skolan (Danshögskolan, 1990; Ericson, 1996, 2000; SKOLFS 2003:17; Skolverket, 2006, 2010; Lindqvist, 2007; Lundvall, 2015; Mattsson, 2015). Det nationella utvecklingsprogrammet för Dans i skolan har haft till syfte att främja barns möjligheter att möta dans och att genom dans främja lärande. Programmets verksamhet permanentades 2008 då Institutet för Dans i skolan startade (Institutet Dans i skolan, 2016).

Att dans utgör ett marginaliserat inslag i utbildningskontexter är inte unikt för Sverige. Som det nu förhåller sig skiftar barns möjligheter att möta dans som konstform stort mellan skolor, regioner, stater och nationer. I Norge och USA har exempelvis dansens position i skolan problematiserats (Nordaker, 2009; Stinson, 2004, 2005 b; Carlgren & Nyberg, 2015; Tobin, 2004; Ross, 2004). Nordaker (2009) beskriver hur dans framträder huvudsakligen som delmoment i andra ämnen, där positionerna för ämnet alltmer försvagats.

Relationen mellan dans som konstnärligt uttrycksmedel och ämnet Idrott och hälsa har varit, och är, föremål för diskussioner. I USA startades 1962 det första rena dansprogrammet på UCLA, och här skedde då en separation från idrottsämnet inom utbildning på universitetsnivå (Bresler, 2004) Visserligen delar dans och idrott ett fokus på kroppslig kompetens och rörelse, men den estetiska och konstnärliga dimensionen förenar i högre grad dans med andra estetiska ämnen, exempelvis musik och drama. Dansundervisningen sågs som kolonialiserad av idrott och sport och ville skapa egna arenor för sin existens. Visioner om alla barns rätt till dans och behovet av kunniga danslärare på alla skolor och på alla nivåer formuleras och dessa har fått konsekvenser för utvecklingen av dansens roll i olika nationella styrdokument under 1990 talet i USA (Bresler, 2004).

2.2 VAD, HUR OCH VARFÖR DANS? DIDAKTISKA ASPEKTER PÅ ESTETIK OCH LÄRANDE

Den roll estetisk och konstnärlig verksamhet kan ha i skola och utbildning har i forskning belysts och problematiserats (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Ross, 2004; Tobin, 2004; Utbildnings och Kulturdepartementet, 2005; Lindgren, 2006, Lindgren & Ericsson, 2013; Ericsson & Lindgren, 2007; Hyvönen, 2007; Bendroth Karlsson, 2010; Holmberg, 2010). Estetiska ämnen, som exempelvis dans, riskerar att reduceras till metoder för annat lärande i skola och förskola. De *intrinsikala*, de i ämnet inneboende specifika kunskapsinnehållen, riskerar att gå förlorade (Marner & Örtengren, 2003; Saar, 2005; Lindgren, 2006, Lindgren & Ericsson, 2013; Bamford, 2009; Bendroth Karlsson, 2010; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Samtidigt finns i all pedagogisk verksamhet en risk att ett alltför snävt fokus på ett avgränsat ämnesinnehåll innebär att man förlorar kontakt med den omgivande utbildningskontexten, och med mer värdegrundsrelaterade frågor, exempelvis frågor om jämställdhet och demokrati. (Stinson, 2001; Lindström, 2002; Saar, 2005; Fast, 2007; Marques, 2007; Egidius, 2009; Pastorek Gripson, 2015).

Ericsson och Lindgren (2007) visar också på ett komplext nät av ingångar till fältet estetiskt lärande, dit dans hör. I en studie av ett projekt i Värmland har olika bilder av estetik, kultur och lärande framträtt, och dessa bilder hänger samman med vilken sorts kunskap som har hög respektive låg status i samhället i stort. Ericsson och Lindgren visar på ett spänningsfält, där *Konstnärligt uttrycksmedel* respektive *Pedagogiskt verktyg* utgör poler på ett kontinuum. Smith-Autard (1994) lyfter liknande tankar i relation till dansundervisning och beskriver tre modeller för dansundervisning; undervisningsmodellen, konstformsmodellen och medelvägsmodellen. Medelvägsmodellen länkar samman de bägge andra modellerna genom att fokusera lärarstyrd verksamhet med elevinflytande, produkt med process och ett utforskande av rörelser med ett givet scenkonstnärligt dansinnehåll. Medelvägsmodellen, har influerat utbildning av danspedagoger också i Sverige (Wigert, 1993; Sjöstedt Edelholm, 2004).

Makt och ideologier finns inbyggda i strukturer som påverkar vårt sätt att värdera också estetik, konst och kultur (Boman, 1993; Olsson, 1999; Persson, 2000; Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Fast, 2007; Maree, 2008; Ericsson & Lindgren, 2010; Styrke, 2010; Björck, 2011; Hebert, 2015). Forskning lyfter också vikten av att problematisera de normer och

ideal som vävts in i olika uttrycksformer, genrer och stilar, och som ses som självskrivna och i viss mån oproblematiska av det stora flertalet (Mc Robbie, 1989; Griffiths, 1996; Hanna, 1996; Salosaari, 2001, 2007; Stinson, 2001, 2005; Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Gard, 2006, 2008; Ericsson & Lindgren, 2010; Björck, 2011; Hellman, 2012; Migdalek, 2015; Styrke, 2015).

Estetisk verksamhet kan fylla olika funktion och bidra till att befästa såväl som omforma normer och värderingar. Tre sätt att i undervisning förhålla sig till estetik lyfts av Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius (2004); ett modest, ett marknadsestetiskt och ett radikalt. Ett modest förhållnings-sätt innebär att estetisk verksamhet används i fostranssyfte, för att forma en viss sorts medborgare med ”god smak” och motverka vad som implicit uppfattas som olämplig kultur. Exempel på marknadsestetiska arenor kan vara tv-program som *Idol*, *Småstjärnorna* och *Let’s dance* men också kursverksamhet för barn som bygger på populära dansgenrer. Här presenteras kulturella uttryck avsedda att attrahera en större massa, inte minst barn och unga (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Ericsson & Lindgren, 2010; Persson, 2010; Holdsworth, 2013).

En modest syn på estetik (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004) kan med sin exkludering av det som inte uppfattas som skolat, fint eller vilande på rätt ideal skapa segregation. Skolans uppgift är att inkludera alla barn och elever och därför finns problem med den modesta estetikens marginalisering av andra estetiska preferenser. Vissa barn identifierar sig starkt med det som den modesta estetikens utesluter och de kan därmed känna sig vilsna i skolans värld, där andra estetiska ideal slagit rot. Samtidigt riskerar marknadsestetiska såväl som finkulturella praktiker att bidra till ett konserverande bland annat med avseende på normer om genus och klass (McRobbie, 1989; Walkerdine, 1998; Olsson, 1999; Thomas, 1993, 1996, 2003; Lindqvist, 2010; Rietenburg, 2010; Hebert, 2015)

Det radikala perspektivet bidrar till att individer i estetisk verksamhet inte bara återskapar utan vidgar och omdefinierar sin förståelse av sig själva och sin omvärld. Många pedagoger och forskare lyfter liknande poänger som ett av de mest centrala i det demokratiprojekt som estetisk verksamhet kan vara (Salosaari, 2001, 2007; Lindström, 2002; Sjöstedt Edelholm & Roman, 2002; Sjöstedt Edelholm, 2004; Saar, 2005; Ericsson & Lindgren, 2007; Marques, 2007; Shapiro, 2008; Purcell Cone, 2009; Riesner & Stinson, 2010; Ferm, 2015). Danskunskap är i ständig tillblivelse och det är därför angeläget att ifrågasätta och problematisera innehållet;

By questioning "who, how, what, when" dance takes place in our lives, and in the world we should be able to seek and find other answers, to work on other assumptions, to get rid of universal pre-determined set of responses about dance knowledge.By mapping and remapping we should be able to "re-shape" ourselves in relation to others (Marques, 2007, s.149).

Marques (2007) menar också att den dansande personen har betydelse i sammanhanget, och att det alltså inte går att se innehållet som fastlåst och konstant utan istället bör ses som i en ständig interaktion mellan den dansande, omgivningen och andra. Men det är inte bara dansinnehållet som förändras, utan själva den dansande/lärande personen. Genom att artikulera och binda samman aspekter som kropp, danskonst, dansinnehåll och relationer till varandra och till samhället i stort ges en förståelse för kontexten och det nät av samband som finns. Detta kontextmedvetande sätter spår i elevers och lärares tänkande, kännande och dansande (Duesund, 1996; Hanna, 1996, 1999; Ross, 2004; Marques, 2007; Hämäläinen, 2007; Kipling Brown, 2008; Ferm, 2015). Det kritiska arbetet är till för att inte förblindas i undervisningssituationer. Istället lyfts ambitionen att skapa distans och en mer analytisk ingång för att kunna gå djupare i vår förståelse av dans och vilka vi själva är/blir genom de samspel vi ingår i.

Det handlar också om en dialog mellan kropp och tanke med syfte att "stärka och frigöra oss"¹⁰ och producera kunskap på andra sätt än de redan väl etablerade (Ross, 2004; Antilla, 2007; Marques, 2007). Genom att reflektera kring innehåll och metoder i dans kan ljus kastas över de underliggande principer som skapat förutsättningarna för det vi som individer skapar. Det är en tydligt samhällsinriktad utbildning som Marques (2007) argumenterar för. Hon lyfter blicken från frågor om specifikt innehåll till en ickehierarkisk treenighet av dans, utbildning och samhälle.

Dansundervisning kan länkas till globaliseringens politiska, ekonomiska och sociala effekter vilket, i bästa fall, kan leda till ökad öppenhet och respekt för olikheter. De kunskaper och erfarenheter elever får genom dans och dansande kan de sedan överföra till andra områden och situationer i livet (Kipling-Brown, 2008; Shapiro, 2008; Riesner & Stinson, 2010). Dansundervisningen påverkar identitetskonstruktion och genom detta påverkas också villkoren för samhällets konstruktion lokalt, nationellt och globalt.

10. På engelska används termen *empower*, men på svenska finns ingen exakt motsvarighet. Stärka och frigöra oss är min tolkning av begreppet.

Globala influenser i dansundervisning lyfts också av Shapiro (2008). Hon menar att mediavärlden, via till exempel musikvideos, Youtube och Facebook, idag påverkar ungas dans i högre utsträckning än danslärare gör. Ett vitt, maskulint, västerländskt ideal sprider sig världen över och riskerar att förminska eller radera ut det lokala och kontextspecifika. Shapiro (2008) menar att dans visserligen alltid är i tillblivelse och att fusioner mellan stilar ständigt resulterar i ”nya” dansformer, men att hastigheten i sammanslungandet ökat. Risken blir då att det specifika och unika i olika kulturuttryck raderas ut och schabloniseras på bekostnad av respekt och intresse för genuinitet, mångfald och ursprung. Genom att med hela kroppen¹¹ utveckla kreativitet och kritisk reflektion banas väg för skapandet av en mer respektfull och hel värld. Sammanlänkandet av kropp och själ, det specifika och det universella, det välbekanta och det främmande leder till mer medkänsla och inlevelse men också till en kritisk, analytisk kompetens. Shapiro (2008) resonerar själv kring komplexiteten i detta ambitiösa projekt. Varför kan vi inte bara ”dansa och ha kul”? Det vore, menar hon, att underutnyttja dansens konstnärliga, estetiska och etiska kapacitet.

2.3 KROPPSLIGT KUNSKAPSOMRÅDE ELLER KROPPSLIG AKTIVITET?

Kunnandet i dans har en självskriven kroppslig dimension. Kroppen är det materiella navet för rörelsen, som får dans att framträda fysiskt för våra sinnen. Förmågan att nyanserat röra kroppens olika delar, i olika riktningar, med olika dynamik och uttryck utgör en mycket central aspekt i själva dansandet (Ericson, 1996, 2000; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005; Lindqvist, 2007; Svendler Nielsen, 2009; Lundvall, 2015; Mattsson, 2016). Aspekter som kropp, kraft, tid och rum och rörelsebegrepp som balans, uthållighet, koordination, flexibilitet, styrka och reaktionsförmåga är centrala i dans (Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). Ericson (1996, 2000) menar att användandet av den fysiska kroppen inkluderar aspekter som kraftinsats, kroppsanvändning, koordination, hållning och gestik. Det är genom *hur* man tar i och tar ut rörelse, som mening skapas och budskap kommuniceras.

Kunnandet i dans som konstform stannar inte vid enbart det kroppsliga, vid olika fysiska förmågor och en utvecklad dansteknik. Kunnande i

11. Med kroppen menas här hela kroppen, alla kroppsdelar från huvud till tår, hjärna och alla sinnen.

dans handlar också om att tillägna sig en förmåga att urskilja aspekter i danser, dansframställningar och rörelsematerial av olika slag och att binda samman sina iakttagelser med sitt sätt att relatera till omvärlden. Dansande handlar då om att förstå något om sig själv, andra människor och världen i vid bemärkelse, i relation till dåtid nutid och framtid (Smith-Autard 1994; Duesund, 1996; Ericson 1996, 2000; Lilja, 2000, 2003; Bannon, 2004; Roman, 2004; Ross, 2004; Stinson, 2005 a, 2005 b; Antilla, 2007; Heimonen 2007; Lindqvist, 2007; Marques, 2007; Shapiro, 2008; Liu, 2008).

Att kunna gestalta i dans, att uttrycka och kommunicera är konstnärliga kompetenser som har med intentioner, kreativitet och förmåga att sammanfoga kroppsliga tecken till abstrakta symboler att göra. Dans som konstform kan förstås som en kombination av att ett konstnärligt skapande och kroppslig kompetens möts och gestaltar budskap och identitet (Hanna, 1996, 1999; Lilja, 2000, 2003; Pakes, 2003; Bresler, 2004; Ross, 2004; Stinson, 2004; Antilla, 2007; Kauppila, 2007; Matos, 2008; Purcell Cone, 2009; Midgalek, 2015). I det följande kommer olika ingångar till betraktandet av lärandet i dans att översiktligt belysas med just avseende på kroppen som helhet, som rent mekanisk men också som arena för (kroppsligt) tänkande och kännande.

Sinnesintryck och inre upplevelser lyfts i forskning om dans. Vikten av att inte bara fokusera på rörelsens utförande, utan att ge akt på hur rörelsen känns i kroppen, som en specifik rörelse betonas (Stinson, 1981, 2001, 2004, 2005 b; Ericson, 1996, 2000; Sjöstedt Edholm, & Wigert 2005). Sjöstedt Edholm och Wigert (2005) beskriver det estetiska gestaltandet i dans som sammanlänkat med förmågan att känna rörelse, att kroppsligen iaktta känslan av rörelse, både motoriskt och taktilt, alltså genom att kroppsdelar rör sig i förhållande till varandra och genom att uppleva rörelser när luft eller hud möter hud.

Betraktandet och reflekterandet i dans lyfts även fram av Smith-Autard (1994). Smith-Autard betonar att seende härrör från aspekter av dansundervisningen som man blir bekant med när man själv utövar och skapar dans:

Observing, describing, analyzing and evaluation all the aspects involved in creating and performing (such as viewing by students of their own and professional choreography should take place throughout dance education) (Smith-Autard. s. 31).

Det är alltså ett slags seende som hänger samman med och förutsätter ett praktiskt danserfarande. Det är ett växelspel mellan olika aspekter av dans-

kunnande, att utföra, att skapa och att se, där de olika aspekterna förutsätter varandra.

Förmågan att förstå/analysera dans, som Smith-Autard kallar ”appreciation”, ses som en slags parapykompetens, som bygger på skapande, utförande och betraktande. Dessa didaktiska tankegångar ser jag som nära besläktade med Lindströms (2002) ingångar till lärande i, om, med och genom olika konstarter.

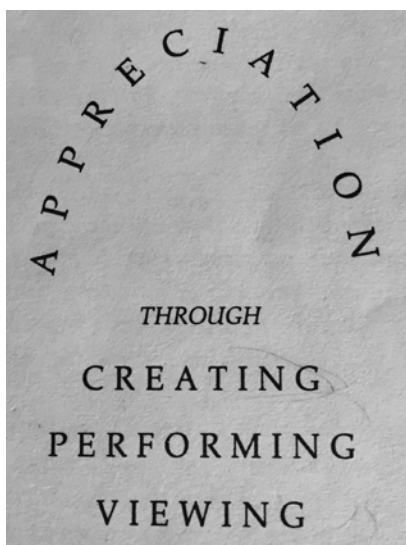


Bild hämtad ur Smith-Autard (1994, s. 27)

2.4 STYRNING OCH GENUSÅTERSskapANDE I DANS

I dagens grundskola är måluppfyllelse centralt för skolpolitiker, lärare och skolledare. Lärarens uppgift blir att utforma lärandet så att eleverna lär sig det de ska lära sig, de ska förmedla ett specifikt ämnesinnehåll (Liberg, 2006; Lanå, 2015). Implicit i undervisningen ligger också ett annat mer dolt lärande, som iscensätts bland annat i förhållningssätt, mimik, strukturer, arkitektur, estetiska preferenser, kroppsspråk, klädsel, seder, rutiner, blickar och bestraffnings/belöningsystem (Stinson, 2005; Holdsworth, 2013)

Allt lärande, också i dansundervisning, innebär alltså att elever inte bara lär sig dans (eller, svenska, musik, matematik etcetera) utan även tar del av normer och värderingar som existerar i samhället och i de specifika kontexter och institutioner som det aktuella ämnet också hör hemma inom. Det är

ett lärande som kanske inte är det läraren avser att undervisa om, men det ligger i en död vinkel för lärarens seende (Stinson, 2005 a; Styrke, 2010). Det är således ett lärande som är dolt i den meningen att det inte finns avsiktliga ambitioner att lära ut detta, och eleverna uppfattar det inte heller som ett uttalat kunskapsinnehåll. Läraren är själv en del av en samhällelig kontext, en estetisk kultur, där vissa sätt att se och förstå villkoren för människor kopplat till genus existerar, vilket får effekter på den undervisning som bedrivs.

The hidden curriculum is hidden not because teachers are being intentionally deceptive, but rather because they, as well as students, are rarely aware of it. It is just “the way things are” and to which we have become accustomed (Stinson, 2005, s. 52).

I scenkonstnärlig dansundervisning vid till exempel yrkesutbildningar och dansskolor, har fokus på kroppsligt kunnande också lett till att elever lär sig att bli fogliga och flexibla och utföra vad lärare och senare koreografer ber dem om, snarare än att som agenter själva skapa och uttrycka (Sayers, 1993; Salosaari, 2001, 2007; Thomas, 2003; Roman, 2004; Ritenburg, 2010). Romantiska ideal, som återspeglas till exempel i balettens täspetsdans, har konstruerat bilder av kvinnor som väsen, som närapå svävande. Den kvinnliga kroppen framställs som lätt, lite skör, graciös och svävande över golvet eller marken. Kvinnor förefaller kunna lätta och i det närmaste flyga iväg. Danseleven fostras till att se läraren som en oomtvistlig auktoritet och sig själv som ett objekt som ska vara lydigt, disciplinerat och hängivet sin konst. Att ifrågasätta, ställa sig kritisk, göra anspråk och ta plats som subjekt har traditionellt inte värderats (Olsson, 1999; Stinson, 2005 a; Styrke 2013). Män framställs inte på samma vis, som lätta och sköra. De förefaller mer förankrade i marken, och därmed blir det ett dramatiskt, yvigt och lite överraskande inslag i dansen när dansande män och pojkar utför virtuosa hopp (Wigert, 1999).

Många flickor börjar också dansa i privata balettskolor och liknande verksamheter i 3–8 års ålder. De socialiseras alltså tidigt, när de är väldigt formbara, in i en tradition som har sina rötter i balettens värld. Många flickor drömmer om rosa balettkjolar och att få sväva fram på tå, att bli älskade av en publik som beundrar deras grace, lätthet och följsamhet. Denna strävan är inte lika vanlig hos pojkar. De pojkar som ändå börjar dansa gör det ofta senare i livet, i en ålder när de mött en rad olika sammanhang och formats av dessa. Därför tenderar pojkar att förhålla sig mer distanserat till de värde-

ringar som finns inom dansvärlden. Det innebär att dansande pojkar redan är präglade av kontexten utanför och de ”köper” inte den underordning som flickorna redan är en del av och ser som naturlig (Stinson, 2005 a) när de träder in i dansundervisning.

I Sverige brukar konstnärligt arbete med dans i skolan som präglas av en ambition att förmedla dans på ett kreativt, processinriktat och utforskande vis kallas för *dans i skolan*. Det är alltså inte bara själva ämnesinnehållet utan det didaktiska och metodiska arbetet som är kännetecknande för *dans i skolan*. Den engelska motsvarigheten brukar benämnas *creative dance*. Ideal som förknippas med klassisk balett utgör inte ett självklart nav i *dans i skolan* metodik och *Creative dance*. Med avseende på vilka estetiska ideal som dominerar så finns ett större spelrum och elevers initiativ att utforska och prova nya vägar ges utrymme. Lätthet och grace såväl som tyngd och robusthet välkomnas, vilket öppnar andra möjligheter för individen (Boman, 1986; Olsson 1999; Smith-Autard, 1994; Thomas, 2003; Salosaari, 2007; Styrke, 2010, 2013). Värderingar kopplade till olika kroppars status, präglar också den kreativa dansen, även om de estetiska idealen bjuder på större mångfald och utökat handlingsutrymme för individen, i relation till mer traditionella genrer och undervisningsmetoder (Risner, 2007, 2008; Stinson, 2011). Dessa värderingar och normer påverkar eleverna och de förväntas inordna sig i dessa.

De dansande pojkarna är betydligt färre till antalet än flickorna. Som ett resultat av detta blir de positivt särbehandlade i undervisning såväl som i det kommande yrkeslivet, om de väljer en professionell bana inom danskonsten. Män syns ofta på ledande poster inom dansvärlden i en omfattning som inte tillnärmelsevis representerar deras antal i den professionella kåren, medan kvinnor oftast stannar ”på golvet” som dansare (Risner, 2007, 2008). Det privilegium som män som grupp ges (men också tar sig) ses av dem som naturligt, självklart och oomtvistligt. Kvinnor som grupp är också socialiserade in i denna ordning som de delvis oreflekterat bidrar till att upprätthålla.

Denna dystra bild av den dolda genusagendan, som reproduceras också i dans, visar ändå på möjliga öppningar. Genom att bli medvetna om det som omedvetet görs, att synliggöra den döda vinkeln för genusskapande, kan förändringar i arbetssätt och de förväntningar som finns på eleverna ge plats för vidare möjligheter. Vi kan lyfta nya ämnen till diskussion, vi kan resonera och reflektera tillsammans med eleverna, vi kan stötta och uppmuntra dem som vill och vågar utmana och ifrågasätta, även om det kan bli

obekvämt ibland. Det gäller att störa ordningen, att ifrågasätta det som tas för givet (Stinson, 2005 a, 2005 b).

2.5 DANS, HETERONORMATIVITET OCH MOTSTÅND

Konst uppfattas ofta som något som utmanar individer att gå utanför bekvämlighetszonen. Ofta handlar konst, som dans, om att kommunicera budskap som både bekräftar och omförhandlar föreställningar, normer och värderingar i samhället. En slags bråkighet och ovilja till inordning i det etablerade kan ses som kännetecknande för konstnärlig verksamhet men också för viss pedagogisk verksamhet i konstnärliga ämnen, såsom dans. Hos många danslärare, finns ett motstånd mot stereotypa normer om genus, men långt ifrån hos alla (Stinson, 2005 a; Lindqvist, 2010). Stinson lyfter problemet med att elever, främst flickor, ibland framställs som sexuella objekt i dansundervisning och på danssuppvisningar. De görs till något som ska konsumeras av publikens blick. I olika genrer ligger implicit olika estetiska ideal inbäddade och dessa rymmer olika genuspositioner. Den blick med vilken någon betraktas, kan vara problematisk och begränsande och det är viktigt att reflektera kring strukturella villkor och konsekvenser i relation till hur elever framställs i danskompositioner.

Marknadskrafter ställer också krav på undervisningen, för att elever och föräldrar ska uppleva den som angelägen och tidsenlig (Holmberg, 2010). Förväntningarna på undervisningen, från elever och andra mer indirekt berörda, kan hålla tillbaka tankegodts av emancipatorisk karaktär. I ett forskningsprojekt som gick ut på att prova inkluderande arbetsmetoder i balettundervisning för blivande dansare, erfor exempelvis Salosaari (2001) att eleverna blev osäkra. I vad som ofta kallas en mästare-lärling tradition (Roman, 2004) är eleverna inte vana vid inflytande. De multipla möjligheter och de experimenterande metoder som användes i Salosaaris arbete (2001) ledde till ett ifrågasättande av lärarens kompetens, från elevernas sida. De såg brottet med mästare-lärling traditionen som så omvälvande att det hotade deras identitet som klassiskt skolade. Fundamentet som utgjorde tryggheten, de tydliga reglerna, de självklara sanningarna omförhandlades och utmanades av läraren och det fick eleverna att vackla i sin tillit. På samma vis kan det uppstå spänningar mellan elevers förväntningar på dansundervisning och lärarens ambitioner att erbjuda vidare möjligheter som inte befäster stereotypa föreställningar om kvinnor (och män). Att positionera sig som en foglig, dansande kropp sågs uppenbarligen som mer eftersträvanvärt av

studenterna. De identitetsförhandlingar som ägde rum präglades av olika diskurser om den ideale dansaren.

Dance is an area through which, as embodied beings, we negotiate the social and cultural discourses through which gender and sexuality is maintained (Burt, 2009, p. 150).

Normer om femininitet, maskulinitet och sexualitet har betydelse för hur individer positionerar sig och positioneras i olika sammanhang. Som Burt (2009) beskriver så upprätthålls och omförhandlas normer om genus genom kroppen, i dans och olika diskurser ligger inbäddade i olika danstraditioner, genrer och stilar. I den professionella dansvärlden, där förekomsten av homosexuella män är förhållandevis hög, reproduceras exempelvis homofobi genom att kåren själv försöka tona ner de manliga homosexuellas närvaro i yrkeskåren (Hanna, 1996; Lehikoinen, 2006; Riesner, 2008; Burt, 2009). Uppfattningen om vad som är normativt manligt antas kunna hotas av förekomsten av homosexuella män, som i professionella danssammanhang ses som "icke manliga" och vars sexualitet betraktas som marginaliserad i samhället i stort. Orsaken till att dansvärlden till viss del tona ner förekomsten av homosexuella män är, att just männen ger dansvärlden legitimitet. I västerländsk kultur ses dans som ett feminint uttryck vilket bidragit till att dans som konstform haft en relativt låg status. Dualistiska föreställningar som separerar exempelvis kropp/tanke, logik/känslor manligt/kvinnligt har bidragit till detta. Förekomsten av män ger dansen ett erkännande i samhället, men förutsätter då att den manliga närvaron representerar "manligheten" (Riesner, 2008). Som bärare av en sorts underordnad maskulinitet representerar homosexuella män inte alltid den manlighet som krävs för att vinna erkännande i samhället i stort (Connell, 2005, 2009; Connell & Messerschmidt, 2005; Riesner, 2008), och detta får betydelse på olika vis.

Riesner (2010) lyfter fram fem parametrar som bidrar till att hålla pojkar och män borta från dansen; bristen på manliga förebilder inom dansen, snäva definitioner av maskulinitet, homofobiska stereotyper, internaliserad homofobi¹² och heterosexistiska motiv för manligt deltagande. Eftersom dansen är del i en mycket större metaberättelse om dans och maskulinitet

12. De homosexuella män som professionellt ägnar sig åt dans lever inte upp till normativa uppfattningar om maskulinitet, som de förväntas leva upp till, och detta bidrar till ett självförminskande med grund i den egna sexualiteten.

kan frågan inte enbart hänskjutas till dansvärlden utan till livsvillkoren för män och förekomsten av olika sätt att vara man på, alltså praktiserandet av olika maskuliniteter och femininiteter.

Trots att det finns, och länge har funnits, många homosexuella såväl som heterosexuella män på kvalificerade positioner i den professionella scenkonstnärliga dansvärlden så ökar inte manlig representation i denna kontext, vilket tycks innebära att dansens status inte höjts som man kunnat förvänta sig (Riesner, 2007, 2008). Detta beror på att de föreställningar som lett till denna obalans, där dansens status är låg till följd av att dess ”icke maskulinitet” inte utmanas utan istället omskapas.

Detta problem förefaller inte lösas genom att det finns män som dansar, eftersom just dessa män betraktas som ”icke manliga” i både den primära och sekundära kontext där de befinner sig. Alltså i den professionella scenkonstnärliga såväl som i den vidare samhällliga kontexten. Detta är direkt överförbart till skolkontexten. Den dansande pojken befinner sig på gränsen för vad som är socialt accepterat. Valet av genre spelar in i hur den dansande pojken förstås och värderas av kamrater, lärare, föräldrar, samhället i stort och inte minst av sig själv (Riesner, 2007, 2008; Gard, 2010).

Det är inte bara att dansa som kan ses som utmanade för män. Även betraktandet av dans, om det är män som står på scen, kan upplevas som problematiskt för en heterosexuell man. Att beundra en dansande manlig kropp kan uppfattas som ett ”omanligt” beteende. Riesner (2007, 2008) menar att medan feminismen och feministisk aktivism har utökat och vidgat möjligheterna att praktisera olika femininiteter på så har maskulinitet snarare snävats in. Det är färre och mer traditionella varianter av manlighetspraktiserande som står män och pojkar till buds. Konsekvenserna av detta innebär bland annat att pojkar och män undertrycker känslor och utvecklar självhävdelsebeteenden, dominans och aggressioner. Effekterna av detta ser vi i själslig ohälsa, brist på meningsfulla, djupare relationer, våldsbänagenhet/kriminalitet och hög självmordsfrekvens bland unga män (Ungdomsstyrelsen, 2013, 2014).

Den professionella dansvärlden tycks alltså inte utgöra något undantag när det gäller återskapandet av en tvåkönsmodell¹³ och en marginalisering av homosexualitet. Den sorts maskulinitet som värdesätts är den traditionella heterosexuella maskuliniteten, som härrör från tanken om att kvinnor

13. En tvåkönsmodell tar sin utgångspunkt i kroppen, istället för i individers genusidentitet.

och män kompletterar varandra och utgör en komplett helhet tillsammans. Homosexualitet, som ett uttryck för femininitet snarare än maskulinitet, ses som ett hot mot dansens status, som är beroende av normativt ”manliga” män för att vinna erkännande i samhället. För professionella manliga homosexuella dansare uppstår en komplex situation. Som män tillhör de visserligen en privilegierad grupp i samhället i stort, men som homosexuella män är de marginaliserade, i danskontexter såväl som i samhället. Det är en position som kombinerar hög och låg status och som leder till en form av internaliserad homofobi. Många unga dansande homosexuella män drabbas av psykisk ohälsa som en konsekvens av detta (Riesner, 2007, 2008).

2.6 JÄMSTÄLLD DANSUNDERVISNING – EN FRÅGA OM KUNSKAP OCH VAL?

Att arbeta för allas lika möjligheter ingår i uppdraget för alla lärare. Styr-dokument som finns för verksamheten, bland annat läroplaner (Skolverket, 2006, 2010), betonar skolans ansvar när det gäller att motverka traditionella könsmonster. I pedagogiska praktiker reses ofta frågor kring hur man praktiskt ska gå tillväga. Ska flickor och pojkar träna på olika saker eller ska man istället arbeta med att bryta ner kategorierna och visa på vägar där kategorierna omförhandlas. Kritikerna av den första modellen menar att så kallad kompensatorisk pedagogik kan motverka sitt eget syfte, genom att kategorier återskapas och att hänsyn inte tas till variationerna inom grupperna flickor respektive pojkar. Kritikerna av det andra sättet att förhålla sig brukar mena att det inte är naturligt att utmana dessa kategorier. Att pojkar ska få vara pojkar och flickor ska få vara flickor framhävs som självklart och angeläget. Dessa två utgångspunkter finns representerade också i forskningsresultat som belyser lärares syn genus och dansundervisning (Lindqvist, 2010). Det ger i sig upphov till olika metoder att ta sig an arbetet med jämställdhet.

Ett exempel på detta är hur en hel skolklass engageras i ett dansforskningsprojekt, som mynnade ut i en föreställning inför publik (Antilla, 2008). En feministisk agenda låg till grund för undervisningen och klassens flickor uppmanades att bli sina egna lärare, att lyssna till sina kroppar och skapa egna rörelsesekvenser. En ambition var också att uppmärksamma flickorna på kvinnors marginaliserade roll i ett historiskt perspektiv. Av olika skäl involverades senare klassens pojkar i projektet. Antilla (2008) beskriver att mycket energi lades på att i dialog med eleverna hitta roller i dansen som var

och en kände sig nöjda med. Detta lyfter hon som en viktig och avgörande aspekt för att få eleverna engagerade, och det ingår som en självklarhet i en dialogisk pedagogik att lyssna in elevernas synpunkter och önskemål. Samtidigt tycks detta möjliggöra en uppdelning kopplad till genus. Främst flickorna tar roller som dansare. Flera av pojkarna väljer istället roller som musiker, tekniker och scenarbetare. Här innebar dansprojektet att flera pojkar, om än inte alla, intog roller som innebar att de faktiskt inte dansade. I varje fall inte i publika sammanhang.

De förutsättningar elever ges i dansundervisningen hänger samman med de föreställningar om dans och genus som danslärare har. Lindqvist (2010) visar exempelvis hur gruppen danslärare inte framträder som homogen vad gäller hur de förstår relationen dans och genus. Lindqvist ringar in två grupperingar, där ena falangen tycks ta sin utgångspunkt i biologiska faktorer, och en tvåköns modell. Förväntningarna på flickor och pojkar, deras engagemang, rörelseval med mera förväntas skilja sig åt och som en konsekvens organiseras dansundervisningen så att den skall vara mer pojkelig och passa pojkar. Det finns exempel också på en annan strategi där danslärare istället hänger sig åt att bredda och vidga alla elevers rörelserepertoar. Här menar Lindqvist (2010) att dansundervisningen har något viktigt att bidra med, nämligen en förändringspotential där villkoren för alla elever erbjuder många olika kroppsliga erfarenheter, genom att alla bekantar sig med skiftande rörelsekviteter och rumsanvändning. Det handlar alltså inte bara om att elever erbjuds dans, utan det handlar också om vilken sorts dans, vilka genrer, stilar och vilket danspraktiserande de erbjuds och själva väljer.

I några lärares föreställningar tenderar gruppen pojkar att företrädas av vissa pojkar, ”pojke-pojkar” (Lindqvist, 2010). Dessa pojkar är de som uppfattas som bärare av ett traditionellt pojkeg beteende, det vill säga de som förefaller tuffa och stökiga. På samma vis företräds gruppen flickor, av vissa flickor, de som agerar på ett traditionellt feminint vis. Genom att vissa pojkar kommer att företräda gruppen pojkar, snävas bilden av pojkighet av mot en föreställning om män och pojkar som yviga, platstagande, riskbenägna och dominanta. De föreställningar om femininitet och maskulinitet som materialiseras i dans visar att även om flickor och pojkar deltar i dansundervisning, så ägnar de sig *inledningsvis* åt olika genrer och stilar och de förefaller ha olika estetiska preferenser. Flickorna tycks mer benägna än pojkar att leva sig in i lugna och lyriska rörelser, ofta med händer, armar, och snirkliga bålrörelser, som kan uppfattas representera femininitet (Wigert, 1999; Lindqvist, 2010). Att hoppa högt, virtuost och kraftfullt och utveckla relationer

med andra pojkar är exempel på strategier som bidrar till att minska socialt risktagande för dansande pojkar (Wigert, 1999; Gard, 2010; Holdsworth, 2013; Migdalek, 2015).

Samtidigt ger Wigert (1999) en bild av att både pojkar och flickor i förskoleåldern ägnar sig åt olika sorters hopp, men att de har olika preferenser i sina val. Flickor väljer oftast hoppa eller hopp på ett ben medan pojkar hoppar jämfota. Dessa skillnader förklaras utifrån skiftande motorisk mognad hos barnen. Förflyttning framåt, kraft och explosivitet beskrivs som vanligt i små pojkars dans, de ”tar in” rummet med kroppen. Nivåskiftningar, glidande på golvet och tävlingsinslag är andra aspekter av dansandet som Wigert menar förekommer mest hos pojkar medan dansande i olika mönster på golvet (inte bara på rak linje), olika armrörelser som arrangeras effektivt och välkoordinerat, tycks typiskt för flickor.

För lite äldre elever blir valet av dansstil eller genre betydelsefullt om man vill bli begriplig för sin omgivning, utifrån normativa föreställningar om hur tjejer respektive killar är och vill vara (Wigert, 1999; Ängquist, 2006; Holdsworth, 2013). Två unga män som ägnar sig åt hip hop beskriver hur tävlingsmoment och ambitionen att vara häftig är drivkrafter för dansande pojkar, medan tjejer istället ska vara läckra och sexiga. Flickor vill inte frivilligt se galna ut vilket man gör i till exempel electric boogie, menar de unga männen (Wigert, 1999).

En ökad mångfald och en global rörlighet har bidragit till att nya grupper, som västerländska män och pojkar ges utökade möjligheter att dansa till exempel hip hop, break och street (Purcell Cone, 2009; Holmberg, 2010; Holdsworth, 2013). Dans blir tillgängligt för fler pojkar och män, utöver de grupper som ursprungligen förknippats med ”gatans kultur” (som exempelvis afro-amerikaner) samtidigt som stereotypa rörelseval, med avseende på genus, lever vidare.

2.7 DANS, IDROTT OCH TVÅNG?

Dans är en kroppslig aktivitet i vilken olika fysiska förmågor tränas, som balans, smidighet, styrka, snabbhet, koordinationsförmåga och uthållighet. Dessa förmågor tränas också i många idrottsaktiviteter och sporter. Ändå lyfts dans fram som särskilt angeläget och som något oproblematiskt gott av många dansfrämjare och danspedagoger. Dans beskrivs som en frälsning för människan, som utvecklar oss till fysiskt kompetenta, samarbetsvilliga, och kreativa människor i själslig balans. Till varje pris ska alla dansa (Gard,

2008). I detta arbete krävs skicklig marknadsföring, när motståndet stundom är hårt. En arsenal av argument som fokuserar utveckling av kroppsliga förmågor används ofta då. Ambitionen att ”pojkanpassa” den dansundervisning som finns exempelvis i skolans idrottsundervisning och i så kallade hobbykurser riskerar att samtidigt upprätthålla normativa diskurser om pojkighet (Lehikoinen, 2006; Gard, 2010; Holdsworth, 2013; Hebert, 2015).

Att dans är lika svårt som sport, att man måste vara stark och snabb när man dansar är argument som framhävs för att legitimera deltagande i dans för pojkar. Kraftfullhet, platstagande och explosivitet lyfts som exempel på kompetenser som utvecklas i dans (Wigert, 1999; Gard, 2006, 2010; Lindqvist, 2010). I ett engelskt projekt där dans och fotboll kombinerades, Dance Division, var exempelvis ambitionen att visa att dansträning kan förbättra sportprestationer. Fotbollstränande pojkar fick prova dans tillsammans med professionella dansare. Gard (2010) menar att projektet dels helt oreflekterat utgick från att fysisk aktivitet är oproblematiskt och enbart av godo. Sport och annan fysisk aktivitet kan också leda till problem för individen och samhället. Exempelvis skador, tävlingshysteri, psykisk ohälsa, kroppsfixering, uppdrivna krav på prestation, som ofta härrör från normativa femininitets- och maskulinitetsideal (Johansson, 1998; Gard, 2010; Ungdomsstyrelsen, 2013, 2014).

Ett annat problem som projektet orsakade var enligt Gard (2010) begränsade villkor för identitetsskapande. Genom att försöka framställa dans som något annat än dans missade man att lyfta fram och legitimera dansens intrinsikala¹⁴ värde, det som *skiljer* dans från till exempel sport. På så vis undervärderades dansen kommunikativa och estetiska potential och också de män och kvinnor som hänger sig åt dans och dansande (Gard, 2010). För att komma till botten med de normer som styr handlande måste blicken riktas mot det som utgör vårt kulturella privilegierade centrum. Det är där våra normer skapas, det är där strukturer formas. Det är genom att ifrågasätta själva navet i de strukturer vi lever i och genom som vi på sikt kan förändra villkoren så att vi utformar det mer jämlikt, för kvinnor och för män (Gard, 2010).

Slutligen menar Gard att om dans ska göras mer ”sportlikt”, så finns det inte längre någon specifik orsak till att träna dans, man kan istället träna fot-

14. Intrinsikalt förstås här som inneboende värde, något som har ett värde i sig. Att ha ett intrinsikalt fokus i dansundervisning innebär att dans fokuseras som kunskapsobjekt, inte som metod för lärande av andra kunskapsobjekt.

boll, bandy eller löpning. Genom att försöka förändra den dansundervisning som finns också i skolans idrottsundervisning, så att den blir mer ”pojkelig”, riskerar man att upprätthålla dominerande föreställningar om vad som uppfattas som naturligt utifrån en tvåkönsmodell. Det är dessa föreställningar som lett till att det ses som problematiskt för pojkar att dansa, och därmed skjuter man bredvid målen när man försöker göra dans mer likt idrott och sport, eftersom grundproblematiken kvarstår och de specifika vinsterna med dans delvis går förlorade (Lehikoinen, 2006; Gard, 2010; Lindqvist, 2010). Likande poänger gör även Mattson (2016, kommande avhandling) som menar att vad hon kallar ”expressiv dans” kan bidra till att utmana stereotypa genus positioneringar.

Ambitionen att motivera pojkarna i dansundervisning vägs mot andra pedagogiska ambitioner. Respekt för individens integritet och allt större möjlighet till inflytande är bärande idéer i den pedagogik som har präglat svensk grundskola, och många andra utbildningskontexter, de senaste decennierna (Stålhammar, 2000; Gustavsson, 2007; Egidius, 2009; Purcell Cone, 2009; Lanå, 2015). Denna respekt skulle tala för olämpligheten i att utsätta elever som vill avstå dans för krav att delta. I Sundsvalls tingsrätt har elevers önskan att avstå dansundervisning i skolan prövats och utfallet blev till elevernas fördel (Nydahl, 2013, 30/7). Önskan om att avstå dansundervisning beskrivs även i forskning. En danslärare som verkar i grundskolan menar att hon märkt att i de fall då någon förälder inte tycker att hans barn ska delta i dansundervisning, så rör det sig nästan uteslutande om pojkar. Pojkar som grupp, och deras föräldrar, anser att pojkar i högre utsträckning än flickor som grupp och deras föräldrar bör få avstå från deltagande i dans (Lindqvist, 2010).

Utbildningar som inkluderar ett obligatoriskt dansinnehåll, som skulle kunna förefalla riskabelt för pojkar och män att hänge sig åt, upplevs faktiskt också som frigörande för vissa deltagande unga män. I USA har Riesner (2008) intervjuat unga män som dansar inom ramen för sina, icke huvudsakligen dansfokuserade, universitetsutbildningar. Det framkommer att det ses som en befrielse att dansen ingår som ett obligatorium. Detta möjliggör ett relativt riskfritt deltagande för de manliga studenterna. Att själv välja dans för att man har lust är svårt, därför är det tvingande inslaget, lite motsägelsefullt, en befriande faktor.

Yngre pojkars relationer till dans har tidigt studerats av Wigert (1999). Hon beskriver hur hon i sin gärning som danspedagog sett pojkar delta med glädje, hur de galopperar runt med lysande ögon även om några verbalt tar

avstånd från dansen. En danslärare som deltagit i en forskningsstudie menar att de flesta elever i åldern 6–10 år är positiva till dansundervisning i skolan (Lindqvist, 2010). Samtidigt framgår det att dansundervisningen har en lång tradition på den aktuella skolan, och därmed får ses som en inarbetad del av verksamheten och inte som ett plötsligt gästspel. Under de 19 år som dansundervisning bedrivits på skolan så har det med tiden spridit sig en uppfattning bland lärare, elever och föräldrar om dans som något roligt och lärorikt för alla barn. Tidsaspekten, att dans är en inarbetad, obligatorisk och kontinuerlig del av skolans verksamhet, kan här ses som en viktig faktor som gör att ”viljan att delta” förekommer hos både pojkar och flickor i ungefär lika stor utsträckning. Det har helt enkelt blivit normalt för alla att dansa (Lindqvist, 2010).

2.8 KROPPEN SOM TALANDE

Kroppen är den materia vi människor lever i. Muskler, skelett, organ, blodomlopp och hormoner, kan ge viss förståelse av hur vi upplever smärta, trötthet, sinnesintryck med mera. Förklaringen räcker dock inte för att förstå drivkraften bakom vem som gör vilka rörelser. Med det sagt måste våra kroppar också ses som symboliska (Larsson, 2012 a, 2012 b; Hanna; 1996; Butler, 2011; Connell, 2005, 2009; Connell & Messerschmidt, 2005).

Våra kroppar och kroppsliga rörelser betyder något för oss själva och för hur vi blir bemötta, behandlade och bedömda av andra. Kroppen och kroppsliga rörelser blir symboler som får oss att dra slutsatser, värdera och agera på olika vis, i förhållande till oss själva och till varandra. Den symboliska dimensionen av kroppen och kroppens rörelser förflyttar fokus till kommunikation, till språk och gestaltande (Svendler Nielsen, 2009; Larsson, 2012 a, 2012 b). Inom akademien finns ett fokus på det talade och skrivna ordet, som betydelsebärande tecken medan kroppen som materialitet ofta hamnat i skymundan menar Larsson i Talet om kroppen.

Titeln speglar ett intresse för hur kroppen iscensätts som objekt (i tal och skrift) mer än hur kroppen som sådan (om man nu kan säga så) och kroppsliga handlingar (där tal och skrift förvisso ingår) kan ses som utsagor bland andra utsagor (Larsson, 2012 a, s. 12).

Larsson (2012 a) talar om barns rörelser som handlingar eller händelser, och visar på ett skifte från objekt till subjekt, från det som händer i kroppen (i

biologisk bemärkelse) till det som händer när kroppen och kroppens rörelser blir tecken, symboler och uttryck som tolkas också av andra när idéer och normer materialiseras i kroppsliga rörelser. Kroppen berättar också med rörelse och kroppslig positionering. Kroppen och dess rörelser blir kommunikativa resurser med vilka människan konstruerar sin identitet och framställer sig inför andra (Lilja, 2000; Kress & Van Leeuwen, 2001; Connell, 2005, 2009; Butler, 2011). Kroppen inte bara är, utan är på särskilt sätt. Exempelvis när man sitter, står, kastar och går. Hur man tar kropp, rum, kraft och tid i besittning är inte bara en fråga om vad man kroppsligt kan utan också vad som präglat vår förståelse och därmed villkorat vad vi förväntas säga och göra. Vi rör oss från kroppens betydelse för vilka rörelser som blir möjliga från ett fysiologiskt perspektiv mot kulturens betydelse för vilka rörelser som blir möjliga (Larsson, 2012 a).

Larsson (2012 a, 2012 b) lyfter fram kroppen som en kombination av objekt och subjekt. Han menar att vi både har och är kropp och att vi gör och är rörelser. De erfarenheter vi gör genom livet utvecklar ett sätt att handha den egna kroppen och forma den såväl som våra rörelser på ett sätt som gör oss begripliga och accepterade av andra. Här sker ett skifte från kroppen som fysisk till kroppens rörelser i relation till förväntningar och normer. Vi rör oss då från upplevelsen av kroppen per se mot upplevelsen av bemötandet av kroppar och rörelser vi gör, som vi får i olika sociala sammanhang. Det handlar mer om vad vi finner det angeläget att ”investera i” för slags rörelser, vad vi vinner respektive förlorar på.

Exempel på detta ger Thomas (1996), som beskriver hur frågor om etniskt ursprung också spelar in i hur vi rör oss och hur vi förstår andras rörelser. Hon berättar om hur den svarta kvinnliga dansaren Juliet, beskriver hur hon förväntas svänga på höfterna och skaka på bröstpartiet för att bli efterfrågad på arbetsmarknaden. Det finns således historiska kopplingar där svarthet länkats till sexualitet och tillgänglighet, och där svarta kvinnor reduceras till de kroppsdelar som förknippas med sexualitet. Det blir således inte Juliets egen önskan om att svänga på höfterna och skaka på bröstpartiet som driver henne, utan förväntningarna på henne som svart, kvinnlig dansare. Hon tvingas förhålla sig pragmatiskt till förväntningarna för att säkra sin försörjning. Det är inte kroppen som sådan, utan förväntningarna på kroppen, och i detta fall även på Juliet som svart person, som bidrar till en viss kroppslig iscensättning.

Det finns också normativa uppfattningar om flickors respektive pojkars kroppar och rörelser. Elevers kroppsliga interaktion, när de under skolans

raster engagerar sig i att spela ”fyrkant” har studerats av bland andra Ewaldsson (2003). Flickorna använder hårda smashar, kraft och ett opolerat rörelsemönster, rörelser som vanligtvis inte uppfattas som feminina. Ewaldsson menar att sammanhanget som eleverna deltar i har stor betydelse för hur de kroppsligt engagerar sig. Poängen är att kontexten och situationen ”här och nu” har betydelse för vilka rörelser som blir eftersträvansvärda. Flickorna är också tävlingsinriktade och arbetar för att konkurrera ut andra för att själv vinna. Föreställningen att flickor alltid är inriktade på samarbete, närhet och relationsskapande ifrågasätts med detta.

...I have demonstrated here that bodily action such as throwing is given a particular meaning in sequences of social actions in particular game contexts of use thought shifts in footing and rearrangement in particular game frameworks” (Ewaldsson, 2003, s. 494).

Hon menar också att genus och identitet ges nya innebörder under spelandets gång. Att barnen går in i och ut ur olika positioner och att flickorna i hennes studie inte generellt kan sägas vara kroppsligt och rumsligt begränsade. Flickornas görande förändrar också föreställningen om flickor och feminint rörelsemönster. Hon menar att flickors fysikalitet skiftar och att skolans pedagogiska ambitioner att erbjuda elever lika möjligheter jämte flickornas sportaktiviteter utanför skoltid kan ses som gynnsamma förklaringar till denna vida fysiska kapacitet. I detta fall har flickorna stiftat bekantskap med kroppsliga praktiker på fritiden som vidgar deras kompetens och ger dem tillgång till en ökad rörelsevokabulär. Larsson (2012) resonerar på liknande vis och menar att etablerade sporter låser fast eleverna i traditionella positioner på ett annat sätt än oetablerade idrottsaktiviteter gör. Borgström Källén (2014) studerar elevers musikaliska praktik och preferenser och drar liknande slutsatser. Genrer som har en typisk feminin eller maskulin kodning (skolad sång respektive rockensemble) har en tendens att återskapa stereotypa positioner. För eleverna obekanta musikaliska genrer, erbjuder däremot möjlighet att överbrygga normativa positioner. Renässansmusik, som i Borgström Källéns (2014) studie var okänd för många av de medverkande eleverna, tycktes exempelvis öppna upp för gränsöverskridanden.

KAPITEL 3

Teori: Om sociala konstruktioner och språk

Språket formar snarare än beskriver tillvaron. Detta tolkar jag som kärnan i det som kallas ”den språkliga vändningen”, och som kan ses som en reaktion mot en vetenskapssyn som bygger på objektivitet, linjär utveckling och sanningsanspråk. Sanning måste förstås diskursivt. Inom den diskurs som ett yttrande fällt kan det förstås som sant, men inte självklart inom andra diskurser. Poststrukturella och postmoderna traditioner, som vuxit fram sedan 1960-talet ställer sig kritiska till slutgiltiga förklaringar, eller vad man kallar ”stora berättelser”, och en närmast religiös tillbedjan av och tilltro till vetenskapen som symbol för sanning och objektivitet (Butler, 2007, 2011; Lyotard, 2009). Istället förs alternativ fram som handlar om språkets roll och ideologiers inverkan på vetenskapen, och allt annat i tillvaron för den delen. De språkliga definitioner vi använder oss av hänger samman med hur världen i mer materiell bemärkelse ter sig för oss.

Att benämna världen, i ord och handling, innebär att olika perspektiv eller olika horisonter blir ”sanna” (Walkerdine, 1998; Burr, 2003; Potter & Wetherell, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 2009). Rent fysiskt existerar till exempel ett barn, men vi omnämmer det och tillskriver det olika identiteter/egenskaper beroende på vilka ord vi använder; elev, fosterbarn, underbarn, barnbarn, skitunge, målvakt i knattelaget och så vidare. Poängen är att när ett barn omnämns som till exempel målvakt i knattelaget ser vi kanske framför oss en kille i fotbollskläder framför ett fotbollsmål, inte ett barn med nallen i hand som sitter i mormors knä och lyssnar på en saga. Det är språket som ger

oss vissa bilder av något, en tolkning av verkligheten, i detta fall ett barn. En tolkning bland flera möjliga. Det hade nämligen alltid varit möjligt att låta andra tolkningar få representera verkligheten. Därmed skulle det vi kallar verklighet te sig på ett annat vis. Vi ingår i sammanhang, som i vid mening ringar in vad som blir möjligt för oss att förstå, och därmed utesluts andra alternativ.

Utgångspunkten att kontext, praktiker och handling skapas i samspel genom symbolik och tal härrör från socialkonstruktionistisk teoribildning (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Börjesson, 2003; Potter & Wetherell 2007; Potter, 2008). Burr (2003) menar också att den kritiske realisten, som betraktar världen genom en socialkonstruktionistisk lins, ser tillvaron som en sammanvävning av den mänskliga agensen och de strukturer som utgör villkor för oss. Den kritiske realisten inte bara dekonstruerar världen och slår fast att den kunde varit annorlunda, utan bidrar även till att peka ut en riktning för hur saker och ting kan förbättras och utvecklas. Genom socialkonstruktionistisk teori ges jag möjlighet att se olika alternativ och därigenom bidra till att vidga de möjligheter som erbjuds eleverna och att också rikta blicken mot vilka meningserbudanden de tar i bruk och vilka de väljer bort. Konsekvenserna av att språket, och andra symboler, konstruerar vår förståelse av världen får betydelse för oss som människor, på olika vis. Bland annat påverkar diskurser i samhället vilka slags människor vi blir.

Ett alternativ till den psykologiska såväl som den humanistiska synen på subjektet som essentiellt och den traditionella sociologins bild av människan som fångad av yttre omständigheter (Davies & Harré, 1990; Alvesson & Sköldbäck, 1994; Burr, 2003; Potter & Wetherell, 2007), lyfts alltså inom socialkonstruktionismen. Här förstås människan (av vissa teoretiker) som till viss del prediskursivt existerande men också som huvudsakligen som skapad relationellt, i dialog med sin omvärld, händelser, tidsepoker, kontexter, människor, ting och miljöer. Vi stöter på olika sätt att betrakta och förstå, som formar oss och våra förståelser. Dessa diskurser införlivas i våra liv och i oss människor och påverkar vilka vi gör oss till och vilka vi görs till genom de omständigheter och diskurser som vi möter (Davies & Harré, 1990; Walkerdine, 1998; Burr, 2003; Lindgren, 2006; Davies, 2008; Lenz Taguchi, 2009; Winther Jørgensen & Phillips, 2009; Holmberg, 2010). Samtidigt för vi också med oss något in i mötet med omvärlden såsom infallsvinklar, erfarenheter och möjlighet att göra motstånd. I min studie ses elever, med bakgrund i ovanstående resonemang, som agenter men också som positionerade inom/ av de diskurser inom vilka de existerar.

3.1 SUBJEKTSPOSITIONER OCH AGENS

Diskurser runt oss människor skiftar när vi rör oss mellan platser, tider och idéer och det påverkar oss, vad vi kan förstå, hur vi kan förhandla och agera. Utifrån detta synsätt intar individen en specifik position i en viss situation och denna position kan inte ses som uttryck för essens. Subjektet är inte en sammanhållen, konstant enhet, utan subjektet är ”splittrat” (Davies & Harré, 1990; Potter & Wetherell, 2007; Lenz Taguchi, 2009). En och samma person kan i olika kontexter ha olika identiteter eller inta olika subjektspositioner för att tala i diskursanalytiska termer. Identitet är identifikation med en viss subjektsposition, vid ett visst tillfälle, snarare än som en sorts person (Lenz Taguchi, 2009). Samtidigt är det viktigt att betona att de positioner som en individ identifierar sig med sällan är väsensskilda, utan i någon mån närbesläktade. Detta innebär att det inte blir frågan om några dramatiska hopp eller förändringar. Man håller sig vanligtvis inom en viss tillgänglig terräng utan alltför stora förflyttningar.

Inom poststrukturalism betonas subjektets decentrering genom begreppet *multipla subjektiviteter*. Det innebär att vi kan förstå en och samma situation på olika sätt beroende på vilken diskurs som vi präglas av i den aktuella situationen. En lärare kan i en situation tillrättvisa en elev utifrån vad hen förväntar sig av eleven i positionen som lärare, men i en snarlik situation kan positionen ömmande vuxen, ta överhand och ge ett annat sätt att förstå och agera gentemot eleven. Vi ”är” inte på ett sätt utan på flera (Lenz Taguchi, 2009).

Med olika syner på individen/subjektet följer också olika sätt att betrakta vår möjlighet att handla och agera självständigt (Foucault 1972, 2000; Butler, 2007). Enligt Lenz Taguchi (2009) ses subjektet både som skapat men också som skapare av diskurser, med ett slags *diskursivt agent-skap*. Det innebär att subjektet tillskrivs agens, möjlighet att handla och agera inom diskursen. Som en konsekvens av att det i denna teoretiska tradition finns ett subjekt som kan agera, eller handla, vill jag använda vad jag kallar *handlingsutrymme* som en aspekt av, eller plats för agens. Genom att agera, eller handla kan subjekt, som elever och lärare, ta handlingsutrymme i bruk.

Samtidigt kan vi inte agera utanför de diskurser vi iscensätter oss inom. Vi interPELLERAS, eller ANROPAS, av diskurser *som* någon och agensen är således inte total. Därmed kan subjektet som anropas ta form som just de hen

benämns som, för omvärlden såväl som för sig själv. Subjektet interpelleras¹⁵ och i det ingår en handling, att låta sig interpelleras av en viss diskurs eller inte (Althusser, 1976). Elevers konstruktion av genusidentitet måste förstås i relation till de diskurser som anropar dem, och som därmed erbjuder dem vissa subjekspositioner.

Positionerna kan hamna i konflikt med varandra, som i exemplet med läraren ovan. Att ingå i ett sammanhang där olika anspråk som ställs på en som individ hamnar i konflikt med varandra, innebär att subjektet blir överdeterminerat (Laclau & Mouffe, 1985). Man hamnar i en situation där man koloniserar av flera olika diskurser. Många olika agendor ska pareras och det leder till svårigheter för subjektet. Som subjekt genomkorsas vi av en rad olika diskurser, de flödar genom oss och gör anspråk på våra ageranden i världen på olika vis. Detta har relevans för denna avhandling, då eleverna i skolan genomkorsas av olika diskurser, kopplade bland annat till de elevroller de förväntas anta och till de genuspositioner som erbjuds. Att elever i skolan organiseras utifrån de kroppar de lever i, har exempelvis betydelse för hur de ser på sig själva och på vilken genusidentitet som blir möjlig för dem att forma. I nästa kapitel ska jag beskriva hur själva formandet av genus, genom kroppsliga handlingar, går till.

3.2 PERFORMATIVITET OCH LEKAMLIGA STILAR

Kroppen kan ses som en resurs när vi formas av, och formar oss i, världen. Människor använder sina kroppar för att bli begripliga för omvärlden på olika vis. Olika kroppsdelars läge i förhållande till varandra, och olika kraft- och tidsanvändning, är beståndsdelar i hur vi framstår på olika sätt för omgivningen. Det är alltså inte kroppens former och funktioner som sådana, utan kroppens framställning, som undersöks i denna avhandling. Genom gester, mimik, hållning, sätt att föra oss, gå och placera oss i rummet iscensätter vi oss som exempelvis kvinnor, män, flickor, pojkar eller något helt annat. Vi skulpterar våra kroppar så att vi ska framträda för omgivningen som en viss sorts person (Johansson, 1998). Dessa *lekamliga stilar* är genuspräglade (Butler & Rosenberg, 2005; Butler, 2007). Olika sätt att framställa sig och

15. Att interpelleras innebär att individen tar form som subjekt, genom att svara på tilltal, handlingar och diskurser, som en viss sorts subjekt. Genom denna process materialiseras ideologier genom/i människor.

sin kropp på får subjektet att framstå som varande ett visst biologiskt kön¹⁶.

Dessa former, stilar (lekamliga stilar, min anmärkning) är aldrig ett uttryck för jaget, ty stilar har en historia som bestämmer och avgränsar möjligheterna. Tänk till exempel på genus som en fysisk stil, så att säga ”ett agerande”, som både är intentionellt och performativt, där performativ syftar på dramatisk och tillfällig menings konstruktion (Butler, 2007, s. 218).

Iscensättandet av ett visst genus, är inte ett uttryck för att det finns en inre kärna som blir synlig utan snarare att det förväntas av subjektet att inordna sig i en tvåkönsmodell. Denna tvåkönsmodell positionerar mannen som överordnad kvinnan. Att inte inordna sig i denna rådande ordning innebär risker för subjektet, som marginaliseras på olika vis av den omgivande kontexten. Butler menar att det är en fabricerad tro att genus kan förklaras utifrån biologiskt kön. Att vi agerar olika för att vi kroppsligen är olika, det vill säga uppdelade i två olika köns kategorier, som ömsesidigt utesluter och förutsätter varandra. Hon menar att kroppsliga tecken upprätthåller bilden av att kroppen förklarar vårt genus, men att kroppen i stället kan förstås som en politisk konstruktion. Denna konstruktion hänger samman med makt, vem som har och inte har makt, och får konsekvenser bland annat för vårt sätt att röra oss.

Med tiden förefaller de sätt som kroppen tar sig ut naturligt, självklart och bestående. I själva verket är detta ett resultat av upprepade handlingar över tid, som döljer själva tillblivelsen av detta sätt att organisera oss människor på (Butler, 2007). Det räcker inte med att handlingar utförs någon enstaka gång, utan det är just upprepningen som ristar in symbolik i våra kroppar. Vi har exempelvis kommit att uppfatta det sätt som många kvinnor korsar sina ben när de sitter som ett uttryck för att personen som gör handlingen är (biologisk) kvinna. Att det är själva könet som är orsaken till att kvinnor sitter med tätt sammanhållna ben, medan män sitter mer pompöst utbredd med benen. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är det snarare förväntningarna på oss, i relation till bland annat biologiska kroppar, som får oss att agera på vissa bestämda vis och som får oss att framställa oss exempelvis som kvinnliga eller manliga, gång på gång.

Perform är också en term som för tankarna till teaterns värld, till scener där roller spelas. Där aktörer, skådespelare, träder in i olika roller och spelar

16. Butler använder engelskans ”sex” och menar med denna term att genus och kropp smälter samman.

dem för att när föreställningen är slut tacka för applåderna, lämna scenen, tvätta av sminket, hänga scenkostymen i garderoben och dra på sig sina egna kläder för att vandra hem som ett privat ”jag”. Showen är slut. Man skiftar från artist till privatperson. Bilden av skådespelaren som lämnar scenen och byter roll är inte kompatibel med Butlers teori om performativitet, som jag lutar mig mot i denna studie. Möjligheten att snabbt skifta mellan olika sätt att iscensätta sig på är i realiteten mer trögflytande. Butler menar att även om själva ”görandet” av kön är en tillfällig meningskonstruktion, så kan inte subjektet kliva ur den omgivande ordningen och iscensätta sig själv på helt andra vis, utan subjektet är alltid sammanlänkat med de föreställningar som ursprungligen villkorar själva iscensättandet av ”sig själv”. Skådespelaren kan gå i och ur sin roll, men det privata subjektet har inte samma villkor, inte samma fria handlingsutrymme. Hen måste förhålla sig till de inristade tecken som kroppen bär genom den upprepade iscensättningen av kön. Därremot kan hen i och genom vissa praktiker, såsom dans, bjuda motstånd.

Betänk att det är genusnormens avlagringar som bildar de egendomliga fenomenen ”ett naturligt kön” eller ”en sann kvinna” eller vilka förhärskande och tvingande sociala fiktioner som helst, och att dessa avlagringar med tiden har alstrat vissa kroppstilar som, i reifierad form, framstår som kroppens naturliga gestaltning i kön vilka är binärt relaterade till varandra (Butler, 2007, s. 219).

Själva kroppen, muskelminnet, gör att de handlingar vi utför gång på gång, blir automatiserade, de känns naturliga och självklara i kroppen. När det känns naturligt att röra sig, sitta eller föra sig på ett visst vis så ligger det nära till hands att upprepa snarare än bryta med dessa vanor. Rent kroppsligt känns det bekvämt, vant och är minst energikrävande. Socialt förväntas vi också agera som den kropp vi har/är. Att stå och hänga på höften och luta huvudet på sned, förknippas exempelvis med kvinnlighet och män som gör detta brukar betraktas som avvikande (Migdalek, 2015).

I kroppen känns det ovant att välja andra ställningar, skepnader, rörelser, gester och former än de vi upprepat ofta och det gör att individen själv kan uppleva det som att man gör det som är naturligt, när man i själva verket gör det man tränat mest på. Men, även om det som känns naturligt för oss i kroppen gör att vi tenderar att återupprepa det i tron att det är naturligt, så är det inte omöjligt att förändra upplevelsen av vad som känns naturligt genom att praktisera andra rörelser, former, gester och sätt att placera sig i rummet. Genom att förskjuta känslan av natur kan subjektet vidga sitt hand-

lingsutrymme genom att fler och fler möjligheter framträder och kan tas i bruk. På så vis kan förändring och utveckling ske, genom att fler möjligheter blir synliga och tänkbara för oss. Men möjligheterna som står oss till buds är fortfarande villkorade av kontexten.

Det finns inget jag som föregår konvergensen eller äger ”integritet” före sitt inträde på denna stridiga kulturella bana. Det enda som återstår är att ta upp verktygen på den plats där de ligger, och det som gör det möjligt att ”ta upp” dem är att de ligger där (Butler, 2007, s. 227).

”Privatpersonen”, som beskrevs ovan, finns således inte hävdar Butler. Vi har inget egentligt jag att återvända till, när showen är slut. Det kan ge ett rotlöst intryck. Vi har ingen hemvist i vår kropp som kan ge oss trygghet genom materia, genom identitet härrörande från biologi, utan vi får själv skapa oss den tryggheten genom att bekanta oss med tillgängliga iscensättningar av oss själv och de konsekvenser dessa får för oss i våra liv. Genom att genus är något som görs, snarare än något som uttrycks så skulle möjligheterna för subjekten att iscensätta sig vara vidare än vad de framstår som när vi ser hur människor vanligtvis i vardaglig handling presenterar sig som ”kvinnor” och ”män”. Det som i grunden begränsar oss till att upprätthålla denna ordning är normer och förväntningar på oss, som också kan skifta i olika praktiker.

Att vi människor kategoriseras huvudsakligen som ”kvinnor” och ”män”, begränsar oss i en tvåkönsmodell. Dessa kategorier motsvarar inte de nyanser och skillnader som vi kan finna hos människor. Språket förenklar helt enkelt den fysiska verkligheten och skapar två kön, och bara två, och med dessa följer genusidentiteter som aningen för små kostymer (Butler, 2007; Davies, 2008).

3.3 GENUSTEORETISKA INGÅNGAR

Utgångspunkten i studien är att alla människor ständigt skapar genus, genom att den bild vi får av någon också alltid är relaterad till föreställningar om våra kroppar. Vi ser framför oss en pojke *eller* en flicka, en man *eller* en kvinna. Dessa kategorier är så centrala i vår förståelse av vår omvärld att de kan ses som primära i vår sortering av människor (Lenz Taguchi, 2009). Samtidigt som genus påverkar oss fundamentalt, så har människor också möjlighet att agera. Denna agens ger individen makt att påverka sin situa-

tion och göra egna val. Multipla sätt att vara blir då en möjlighet. Att vara kvinna kan förstås som att vara kvinna på olika vis. Inte att olika kvinnor är på olika vis utan att en kvinna är kvinna på olika vis i olika situationer och kontexter (Walkerdine, 1998; Burr, 2003; Lenz Taguchi, 2009; Lykke, 2009).

Utifrån det här perspektivet är elever inte rätt och slätt elever i skolan, de blir olika sorters "flickelever" respektive "pojkelever" (Ambjörnsson, 2003; Davies 2008; Hellman, 2008) och det är hur denna process formas och formar som är centralt i denna studie.

3.3.1 Kroppslighet och normalisering

Elever som dansar inom ramen för sin grundskoleutbildning styrs av de institutionella regler som gäller där. Över dem sköljer ständigt förväntningar från samhällsmaskineriet, både inifrån skolan men även från arenor som omger eleverna utanför skolan, som familj och fritidsaktiviteter. Jag har tidigare nämnt att många av de värderingar som styr dessa arenor är heteronormativa. Den dansande eleven speglar sig hela tiden mot förväntningarna på hur den "normala" flickan/pojken beter sig och detta får betydelse för hur eleven agerar i skolans danspraktik, men också för vad skolan ställer för krav och förmedlar. Hur eleverna positionerar sig med sina kroppar och rörelser är sammanlänkat med vad de uppfattar som normalt och vad som har låg respektive hög status.

Utgångspunkten är alltså att normalitet skapas genom att vissa livsstilar, kroppar, idéer och aktiviteter ses som normala, lämpliga och eftersträvningsvärda, medan andra ses som avvikande, problematiska och onormala. Normer ger oss en kompass för hur vi ska leva våra liv, de styr våra val och de ger oss både möjligheter och begränsningar (Burr 2003; Martinsson & Reimers 2010). Vi bryter och/eller bevarar dessa normer genom våra vardagliga handlingar, genom vårt liv och leverne. En faktor som starkt påverkar dessa normer är synen på sexualitet och vilka slags sexuella relationer som ses som önskvärda/normala. Heterosexualitet, som ofta förutsätts i samhället, normaliseras bland annat i språkbruk, lagstiftning och seder och bruk. Samtidigt marginaliseras andra former av genusidentiteter och sexualiteter, bland annat homosexualitet och gränsöverskridande genuspositioner (Hanna, 1988; Burt, 1995; Rasmussen, 2006; Butler, 2007; Riesner 2007, 2008; Gard, 2008, 2010; Riesner & Stinson, 2010;). Detta är ett problem eftersom det också marginaliserar vissa människor. I Rosenberg & Butler (2005) finns följande beskrivning av heteronormativitet;

Med termen heteronormativitet åsyftas de institutioner, strukturer, relationer och handlingar som vidmakthåller heterosexualitet som något enhetligt, naturligt och allomfattande. Heteronormativiteten skall således förstås som ett aktivt normerande, grundat på en binär könsuppfattning (s.111).

Butler synliggör hur heteronormativitet begränsar många människors handlingsutrymme, också de som identifierar sig som heterosexuella. Lenz Taguchi (2009) menar att den heterosexuella matrisen kastar ljus över flickors/kvinnors underordnade position, som komplement till pojkar/män, och som en konsekvens av detta tillskrivs vi människor vissa komplementära funktioner, förutsättningar och preferenser. Den feminina kroppen förknippas med lyhördhet, omsorg, foglighet, skönhet medan den manliga förknippas med kraft, mod, tanke, aktivitet, dominans. De rörelser vi gör förstås också som maskulina eller feminina, och bidrar till hur vi framstår för omvärlden. Hur rörelser och genusskapande hänger samman är en aspekt som jag undersöker i denna avhandlingsstudie.

Rörelser förstås här som en kombination av kropp, kraft, tid och rum. Det handlar exempelvis om på vilket sätt en rörelse utförs, med vilken del av kroppen, hur lång tid detta pågår och vilken plats rörelsen tar i rummet. Det är också fråga om hur rörelser och de dansande förhåller sig till varandra, alltså en relationell, dialogisk aspekt. Budskapet, om det går att urskilja ett sådant, som kommuniceras i dansrörelser är också centralt. I dans förenas natur och kultur när kroppen som material och kroppen som tecken möts. Liknande frågor har lyfts av Johansson (1998), som intresserar sig för kroppskultur och träning.

Även om normer kan ses som en vägledande kompass för oss i livet, så kan kompassens nål ses som instabil eller inkonsekvent. Den darrar en aning och pekar inte stadigt ut riktningen. Normer förefaller inte fasta, utan de förändras och omvärderas, de byter skepnad och återuppstår i nya former, de anpassas till, och formas av, tidsandan. Normer är inte bara tankar, idéer, begrepp eller koncept menar Martinsson och Reimers (2010). De materialiseras på olika vis, de "får kropp", blir synliga och existerar mer konkret för våra sinnen genom till exempel klädval, gester, kroppsrörelser, artefakter och i sättet vi organiserar och strukturerar vår tillvaro, enskilt och kollektivt. I denna avhandling är materialiserandet av normer genom dans i fokus. Närmare bestämt vilka rörelser och vilken rumsanvändning som blir möjliga för vissa kroppar, och vad som då samtidigt blir/är omöjligt eller oönskat.

Exempel på hur flickor och pojkar utför kaströrelser har lyfts av Young (2000), som belyser just hur kroppen präglas av de förväntningar vi har på den. Young har omtolkat analyser gjorda av Straus, som var verksam under 1960-talet. Straus har studerat fotografier av hur flickor och pojkar kastar och skillnaderna förefaller stora. Young resonerar kring skillnaderna i flickors och pojkars kroppsanvändning:

Den grundläggande skillnaden mellan kill- och tjejkast är enligt Straus att flickor inte gör bruk av hela sin kropp i samma utsträckning som pojkar. De rör inte armen bakåt, vrider inte bålen, lutar sig inte bakåt, flyttar inte fötterna och häver inte kroppen framåt i själva kastet. I stället är de nästan orörliga, med undantag för armarna (2000, s. 260).

Det tycks vara helt olika sätt att ge sig in i kastandets konst som flickor och pojkar tar i bruk. Straus tycks mena att förklaringen ligger i biologin men Young menar istället att det är ett iscensättande av olika sätt att vara på som resulterar i ett feminint sätt att kasta, ”tjejkast”, som skiljer sig från ett ”killkast”. Ett feminint sätt att kasta, som praktiseras av flickor i högre utsträckning än av pojkar. Förväntningarna på flickor gör att de flesta formar sig och sina rörelser så att de skiljer sig från pojkars, som möts av andra förväntningar. De praktiserar kvinnlighet eller femininitet och pojkar, å andra sidan, praktiserar maskulinitet. På detta vis materialiseras normer och föreställningar om kvinnligt och manligt i barnens kroppar, när kropparna blir tecken. Genom att agera på ett visst vis så gör vi oss till något/någon, performativt (Walkerdine, 1998; Ambjörnsson, 2003; Burr, 2003; Butler, 2007; Lenz Taguchi, 2009; Martinsson & Reimers, 2010). Sättet vi framträder på hänger samman med våra normer och hur dessa kommer till uttryck, genom våra handlingar.

Ytterligare ett centralt begrepp i förståelsen av genus och dans är *hegemonisk maskulinitet*. Ett hegemonisk maskulinitetsideal innebär att vissa sätt att vara man på, som stark, tuff, dominant och okänslig, värderas högre än andra. Det är få män, om ens några, som i själva verket kan leva upp till denna idealbild av mannen. Därför får detta ideal snarast ses som ett riktmärke, som man kan inspireras av och mäta sig i förhållande till (Connell, 2005, 2009; Connell & Messerschmidt, 2005). Det hegemoniska maskulinitetsidealet för också med sig att femininitet och homosexualitet nedvärderas och marginaliseras av både män och kvinnor. Egenskaper och förutsättningar som är manligt kodade kopplas per automatik till manskroppen.

Kvinnokroppen relateras på motsvarande vis till exempelvis grace, följsamhet, kroppslighet och omvårdnad. De manliga och de kvinnliga markörerna förhåller sig till varandra på ett icke jämställt vis, de ingår i en hierarki där de manliga markörerna är överordnade de kvinnliga. De har högre status och de värderas på olika vis av samhället, bland annat genom löner och anställningsvillkor. De som har makt kan tillskansa sig inflytande och resurser och motivera detta som rimligt och naturligt, på bekostnad av de som inte har samma inflytande och resurser (Butler, 2007; Lykke, 2009). Eftersom män ses som överordnade kvinnor i en tvåkönsmodell, finns det incitament för att män som grupp ska ha intresse av att bibehålla denna ordning i större utsträckning än kvinnor som grupp.

Det finns också män som ifrågasätter de vinster som ett manligt privilegium för med sig för män. Detta privilegium kan också förstås som ett ok, som kräver ett riskbenäget beteende, förmågan att axla rollen som familjeförsörjare och ledare och som reducerar möjligheterna för många män att ha ett rikt och varierat känsloliv utveckla och fördjupa meningsfulla relationer. Alternativa möjligheter har därför kommit att betraktas som fördelaktiga för män, som kan lösgöras ur det hegemoniska maskulinitetsidealets ok.

Begreppet ”hegemonisk maskulinitet” bidrar till att nyansera genusordningen, då maskulinitet alltmer förstås som *maskuliniteter*, alltså olika sätt att var man på. Det blir å det närmaste en logisk följd av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv att inte betrakta den enskilda mannen som bärare av *en sorts* maskulinitet eftersom det förutsätter att denne man är en sammanhållen, konsekvent och bestående personlighet snarare än ett subjekt *i görande*. Denna mer nyanserade bild ska inte ses som enbart kopplad till den manliga kroppen. Kvinnor kan också göra femininiteter men också maskuliniteter på olika vis och män kan självfallet också göra femininiteter (Connell & Messerschmidt, 2005). Flera andra forskare lyfter också den mångfald av positioner som ett subjekt kan göra. Att vara kvinna kan förstås som att vara kvinna på olika vis. Inte att olika kvinnor är på olika vis utan att en kvinna gör sig till kvinna på olika vis i olika situationer och kontexter (Walkerdine, 1998; Burr, 2003; Butler, 2007, 2011; Lenz Taguchi, 2009; Lykke, 2009).

En form av maskulinitet som lever i symbios med det hegemoniska idealet är den stödjande maskuliniteten, den som representeras av män som inte lever upp till idealbilden men som ändå stödjer den, som strävar efter att agera, klä sig och framstå som så lika idealet som möjligt. Det rör sig alltså om en glidande skala där det finns ett maskulinitetsideal som reglerar identiteten för män och pojkar, som är ett centrum för våra föreställningar

och som präglar våra värderingar av vad som är eftersträvansvärt och åtrått respektive vad som ses som oönskat och oakttat. Förändring och utveckling är möjlig när rådande ideal utmanas av ideal som formats eller uppstått i andra kontexter. Nya ideal kan då konkurrera med de rådande (Connell & Messerschmidt, 2005). Bilder av hur idealmannen agerar utmanas ständigt (Holdsworth, 2013), och häri ligger en potentiell möjlighet till omskapande och förändring.

3.3.2 Blicken på kroppen och det självdisciplinerade subjektet

Makt uppfattas oftast som något någon har över någon annan. Föräldrar har makt över sina barn, polis har makt över de brottslingar som grips, chefer har makt över sina anställda. Men makt verkar också på ett mera dolt och raffinerat vis, genom att individen styr sig själv och sin inställning. Denna självstyrande inställning är inlärd genom sammanhang individen formats av och benämns *governmentality* (Foucault, 2000; Lindgren, 2006; Bartholdsson, 2008; Nilsson, 2008). Vi styrs exempelvis i skola och arbetsliv, till att ”vilja” vara nyttiga, ansvarstagande, samarbetsvilliga individer med ”rätt inställning”. Vi lär oss ”passa in” i de normer som framstår som sanna, goda och eftersträvansvärda för det stora flertalet.

Denna form av maktutövning är särskilt raffinerad eftersom den får individer att själva styra sig, eller anpassa sig till normer. De förstår normerna som en självklarhet. Genom att leva efter vedertagna normer kan vi positionera oss som normala. Dessa normer förmedlas till individerna via institutioner, procedurer och regelverk och har i grunden ekonomiska och politiska ambitioner. Att forma en population som smidigt uppfyller det som makteliten tycker sig ha nytta av. I kölvattnet följer en hel uppsjö av kunskapsområden som syftar till att få människors självstyrning att fungera smidigt och effektivt. Discipliner som pedagogik, psykologi, medicin, juridik, ekonomi är kuggar i detta maskineri (Foucault, 2000).

När en förgivettagen föreställning möter motstånd och omförhandlas i någon mån sker ett skifte i vilka värderingar som kommer att dominera som ett resultat av processen. Motstånd kan i denna avhandling ses som val av positioner som kan uppfattas bryta med vad eleverna uppfattar är ett rådande ideal. Det sker en form av rubbning av föreställningar om vad som förstås som exempelvis sant, gott, rätt och normalt.

När elever skapar eller utför dans är de präglade av den syn på hur en

man/kille betar sig respektive hur en kvinna/tjej betar sig, som finns och återskapas i samhället omkring dem, via familj, skola, tv, reklam, fritidsaktiviteter, religiösa samfund med mera. De har också med sig bilder av vad dans är (till exempel, balett, street, folkdans, bugg). Människor styr sig själva för att passa in i sin omgivning (Foucault, 2000; Butler, 2007, 2011). Foucault (2009) beskriver hur den panoptiska blicken, ger en illusion av att subjektet är betraktat. Denna illusion får subjektet att själv reglera sina handlingar så att de samspelar med de förväntningar som finns på subjektet. Detta är en form av makt, som inte utövas genom explicita lagar och regler utan som snarare får ses som ett raffinerat system av värderingar och normer som subjektet själv underkastar sig. Denna typ av styrning benämner Foucault *governmentality*. Butlers teorier tar avstamp i Foucaults idégoods och intresserar sig för hur denna utifrån kommande blick får oss att kategorisera oss relativt en tvåkönsmodell. Min utgångspunkt, givet detta, är alltså att eleverna i denna avhandlingsstudie har en föreställning om hur de bör agera i dansundervisning för att inte bryta med normer och riskera sin sociala position. De styr sina rörelser med hänsyn till förväntningar och normer, som finns inbäddade i den heteronormativa kontext som de är en del av, och som påverkar deras genusidentiteter.

Young (2000) ger i sin forskning en bild av flickors och kvinnors rörelser, som hon menar uttrycker hur de i sina kroppsliga rörelser och positioner är präglade av gränser. Gränser som inte får överträdas, och som bottnar i upplevelser av ångslan, osäkerhet och tvehågsenhet. I allmänhet verkar kvinnor som grupp underskatta sin fysiska förmåga, vilket lämnar plats för mäns möjligheter att ta initiativ, plats och agera med full kraft. Kvinnor är inte lika öppna i och med kroppen som män. Män svänger armarna i vidare cirklar och rör sig mer vertikalt upp och ner än kvinnor. Män står och sitter oftare bredbent, medan kvinnor håller benen ihop och armarna tätt utmed kroppen. Young beskriver hur kvinnor i normalfallet begränsar sina rörelser till en kroppsdel, håller tillbaka, avvaktar och inte är så aktivt fokuserade mot ett specifikt mål utanför kroppen. Här menar Young att flickan/kvinnan har en mer splittrad position än pojkar/män som subjekt. Hon har en svårighet att vara fullkomligt närvarande eftersom det alltid finns en objektiviserande blick på vad hon gör. Young menar att denna utifrån kommande blick granskar och bedömer, vilket leder till att kvinnor och flickor ser sig själva som rörelsens objekt snarare än dess upphov. Det betyder att många kvinnor och flickor upplever att "agensen" ligger hos rörelsen snarare än hos dem själva.

Det kvinnliga varat lever i rummet som för det första *slutet* eller begränsande, för det andra som *dubbelt* och för det tredje upplever sig kvinnan som *placerad* i rummet (Young, 2000, s. 269).

När det gäller rummets tillgänglighet för män och kvinnor, finns också andra skillnader. Kvinnor föredrar avskildhet, mindre och mer tillslutna platser. Män riktar sig utåt, öppnar upp platser, nyttjar stora utrymmen och dras inte för publika sammanhang (Young, 2000; Walkerdine, 1998).

Det rum som är fysiskt tillgängligt för den kvinnliga kroppen är oftast större än det rum hon faktiskt tar i bruk (Young, 2000, s. 270).

Young förklarar att kvinnor utgår från att rummets möjligheter inte är för henne att ta i bruk utan avgränsar själv rummet och därmed sina rörelser i det. Vidare finns en åtskillnad mellan mål och förmåga som ger den försiktighet i rörelser, som ovan beskrivits. Den placerade kvinnan ser sig som en kropp i ett rum, alltså betonas här objektifiering istället för agens. Här finns också en känsla av att vara satt på plats, vilket gör att kvinnor inte rör sig för att möta ett objekt, som till exempel en boll, utan inväntar att det närmar sig.

Flickor/kvinnor förstås ofta som homogena grupper med liknande erfarenheter och förutsättningar (som skiljer dem från män/pojkar) och som påverkar kroppsliga rörelser exempelvis i sport, lek och vardagssituationer (Young, 2000; Butler; 2007, 2011). I sina rörelser lär sig flickor att föra sig som flickor, vilket ger dem en social position som just flickor. De visar med sina kroppar att de lärt sig att anpassa sig och erhåller status för detta beteende. Femininitet har ristats in i kroppen.

Den kvinnliga kroppens uttryck är emellertid inte bara negativt och beror inte bara på bristande träning, även om det är en viktig orsak. Det finns en positiv kvinnlig stil, ett sätt att föra och röra kroppen som flickan lär sig i takt med att hon börjar uppfatta sig själv som flicka. Den unga flickan tillägnar sig särskilda feminina beteenden – att gå som en flicka, lägga huvudet på sned som en flicka, stå och sitta om en flicka, gestikulera som en flicka och så vidare. Hon lär sig aktivt hålla tillbaka sina rörelser (Young, 2000, s. 274).

Kategorin kvinnor förstås som en slags massa, där skillnader visserligen finns, men där en gemensam erfarenhet som hänger samman med den biologiska kroppen ändå är ett förenande inslag. Sättet att ”stänga” kroppen

härrör från kvinnors kroppsliga utsatthet, från rädslan att bli ofredad eller utnyttjas sexuellt mot sin vilja. I situationer där man inte längre styr, som när man blir utnyttjad, ofredad eller våldtagen, har den egna agensen beskrivits eller helt fråntagits en. Man blir ett objekt, en kropp, som andra förfogar över. Subjektet kämpar mot att bli utsatt genom att helt enkelt i handlingar, i rörelser, minska risken för att framstå som ett objekt. Kvinnor vakar över sig själva, genom att begränsa sig rörelsemässigt, genom att inte framstå som tillgängliga i vardagsrörelser (Young, 2000; Butler, 2007, 2011). De lär sig att uppträda så att de uppfattas som kvinnor/flickor och de lär sig att skydda sig genom att inte framstå som tillgängliga, lätta att ta i bruk, att erövra. Denna blick förvandlar flickan från ett agerande subjekt till ett betraktat objekt, i andras såväl som i sina egna ögon.

Samtidigt menar Fredrikson & Roberts (1997) att objektifieringen av kvinnor och flickor ibland förskjuts från ett agerande där man skyddar sig och begränsar sig till att istället aktivt framställa sig själv som ett sexuellt objekt. Det blir då fråga om att förstå sig själv som yta, som hur man "tar sig ut" för en betraktare. Den yttre blicken på ens person blir internaliserad, kvinnan betraktar sig själv utifrån och använder speglar och andras reaktioner för att justera sitt beteende, sitt sätt att kroppsligen framstå. Kvinnor och flickor arrangerar artefakter som hår, kläder, smink och accessoarer, men även sitt fysiska framträdande. De rör sig och poserar på ett sätt som ska behaga och som ska bli attraktivt att vila ögonen på (Walkerdine, 1998). De uppnår detta genom att höfter och bröstparti framhävs och genom att röra sig mjukt, smidigt och följsamt. Snärtiga och isolerade rörelser ger ibland ett sextigt och exotiskt intryck medan böljande och pockande rörelser skapar spänning och förväntningar.

Kvinnor och flickor lär sig att betrakta och bedöma sig själv och varandra utifrån de ideal de har omkring sig. Det blir således inte bara mäns blickar på kvinnor utan även en manlig blick, genom kvinnor/flickor, som styr flickor och kvinnor att föra och röra sig. Kvinnan uppfattar sig själv som objekt snarare än subjekt och formar sig för att bli ett (av män) eftertraktat objekt. I detta antagande finns en heteronormativ föreställning inbyggd. Vad kvinnor har att vinna på att framställa sig som objekt är att de visar att de anpassar sig till den ordning som ett manligt öga på kvinnokroppen utgör och genom det framstår de som attraktiva kvinnor/flickor (Fredrikson & Roberts, 1997; Walkerdine, 1998; Young, 2000). Detta torde omfatta också flickor och kvinnor som inte definierar sig som heterosexuella, eftersom de lever i och präglas av en patriarkal struktur oavsett sina sexuella preferenser.

För att utgå från Foucaults (2009) governmentality begrepp så blir de egna preferenserna helt underordnade den förväntan som den panoptiska blicken på den fysiska kroppen för med sig. Självstyrandet verkar i den riktning där den dominerande makten finns, så att de egna preferenserna formas i relation till hegemoniska ideal. Som jag tidigare varit inne på tillskriver Foucault subjektet viss agens och därmed möjlighet att göra motstånd (Hall, 2004; Foucault, 2009).

Risken med denna objektifierande blick är att det subjektiva, det inre upplevandet, förmågan att ”känna inifrån” inte framstår som viktig. Detta resulterar i ökad psykisk ohälsa som kan leda till ätstörningar, depression och sexuella problem (Fredrikson & Roberts, 1997). Ett aktivt inifrån kännande, ett upplevande att kroppen och dess erfarenheter skulle kunna ge kvinnor och flickor tillgång till sig själva som subjekt, istället för att disciplineras och disciplinera sig själv till att framstå som objekt. Detta vill jag mena är lika angeläget att ha i åtanke i relation till de villkor som omgärdar pojkar och män.

KAPITEL 4

Design och metod

I detta kapitel redogörs för studiens övergripande design och för metoder som använts för att producera och analysera det empiriska materialet. Avhandlingen bygger på två delstudier. *Den första* är tänkt att bidra med kunskap om grundskolans danspraktik¹⁷, som den ser ut under ledning av högskoleutbildade danspedagoger. Här belyser jag de mönster som framträder i undervisningen när elever och pedagoger interagerar. Jag belyser även hur genus görs i denna interaktion. Två klasser på två olika skolor har involverats genom vilka resultat och analyser utvecklas, men också etiska överväganden och studiens specifika upplägg. *Den andra delstudien* är en iscensatt studie där jag genomför ett dansprojekt i två klasser på en skola. Fokus ligger specifikt på de danser som eleverna i mindre grupper har arbetat fram under en serie lektioner. Här ges alltså möjlighet för eleverna att prova dans i ett ”friare” sammanhang än i delstudie 1.

De två delstudierna är inte avsedda att jämföras med varandra. Förutsättningarna på de olika skolorna, och upplägget av empiriproduktionen skiljer sig åt. Snarare är ambitionen att se dessa två delstudier som komplement där inblick ges i hur dansverksamhet i en mera styrd form respektive i en mera fri form utgör villkoren för barnens dansande. Jag gör i kapitel 5 och 6 en inflygning med specifika metodiska och etiska överväganden i

17. Här avses undervisning i dans som konstnärligt uttrycksmedel som bedrivs kontinuerligt över tid.

relation till respektive delstudies resultat. I dessa kapitel ges också en bild av hur urvalet skett, hur kontakten med skolorna gått till och hur mötet med eleverna såg ut. Analyserna av de olika sekvenserna följer direkt efter att dessa beskrivits. Ambitionen är att det tydligt ska synas hur analyserna och resultaten hänger samman, när de växelvis följer i anslutning till varandra.

4.1 STUDIENS DESIGN OCH PRODUKTION AV EMPIRISKT UNDERLAG

I arbetet med att undersöka konstruktion av genus i dansundervisning och i elevers danskompositioner genomfördes två olika delstudier i grundskolemiljö. Sammantaget förväntas studierna kunna beskriva genusskapande i grundskolans dansundervisning och i en iscensatt studie med fokus på dansskapande. Specifikt studeras hur olika aktörer, företrädesvis lärare och elever, förhåller sig till genrer, tematik, kropps och rumsanvändning. Följande två delstudier igår i avhandlingen:

Delstudie 1			
Skola	Årskurs	Antal lektioner	Undervisningsrum
Skola A	Åk 5	11 lektioner	Musiksal, spegelvägg, podium för instrument
Skola B	Åk 3	6 lektioner	Idrottssal

Delstudie 2			
Skola	Årskurs	Antal lektioner	Undervisningsrum
Skola C	Åk 4	10 lektioner	Idrottssal, mindre spegel, scen vid kortsidan
	Åk 5	10 lektioner	Idrottssal, mindre spegel, scen vid kortsidan

De bägge studierna genomfördes vid olika tidpunkter, på olika skolor och med olika fokus. Tanken är att de svarar mot olika delar av mitt syfte och att de besvarar olika forskningsfrågor. Delstudie 1 inriktar sig på att undersöka exempel på hur dansundervisning i skolan genomförs och hur dansundervisningen skapar ramar och villkor för dans, genus och olika subjekt genom de positioneringar som erbjuds och tas i bruk. För att få en bild av hur lärare arrangerar undervisningen, har det varit angeläget att besöka skolor som kontinuerligt arbetar med dans, under en eller flera längre perioder. Skolor som arbetar långsiktigt med dans är sällsynta i Sverige. Det har därför inneburit utmaningar att hitta skolor som kan och vill ingå i studien. Skolorna i delstudie 1 fokuserade elevers möjligheter att erövra färdigheter i dans genom strukturerade övningar och danser, där rörelser förevisades av läraren. För att kunna studera hur elever tar sitt handlingsutrymme i bruk när de ges ett utökat mandat att själva påverka innehåll och utformning av en danskomposition, har jag valt att också iscensätta delstudie 2, där elevers komponerande står i centrum.

Behovet av delstudie 2 har vuxit fram som en konsekvens av att improvisation och komposition inte var framträdande inslag i den undervisning som studerades i delstudie 1. Fler frågor kom att växa fram med delstudie 1 och därav delstudie 2. Således fokuserar delstudie 2 det egna danskomponerandet som eleverna gjorde och delstudie 1 ger en bild av de kontextuella villkor, med avseende på genus, som elever kan möta i grundskolans dansundervisning. Att hitta en skola som vid tiden för studiens genomförande arbetade specifikt med danskomposition visade sig svårt. En iscensatt studie designades av den anledningen.

4.1.1 Etiska överväganden

Alla elever vid skola A (åk 3) valde att delta i studien. En elev, som hade skadat sig, önskade att inte bli filmad så länge gipset satt kvar på armen. På skola B (åk 5) valde alla utom en elev att delta i studien. Den här elevens föräldrar deltog inte när projektet presenterades vid ett föräldramöte, så jag antog att deras bild av studien eventuellt byggde på informationsbrist. Jag föreslog att jag skulle prova att filma vid ett tillfälle och att vi därefter skulle ha en dialog kring hur detta utfallit. Det visade sig att föräldrarna inte ville ha någon dialog med mig överhuvudtaget. Det föreföll vara föräldrarna (en eller bägge), snarare än eleven, som inte ville att eleven skulle delta. Jag fick, via klassläraren, en uppfattning om att föräldrarna var oroliga för att eleven

skulle besväras av att bli filmat, att hen skulle kunna bli hämmat när kroppen och kroppsliga aktiviteter hamnade i fokus för uppmärksamhet.

I detta ligger naturligtvis en viktig aspekt att förhålla sig till. Min forskning syftar delvis till att belysa just hur kroppen, eller snarare kroppens rörelser, framställs i syfte att problematisera de möjligheter som elever har att positionera sig i dansrörelser. I förlängningen vill studien bidra till ökade möjligheter för alla barn att konstruera sig som tänkande, kännande och handlande subjekt snarare än objekt. I en studie som denna blir barn i viss mån objekt, de studeras utifrån, i syfte att grundligt belysa något. Deras frågor, deras önskemål och deras farhågor står inte i fokus, utan det är jag som forskare som designar studien och ställer frågor.

Samtidigt är syftet att i förlängningen placera just elevernas perspektiv, som deras val av rörelser, i centrum för en problematiserande diskussion. Därför valde jag att genomföra studien som planerat och genom läraren informera föräldrarna om att jag skulle rikta kameran mot de elever som valt att delta i studien och inte mot eleven som valt att inte vara med. Det visade sig bli mycket svårt eftersom eleverna rörde sig till olika platser i rummet och när de var placerade på ett ställe så var den aktuella eleven sällan i utkanten. Därför syns eleven tydligt i delar av materialet. Detta är ett etiskt dilemma som jag inte har någon lösning på, men jag har försökt följa Vetenskapsrådets rekommendationer (2016), i så stor utsträckning som möjligt.

Jag vill mena att genom att inte genomföra studier om barn och genussubjektivitet, där syftet är att på ett kritiskt sätt genomlysa obalanser, problem och reproduktion av till exempel traditionella genuspositioner, riskerar dessa att befästa i praktiken. Ur barnens perspektiv uteblir då eventuellt förändringar där de kan föras med större handlingsutrymme. Vidare belyser Vetenskapsrådet vikten av att föräldrarna ger sitt samtycke, men att det ibland kan finnas olika uppfattningar hos barn och föräldrar i frågor som gäller barnets medverkan i vetenskapliga studier.

Min uppfattning är att eleven själv inte upplevde situationen, där eleverna filmades, som besvärlig. Eleven ingick i en kamratgrupp som självmant sökte upp mig innan och efter danslektionerna för att småprata, ställa frågor och utveckla en informell relation. Jag upplevde därför att eleven visade förtroende för mig och att eleven inte nämnvärt besvärades av situationen. Flera gånger sökte eleven ögonkontakt med mig, när jag filmade, och visade med leenden och gester att hen kände sig bekväm med min och kamerans närvaro. Vetenskapsrådet (2016) lyfter principen att i de fall föräldrarna ger sitt godkännande men barnet inte vill delta så skall barnets vilja respekteras.

Här är det snarare ett omvänt dilemma. Den övergripande principen tycks vara att respektera barnets synpunkter då barnet har förutsättningar att förstå konsekvenserna av sin medverkan i studien i rimlig omfattning. Trots att eleven inte var myndig var hen i en ålder där hen kunde ta del av och förstå skriftlig och muntlig information om studien. Att eleven själv tycktes bekväm med situationen var avgörande för att jag skulle välja att fortsätta studien. Alternativet hade varit att inte genomföra studien alls. För att hantera denna problematiska situation på ett så etiskt sätt som möjligt valde jag att utelämna eleven ur mina analyser. Eleven som sådan har inte heller varit studieobjekt, utan snarare de diskurser som omsätts och utmanas kollektivt under danslektionerna.

4.2 METODOLOGI – OM BEGREPP, ANALYS OCH KROPPSLIGA UTSAGOR

Min studie bygger på vetenskapsideal där dekonstruktion och kritisk reflektion är fundament i både hur man ontologiskt förstår tillvaron och hur man producerar empiriska undersökningar (McQuillan, 2000; Lindgren, 2006; Börjesson & Rehn, 2009; Winther Jørgensen & Phillips, 2009). För att studera hur deltagarna i studien skapar mening och positionerar sig, men också inordnar sig i normer och kontextuella villkor, så har jag valt att arbeta med diskursanalys. Diskursanalys kan ses som ett teori och metodpaket som kan användas för att exempelvis studera hur budskap konstrueras på olika nivåer och hur makt och dominerande föreställningar spelar in i normaliseringsprocesser.

Budskap kommuniceras ofta i ord, antingen talade eller skrivna. Det talade och skrivna ordet är vad som i vardaglig mening förstås som språk och givet detta har diskursanalys ofta förknippats med studier av tal och text. Språkliga utsagors funktion och effekt står då i centrum för exempelvis diskurspsykologisk analys. Med en vidgad syn på språket, bland annat som följd av den performativa vändningen¹⁸ (Walkerdine, 1998; Lilja 2000, 2003; Young, 2000; Kress, 2010; Lind, 2010; Butler, 2007, 2011) ses språk som uttryck i ett bredare perspektiv. Gester, bilder, artefakter, ljud och rörelser är komponenter som vi använder för att kommunicera. Därmed vidgas språk begreppet till att omfatta även icke verbala uttryck, som dans.

18. Hur kroppsliga uttryck, utöver det som sägs verbalt, bidrar till hur världen konstrueras och blir till för oss människor.

Kress (2010) skriver om olika teckenformer, modes, och de möjligheter att kommunicera som ligger invävda i dessa. Semiotiska resurser som bilder, texter, musik, grafisk layout, gester, tonfall, rörelser med mera, uttrycker olika aspekter av något specifikt. Olika modes erbjuder olika möjligheter att kommunicera ett visst innehåll, men samverkar ofta för att kommunicera ett budskap.

Different modes offer different potentials for making meaning. These differing potentials have a fundamental effect on the choice(s) mode in specific instances of communication (2010, p. 79).

Marner & Örtegren (2003) lyfter också fram olika uttrycksformers kapacitet och då särskilt de möjligheter som olika estetiska ämnen bär med sig. I dans är rörelsen den modalitet som blir betydelsebärande, det tecken som säger något, självständigt eller i kombination med andra tecken. Min ambition är att använda diskursanalytiska verktyg inte enbart på det som elever och lärare säger med ord utan främst på det som sägs och inte sägs i dans. Dansrörelser analyseras som en typ av utsaga eller yttrande (Vail, 1997).

En verbal utsaga kan analyseras dels lingvistiskt, men också symboliskt. Skillnad görs då på språkets struktur, som grammatik, och på det budskap som kommuniceras. Även om ett budskap kan förstås på olika vis beroende på vem läsaren eller åhöraren är, så erbjuder orden oss ändå en något mer fast form än vad dans gör. Det finns kulturella överenskommelser kring vad vi vanligtvis menar med ord som exempelvis utvidga, genomföra och plantera. Dansen får avläsas symboliskt, eftersom rörelser inte har samma konkreta mening, för de flesta av oss. Samtidigt finns också i dans en slags grammatik, alltså beståndsdelar med vilka dans byggs upp (Laban, 1975, 2011).

Att diskursanalytiskt tolka budskap och konstruktioner, som exempelvis dans, kan involvera mellanmännliga dialoger på mikronivå såväl som studier av mer övergripande strukturella villkor på makronivå, och givetvis olika kombinationer av dessa. För att kunna uttala sig om ett empiriskt innehåll i relation till dessa olika nivåer krävs att analysredskapen anpassas och riktas mot relevant nivå. Exempelvis kan diskurspsykologiska verktyg lämpa sig för studier av mellanmännliga handlingar, språkliga detaljer, utsagor och aktiviteter, och hur de bidrar till konstruktionen av en viss förståelse eller bild av något (Potter & Wetherell, 2007; Potter, 2008). För att förstå hur något konstrueras, eller hur en viss förståelse byggs upp, kan forskaren titta på beståndsdelar i exempelvis ett uttalande. I denna avhandling analyseras

dansrörelser genom att specifika aspekter av en rörelse ställs i relation till rum, kraft, tid, kropps användning, andra rörelser och de individer som ingår i sammanhanget.

Mer makroinriktade studier är nära sammanflätade med de teoretiska utgångspunkter som beskrivits i föregående kapitel, vilket innebär att metodologi i hög grad impregneras av teori. Här finns ett antagande om att det som dominerar i etablerade föreställningar i samhället, neutraliseras i normaliseringsprocesser. Då tystas samtidigt andra alternativ. Det är de tystade rösterna som kan bidra till att vidga förståelsen bortom normativa förgivettaganden. I dans kan det handla om vilka rörelser, stilar, former och genrer som dominerar och vad som samtidigt förefaller marginaliserat.

Diskursanalys kan bidra till att avtäckta marginaliserade aspekter av tillvaron som då omförhandlas, och förstås på nya vis. Genom att lyfta fram motståndsdiskurser kan andra bilder av en praktik framträda, olika diskurser kan bli synliga. Inte bara de som dominerar, utan även de som existerar i marginalen. Detta kan upplevas som provocerande för de som gynnas av den ordning som råder, men de som missgynnas ges samtidigt en röst. Denna studie tar sitt teoretiska avstamp i en ambition att problematisera den ordning som nu råder och på så vis ge utrymme åt tystade röster och normativa positioneringar.

Budskap som kommuniceras kan tolkas på olika vis. De kan förstås bokstavligt, som det som tydligt uttrycks. För forskare som studerar konstruktioner av normer, värderingar och vad som framställs som marginaliserat är en annan typ av läsning också angelägen. Därför har jag försökt läsa mellan raderna vid analysen av empirin. Exempelvis blir en utsträckt arm mot någon samtidigt explicit ett riktande bort från något annat. Här har dikotomier, inkludering, exkludering och vad som ges en privilegierad respektive underordnad position väglett min blick på materialet. Genom denna ingång i betraktandet vill jag beskriva och problematisera normativa positioneringar och genus, men också brott, motstånd och omförhandlingar av dessa.

4.2.1 Kropp, rum, tid och kraft – att analysera dans

Vid analys av texter är det angeläget att studera exempelvis vilka ord som används, hur dessa kombineras, vilken mening de får och vilka genrer som står i centrum. Om det är ett akademiskt språk, slang eller en skönlitterär text har betydelse för vad man väljer att ställa frågor om och vad som lyfts fram som betydelsefullt. Att studera dans kräver istället att fokus riktas mot

vilka rörelser som utförs, var i rummet de görs, av vem/vilka, med vilka kroppsdelar och på vilket sätt. I detta är jag inspirerad av Potter (2008) och de diskurspsykologiska redskap som han tillhandahåller. Samtidigt är de inte anpassade för analys av rörelser och därför har jag behövt luta mig också mot Laban (1975, 2011) som erbjuder redskap för analys av dansrörelser. Denna metod för rörelseanalys utvecklades innan poststrukturella vetenskapsideal blivit så framträdande inom studier av kropp och symboler som de är idag. Även om Laban teoretiskt utgår från en annan ontologisk förståelse så är ändå dessa redskap användbara för analys av dans i denna studie, eftersom de möjliggör nära studier av vad som görs och hur det sker. Detta blir ett fundament för att sedan tolka vilken betydelse detta för med sig för individer och grupper.

I analys av dans bryts olika danssekvenser ner i rörelser. Rörelser ska i denna avhandling förstås som dansrörelser, eftersom de är beståndsdelar i en dans. Det är inte vilka rörelser som helst, som att strosa fram i en park, eller böja sig ner för att lyfta ett föremål. Kombinationer av rörelser görs i ett sammanhang där de kan berätta något för betraktaren, och den kommunikativa kapaciteten bidrar till att rörelserna kan kategoriseras som dans, som en särskild sorts rörelser menar McFee (1996).

I mina analyser tittar jag på hur elever bygger upp sekvenser i dansandet genom att kombinera olika rörelser som att exempelvis gå, snurra, glida och falla. Samtidigt är just relationerna mellan eleverna och vilka positioner de tar i bruk centralt. I analyserna tittar jag inte på allt som görs. Det hade varit omöjligt med ett så stort material. Istället riktas blicken mot de sekvenser där eleverna skapar, befäster och utmanar rådande normer i formandet av genussubjektivitet genom att undersöka;

- Vad kroppen gör (vilka kroppsdelar som involveras och vilka rörelsemönster som görs)
- Hur kroppen rör sig (dynamik, timing, kraftinsats)
- Var och vilka former som skapas i rummet (med kropp och rörelser)

En vanlig uppfattning är att intentionen med rörelsen skiljer dans från andra typer av rörelser, som sport och vardagsrörelser. Med detta menas att rörelsen som sådan är i centrum, som en del i ett erfalande av hur dansen känns i den utövande kroppen. Det är således inte en praktisk eller pragmatisk ambition som ligger bakom utförandet, som när man lyfter armen för att dricka eller sparkar på en boll. Det är ett fokus på rörelsen, oavsett nyttan

med denna, som framträder. För många som dansar är dans ett uttrycksmedel och då är den kommunikativa kapaciteten som ligger i dansrörelserna central för vad som görs och hur det kan tolkas.

Vad rörelsen berättar är inte en faktiskhet, något som kan låsas fast eller förstås slutgiltigt (Laban, 1975, 2011; McFee, 1996). Dansrörelser i scenkonstnärliga sammanhang är ett associativt berättande där dansarkroppen och dess rörelser formar tecken som tolkas av betraktaren. I skolkontexten möter vi inte professionella dansare utan elever. Även om deras rörelser inte på samma stringenta vis som dansarens formar avsiktliga tecken, är det ändå möjligt att rikta ljuset mot hur eleverna använder komponenter som bygger dansrörelser, exempelvis kropp, kraft, tid och rum. Dessa byggstenar används också för att stilistiskt inordna sig i genrer och att skapa tematik och narrativa inslag, och därigenom positionerar sig individen. Det är bland annat dessa handlingar som kastar ljus över hur elever framträder i dansrörelser.

Hur kroppen samverkar med aspekter som kraft, tid och rum för att konstruera ett estetiskt uttryck är centralt i dans (Laban, 1975, 2011; McFee, 1996; Vail, 1997; Hanna, 1999; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005). Elevernas val av rörelser, som *vilka* kroppsdelar som involveras men också vilka som exkluderas, *hur* de gör/och inte gör rörelserna, *vilken* intensitet och hastighet som används/utesluts och *hur* de disponerar/inte disponerar rummets yta, nivåer och riktningar är aspekter som jag riktar min uppmärksamhet mot.

Hur eleverna förflyttar sina kroppar i rummet till olika platser respektive hur deras rörelser tar rummet omkring den egna kroppen i anspråk är intressant för att förstå exempelvis genus i relation till rumslighet. Man kan med kraft ta ut en rörelse så att den blir maximalt stor, men ändå tar liten plats i rummet, till exempel om man distinkt och med kraft viftar på ett finger.

Om dansrörelser sker i en viss riktning, till exempel nerifrån och upp och om mycket eller lite yta/volymer används är också av intresse i analysen. Motsatspar som stor/liten, stark/svag, högt/lågt, ihopdraget/utsträckt bidrar till en förståelse kring elevers genusskapande. Genom att studera marginaliseringar såväl som sekvenser där en intensifiering av vissa specifika aspekter artikuleras, framträder normer som materialiseras i kroppslig handling. Med detta menar jag att normer och värderingar symboliskt framträder genom den fysiska kroppen samtidigt som just dessa normer och värderingar ibland neutraliseras.

Det handlar också om att identifiera specifika budskap, idéer och teman i form av gester eller rörelser som artikuleras, till exempel genom att teckna

hjärtan med händerna i luften, för att symbolisera kärlek, eller att låtsas rikta ett vapen mot något. Hur eleverna i sin dans förhåller sig till varandra är också angeläget att rikta blicken mot. Hur placerar de sig i förhållande till varandra och hur förändras den egna kroppens riktning när kamraterna rör sig? Korresponderar de med varandra med röst, blick, rörelser eller med specifika delar av kroppen?

För att förstå komplexiteten i rörelsematerial behövs en struktur som organiserar analysen av rörelserna. Laban (1975, 2011) visar hur rörelser kan analyseras rumsligt. Han utgår från kroppens mitt, som kallas center, och ser sedan rörelsernas riktning i förhållande till tre plan. Dessa tre plan utgör olika axlar som organiserar rummet. Ett plan är att likna vid ett hjul som delar rummet i höger och vänster, ett annat plan kan ses som ett bord som delar rummet i över och under och det tredje som en slags dörr som delar rummet i framför och bakom. Alla rörelser vi gör pågår i rummet och kombinerar riktningar som uppåt framåt snett åt höger, eller bakåt neråt, åt vänster. Denna organisering förutsätter tre axlar som rörelserna tar i anspråk, en x, en y och en z axel. Axlarna tillför olika dimensioner i vårt sätt att förstå rörelsen och kroppen, och z axeln är den axel som ger oss ett djup, i rummet såväl som i kroppen. Från en platt bild till en tredimensionell förståelse. Rörelserna har också olika omfång och dynamik och de lämnar olika former efter sig, som spår i rummet.

Laban (1975) beskriver också olika *efforts* som han menar är basala. Det är själva kraftinsatsen som avses, alltså hur man tar i som ger rörelsen en viss dynamik. Individens förutsätts ha en intention som omsätts i rörelser, men Laban tar inte hänsyn till orsakerna till de intentioner individen har. Laban (1975) delar in rörelser i åtta olika kategorier eller *basic effort actions*;

- Pressing – is firm, direct and sustained
- Flicking – is light, flexible and sudden
- Punching/thrusting – is sudden, direct and firm
- Floating/flying – is sustained, flexible and light
- Wringing – is flexible, sustained and firm
- Dabbing – is direct, sudden and light
- Slashing – is sudden, firm and flexible
- Gliding – is sustained, light and direct

Det framgår av dessa *basic effort actions*, att de kombinerar tid, rum och kraft. Rörelserna är antingen plötsliga eller pågående, alltså de förhåller sig

till tid på olika vis. De är exempelvis starka/hårda eller lätta/mjuka och de har en tydlig riktning eller ett mer fritt fokus. Detta sammantaget ger rörelser nyanser i förhållande till varandra. Tolkningen av en rörelse kan alltså ses både som avskild (hur rörelsen i sig framstår) och som relationell (hur den framstår i relation till andra rörelser). En stor variation av nyanser kräver en förmåga att stringent och varierat artikulera i dansrörelser. Jag har inspirerats av Labans *basic effort actions*, men gjort en anpassning i relation till mitt material. Med detta menar jag att jag givetvis analyserar kraft, tids- och rumsanvändning, men beskriver med andra ord den karaktär rörelsen får i sammanhanget. Kontexten får således betydelse för hur rörelsen i sig tolkas.

Att tolka och beskriva dans är en utmaning eftersom dans måste förstås utifrån andra villkor än ord. Det innebär också svårigheter att översätta rörelser till ord då orden inte självklart gör rörelserna rättvisa, då mening ska överföras från ett mode till ett annat (Vail, 1997; Nothér Hooshidar, 2014). Att helt undvika ord som kan upplevas som värderande ser jag som en omöjlighet, då språket inte är neutralt och objektivt och en strävan efter ett ”torr-rare språk” hade minskat möjligheterna att synliggöra nyanser. I delstudie 2 kompletteras beskrivningarna med bilder för att ge ytterligare nyanser och en visuell förståelse av vad som iscensatts.

4.2.2 Videodokumentationens möjligheter och begränsningar

Danslektioner är komplexa undervisningssituationer. Elever och lärare är utspridda över en stor yta, ofta i idrottssalar, aulor eller större musikklassrum. De genererar ljud från kroppen, som andning, ljud av fötter mot golvet och ljud när kroppsdelar stöter samman. Eleverna är sällan tysta utan tillrop, stön, skratt, vrål, flås, prat och djupa andetag hörs och en enorm mängd rörelser och förflyttningar förekommer. För att kunna analysera dansrörelser i denna miljö valde jag att videofilma samtliga lektioner som ingick i studien. På så vis blev det möjligt för mig att återvända till materialet och se centrala sekvenser upprepade gånger. Detta kan ses som en förutsättning för att kunna analysera detaljer såväl som övergripande drag. Analysen påbörjades i viss mån redan under den tid jag studerade undervisningen, och pågick därmed i realtid.

Dans är ju en visuell konstform och en ögonblickets konstform, så video förefaller vara ett naturligt val för att dokumentera utsagor i dans. Samtidigt blir också den verbala kommunikationen lättare att i efterhand analysera, när det var möjligt att justera ljudvolymen, då samtalen i praktiken var svåra att uppfatta under pågående lektion.

De 37 danslektionerna i delstudie 1 och 2 videofilmades med hjälp av en kamera på stativ, placerad så att så stora del av rummet som möjligt blev synligt genom objektivet. Det var inte möjligt att täcka in hela rummet med en kamera, trots att vidvinkelobjektiv användes, så allt som skedde under lektionerna har inte fångats på film. I delstudie 1 har ett urval av sekvenser analyserats. I delstudie 2 har jag analyserat enbart de danskompositioner som eleverna gjorde.

I delstudie 1, som består av 17 danslektioner, kunde jag under tiden som undervisningen pågick zooma in på händelser som framstod som särskilt intressanta. Det blev således ett växlande mellan att fånga in helhet och att belysa detaljer eller enskilda elevers agerande för en kort stund. Jag placerade mig på lite olika platser i rummen för att fånga in undervisningen från olika vinklar.

Danslektioner är väldigt innehållsrika, då många elever rör sig runt i rummet samtidigt som de skapar ljud med kroppar och röster. Jag har inte kunnat ta med tillnärmelsevis allt som sker utan sållat ut de sekvenser som bedöms som både representativa och illustrativa utifrån studiens syfte. En del av materialet har också varit svårt att analysera just eftersom elevernas röster och rörelser stundom drunknat i varandra.

I delstudie 2, som består av material från 20 lektioner i två olika klasser i årskurs 4 och 5, undervisade jag själv. Därför kunde jag inte på samma vis rikta kameran aktivt mot det som föreföll mest angeläget att filma i varje stund, utan kameran var således mer stationär. När eleverna blev mer självständiga i sitt arbete filmades ett par lektioner också med en handkamera som jag gick runt med, för att fånga skeenden och aktiviteter ur olika vinklar. Jag kunde då följa elevernas arbete i mindre grupper på nära håll och ibland fästes kameran upp i ribbstolarna. Vid några tillfällen flyttades stativet till nya platser i rummet, för att fånga händelser från olika vinklar och för att täcka in andra delar av rummet, som den fasta kameran inte fångat. Ljusförhållandena påverkade också var det föreföll lämpligast att placera kameran, liksom de aktiviteter som för stunden företogs. Att jag fungerar som lärare och forskare, och är en person som kan ses som en outsider och kulturbetare av eleverna, har sannolikt också haft inverkan på hur de tolkat sammanhanget och uppgiften.

Det är angeläget att ha i åtanke att eleverna, medvetet eller omedvetet, kan erfara kameran som ett element som granskar dem. Genom att filma dem blir deras aktiviteter dokumenterade och det kan ha en disciplinerande funktion, genom att de positionerar sig mer utpräglat, exempelvis som or-

dentliga elever. För några elever föreföll kameran ha i det närmaste motsatt effekt. Detta syntes genom att de ställde sig strax framför kameran, vinkade eller gjorde miner in i kameran. Med tiden avtog denna typ av aktivitet, som om eleverna vände sig vid kameran. Min samlade bild var att eleverna med tiden upplevde kameran som ett odramatiskt inslag. Vid några tillfällen hamnade kameran och dess teknik i fokus för några elevers intressen och utgjorde då ett redskap i relationsskapandet med eleverna. Vi kom att småprata om kameran och eleverna hade kommentarer och egna erfarenheter som de ventilerade på ett informellt sätt.

4.3 ANALYS I TRE STEG

I analysarbetet har jag varit inspirerad av Ericsson och Lindgrens (2010) modell för analys av estetiska undervisningspraktiker. Modellen för samman en mikronivå, där samspel och interaktion mellan människor pågår, med en makronivå där resultatet ses i relation till villkorande strukturer. Dessa strukturer organiserar genussubjektivitet som på olika vis både upprätthåller och bryter med rådande normer och ideal. Ambitionen får därmed ses som dubbel, att både studera det som görs och inte görs och samtidigt finna förklaringar till, och problematisera, varför det förhåller sig just så som det gör. På en mikronivå blir det möjligt att se hur elever och lärare i kroppslig iscensättning, och i viss mån tal och annan handling, konstruerar budskap. Jag vill också lyfta blicken och analysera vilka diskurser om dans och genus som styr lärares och elevers agerande i skolans danspraktik. Specifikt handlar det om vad elever formas till av kontexten och vad de själva formar för slags genusidentitet. Empirin analyseras i följande steg:

1. Mikroanalyser av detaljer i materialet
2. Tematiseringar
3. Makroanalyser av resultaten i relation till dominerande ideal

I själva empiriproduktionen, när videomaterialet spelades in, påbörjades i någon mening en sorts analys, genom att kameran riktades och genom att jag samtidigt observerade och resonerade kring praktikerna. Men först när materialet var videodokumenterat, kunde den grundliga analysen påbörjas, genom att materialet studerades systematiskt, och innehållet beskrevs. I både delstudie 1 och 2 är det främst dansrörelser, men även i viss mån tal och andra handlingar, som studeras på mikronivå.

För att också kunna tematisera materialet söker jag efter sekvenser där normer, preferenser och strategier framträder, i relation till genus. Det handlar exempelvis om när dominansförhållanden framträder och när elever bryter eller omskapar normativa genuspositioner. De mer makroinriktade analyserna lyfts in i reflektionerna kring de två delstudierna och i den avslutande diskussionen av studien som helhet. I studien som helhet har händelser, uttalanden och rörelser där femininitet och/eller maskulinitet stått på spel och villkor för tjejer respektive killar fokuserats.

Som jag nämnt tidigare, har jag valt att fokusera de färdiga danskompositioner som eleverna i delstudie 2 visade det avslutande tillfället. Dels eftersom materialet är omfattande och en avgränsning var nödvändig, dels eftersom de färdiga kompositionerna kan ses som ett material som eleverna haft möjlighet att bearbeta över tid. De har därmed getts utrymme att förändra och öva innan de presenterat sina slutgiltiga kompositioner. Det övriga materialet, drygt 20 timmars film, har också studerats, men det analyseras inte i denna studie.

4.3.1 Mikroanalys: Att zooma in

I diskurspsykologisk analys fokuseras det mellanmännsliga, det som blir synligt i dialoger och diskussioner. Här finns ett släktband med samtalsanalys, etnometodologi och lingvistiska studier (Winther Jørgensen & Phillips, 2009). I mina analyser av det mellanmännsliga samspelet¹⁹ har jag inspirerats av diskurspsykologi, och ambitionen att titta på det som sker dialogiskt mellan individer. Samtidigt har jag behövt använda metoder för att analysera rörelser (Laban, 1975, 2011). De mikroanalyser som görs kombinerar således diskurspsykologiska verktyg och rörelseanalys.

I dans kan det vara fråga om hur individer eller grupper framställer rörelser, till exempel genom att låta rörelsen vara omfångsrik och utsträckt i rummet eller tvärtom ta liten plats. Förminskning i rörelse kan handla om själva rörelsens storlek men även de konsekvenser rörelsen får, till exempel att någon framstår som marginaliserad genom att man riktar sig bort från denna person. Det är således inte bara att se om en rörelse är till exempel stor i vardaglig mening utan att tolka rörelsen som ett tecken för något, alltså ett tecken i relation till omgivande kontext. Rörelsen har då en kvalitet som bär

19. Samspel förstås i denna avhandling inte enbart som verbal dialog utan som kroppsligt samspel, som gester, rörelser, miner och förflyttningar med mera.

fram en mening i sammanhanget. Själva rörelse kvaliteten och rörelsernas omfång inte bara sker, utan de ses som symboler för något, som konstruktioner och strategier. Exempelvis är betraktandet av rörelser storlek inte en vardaglig observation, utan länkas samman med den betydelse den kan få för förstärkandet eller omförhandlandet av diskurser och budskap.

Denna studie fokuserar inte *vad som är normalt* utan vad som i mänsklig kommunikation framställs *som normalt* av de som ingår i interaktionen. Potter (2008) har utformat analysverktyg som hjälper till att synliggöra exempelvis vilken funktion en utsaga har. Det vill säga hur en eller flera individer får något att framstå på ett visst vis, till exempel sant eller osant, i ett sammanhang. I denna studie är det exempelvis med vilken kraft dansrörelser görs, om det finns en ironisk underton eller ett stort engagemang i dansen, som studeras.

Vilken effekt en viss utsaga eller ett påstående får i ett visst sammanhang är ett sätt att förstå det som sägs i tal och handling (Potter, 2008). Effekten kan till exempel innebära att det någon gjort framstår som begåvat, orimligt eller som rent vansinne. När det gäller dans kan exempelvis samordningen av kroppar i formationer, storleken på och intensiteten i rörelserna skapa effekter.

Extremisering och förminskning av ett budskap sker för att minska eller höja trovärdigheten för det man själv eller någon annan säger eller gör, exempelvis genom dansrörelser riktning eller dynamik. Överdrifter och användning av beskrivande ord/handlingar i syfte att få något att framstå på ett visst sätt i högre eller lägre utsträckning. Ord som till exempel många, väldigt, ständigt, liten, sällan, ungefär betonar att något inte bara sker utan att det sker på ett visst vis (Potter, 2008). I denna studie är det specifikt rörelsernas omfång, plats i rummet och intensiteten som sammantaget ger en bild av om ett rörelseuttryck förminskas eller utförs på ett omfångsrikt sätt. Upprepningar och teman som skildrar en berättelse eller ett symboliskt händelseförlopp bidrar också till bilden av hur en viss rörelse framställs.

4.3.2 Tematisering

Det empiriska materialet består av en rad olika analyserade sekvenser och arbetet med att tematisera går ut på att organisera sekvenserna utifrån vad som görs och i viss mån sägs i de två olika delstudierna. Allt som gjorts i videomaterialet har haft en potential att bidra med kunskap. Efterhand har vissa sekvenser kommit att framstå som mer angelägna att uppmärksamma

än andra. Dessa sekvenser har gemensamt att något står på spel – med avseende på genusskapande och kroppsanvändning. Med det menas att det finns en slags spänning som hanteras, att något uppmärksammas särskilt av en eller flera elever och/eller lärare. För mig har blicken inte riktats mot allt som möjligtvis stått på spel utan jag har begränsat mig till händelser där genus konstrueras enskilt eller kollektivt. Att tematisera materialet innebär att det är jag, och inte lärare och elever, som avgör vad som framträder som ett tema. Som jag tidigare beskrivit menar Laban (2011) att förutom att titta på vad som konkret görs, vilka kroppsdelar som rörs, hur och var rörelser utförs samt med vilken hastighet, så krävs att summan förstås som något mer än delarna. Här involveras observatörens fantasi och förmåga att se mönster i materialet.

När flera danskompositioner eller sekvenser har ett liknande innehåll, så har jag karaktäriserat det som ett tema. Men allt innehåll har inte ägnats lika stor uppmärksamhet. Det teoretiska ramverket och de begrepp jag använder i analyserna har fungerat som en sil där jag sållat ut relevant material för denna studie. Jag tittar på intensifieringar eller återkommande aspekter i händelserna, där något förekommer särskilt utpräglat. När ett förenande drag exempelvis är att många grupper radar upp sig vända mot en tänkt publik eller spegel, framstår det som ett relevant tema som kan förstås i relation till ett av de analytiska begrepp jag använder, nämligen *the gaze* (Butler, 2007). De rörelser, handlingar och utsagor som syns i videofilmerna organiseras utifrån vad som de facto görs, hur det görs och var det görs. Men utöver dessa mer konkreta aspekter studeras exempelvis vad som framstår som kännetecknande, avvikande eller normalt. Vad som återkommer, vad som utesluts, vilka dansgenrer som används, vilka budskap som kommuniceras och vad som blir effekten av ett visst agerande är också av betydelse i denna studie.

4.3.3 Makroanalys: Att zooma ut

Att ”zooma ut” i betraktandet av studiens resultat hänger samman med ambitionen att inte bara beskriva vad som sker och hur detta görs utan också resonera kring varför. Människor förstås, utifrån en socialkonstruktionistisk ansats, som styrda av de sammanhang de ingår i och därför måste blicken riktas mot de diskurser som kan ha inflytande på en makronivå, i detta fall på elevers genusskapande. Det är alltså på en samhälls- eller organisatorisk nivå som analyserna rör sig. Här verkar diskurserna som möjliggörare och begränsare för vår förståelse och vårt handlingsutrymme. På makronivå är

det en teoridrivna tolkning som sker snarare än användandet av särskilda analysverktyg och metoder.

Metod förknippas ofta med att man följer regler, procedurer och ordningar på ett systematiskt vis, oberoende av studieobjekt. McQuillan (2000) menar att dekonstruktion kan ses som en ”omöjlig metod”, då det inte går att följa vissa regler eller procedurer. Däremot finns vissa principer som ligger till grund för läsningen, och som tar sin utgångspunkt i en ambition att kritiskt förhålla sig till hur röster tystas. Att dekonstruera handlar om att läsa ett material på ett unikt vis. En princip är att söka efter binära motsatser, som fungerar i relation till varandra och ömsesidigt förutsätter och utesluter varandra, och där den ena framstår som överordnad den andra. Avsikten med att studera motsatser är att rikta ljuset mot den hierarkiska ordning som implicit konstrueras och de konsekvenser som kan följa med denna ordning. Följande exempel på motsatser kan lyftas för att visa hur den första beståndsdelen i varje par kommit att etablera sig som överordnad den andra;

Teori/Praktik

Man/Kvinna

Ambitionen med att synliggöra binära motsatser är inte att försöka vända på den hierarki som finns inbyggd utan istället att försöka upphäva den dualism som ligger inbäddade i densamma. McQuillan (2000) menar att om man bara omkastar hierarkin bygger man vidare på samma sorts strukturella princip när ambitionen istället bör vara att frånga en binär förståelse av människa och tillvaro. Ambitionen är vidare att förstå vilka konsekvenser som följer med den rådande ordningen. Alltså vilka förståelser, (eller metaforer), som följer som en konsekvens av vårt sätt att värdera den ena termen högre än den andra. Det betyder att jag studerar hur binära kategorier framträder och rangordnas i de uttalanden och dansrörelser som görs.

However such metaphors are anything but dead since their seeming morbidity (when we no longer think of them as metaphors, but take them to be the way things really are) allows them to produce powerful political and ideological effects. (McQuillan, 2000).

Det McQuillan (2000) beskriver med ovanstående citat är att den hierarkiska uppdelningen byggs in i våra förståelser, värderingar och normer på ett sådant sätt att de med tiden uppfattas som naturliga och självklara, som något vi bör inordna oss i och anpassa oss till istället för att ifrågasätta. Genom

dekonstruktion ifrågasätts organiseringen av tillvaron. Det handlar om att hitta hybrider, som rymmer delar av olika ytterligheter, utan att de polariseras mot varandra. Detta benämns ett "Third space", ett utrymme "mitt emellan", en hybrid eller fusion av motsatser. Ett utrymme som förenar mer än det särskiljer. Ett utrymme som öppnar för en ny förståelse av tillvaron som "både och på samma gång". En arena där ny förståelse kan skapas, och där gamla förståelser omförhandlas snarare än befästs.

Genom att, med en dekonstruerande blick, rikta ljuset mot vad som framstår som självklart, naturligt och centralt i ett visst sammanhang, så framträder samtidigt marginaliserade alternativ och andra möjligheter. Därmed inte sagt att dessa är bättre eller sannare, de är bara inte framträdande i den dominerande diskursen. Genom att synliggöra osynliga alternativ, ges dessa aspekter av tillvaron en tydligare skepnad och de marginaliserades positioner stärks (McQuillan, 2000; Börjesson, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007). Att se på gränsdragningar ger oss en förnimmelse av en annan möjlig verklighet. Dominans och marginalisering är kopplad till makt och avsaknad av makt. Det finns alltså en kritisk men också emancipatorisk ambition närvarande i teorierna, analysmetoderna såväl som i mina ambitioner som forskare.

KAPITEL 5

Delstudie 1 Dans, undervisningspraktik och genusskapandets villkor

När skolklasser dansar händer mycket. Många elever rör sig på stor yta, det är ett myller av händelser. I denna delstudie har fokus varit på interaktionen mellan pedagoger och elever i de dansrörelser och uttryck som framträder, men också på normer och föreställningar om rum, tematik, kropp och subjektivitet. Främst behandlas tre teman;

- Undervisning med fokus på kropp
- Att rätta in sig i ledet eller framhärda
- Rörelserepertoarens vidd

5.1 UPPLÄGG AV DELSTUDIE 1

Det empiriska materialet har arbetats fram i två skilda skolklasser där man arbetar med dans under ledning av danskonstnärligt högskoleutbildad danspedagoger. De två skolor som ingår i denna delstudie har båda ett gott rykte, inte bara i den kommun de är belägna i utan även nationellt. De uppnår goda resultat och många elever kommer från hem där det finns studievana föräldrar. Båda dessa skolor ligger i attraktiva bostadsområden, och de tar emot elever i åk F-9. Skola A ligger utanför en större stad och skola B centralt i en större stad. Under studien får jag intrycket av att det råder en familjär stämning på skolorna, där elever och lärare tycks trivas. Eleverna på skolorna föreföll alla ha svenska som modersmål och de har

alla föräldrar som gjort aktiva skolval för att deras barn skulle kunna antas till den aktuella skolan.

På skola A utgjordes klassen av elever i åk 5 och på skola B av elever i åk 3. Jag videofilmade totalt 17 danslektioner, 11 lektioner om ca 60 minuter på skola A och 6 lektioner om 40 minuter på skola B. Att antalet lektioner varierar beror på att skola A förlade sina danslektioner lite tätare, ca 1–2 lektioner/vecka. Vid två tillfällen skedde undervisningen i halvklass. Skola B startade sin dansundervisning senare på terminen och hade en lektion per vecka. Ett par lektioner föll dock bort på grund av studie- och friluftsdagar.

Eftersom dans inte är ett obligatoriskt ämne i skolan så har inte alla skolor dansundervisning under ledning av högskoleutbildade danspedagoger eller danslärare. Därför fick jag söka aktivt efter skolor som arbetade med dans kontinuerligt. Danskonsulenter i olika regioner ombads hjälpa till att finna skolor som kunde vara aktuella för denna studie. Jag undersökte också via NCFE (Nationellt centrum för främjande av fysisk aktivitet hos barn och unga) och Institutet Dans i skolan vilka skolor de kände till som regelbundet arbetade med dans.

Ett antal skolor där man arbetade med dans, antingen på kontinuerlig basis eller i mer omfattande projekt identifierades. Rektorerna kontaktades inledningsvis för att undersöka om skolorna var intresserade av att ingå i studien. Jag började med ett telefonsamtal och om responsen var positiv skickades ett informationsbrev ut via e-post till rektor och lärare (bilaga 1–2). Några skolor hade av olika skäl inte möjlighet att medverka, men två skolor visade sig mycket positiva till att delta.

När rektorerna och lärarna gett sitt skriftliga medgivande via e-post, bad jag om hjälp med att informera elever och föräldrar om studien. Ett informationsbrev (bilaga 3–4), delades ut till samtliga elever och vårdnadshavare av klasslärarna. I dialog med lärarna diskuterades också praktiska förutsättningar och jag förhörde mig om intentionen med dansundervisningen.

Jag informerade också om studien vid ett föräldramöte på skola A. På föräldramötet var olika lärare involverade för att informera om sina ämnen, så även danspedagogen Sara. Hon hade vid studiens genomförande en danspedagogutbildning bakom sig med inriktning mot barndans och folkdans. Hon hade arbetat flera år vid skolan, och undervisade i olika genrer, enligt ett upplägg som skolans läroplan i dans tillsammans utformat. Några föräldrar hade synpunkter på föregående termins dansundervisning. De menade att eleverna inte upplevde denna som lustfylld och förslag om att arbeta med Michael Jacksons dans och musik framfördes. Tanken var att eleverna i olika

årskurser skulle ges möjlighet att möta olika genrer, vilket Sara informerade om vid föräldramötet. När jag informerade om studien var alla elevers föräldrar representerade med ett undantag.

När väl studien påbörjades samtalade jag, dansläraren och eleverna om studiens syfte och därmed upprepades den information som eleverna fått skriftligt. Eleverna var vana vid att bli filmade i dansundervisningen sedan tidigare, och de allra flesta tycktes bekväma med det. Samtidigt är det angeläget att lyfta fram att kamerans och min närvaro sannolikt ändå kan ha påverkat hur eleverna agerat. Exempelvis är det rimligt att anta att några elever haft en tendens att ”spela över” medan andra ”skärpt till sig”. Några elever utmärkte sig genom att vinka och gestikulera mot kameran.

Rummet där eleverna dansade användes även för drama och musikundervisning. I rummet, som låg i suterräng, fanns musikanläggning, stora speglar som täckte en vägg och ett podium med olika instrument. Under danslektionerna satt jag i ett hörn i främre delen av rummet med min kamera, alldeles framför spegeln eller på podiet längre bak. Vidvinkelobjektivet tog bara upp en begränsad del av utrymmet, så mycket försiggick som inte syns i det filmade materialet.

På skola B hade jag inledningsvis kontakt med de två klasslärarna, men danspedagogen Sonja tog snabbt över korrespondensen. Hon var mycket engagerad i studiens genomförande och hennes insatser kan ses som avgörande för att studien kunde genomföras på skolan. Sonja, som var timanställd på skolan, hade lång erfarenhet av att undervisa i dans och ett stort intresse för pedagogiska frågor. Under studiens gång fortbildade hon sig inom pedagogik, och hon fortbildade också skolpersonal i dansmetodik. Hon var scenkonstnärligt aktiv som artist och väl förtrogen med modern danskonst.

När jag träffade klass 3, hade höstterminen nyss startat, och de skulle ha dans med Sonja för första gången. Eleverna var inte vana vid kontinuerlig dansundervisning under ledning av danspedagog, men de hade mött dans i projektform. Sonja hade de i förbifarten stiftat bekantskap med då hon fanns på skolan i lite olika roller, men nu möttes de i formell dansundervisning för första gången.

Idrottssalen var ca 10 x 20 m, alltså en liten idrottssal, men ändå ett stort rum för dans. Längs väggarna hängde ribbstolar och i taket fanns lianer, ringar och bommar. På golvet syntes linjer i olika färger. Detta var ett rum avsett för fysisk aktivitet, för sport och kroppslig träning. Eleverna tycktes känna sig hemma i miljön, och deras klasslärare fanns med i periferin från och till. Eleverna och jag hade inte träffats tidigare och eleverna tog

ingen större notis om mig, där jag satt i ett hörn med min kamera upprigad på stativ.

När Sonja samlat eleverna och introducerat sig själv och dansen, fick jag möjlighet att presentera mig, min utrustning och mitt syfte med besöket på skolan. Eleverna tycktes redan införstådda med varför jag var där och ingen ställde några frågor. De satt relativt långt ifrån mig, i rummets mitt, så den fysiska distansen till mig och kameran kan ha bidragit till att avdramatisera min och kamerans närvaro i rummet. I kommande lektioner, när eleverna rörde sig i närheten av kameran, blev det dock uppenbart att eleverna var medvetna om kameran då de gjorde grimaser, poser och handgester framför linsen.

I föreliggande kapitel kommer empiriska sekvenser som illustrerar komplexiteten i sammanfogandet av barn, dans, skola och de villkor detta får för elevers dansande och subjektskapande att lyftas fram. Empiriskt grundande tematiseringar utgör en struktur inom vilken exempel från de bägge skolorna synliggörs. Jag har således valt att inte redogöra för respektive skola separat, då de inte studeras som diskursiva praktiker, utan snarare riktas ljuset mot de tendenser till normbrytande och normbevarande som generellt träder fram.

5.2 MED FOKUS PÅ KROPP

Jag har valt ut några konkreta pedagogiska situationer som visar hur det går till när undervisningens innehåll integreras med idéer om struktur och kategorisering. Kategoriseringar får konsekvenser för praktiken och de deltagande aktörerna, och påverkar vem som kan göra vad. Att fokusera på hur elever, både flickor och pojkar, styrs och organiseras i rummet för att dansa, är ett exempel på detta. Nedan lyfts några typiska situationer fram.

5.2.1 ”Regel Nr 1; Tjej, kille, tjej, kille, tjej”

Av resultaten framgår hur undervisningen ofta inleds med en samling, där eleverna och Sonja sitter tillsammans i en ring på golvet. Hur eleverna ska sitta är föremål för diskussion. Detta blir tydligt redan första lektionen när eleverna är på väg att slå sig ner i ring tillsammans med dansläraren. Sonja och elevgruppen är nya för varandra och nu är det dags för första samlingen med gruppen, inför kommande danstermin. När alla sitter ner i ring startar Sonja upp samlingen med följande uttalande;

Första regeln, innan jag presenterar mig: (Paus) Tjej, kille, tjej, kille, tjej. Sonja lägger huvudet menande på sned och ler lite som för att säga, "ni vet, så som det alltid brukar vara."

Elevernas mumlar, någon stönar lite uppgivet "Ååhhhh" och så flyttar de runt så att de sitter varannan flicka och varannan pojke.

Ett liknande exempel framträder när eleverna och Sonja har samlats i ring på golvet för att börja tredje lektionen. Sonja tittar på Eva som sitter bredvid henne och säger med lite menande röst.

Eva, jag tycker jättemycket om att sitta bredvid dig, men det går inte... för du är tjej (gör en lurig min och lutar på huvudet). Eva flyttar utan protest till en annan plats.

Det framstår som viktigt att flickor och pojkar ska sitta bredvid varandra, och att det inte är lämpligt att flickor sitter bredvid flickor. Det lyfts fram som så viktigt att det måste diskuteras innan Sonja presenterar sig med namn för eleverna och så självklart att det inte går att ifrågasätta. Ingen gör det, utom möjligen en elev som uppgivet stönat "ååhhhh". Elevens "ååhhhh" tolkar jag som ett uttryck för att hen är lite trött på denna välbekanta regel men inte avser att försöka bryta mot den, bara konstatera att den är tröttsam. Som att det egentligen är lönlöst att protestera. Att Sonja tycker om Eva kan omöjligt motivera att de kan sitta bredvid varandra eftersom Eva, precis som Sonja, är tjej. Något måste göras och Eva uppmanas att byta plats, så fort det konstaterats att det föreligger ett problem med placeringen.

Sonjas skämtsamma ton och mimik kan tolkas som en sorts distans till det hon styr upp. Som om även hon är lite trött på regeln men att den även för henne framträtt som så självskriven att den inte går att ifrågasätta, som om alla måste vika sig under denna naturlag. Min tolkning blir att Sonja vill skapa distans till det hon nu iscensätter, där hon visserligen vill få eleverna att agera i viss riktning men samtidigt framställer hon detta krav som något hon själv inte förordar. Foucault (2000) talar om governmentality när individer eller grupper styr sig själva till anpassning i relation till normer och värderingar snarare än att följa uttalade regler. Sonjas agerande vittnar om en sådan sorts självstyrning som får också implikationer för elevernas genusskapande.

Konsekvensen av placeringarna blir att eleverna kategoriseras huvudsakligen utifrån de kön de förutsätts ha. Inte utifrån exempelvis ögonfärg,

skostorlek, färg på tröjan, favoriträtt eller längd. Det framstår som om flickor och pojkar anses komplettera varandra och därför bör placeras i relation till varandra. Flickorna konstrueras här som en sorts fendrar²⁰ som ska fungera stötdämpande mellan pojkarna. Att alla flickor inte fungerar så väl i denna position, och att många pojkar inte behöver krockförbyggande kuddar, förbises. Min tolkning blir att det i denna pedagogiska kontext finns en diskurs som gör det fullt rimligt och oproblematiskt att ordna aktiviteter på ett sådant vis att man sitter, står eller arbetar kille/tjej. Det tycks vara en norm som planterats hos både lärare och elever, att kategorisering utifrån biologiskt kön är självklart. Antingen ska man blandas eller inte blandas. Det framstår inte som att Sonja och eleverna egentligen tycker att det är viktigt, utan snarare för att de vill gardera sig mot pekpinnar utifrån.

5.2.2 Dam och Herr – retorik och kroppslighet i interaktion

Eleverna i åk 5 håller på att lära sig en folkdans och Sara går runt och placerar elever i grupper om fyra. Inledningsvis tränades vissa steg gemensamt i cirkel, men nu dansar man i mindre grupper, bestående av två par. Varje par består av en flicka och en pojke och Sara lägger mycket möda på att organisera eleverna så att de får en partner av motsatt kön och en plats i en uppställning bestående av två par. Detta tar tid och eleverna blir stående och väntar in instruktioner. Väntandet inspirerar till störande aktiviteter som Sara försöker stävja samtidigt som hon flyttar runt elever i rummet så att de blir jämna par. Stegen, som eleverna nu är ganska bekanta med, markeras²¹ igenom när alla är uppställda. Ibland stannar dansen upp och Sara ger instruktioner, enligt följande:

Killen har tjejen på sin vänstra sida

När man sedan har dansat runt, så stannar man så att killen har tjejen på sin högra sida.

Tjejer nu, och upp och upp och upp och upp och bak och bak, killar nu, och upp och upp och upp och upp och bak och bak.

20. Stötdämpande kudde som används på båtar för att hindra stötar som skadar skrovet.

21. När rörelser repeteras innan sekvansen dansas till musik. Ofta tar man då inte ut rörelserna som man ska göra på samma vis som när man dansar. Ett slags ”struktur” läggs fast, men utförandet är inte prioriterat.

Vi börjar med att dansa framåt och tillbaka, det som vi kallar "advance and retire." Sen byter tjejerna plats, sen byter killarna plats.

Dansrörelserna som görs består av olika turer där man går mot och från det par som står mitt emot. Flickorna möts i en omdansning²², diagonalt från varsitt håll innan pojkarna upprepar samma tur. Fler turer följer på varandra. De steg som görs är samma för alla elever.

Eleverna förutsätts i denna dans fungera som, och bli symboler för flickor och pojkar genom att de tilldelas en roll som "dam" eller "herre". Det ligger explicit ett antagande inbäddat i detta praktiserande, så som det framträder här, där män och kvinnor förutsätts inta komplementära positioner (Butler, 2007, 2011). Några alternativ till dessa två positioner, flicka/dam respektive pojke/herre erbjuds inte. Att det tycks så angeläget att organisera eleverna i heterogena par kan hänga samman med en tradition som fortfarande finns i bland annat pardans, det vill säga att man dansar tillsammans med någon av det motsatta könet. Det är således tydligt att de subjektspositioner som erbjuds är kopplade till elevernas fysiska kroppar. Elevens genusidentitet förutsätts vara tydligt definierbar, konstant och på ett logiskt vis länkad till elevens kropp. Flickor dansar "damer" och pojkar dansar "herrar". Att det skulle kunna finnas elever som inte identifierar sig med det biologiska kön hen har eller inte ser sig som inkluderade i en normativ tvåkönsmodell förefaller inte vara ett alternativ.

I *dansrörelserna* som görs verkar dock flickorna och pojkarna *inte* utföra rörelser som skiljer sig åt. De gör samma turer och samma rörelser. Inga särskilda sekvenser särskiljer pojkar och flickor, så i princip är det fullt möjligt att dansen utförs av fyra individer oberoende av vilka kroppar de lever i. Ändå läggs stor vikt vid att placera eleverna utifrån ett antagande att de är flickor *eller* pojkar och att de också identifierar sig som antingen eller. Vidare framträder bilden av att det är i talandet om, men också i den fysiska placeringen av eleverna i rummet, snarare än i dansrörelser, som åtskillnad mellan flickor och pojkar görs. Detta talar för att dansundervisningen både konserverar och luckrar upp normativa positioner som pojke och flicka, och de förväntningar som kan länkas samman med dessa positioner. Samtidigt finns en potential i att dansrörelserna i sig till viss del tycks överbrygga en stereotyp organisering som tar sin utgångspunkt i kroppen.

22. I folkliga dansgenrer, när man i par dansar runt varandra med olika armfattningar och steg.

5.3 ATT INORDNA SIG ELLER FRAMHÄRDA?

Deltagarnas handlingar får konsekvenser för hur de uppfattas och vad som kommuniceras. Genom att med sina kroppar ta avstånd från, eller särskilt engagerat ta sig an ett visst rörelsematerial, så förefaller de också vara vissa sorters elever. Givet de rörelser och förflyttningar som görs, och den genre-mässiga stil som används får handlingarna alltså konsekvenser för hur elevernas genuspositioneringar kan förstås.

5.3.1 Ungdomskultur som skaver

I klass 5 har man fått i uppgift att i grupper förändra streetdansen, som danspedagogen Sara lärt ut. Även om dansen kallades för streetdansen, så hade den mer karaktären av en jazz eller modern kombination. Sara ger förslag på hur man kan göra mindre förändringar, som att hitta på en egen slutpose. Eleverna formar själva könshomogena grupper, som förefaller utgå från etablerade kamratrelationer. Grupperna har övat i olika rum och nu återsamlas man för att visa sina arbeten för varandra. Flickgrupperna har valt att behålla den ursprungliga musiken till streetdansen och gjort mindre förändringar inspirerade av Saras anvisningar. Pojkgrupperna har genomgående valt annan musik än den som användes till ursprungsversionen av Saras koreografi, med artister som Beastie Boys och Michael Jackson. De har också gjort större ingrepp i den koreografiska helheten. Här är ett exempel på detta.

Gruppen som valt att dansa till Beastie Boys inleder sitt framträdande med att Johan står ensam på golvet framför de andra grupperna som nu tittar. Han mimar orden "What's the time? It's time to get ill", om och om igen. Han ser glad ut och förflyttar sig avspänt omkring. Ville, Stefan, Hugo och Tomas dansar in och tar plats bakom Johan. Stefan låtsas snubbla, innan han bredbent tar sig mot sin plats. Redan här drar han publikens blickar till sig och visar att han är bekväm på scenen.

Pojkarna ställer sig på knä på golvet och gör sedan hela den ursprungliga dansen unisont, men kortar av flera rörelser en aning. Exempelvis i armrörelse som i ursprungsversionen var tänkt att utföras med raka armar. Ryggarna kröks nu lätt, armarna böjs av i armvecket istället för att sträckas ut och pojkarna sviktar lätt i knäna. Tomas avviker när han med skärpa sträcker igenom hela armen och handen. Hans rörelser framstår som tydliga, distinkta, och inte alls så krumma och avkortade

som kamraternas rörelser. De är snarare lika den version som ingick i Saras ursprungsversion av koreografin.

Stefan tar täten i en armsekvens som kräver en avspänd, cool stil och Ville, Hugo och Johan följer honom efter bästa förmåga. Tomas tittar i golvet och försöker komma in i rörelserna. Han börjar veva lite trevande med ena armen och får till några rörelser med knuten hand och ett par fingrar som pekar ut. Han försöker sig på coola handgester men han ger snarare ett ståtligt uttryck, med sina utsträckta armar och sin uppsträckta hållning.

Stefan placerar sig nu längst fram i ena hörnet och drar publikens blickar till sig när han intar en tydlig pose, med benen stadigt placerade och en krum hållning. Han tycks trivas med att nu stå i centrum för framträdandet. Alla pojkarna faller in i sångtexten och ropar ”What’s the time? It’s time to get ill”. Rösterna bidrar till en intensifiering, där coolhet görs med både kropp och ljud. Yta, volym och omfång präglar deras framförande.

En förändring av rörelsernas kvalitet ges plötsligt utrymme, när ett robotlikt parti genomförs. Stefan rör höfterna växelvis åt höger och vänster med distinkta och lite ryckiga och attackerande rörelser. Det är tydligt att Stefan är väl bekant med musiken och hemma i rörelserna. Han skjuter fram höften och säckar ihop med överkroppen i en contraction²³ innan han gör ett kraftigt upphopp och landar bredbent, synkront med musikens förändringar. Han verkar trivas på scen och använder engagerat miner och gester. Stefan interagerar också med publiken genom att gå fram och klappa till en uppsträckt handflata eller skaka hand med några pojkar vid ett par tillfällen, ungefär som populära artister gör vid konserter. I samarbete med Johan intar han en ledarroll som Hugo, Tomas och Ville försöker efterlikna. Rörelserna Stefan gör är företrädesvis bredbent bounsande²⁴ med lätt framåtböjd/rundad överkropp och armrörelser som viftar/slår ut mot sidan och i kors snett framför kroppen. Händerna är knutna men pekfinger och lillfinger pekar ut. Han följer musiken mycket tydligt och mimar till texten. Han går in för att showa med stort engagemang.

-
23. En rörelse där muskulaturen i buken dras samman plötsligt så att ryggen kurvas i en C-form. Som om man fick ett slag i magen.
24. Mjukt gungande, sviktande i knäna. Rörelsen fortplantar sig genom bålen.

I bakgrunden syns Tomas mellan Hugo och Johan. Han är lång och normalbyggd och försöker få till det frekventa gunget i knäna. Han ser obekvämt ut, som om rörelserna inte riktigt är hans. Hans ansiktsuttryck förefaller ansträngt men beslutsamt. Han ger sig om och om igen i kast med de bounsande rörelserna. Det verkar angeläget för honom att inordna sig i den streetiga stilen, eftersom han så envist kämpar på.

Under mina observationer framgår att street och hiphop förefaller vara genrer som har hög status bland pojkarna, vilket bland annat blir tydligt genom de genremässiga val som präglar denna version av dansen. Stefan *blir* en streetare, han gör sig till en genom att i upprepad handling iscensätta vad Butler (2007, 2011) skulle benämna en lekamlig stil. Tomas tycks däremot inte ha vanan inne att agera streetare. Den coola stilen är ovan för honom men han försöker tappert foga in sig. Han kämpar med att få framträdanget stilmässigt likt de andra pojkarnas, men han har en reslig och mer distinkt stil. Detta kan förstås som att han befinner sig i en problematisk position där olika subjektspositioner anropar honom samtidigt.

Positionen som streetare är så dominerande att det är svårt för Tomas, och de andra pojkarna, att lösgöra sig från den eller tänka sig några andra alternativ. Här framträder en bild som pekar på att populärkulturella genrer, som streetdance, *kan* ha en begränsande effekt på unga pojkars rörelsevocabulär. Samtidigt som Tomas tränar sig för att kunna vidga sin stilmässiga gestaltning till att omfatta även den coola stil som gruppens dans bygger på, så förefaller alltså de genremässiga ideal som dominerar inom street och hiphop styra pojkarna bort från andra genremässiga alternativ.

I detta fall har pojkarna själv valt både musik och vissa rörelser. De positionerar sig längre ifrån det dansinnehåll som Sara koreograferat, än vad många av de andra eleverna, företrädesvis flickor, gör. De förefaller distansera sig från det ursprungliga utförandet av dansen och det finns tendenser till att *förminska* de rörelser som ursprungligen ingick. Pojkarna breder ut sig i sina streetrörelser samtidigt som de *inte* tar plats, eftersom de inte sträcker upp eller ut sina rörelser. Detta kan tolkas som att de visar att de inte känner sig bekväma i de positioner som dansundervisningen ursprungligen erbjuder och att de har andra estetiska preferenser.

Genom mina observationer framträder en bild av att förändring av dansen är välkommen i denna praktik, då pojkarna inte får några tillrättavisningar av sitt sätt att förminska Saras ursprungliga rörelseval. Det kan tolkas som att det av Sara ses som angeläget att eleverna ges möjlighet att inkludera

populärkulturella genrer och utforma egna varianter av det material hon skapat, och att ramarna för detta är vida. Pojkarna lyckas finna en samhörighet som omfattar nästan alla i gruppen, de håller sig genomgående till en stil och de arbetar engagerat med att få sitt framträdande att framstå som coolt. Det tycks därmed också vara möjligt att transformera lärandeobjektet så att det blir fråga om att efterlikna musikvideon som form, där en solosångare age- rar i förgrunden och dansarna och kören utgör bakgrundsinslag, snarare än att låta dansen utgöra huvudnumret. Förklaringen till hur de rangordnat musik och dans kan finnas i vilken status olika uttrycksformer har i massme- diala sammanhang. I många musikvideos har till exempel sångaren en posi- tion som expert i centrum, medan dansarna är ett kollektiv i bakgrunden. Gruppens arbete kan också uppfattas som initiativrikt och kreativt genom att de utför omfattande förändringar av koreografin, inkluderar vokala inslag och arbetar med systematiska formationer. Samtidigt har forskning beskrivit dominerande maskulinitetsideal och ”maskulina” kroppsliga akti- viteter (Butler & Rosenbeg, 2005; Connell & Messerschmidt, 2005; Riesner, 2007, 2008; Davies, 2008; Gard, 2010; Holdsworth, 2013), och jag menar att pojkarnas framträdande lutar sig mot dessa ideal.

5.3.2 Att osynliggöras och anpassa sig – en önskad position

I klass 5 har läraren delat in eleverna i två grupper som växelvis dansar och växelvis tittar på varandra. Ester (en av eleverna) som är mycket engage- rad och aktiv under lektionen pratar ofta, mycket och högljutt. Hon provar rörelser, övar självmant, skojar och stojar med många av kamraterna. Hon avviker i relation till många av de andra flickorna som står relativt stilla och tysta framför spegeln. Ester är mera livlig och förefaller vara hängiven och hon har för aktiviteten lämpliga knäskydd, som vittnar om att hon dansar också utanför skolan.

En grupp har just dansat igenom en kombination och nu byter man grup- per. Det är rörigt i rummet och ljudnivån är hög. När de flesta av de elever som nu ska dansa har intagit sina platser vid ena väggen och det är tomt på golvet tar Ester ett initiativ. Hon glider bredbent fram mot läraren Sara som kommer gående över golvet. Esters kropp är fixerad i en hinch²⁵, armarna rörs spontant för att bibehålla balansen och knäna är kraftigt

25. Knäna böjs kraftigt och kroppen lutas bakåt och låses i ett plant läge.

böjda. Hennes knäskydd och teknik bidrar till att hon kan utföra rörelsen med kraft, fart och tydlighet. Sara tittar på de andra eleverna, när Ester närmar sig glidande på golvet. Ester tar åter sats och glider tillbaka till kamraterna. Nu har hon Sara bakom sig och är fullt synlig i det hon tar sig för. Ingen särskild uppmärksamhet riktas mot Esters initiativ, där hon glider fram på golvet. Sara är inbegripen i samtal med en annan elev och riktar inte sin uppmärksamhet mot Ester. Ester är en flicka som är engagerad i dansen och utför det mesta med gott resultat, ändå uteblir uppmärksamheten kring hennes initiativ.

Efter en stund är det återigen dags för Esters grupp att dansa. Ester tillhör en grupp med övervägande pojkar och nu står gruppen vid sidan av dansgolvet och väntar på att starta. Blickarna är vända mot Sara som ger signal för start. Sekvensen börjar med ett par springsteg och sedan en glidsekvens på golvet. Flera pojkar, men även Ester glider med fart långt fram på golvet och hamnar nära varandra vid motsatt vägg. Sara har tidigare instruerat eleverna att sprida ut sig för att inte hamna för tätt. Nu är eleverna placerade i en tät klunga. Detta noterar flera av dem, när de tittar sig snabbt omkring. Det verkar som om gruppen som helhet vet att något måste göras, eftersom de nu står väl trångt. Ester är en av de få som justerar sin placering. Hon backar ensam till en plats nära startläget. Snabbt och smidigt, som om hon fått en osynlig signal. Pojkarna gör ingen ansats att förflytta sig på samma vis.

När Ester återigen lyckas väl med glidandet så ser hon både kraftfull och självständig ut. Hon tar plats, när hon med särade ben och framskjutten höft sveper farm över golvet. Här tar Ester plats med självsäkerhet, men detta blir ett delvis fruktlöst projekt. Hon, och inte de pojkar som finns omkring henne, backar till en annan placering. Samtliga pojkar stannar kvar där de hamnat efter att de glidit över golvet, men för Esters del blir glidandet poänglöst eftersom hon måste vända om och vandra tillbaka en bit på knäna.

Mitt intryck är att Ester gång på gång försöker positionera sig som en kraftfull och aktiv tjej. Hon tar yta i anspråk med sin kropp och använder fart och kraft i sina rörelser. Hon skjuter med självklarhet fram höften och glider fram bredbent. Därmed förefaller hon normkreativ genom att hon utmanar normativa föreställningar om flickors rörelser (Young, 2000). Att det är Ester som viker undan och formar sig så att helheten ska fungera blir också tydligt. Hon tar ett större ansvar för helheten än pojkarna, genom att justera sin

placering. För killarna verkar det självklart att de inte ska flytta sig och de positionerar sig därmed som fastgjutna i golvet. För Ester förefaller det lika självklart att hon ska flytta sig utan att några specifika instruktioner om detta getts av Sara. Här tycks positionerna ganska svåra att rubba. Ett mönster som visar på att Sara gemensamt med pojkarna och Ester själv beskär hennes möjligheter till delar av rörelserepertoaren tar form. Med detta positionerar Ester sig, och blir positionerad som, flexibel och anpassningsbar. Den subjektsposition (Walkerdine, 1998; Burr, 2003; Davies, 2008) hon kämpar för att inta tycks vara en kompetent och framträdande tjej men hon tvingas underordna sig rollen som osynlig, ansvarstagande och flexibel. Exemplet visar hur undervisningens ramar, det vill säga den villkorade kontexten, lärare och kamrater samverkar på ett sätt som begränsar Esters möjligheter att i danspraktiken testa gränser, ta utrymme och utmana sin subjektivitet som flicka. Hon disciplineras gång på gång att tona ner sin kraftfullhet, yvighet och fart.

5.4 RÖRELSEPERTOARENS VIDD

När människor kommunicerar eller uttrycker sig använder de olika resurser för att forma budskap. Med ett rikt ordförråd kan nyanserade berättelser konstrueras, verbalt eller i text. Med en bred rörelserepertoar, där aktörer använder många olika kroppsdelar, rörelser av skiftande kvalitet, i olika tempore och med olika kraft, så kan variationsrik dans skapas. Ju större variation som den dansande använder ju mer nyanserad och stringent kan dansen bli. Eleverna artikulerar med sina kroppar, de använder dynamik och rummet på skilda sätt. På så vis framträder preferenser, kompetens och distans i relation till de rörelser de själva, läraren eller kamraterna gör. Dessa handlingar får betydelse för vilka sorters elever som framträder och dessas genus. Nedan ges exempel på hur eleverna använder rum och energi på skiftande sätt.

5.4.1 Teknikgenomgång som intresseväckare

Vid en genomgång intar Sara och eleverna en startposition. De står på ett knä och har den andra foten i golvet. Musiken går igång och de dansar igenom "Streetdansen", som innehåller svingar, förda, mjuka rörelser, fall, slagrörelser och ett slags "häng"²⁶ upp och ner. När de dansat klart sveper jag

26. Rörelsen får en utdragen kvalitet innan man ger efter för tyngdlagen och förflyttar vikten.

med kameran över rummet och ser hur flera elever övar på en svår passage.

Sara instruerar eleverna i detta okontrollerade moment, när kroppen faller på plats i en sittande position. De ska stå på ett knä, lyfta och sträcka det andra benet högt i luften, och sedan tippa runt med kroppen.

Detta är en svår passage. Eleverna tittar och prövar sedan med varierat resultat. Eleverna korrigerar sig genom att titta i spegeln, och upprepa rörelsen om och om igen. Det okontrollerade fallet inbjuder till att fortsatt okontrollerat ramla vidare och stöta in i någon annan. De lär sig att kontrollera det okontrollerade. De flesta övar fokuserat på sekvensen, och får till fallet. Sara poängterar nu hur man ska stanna upp i sittande. Sven frågar upprepade gånger hur man ska landa och hur man ska se ut när man landar. De flesta elever prövar rörelsen om och om igen.

Även om ljudnivån är hög och det är rörigt i klassen så är de flesta elever fokuserade på det ämnesmässiga innehållet. Den akrobatiska rörelsen, som förutsätter att kroppen vänds upp och ner, förefaller tilltala de flesta. Eleverna utforskar rörelsen och provar den om och om igen och de ser ut att motiveras av utmaningen och det dynamiska rörelsevalet. Liknande poänger lyfts av Stinson (2005 b) som beskriver hur upplevelsen av glädje i dans bland annat förutsätter idog träning. I exemplet ovan tränar eleverna för att behärska ett specifikt innehåll, och Sara poängterar hur de danstekniskt ska arbeta för att klara rörelserna. I detta exempel blir det tydligt hur eleverna engagerat antar utmaningen att träna det tekniskt komplicerade fallet där de förväntas tappa kontrollen en kort stund.

Det är genomgående ett större fokus och ett större engagemang i denna sekvens än i tidigare, då eleverna arbetat med exempelvis mjuka utsträckta armrörelser. Att släppa kontrollen och låta kroppen falla är typiskt för modern och nutida dans, som också inkluderar estetiska ideal som bland annat bryter med den klassiska balettens typiska formspråk. Ofta förutsätts den dansande kvinnan främst uttrycka underordning, disciplin och grace (Young, 2000; Stinson, 2005 a; Gard, 2006, 2010; Risner, 2007, 2008, Migdalek, 2015). Detta parti, med den okontrollerade sekvensen förefaller rymma okända möjligheter eller ett *third space* (McQuillan, 2000), för eleverna. Därmed blir det möjligt att visa bristande intresse för viss typ av dans, som exempelvis kontrollerade rörelser, och samtidigt erfara dans på ett nytt sätt genom att engagera sig i just denna sekvens.

Att Sara kallar dansen, som är en modern jazzkombination²⁷ för streeetdansen kan tolkas som en strategi för att väcka elevernas intresse. Denna strategi framstår inte som nödvändigt eftersom själva rörelsevalet och det okontrollerade momentet tycks engagera eleverna. Detta talar för att elever, oberoende av om de är flickor eller pojkar, fascineras av passagen som är tekniskt svår. Att de också arbetar rullande på golvet minimerar risken att framstå som graciös, vilket kan bidra till att också de pojkar som tidigare visat viss återhållsamhet nu engagerar sig i större utsträckning. Här blir det alltså möjligt att samtidigt göra motstånd mot kontrollerade former (som exempel på femininitet) och ändå aktivt delta i danssekvensen. Denna form av dansrörelse utmanar kanske inte normer om pojkighet och därmed blir det en tryggare plats att utforska kropp och rum på.

5.4.2 Begränsad pojkaktighet och variationsrik flickighet?

I anslutning till en danslektion kommer eleverna in i idrottssalen. Ett par flickor utforskar danssekvenser och övar på eget initiativ. Sonja ägnar sig åt praktiska saker i rummets utkant, men kastar blickar ut över rummet och växlar några ord med eleverna som kommer in. Även om eleverna ännu inte fått några instruktioner finns underliggande förväntningar på vad som ska ske, och eleverna visar också att de är förberedda för dansundervisning. Några av eleverna börjar på egen hand att värma upp och provar olika rörelser. Annika, Elin och Jasmine står i mitten av gymnasalen, som i övrigt är tom och provar olika danssteg. De är klädda i lätt åtsittande svarta byxor och linnen i olika färger. Annika, Elin och Jasmine riktar sig mot varandra och talar lågmält. Snart övergår samtalet i relativt vardagliga rörelser som successivt blir alltmer nyanserade och flickorna provar nu olika dansrörelser.

Annika tar ett steg mot de andra och för ena foten till knät. Armarna lyfter hon högt och relativt rakt ovanför huvudet och låter dem falla distinkt och riktat neråt, samtidigt som foten placeras bestämt i golvet. Jasmin ger sig iväg med stora hoppande utfallsteg och boxar samtidigt kraftfullt med armarna framför sig. Rörelserna är stora och med tydlig riktning. Jasmynes steg övergår alltmer i ett slags hasande hopp och armrörelserna skiftar från kraftfulla till lite vågiga. En slags rebound²⁸ kan urskiljas.

27. Modern jazz är en kombination av jazzdans och modern och nutida dans.

28. En rörelse som följer som en konsekvens av en annan. Kraften ger ett tillbakastudsande.

Var och en av flickorna utför en rad komplexa och tekniskt avancerade dansrörelser i en halvcirkel. Rörelserna innehåller utfallsteg, balanser, piruetter och stora välkoordinerade armrörelser. Det är en kort men innehållsrik jazz eller modern kombination. Rörelserna är kraftfulla, graciösa, löper som vågor genom kroppen och är riktade åt olika håll. Flickorna inspireras och tar impulser av varandra. Trion rör sig i en halvcirkel, där de inbördes byter placeringar och växlar initiativtagare i ett dynamiskt flöde.

Nils, klädd i jeans och svart löst hängande t-shirt, kommer gående in i bild. Han rör sig bakifrån mot och förbi flickorna. Han passerar dem i ett skede när de riktar ryggar mot honom och varken han eller flickorna söker kontakt med varandra. Han kastar och fångar upprepade gånger ett litet föremål, kanske ett suddgummi eller gem. Han rör sig som om flickorna inte fanns, och de påverkas inte heller av hans entré på golvet. Han stör inte flickornas dans, men visar heller ingen nyfikenhet eller vilja att delta. Flickorna, som knappt kan ha uppfattat hans närvaro eftersom han är bakom deras ryggar, gör inga försök till att integrera honom i dansen.

Av ovanstående framgår att Jasmine, Elin och Annika skapar en intimitet genom att placera sig i en liten cirkel och inspireras av varandras rörelser. De ter sig som en grupp danstjejer som genom sin närhet till varandra kollektivt utvecklar och experimenterar med danssteg och rörelser på ett dynamiskt vis. Kamratrelationerna förefaller ha en stödjande funktion i dansutövandet men samtidigt verkar gruppen sluten. Att varken Nils eller flickorna tar initiativ till kontakt ger upphov till flera olika tolkningar. En sådan kan vara att Nils handlande kan ses som ett distanstagande och nonchalans relativt danspraktiken som pågår.

Genom att inte ansluta sig till gruppen utan passera förbi och kasta sitt lilla föremål signalerar han ett ointresse för flickorna såväl som för deras dans. Genom att beträda den plats flickorna använder tar han deras utrymme i anspråk. Detta kan tolkas som om han vill positionera sig som överordnad flickorna. Som om han med kroppen säger ”det jag gör är viktigare än er dans, jag tar mig friheten att kliva in här med mitt lilla föremål och göra vad som faller mig in oberoende av vad ni har för er”. Potter (2008) talar om retoriska strategier för att framställa något på ett visst vis exempelvis genom att på olika vis förminska andra. Nils agerande kan ses som en strategi för att förminska flickorna och de förehavanden de är engagerade i när han närmar sig. En slags härskarteknik där flickornas aktivitet och kompetens inte erkänns utan snarare nonchaleras.

Det är också möjligt att se Nils aktivitet som ett försök att inlemma sig i dansen genom att närma sig flickorna, men när flickorna byter riktning blir det omöjligt för honom att ansluta sig. Då hade han tydligare behövt visa att han hade en önskan att inkluderas i dansen. Om han helt enkelt hade råkat hamna mitt i dansen hade han kanske mer legitimt kunnat ansluta sig, vilket han nu *inte* kan. Detta kan vara ett dilemma för honom, som pojke. Han kan tolkas som nyfiken och villig att interagera med flickorna i deras sirliga, graciösa, kraftfulla och tekniskt avancerade dans samtidigt som det i praktiken blir svårt att göra det. I denna situation hade det krävts att han tog ett tydligt initiativ till att delta i dansen, eftersom det olyckligtvis blev så att han hamnade bakom flickorna. Det blir svårt att aktivt välja rörelser som uppfattas som feminina för honom. Hans kroppsliga placering nära flickorna löser inte problemet, interaktionen uppstår inte, eftersom flickorna för tillfället har ryggarna riktade mot honom. Nu blir enda möjligheten för honom att ströva förbi som om han inte alls är intresserad av flickornas dans, som om han istället bara råkar passera. Det kan vara svårt att positionera sig som en pojke som tar initiativ till att dansa tillsammans med flickor.

Det är också möjligt att tolka flickornas agerande både som en omedvetenhet om Nils närvaro, men också som en strategi där han i någon mån exkluderas så att de kan fortsätta med sin avancerade dans, utan att behöva inkludera nya deltagare.

5.4.3 Bibehållande av energinivå och intrikat dans

Lektionen ska snart börja och eleverna anländer till idrottssalen. Sonja befinner sig i närheten av redskapsförrådet där musikanläggningen finns. Här uppstår ett slags tomrum, där ännu inga instruktioner givits utan det är möjligt för eleverna att röra sig runt i rummet eller stilla invänta Sonjas initiativ. Jasmine, Annika och Elin visar att de är inställda på den dansverksamhet som snart ska ta sin början, och interaktionen mellan flickorna och kamraterna i denna friare sekvens synliggör hur eleverna styrs av normer kring femininitet, maskulinitet och elevskapets villkor. Detta får implikationer för deras möjligheter att positionera sig och den status deras handlingar tillskrivs av andra. I följande sekvens ges hög energinivå och tempo högre status än varsamhet och komplexitet.

Jasmine, Elin och Annika, som dansar själva i mitten av rummet, får sällskap av fler elever. De övar på en danssekvens som innehåller ett varierat

rörelsematerial. Sigrid sitter vid sidan av och observerar deras dans en stund, innan hon rusar och hoppsar kraftfullt och vilt omkring. Hon ger ett ohejdat intryck, som en virvelvind.

Andreas rusar in och krocker med Sigrid, som sedan rusar efter honom. Den brutala krocken övergår i jagelek. Barnen tjoar och ropar förtjust och lekfullt till varandra när de rusar runt, och leken sprider sig. Andreas initiativ präglar aktiviteten i rummet. Barnen förenas i en lek där fart, kraft och hög energinivå dominerar och ljudnivån eskalerar.

Agaton, Sixten och Elisabeth ansluter sig successivt till leken. Nu är rummet fyllt av barn som springer, hoppsar, stannar, startar om igen, tjoar och knuffar till varandra. Ljudet och energinivån är hög. Flickor och pojkar deltar med engagemang och handlingskraft.

Elin provar en komplex rörelsesekvens nära kameran. Hon snurrar med armar, svingar med ena benet fram och bak och sträcker ut armarna innan de korsas framför kroppen och följs av ett utfallssteg. Andreas stannar vid två tillfällen upp lite i utkanten av rummet. Han slår händerna i kors över bröstet och gör låga, bredbenta sparkar framför sig. Ett slags kosacksteg i snabbt tempo. Sixten gör vid något tillfälle ett springsteg med högt uppdragna knän. Detta springsteg och Andreas kosacksteg sprider sig till flera av barnen.

De rörelser som Jasmine, Elin och Annika gjort fortplantar sig inte på samma vis i gruppen, som Sixtens och Andreas steg. Pojkarnas rörelseinitiativ i jageleken tycks få spridning i högre utsträckning än flickornas. Därmed tycks pojkarnas rörelser och initiativ tillskrivas högre status än flickornas i en tyst överenskommelse som delas av majoriteten av elever i gruppen. De andra eleverna provar inte Elins rörelsesekvens utan bara Sixtens och Andreas steg. Klassens flickor bidrar på samma sätt som pojkarna till att marginalisera Elins, Jasmynes och Annikas initiativ. Det framgår alltså att interaktionen mellan pojkar och flickor främst sker i de mer okontrollerade momenten, som fick sin tydliga start med Sigrids och Andreas krock.

Pojkarna kan träda in och inkluderas i de moment som handlar om att röra sig fort, med mindre kontrollerade och otydliga rörelser, som att rusa eller hoppa snabbt med låga knän. Det är möjligt att ta egna initiativ och brodera ut aktiviteten, vilket Andreas gör när han lägger in kosackhoppet. Att ta egna initiativ inom ramen för leken är således möjligt så länge man visar distans till ”flickig dans”. Ingen av de pojkar som befinner sig i rummet tar initiativ till att bryta den höga energinivån för att pröva långsammare

eller mer kontrollerade, koordinerade eller graciösa rörelser. Elin tar däremot initiativ till att, stående i ett hörn lite i utkanten, prova snurrar, svingar och balans medan de andra jagar varandra. Hennes rörelsesekvens, som förefaller annorlunda i relation till vad som övrigt sker i rummet, liknar den hon gjorde tillsammans med Annika och Jasmine innan de andra eleverna gjorde entré i rummet. Dessa rörelser sprids varken till flickor eller till pojkar på det vis som Andreas och Sixtens rörelser ser ut att göra. Detta talar för att alla elever är präglade av den struktur som Lenz Tagushi (2009) menar legitimerar att maskulinitet dominerar över femininitet.

5.5 REFLEKTIONER KRING DELSTUDIE 1

Grundskolan har ett uppdrag att arbeta med att bryta traditionella könsroller²⁹ (Skolverket, 2006, 2010). Denna studie kastar ljus över aspekter av hur detta uppdrag tar sig uttryck i pedagogisk praktik. Det är två grundskolors dansundervisning som studerats, för att specifikt synliggöra hur villkoren för genussubjektivitet i dansrörelser kan förstås.

Resultaten visar hur pedagogerna bemödar sig om att blanda flickor och pojkar i formationer, samlingar och uppdelningar. Föreställningen om att flickor och pojkar ska sitta bredvid varandra och arbeta ihop tycks väl förankrad i denna praktik. Tidigare forskning beskriver hur kollektiv självstyrning får individer och grupper att inordna sig i normer (Foucault, 2000; Lindgren, 2006; Bartholdsson, 2008; Nilsson, 2008), vilket ges exempel på här. Både Sara och Sonja parar ofta ihop flickor och pojkar, och talet om tjejer och killar går igen i båda praktikerna. Här bidrar danslärarna verbalt och genom fysisk placering att rikta uppmärksamhet mot elevernas kroppar snarare än mot deras genusidentitet.

Frågan är varför danspedagogerna ägnar så mycket möda åt att kategorisera flickor och pojkar med utgångspunkt i deras antagna och bestämda kroppar. Dels verkar det ligga inbäddat i vissa sociala danstraditioner, där man dansar i par, att man dansar ”dam” eller ”herre”. Andra dansgenrer, exempelvis balett och showdans gestaltar berättelser där män och kvinnor framställs som väsensskilda (Hanna, 1996; Olsson, 1999; Thomas, 2003; Rietenburg, 2010; Hebert, 2015). Arvet från vissa dansgenrer får därmed en

29. Könsroller är en term som används i grundskolans styrdokument. Vid studiens genomförande var det Lp094 (Skolverket, 2006). Jag föredrar att använda termen könspositioner.

konserverande effekt i de studerade praktikerna. Dels kan det ha att göra med inordning och strukturella villkor. Dans är en marginaliserad aktivitet i skolan (Skolverket, 2006, 2010; Lindqvist, 2007; Nordaker, 2009) och för danspedagogerna gäller det därför att legitimeras sitt arbete som en självklar del av denna praktik. Ambitionen att ”skolanpassa” dansundervisningen bidrar till att danspedagogerna för vidare föreställningar och normer som är levande i skolan, snarare än att bryta med dem. Att organisera elever med utgångspunkt i kön, är i de danspraktiker jag studerat vanligt och oproblematiserat och innebär således också att man faktiskt också till viss del frångår det uppdrag man har.

Resultaten pekar också på hur flickor och pojkar är de två kategorier som det talas om och några ytterligare alternativ framstår inte som möjliga. Detta styr elevernas sätt att själva förhålla sig. Eleverna definieras som flickor *eller* pojkar och det förefaller finnas ett implicit antagande om att elevernas genusidentitet överensstämmer med de biologiska kroppar eleverna har. Här kan en form av normaliseringsprocess sägas äga rum genom att det framstår som normalt att vara flicka *eller* pojke. Den kropp man lever i villkorar därmed hur elever förväntas identifiera sig, ordna sina rörelser, sina manér, preferenser och beteenden (Butler, 2007, 2011). Andra alternativ än att som ”flickkropp” identifiera sig som flicka och att som ”pojkkropp” identifiera sig som pojke verkar alltså inte möjligt. Utgångspunkten vilar på en biologisk diskurs utan att hänsyn tas till att det inom gruppen pojkar respektive inom gruppen flickor finns stora variationer (Connell, 2005; Connell & Messerschmidt, 2005; Butler, 2007, 2011). En heteronormativ förväntan på eleverna ligger inbäddad i praktiken, vilket också tidigare forskning pekat på (Rasmussen, 2006; Larsson, Fagrell & Redelius, 2005; Lindqvist, 2010; Hellman, 2012). I skolmiljön, som ju ska motverka traditionella könsroller och inte diskriminera någon på grund av sexuell läggning, blir detta problematiskt då andra konstellationer än heterosexuella relationer och binära könspositioneringar inte ges utrymme. Detta riskerar att marginalisera elever som inte kan eller vill leva upp till heteronormativa ideal.

Samtidigt finns en omvänd normaliseringsprocess, där det rörelsematerial som presenteras av pedagogerna *inte* gör skillnad på pojk- och flick-elever. Dansrörelser av skiftande kvaliteter, förväntas utföras av alla elever, oberoende av om de ger intryck av att vara flickor eller pojkar. Här görs eleverna, genom kroppsligt utövande i dans, till elever med en bredd i sina rörelserepertoarer, en bredd som inkluderar vad tidigare forskning beskrivit som både normativt feminina respektive normativt maskulina dansrörel-

ser (Hanna, 1996; Gard, 2006, 2008, 2010; Rietenberg, 2010; Hebert, 2015; Migdalek, 2015). Genom dessa handlingar bidrar lärarna till att ett varierat dansmaterial tränas, så att eleverna ges möjlighet att omförhandla stereotypa iscensättningar av flickighet respektive pojkighet i dans. I de lärarstyrda momenten ligger det således nära till hands att hävda att kategorierna flicka och pojke verbalt delvis återskapas men samtidigt luckras dessa upp i de dansrörelser som pedagogerna presenterar.

Elevernas respons på lärarnas handlingar och uttalanden skiftar givetvis, men reproduktion av normativa ideal framträder tydligt. Eleverna intar, vad som ter sig som, pojkpositioner och flickpositioner i det rörelsematerial de möter genom lärarnas försorg såväl som i egna initiativ. Rörelser där betoning läggs på kraft, energi och platstagande ses ofta som maskulina och rörelser där till exempel långa linjer, kontroll och följsamhet framträder ses ofta som feminina enligt tidigare forskning (Gard, 2006, 2010; Lindqvist 2010; Olsson, 1999). Dessa föreställningar syns också i hur barnen tolkar instruktionerna. Genom att eleverna huvudsakligen reproducerar stereotypa positioner, så blir en konsekvens att icke typiska flickor och pojkar marginaliseras. Exempelvis väljer pojkarna i åk 5 en ”cool stil” som generellt begränsar deras rörelserepertoar. På så vis undviker de vad tidigare forskning beskrivit som normativt feminina dansrörelser (Sayers, 1993; Hanna, 1996; Wigert, 1999; Young, 2000; Stinson, 2005 a; Gard, 2006, 2008, 2010; Lindqvist, 2010; Rietenberg, 2010; Hebert, 2015; Migdalek, 2015). Detta val tycks vara självklart för pojkarna men det innebär samtidigt att elever med en avvikande lekamlig stil inordnar sig snarare än bidrar till en ökad mångfald av rörelser och kvaliteter.

Resultatet visar att delvis ovana och okända rörelser tycks bära med sig möjligheter för eleverna. Den tekniskt komplexa och akrobatiska sekvensen där eleverna ska tappa kontrollen en kort stund är ett exempel på material som lyckas fånga intresset hos flertalet elever. Det är inte helt ovanligt att just teknikträning i estetiska ämnen ifrågasätts då denna del av undervisningen ofta ansetts minska elevernas motivation (Stinson, 2001; Purcell Cone, 2009). Här framträder dock en bild som visar att dansteknisk träning har potential att erbjuda attraktiva inslag i undervisningen och engagera många av eleverna. Att också den sorts elever som Lindqvist (2010) benämner ”pojks-pojkar”³⁰ ger sig hän, visar att just denna sekvens har en attraktionskraft som inte alla sekvenser har. Genom att man skiftar nivå, till att

30. Pojkar som agerar på ett stökigt och ibland dominant vis.

befinna sig på golvet, tappa kontrollen och rulla runt så erbjuds eleverna ett inslag som bryter med vad som dominerar i praktiken. Oftast arbetar man stående uppradade, men nu rullar och ramlar man plötsligt runt på golvet. Här vidgas danspraktiken till att också omfatta estetiska preferenser som har en råare, oborstad och mer okontrollerad framtoning och därmed blir dessa rörelser också en del av elevernas kroppsliga praktik. Dessa ideal, som är framträdande i exempelvis modern och nutida dans, utmanar formspråk som huvudsakligen bygger på kontroll, uppåtsträvande och lätthet (McFee, 1996; Thomas, 1996, 2003; Olsson, 1999).

Såväl pojkar som flickor tar upp och imiterar kamraters initiativ när maskulinitet görs, vilket talar för att alla elever ser det som möjligt att investera i denna typ av rörelser. Däremot visar resultatet en trögrörlighet i motsatt riktning. Rörelser och ageranden som förknippas med normativ femininitet verkar mer sällan tas upp av pojkarna. Genom dessa handlingar, som vanligtvis förstås som oskyldiga och som elevers egna val, iscensätts normer som har sitt ursprung i underordning och dominans av kvinnor, flickor och feminitet (Young, 2000). Flera exempel på hur flickor underordnas och disciplineras framträder. Några exempel tyder dock på att flickor som försöker positionera sig genom att använda vad tidigare forskning beskrivit som normativt maskulina rörelser (Hanna; 1996; Olsson, 1999; Stinson, 2005 a; Rietenburg, 2010; Styrke, 2010), riskerar att ifrågasättas. Flickorna grupperar sig oftast tillsammans med andra flickor. De tycks också mer bekväma att variera sitt dansande när gruppen ges avskildhet, vilket harmonierar med den bild av flickors agerande som Björk (2010) lyft fram. Hon beskriver hur agerande i avskildhet, eller i ”egna rum” ger flickorna möjlighet att undvika att bli objektifierade. När ”egna rum” inte står till buds tycks flickorna anpassa sig till de system som pojkarna praktiserar när de samsas på samma utrymme.

Det är också möjligt att betrakta delar av resultatet som en transformering av dansundervisning, som visserligen kan betraktas som lekfull, till något som snarare skulle kunna betraktas som lek. Dans är i sig ett lekande menar jag, men lek behöver inte nödvändigtvis innehålla aspekter som i vardaglig mening kan förstås som dans. McFee (1996) menar att dans inte är ”vardagliga rörelser” utan utgörs av systematiskt ordnade, tydliga och varierade rörelser. Transformering av dans till något som ligger i gränslandet till att framstå som rörelse i största allmänhet förefaller vara en strategi som flera pojkar använder. Denna strategi som förenar kravet på att göra en egen version av en koreografi och att samtidigt göra sig begriplig som pojke för med sig att dans omförhandlas. Från att ha varit ett centralt innehåll ges

dansen en mer perifer position. Istället lyfts musikvideons form fram, med en vokalist i centrum. Dansen blir en dekoration av musiken. Istället för en inneha huvudrollen förskjuts dansen och de dansande till en placering i bakgrunden. Genom denna handling förminsкас dans och därmed till viss del normativ femininitet av eleverna.

Danslärarna ger eleverna utrymme att själv göra vissa val i undervisningen och då öppnar de till viss del upp för möjligheter att utforska olika positioner. Resultaten visar dock att eleverna lärt sig att betrakta sig som "flickor" eller "pojkar" och detta får effekt för hur de tar sitt handlingsutrymme i bruk. Estetiska preferenser skiljer sig naturligtvis åt mellan individer, men denna studie vill belysa sambandet mellan individens preferenser och de normaliseringsprocesser de är en del av. Genom att "själva välja" positioner som motsvarar normativa förväntningar återskapas dessa snarare än utmanas. Det "egna valet" ses därmed som mer diskursivt präglat än fritt eller eget i egentlig mening. Street och hip hop är genrer som förefaller ha en hög status bland pojkarna, i denna studie. Dessa genrer kan ses som exempel på populärkultur, ungdomskultur eller "barn och ungas egen kultur" (Wigert, 1999; Marner & Örtegren, 2003; Ericsson & Lindgren, 2007).

Pojkarnas val av genre och kroppslig stil framträder här delvis som ett motstånd mot den modesta estetiken (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004) som kan sägas prägla dansundervisningen på de aktuella skolorna. Många av flickorna förefaller villigt inordna sig i denna dansskoleliknande verksamhet. Deras val stödjer därmed den verksamhet som Sara vill forma, och Sara och flickorna drivs här av liknande idéer om hur dansundervisning går till. Med avstamp i populärkulturella genrer tar gruppen som dansar till Beastie Boys subjektpositioner i bruk som skolan inte erbjuder dem explicit, men som verkar angelägna för några av pojkarna att iscensätta. Dansläraren medverkar till att detta motstånd kan artikuleras i denna praktik genom att ge eleverna utvidgat utrymme att själva skapa vid ett lektionstillfälle.

KAPITEL 6

Delstudie 2 Dansskapande – att konstruera sig i dans

I denna delstudie studeras elevers danskomponerande i ett iscensatt projekt där de ges möjlighet att själva utforma danser i mindre grupper. Genom att studera de kompositioner som eleverna arbetar fram under 10 lektioner så framträder preferenser, rörelsekvaliteter och teman. Exempelvis vilken rumsanvändning och dynamik de valt att inkludera, men också vad de då implicit valt bort. Hur eleverna influeras av musiken på en rad skilda vis, hur de förhåller sig till speglar och åskådare och hur de kroppsligen investerar i dansrörelser studeras också.

Resultaten ordnas i tre empiriskt grundade teman;

- Vardagsrörelser, våld och volym
- Att dansa synkroniserat, utsträckt och varierat
- Att bryta, länka samman och individfokus

6.1 UPPLÄGG AV DELSTUDIE 2

Jag har studerat danskompositioner gjorda av två klasser på samma skola, en åk 4 och en åk 5. Eleverna kommer från ett område som präglas av villabyggnad, ligger attraktivt till i kommunen med närhet till natursköna omgivningar och eleverna har företrädesvis svenska som modersmål. Några elever har svårigheter med koncentrationen men mitt intryck är att det i grunden är två välartade klasser. Skolan har ett gott rykte och eleverna brukar prestera

väl i jämförelse med kommunens övriga skolor. Språkbruk och klädsel förefaller vårdat på skolan. Skolgården är lummig, inspirerande och lokalerna är fräscha och moderna. För att erbjudas plats på skolan måste eleverna och deras föräldrar göra ett aktivt skolval, och kön till skolan är lång.

Studien har designats med hänsyn tagen till att eleverna inte var bekanta med dans som konstform genom skolans försorg. För att kunna gestalta i estetiska uttrycksformer som dans, krävs någon form av grundläggande verktyg (Bendroth Karlson, 2010; Ericsson & Lindgren, 2010). Eftersom eleverna inte var bekanta med vare sig danslektioner i skolan eller med mig fick tid ägnas åt att förse dem med vissa grundläggande verktyg. Relationsskapande aktiviteter i form av samlingar och samtal liksom kroppsliga demonstrationer, där jag visade olika övningar, gavs också utrymme.

De första lektionerna innehöll en tydligare styrning från min sida innan vi, ganska skyndsamt, tog oss an improvisation och komposition i grupper. Vi gjorde en uppvärmningsdans, diagonalövningar, och kortare danskombinationer. Eleverna introducerades i dans som uttrycksform och det kommande arbetet med att göra en egen dans. Jag försökte ge eleverna tillgång till ”dansens alfabet” utan att överföra preferenser i fråga om genrer, stilar och dansformer. Jag fokuserade alltså på redskap och delaktighet snarare än en viss estetik. Det är så att säga basala verktyg, som att arbeta med kontraster, riktningar och nivåer i rummet, olika kroppsdelar, dynamik och hastigheter som jag introducerat för eleverna.

Dansprojektet genomfördes i skolans idrottssal, vilket innebar specifika förutsättningar. Rummet är i sig rymligt. På golvet finns linjer i olika färger, i närliggande förråd finns idrottsutrustning och det finns en upphöjd scen i salens kortända. Förutom att salen är utformad för arbete med ämnet idrott och hälsa så vittnar scenen om att lokalen också fungerar som aula, vid uppvisningar och sammankomster. Lokalerna kan således influera eleverna att arbeta med idrott såväl som med sceniska framträdanden som inspiration.

På det hela taget har upplägget liknat de danslektioner som vanligtvis erbjuds av högskoleutbildade danspedagoger, i grundskolemiljö. En skillnad som bör nämnas är att jag valt att tona ned de disciplinerande inslagen för att eleverna inte skulle se mig som en i raden av lärare, utan uppfatta att jag hade en annan roll, även om jag de facto undervisade dem. Jag valde också att försöka förhålla mig mer neutral i förhållande till eleverna och deras rörelseaktiviteter. Ambitionen var att inte värdera elevernas rörelser, eftersom jag var angelägen om att eleverna skulle ta sig an terminens uppgifter med så stor öppenhet som möjligt. Jag ville studera elevernas val, inte versioner

som präglats av feedback från mig. Detta var en svår balansgång, eftersom det i dialog med elever ligger nära till hands att ge mycket positiv respons, men i processen med eleverna försökte jag undvika värderande uttalanden.

Att jag är skolad i västerländska danstraditioner som balett, modernt, jazz, flamenco, karaktärsdans och improvisationsteknik präglar min egen rörelsevokabulär, eller min kroppsliga stil. Det är rimligt att utgå från att jag påverkat elevernas rörelsemöjligheter genom mina val av rörelser, övningar och ämnen som diskuterats, men ambitionen har ändå varit att inte ge någon särskild genre, stil eller estetik en privilegierad position. Tänkbart är också att de förstår inramningen, med min mörka klädsel och fokus på eget skapande, just som en del av den västerländska scenkonstnärliga danstraditionen och att detta påverkar hur de valt att utforma sina danser. Att jag inte är en av skolans lärare, kan också bidra till att eleverna ser verksamheten som något annat än den ordinarie verksamheten. Detta kan medverka till att eleverna ges möjlighet att i viss mån utmana, eftersom dans som konstform också kan ses som en verksamhet som tänjer på praktikens gränser. Att jag är kvinna innebär spelar sannolikt också in, men det är behövt inte betyda att de rörelser jag gör enbart symboliserar femininitet.

Eleverna är naturligtvis också präglade av media, kamrater, fritidsaktiviteter, skola, föräldrar, samhället i stort och sina olika nätverk redan när vi startade dansprojektet. Att dans gavs ett utökat utrymme och lite annorlunda fokus i elevernas skolgång kan rimligtvis också ha påverkat hur de tog sig an uppgiften. Dessutom kan närvaron av skolans idrottslärare ha spelat in. Antingen genom att eleverna ville utmärka sig positivt, för att uppfattas som skickliga i ämnet idrott och hälsa, eller för att på olika vis visa motstånd mot dans och undervisning.

Eleverna fick tidigt i projektet i uppdrag att organisera sig i grupper. De visste då att grupperna var tänkta att bestå över hela terminen och att de i dessa grupper tillsammans skulle utforma en dans. Jag såg det som centralt att låta eleverna påverka grupp sammansättningen själva så att de skulle känna en tillhörighet i gruppen de hamnade i. Det utrymme eleverna gavs var också strategiskt i det att jag ville att de från början skulle förstå att det var deras val jag var intresserad av, och att det elevstyrda konstruerandet av grupper angav tonen. Vem man arbetar tillsammans med skapar villkor för vad man kan göra eftersom arbetet är en kollektiv process, och att känna att man ingår i en grupp man själv valt, kan bidra till att man som grupp snabbt kommer igång med sitt arbete. Jag förutsätter att konstellationen av elever i respektive grupp haft stor betydelse för hur eleverna format sina danser. Hade jag styrt grupp-

sammansättningen hade med stor sannolikhet ett annat resultat vuxit fram.

I årskurs 5 bestod klassen av 22 elever, 16 pojkar och 6 flickor. Eleverna delade in sig i 6 grupper, fyra pojkgrupper och två flickgrupper. Årskurs 4 bestod av 9 pojkar och 16 flickor, totalt 25 elever, som delade in sig i sju olika grupper. Två grupper med bara pojkar, fyra grupper med bara flickor och en blandad grupp, med tre flickor och en pojke. Det föreföll självklart för de flesta av eleverna att de skulle organisera sig könshomogent, och gruppindelningen tycktes bygga på redan etablerade vänskapsrelationer. En av pojkarna hade en muskulär asymmetri mellan höger och vänster ansiktshalva som gick att se i samband med vissa ansiktsuttryck, och därmed framstod han som en något ovanlig pojke.

Grupperna fick tidigt på terminen lyssna igenom den musik, en mix med sex olika stycken, som de sedan alla skulle komma att arbeta med under höstens 10 lektioner. Musiken var avsedd att erbjuda en bredd av genrer, där musik från olika delar av världen, dramatisk filmmusik, slagverk med tydliga pulsslåg, lyriska avsnitt och lite poppigare sekvenser ingick. Musikmixen bestod av musikval jag gjort, som eleverna inte kunde påverka, men de kunde arbeta till de olika avsnitten på de sätt de önskade. Eleverna ombads att lyssna aktivt och diskutera vad som kännetecknade de olika sekvenserna, och gemensamt resonera kring lämpliga rörelser till de olika sekvenserna. Under påföljande lektioner fick de fortsätta att experimentera med materialet och forma en rad av sekvenser som de lade fast. Musikmixen som samtliga grupper använde var ca fyra minuter och bestod av följande sekvenser;

- Sekvens A: Ca 35 sekunder. En dov klang och en långsam puls som ger en känsla av tyngd och rumsmässig volym. Röster hörs som ackompanjerar pulsen, som ett crescendo av en gregoriansk kör.
- Sekvens B: Ca 20 sekunder. Popmusik i ”arabisk stil”, med slingriga melodier. Ett instrument med nasalt ljud ingick.
- Sekvens C: Ca 20 sekunder. Rytmska trummor i snabbt tempo. Ett jordnära intryck.
- Sekvens D: Ca 1 minut och 15 sekunder. Filmmusik från Titanic. Partiet innehåller både ljusa flöjtpartier och dramatiska orkesterinslag. Känslan är både kraftfull, vek och lite vemodig.
- Sekvens E: Ca 45 sekunder. En puls i mycket långsamt tempo till ett närmast metalliskt ljud.
- Sekvens F: Ca 45 sekunder. Trummor och visslande ljud som ger en känsla av fart (Fa). Korta avbrott för en sekvens med en avvikande rytm (Fb).

I resultatet presenteras barnens uppvisning av de danser de komponerat. Materialet är omfattande, så en avgränsning har varit nödvändig. Jag har därför valt att studera och analysera elevernas färdiga danser eftersom de haft tid att bearbeta sitt material, göra förändringar och överväga sina beslut noga. Det fanns då möjlighet att justera, utveckla och förändra så att slutversionen blev en genomarbetad produkt. På så vis blev det möjligt att inte bara se det som gjordes som plötsliga infall, utan som val som eleverna kollektivt förhandlat fram.

Vid det avslutande tillfället filmade jag en grupp i taget i idrottssalen medan övriga elever arbetade med annat i sitt klassrum. I anslutning till filmandet fördes också ett informellt samtal med respektive grupp kring hur de tänkt och gjort när de arbetat fram sin dans. Jag har i analyserna inriktat mig på att synliggöra deras kropps och rums användning, alltså *hur* de dansar, inte vad de säger om sina danser och sin process. Variationen i materialet är också av intresse eftersom det kastar ljus över den rörelsevokabulär³¹ som tas i bruk, men också över vad som inte framträder så frekvent i materialet. I denna delstudie presenteras tio av de tretton danskompositionerna, som valts ut då de är variationsrika och representativa för vad som framträtt i studien.

6.1.1 Att transkribera med bilder

Det empiriska materialet erbjuder stora utmaningar när det gäller att finna lämpliga metoder för transkription och analys, eftersom mycket som sker tar form i dansrörelser och kroppslig handling. Det är också just rörelser, rumsanvändning och teman som analytiskt studeras eftersom jag intresserar mig för *hur* eleverna dansar och positionerar sig. Visserligen talar idrottsläraren, elevassistenter, eleverna och jag med varandra vid samlingar och i samband med instruktioner, men under stor del av lektionstiden är det huvudsakligen dansrörelserna, och andra handlingar, som står i centrum. Det är också min ambition att titta på vad som uttalas *i* dans, inte bara *om* dans. Det som specifikt studeras är också elevernas danskompositioner, och i detta har bilder hämtade ur videomaterialet varit viktiga resurser.

I arbetet med delstudie 1, var jag hänvisad till att enbart beskriva empirin med ord. I delstudie 2 har dock verbala utsagor en biroll och behovet av alternativa transkriptionsverktyg har därför aktualiserats. Olika budskap kan konstrueras genom olika uttryck, eller modes, och det som gestaltas i dans

31. Den bredd och variation av rörelser som en enskild elev eller grupp använder.

görs inte alltid rättvisa när det ska översättas till ord (Kress & Van Leeuwen, 2001; Marner & Örtengren, 2003; Kress, 2010; Nothér Hooshidar, 2014). Bilder ger en visuell inblick i hur kroppar och rum brukas, även om rörligt material hade erbjudit ytterligare nyanser.

Mitt löfte till eleverna om anonymitet har också inneburit begränsningar, eftersom jag inte har kunnat visa bilder där eleverna går att identifiera. Med hjälp av ett videoredigeringsprogram, Movie Maker, har jag kunnat lägga en effekt över materialet, så att eleverna inte går att identifiera, utan framträder som streckade konturer. I redigeringsprogrammet Quicktime blev det möjligt att spola fram och tillbaka i och runt en viss sekvens och att transkribera materialet i bilder, och inte bara i text. Jag följde sekvenserna långsamt och plockade bilder ur filmerna, som illustrerade elevernas arbete.

Materialet i delstudie 2 omfattar 20 timmars videofilm från en fast kamera och 3 timmars videofilm från en rörlig kamera. Som jag tidigare nämnt är det ett mycket stort material och för att kunna titta noga på detaljer, så måste en avgränsning göras. Att titta på elevernas slutgiltiga danskompositioner blev naturligt eftersom de då hade haft hela projektetiden till att färdigställa dessa, och därmed tid att aktivt göra val och justeringar. Jag har först tittat på alla filmer, men sedan mer ingående studerat de tretton danskompositioner som eleverna gjort. För att synliggöra vad eleverna gör i de olika danserna, har jag valt ut ett antal bilder från varje sekvens (A–F) som kompletteras med text som beskriver det som görs. Det har rört sig om 60–150 bilder per grupp. Tre av grupperna har utelämnats i denna studie eftersom tematik och rörelseval inte väsentligen skiljer sig från vad andra grupper uppvisat. Med denna gallring vill jag samtidigt bidra till en ökad läsvänlighet.

I de fall eleverna arbetat med stor variation och tydliga detaljer har jag valt ut ett större antal bilder för att synliggöra detta. På motsvarande vis finns få bilder när materialet upprepas åtskilliga gånger eller när en ambition att framhäva detaljer och skapa variation tycks saknas. Mängden bilder som jag plockat ut ur respektive danskomposition återspeglar på så vis omfattningen på variation och detaljer. I avhandlingen finns bara ett axplock av bilderna med, och ambitionen har varit att välja bilder som tillsammans med texten kan ge en uppfattning om hur eleverna framställt sig i dans. Bilderna måste också läsas i relation till andra bilder, för att det händelseförlopp som utspelas ska framträda.

Eftersom förutsättningarna för de två klasserna får ses som tämligen lika i många avseenden, har jag valt att inte separera klass 4 från klass 5.

Noggrant studeras vad eleverna valt för rörelser, hur de framför dessa, hur de använder rummet, hur de varierar sig, hur de engagerar sig i sina rörelser, hur de riktar sina kroppar, om de tycks kommunicera något budskap med sin dans, hur ansiktsuttryck samspelar med kroppsrörelser och hur samspelet mellan eleverna ser ut.

6.2 VARDAGSRÖRELSE, VÅLD OCH VOLYM

Tre av grupperna har valt att skapa danser där rörelser som associerar till våld och aggressiva handlingar har en framträdande roll. Ingen av grupperna låser sig helt vid detta tema, utan de inkluderar ett vidare rörelsematerial, men rörelser inspirerade av eller föreställande våld är ändå något som utmärker danserna. Att arbeta med rörelser som kan kategoriseras som vardagliga rörelser, lek och impulsiva initiativ är också ett förenande drag för dessa grupper.

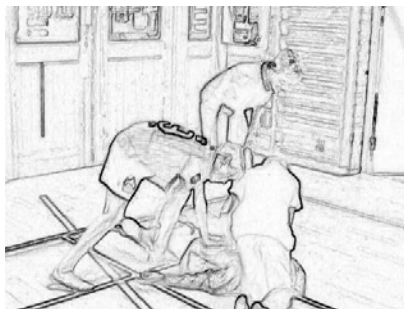
6.2.1 Grupp 1: Inälvor, musik och akrobatik

Peter, Pontus, Pierre och Patrik kommer ofta till danslektionerna iklädda fotbollströjor i glansig nylon, med stora siffror eller logotyper tryckta på mage och rygg. Den här gruppen pojkar hänger ihop och de ägnar sig ibland åt bollspel och fysiska lekar under rasterna.

En av pojkarna, Patrik har en ledande roll i klassen. Han yttrar sig ofta under lektionen på ett självklart sätt. Hans energi bidrar också till att skapa legitimitet för dansen i klassen. Samtidigt finns en slags trevande inställning som han delar med sina kamrater. De är ”idrottskillar” och de framträder som fysiskt skickliga, men i mötet med en konstform som dans skapas en viss osäkerhet. Här befinner sig pojkarna på djupt vatten. De balanserar mellan att framstå som fysiskt kompetenta men ändå inte tangera gränserna för vad som kan uppfattas som ”tjejigt”.

Under gruppens dans varierar de sin rumsanvändning. De börjar sin dans i idrottsalens ena hörn, där det ligger en tjockmatta som förankrar pojkarna i en idrottskontext. De tar stor plats i anspråk när de går och springer ut i stora cirklar i rummet men i de avslutande sekvenserna har de placerat sig nära varandra invid väggen där de en lång stund förblir sittande och liggande. Detta innebär att dansen kan ses som två olika delar, en där rummet tas i anspråk och en där de ligger och sitter nära varandra i rummets ena hörn.

Sekvens A



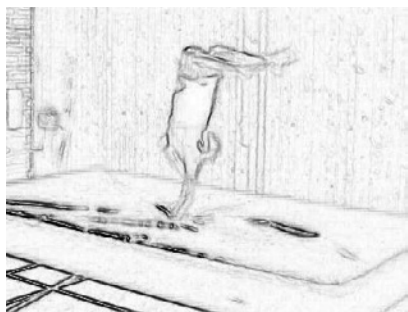
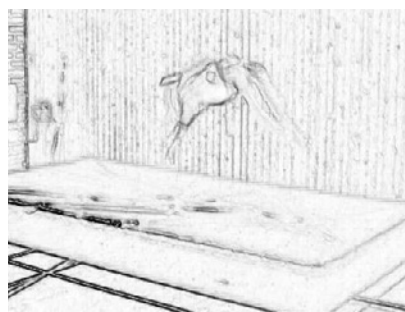
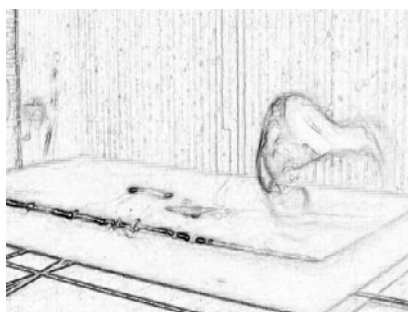
En dyster stämning lägrar sig i rummet när pojkarna bär in Pontus, som är helt slapp i kroppen, till musikens tunga, dova puls. De bär honom i en stor halvcirkel och lägger honom på golvet. Där låtsas de sedan att de brutalt hugger ut inälvor ur hans kropp med distinkta slag, skär och dragrörelser mot och från bålen. "Den döde" visar med hela sin slappa kroppshållning på ett engagemang i sin roll och även våldsbrukarna går in för sitt uppdrag med stor inlevelse och tydlighet i rörelserna. Att kunna framställa våld och död med engagemang tycks viktigt för pojkarna. Men plötsligt sker ett tvärt kast.

Sekvens B



Dansen förändras från ond, bråd död och nu är det istället kamratligt musicerande som gestaltas, när eleverna låtsas spela flöjt till den orientaliska popmusiken. De ger ett uppsluppet ”karnevalsliknande” intryck. Här skapas ett brott med den dystra stämning som nyss rått. Samtidigt blir karnevalståget som en manifesterande del av en rit, där en kropp nyss skändats brutalt.

Sekvens C



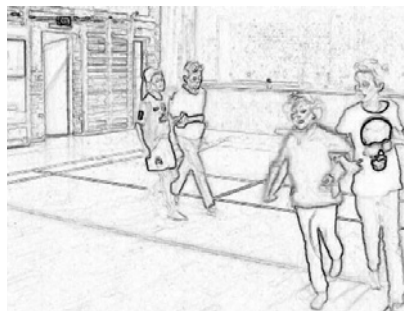
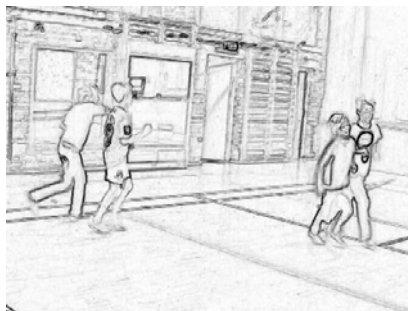
Tempot tilltar tills eleverna springer i en cirkel samtidigt som de gör trummande rörelser i luften framför sig, till den afrikanska trummusiken. De väljer att fokusera på tempot i springandet och lägger mindre vikt vid hur de utför armrörelserna. Detta talar för att *hur* rörelser görs inte anses så angeläget för pojkarna. De passerar tjockmattan och där gör de i förbifarten kullerbyttor, volter och hjulningar. Tempot är högt och rörelserna är akrobatiska, avancerade och fyllda med energi. Kropparna känns som kastade upp i luften när de tumlar runt innan de med tyngd tar mark. Här sker ett brott mellan det magiskt luftburna och det mänskliga i att befinna sig på marken.

Sekvens D



Strävan efter höjd kvarstår och pojkarna formar en slags pyramid. Patrik och Pierre står bredvid varandra på alla fyra och Pontus och Peter ställer sig på deras ryggar och balanserar en lång stund. Återigen blir det vertikala inslaget tydligt, med en strävan uppåt från Pontus och Peter som förankras i den mjuka mattan.





Nu följer en stillsam sekvens där pojkarna övergått till ett slags skådespel. Patrik har en ledande roll och han ser ut att hålla i en bok och föra ett samtal med kamraterna som omger honom. Återigen hittar pojkarna en väg att hålla sig inom anvisningarna men ändå tangera gränserna för vad som i vardagliga sammanhang kan förstås som dans. Skådespelet leder in i en ny sekvens där de parvis halvspringer runt i en stor cirkel i armkrok. Springandet avslutas med att de alla lägger sig på tjockmattan, på rygg med benen vinklade mot väggen.

Sekvens E



Pulsen i musiken är långsam och pojkarna bemödar sig om att följa den, vilket ger ett engagerat, annorlunda och välrepererat intryck. Det blir effektivt men ändå stillsamt, när de samspelt markerar musikens puls mot väggen. Det blir samtidigt påtagligt hur liten yta de tar i anspråk när jag låter blicken glida ut över den stora idrottssalen som nu är i stort sett stilla och tom. Ligandet på tjockmattan bidrar till intrycket av begränsning, som om de med sina kroppar väljer bort rummet och inriktar sig på väggen.

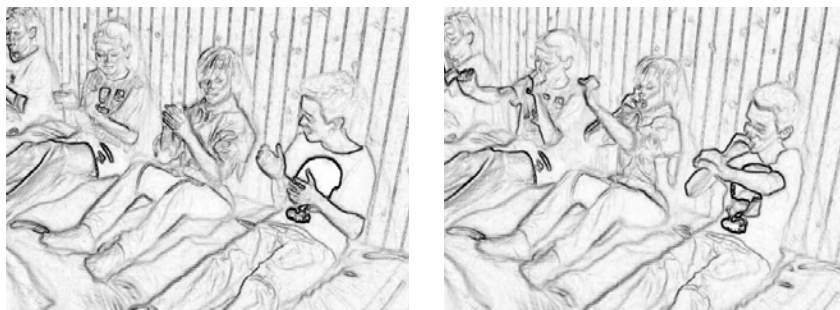
Sekvens Fa



TrampanDET med fötterna sker nu i ett högre tempo, på varje pulsslåg (4/4 takt) och de lägger till en hand/arm rörelse på första taktslaget. De fattar händerna i kors med knutna nävar, som om de håller i trumpinnar. Engagemanget tilltar när de fokuserar på gestaltningen av trumspelandet, som om rörelsen blir en kroppslig kopia av ljudet, inte en fri tolkning av det. Det ger ett intryck av att musiken låser fast pojkarna snarare än öppnar upp för variation. Här rör de sig mot gränslandet mellan dans och "icke dans", i detta fall en kroppslig gestaltning av musicerande.

Denna kombination av fot och handrörelser pågår tills musiken förändras och pojkarna sätter sig upp. Ryggarna stöts upp av väggen bakom, men kropparna ser ändå lite krumma ut mot det mjuka underlaget. Just lutandet ger en bild av lojhet och distans och en identifikation med positionen "rocktrummis", snarare än med en uppsträckt dansarhållning. Pojkarna sneglar lite på varandra för att stämma av att de är i fas med varandra, som om de vill befästa en slags gemenskap. I tempoökningen som nu följer intensifieras imitationen av musicerande.

Sekvens Fb



Snabba klappar varvas med en rörelse som liknar den som trombonspelare gör när de justerar draget. Mattan suger ner pojkarna mot golvet och de tycks nöjda med denna rätt stillasittande position. Återigen finner pojkarna en väg att utföra rörelser men med en koppling till något som inte huvudsakligen förstås som dans, utan snarare som musicerande.

Analys

Av det empiriska materialet framgår att pojkarna i den här gruppen har valt att inleda sin dans med en teatralisk, dramatisk scen där skändning av en död kropp gestaltas. I sekvensen samspelar pojkarna aktivt och med stort allvar. Tankarna går till bilder av aggressivt handlande som kan förekomma i våldsspel och actionfilmer där män ofta framställs som våldsamma och dominanta. Genom denna gestaltning av aggressiv maskulinitet förflyttar sig pojkarna till en arena utanför danssalen. Denna arena kan tolkas ge dem möjlighet att gå in i positioner som förknippas med maktutövning och kraftmätning, men ändå utföra den uppgift de här ombetts arbeta med. Kanske blir deras handlande ett sätt att skapa "alibi" i dansen, då de genom sitt specifika val av dans också kan markerar gräns mot femininitet.

Delar av deras dans kan också kopplas till en mer teknisk aktivitet, där en redan död kropp förflyttas och skändas. Det dödliga våldet behöver således aldrig iscensättas explicit utan pojkarna låter mig förstå att våld ägt rum, och att de sannolikt förorsakat kamratens död. De gör sig således inte skyldiga till själva avrättningen inför mina ögon och lyckas på så vis balansera en ambition att vara maskulina med positioner som inte förefaller alltför ond-sinta. Nu är det istället en förflyttning av en kropp och avlägsnanden av organ

som sker, ett mer praktiskt arrangemang. En slags reducering av det brutala som ändå ramar in sekvensen, och som gör det hela lite mer rumsrent.

Pojkarna har också valt att inlemma volter, kullerbyttor, rondater och byggandet av en pyramid där de balanserar på varandra, i sin dans. Här är det rörelser med kraft och fart och en strävan att befinna sig i luften som bärs fram. Att röra sig vertikalt och att inkludera akrobatiska inslag brukar förknippas med maskulinitet (Gard, 2010; Lindqvist, 2010). Genom att framhäva just dessa egenskaper, visa styrka, virilitet och manlighet positionerar pojkarna sig nära vad Connell (2005, 2009) och Connell & Messerschmidt (2005) kallar ett hegemoniskt maskulinitetsideal. Här förutsätts implicit en motpart, ett komplement, en kvinna som tillskrivs en annan position, som en diskret fond mot vilken männen briljerar. När kvinnan ses som ett underordnat komplement till mannen iscensätts en heteronormativ föreställning (Butler, 2011). Här har eleverna valt att inlemma just akrobatiska inslag, vilket ger dansen en maskulin prägel och på så vis markeras en dualistisk och heteronormativ förståelse.

Pojkarna behåller gärna ett visst innehåll en längre stund oberoende av musikaliska variationer inom den pågående sekvensen. Frågan är om det är elevernas preferenser, att de tilltalas av ett mindre varierat upplägg, som är orsak till pojkarnas val, eller om det finns andra förklaringar? Min tolkning är att valet att upprepa rörelser kan förklaras på två sätt. Dels rör det sig om pojkarnas kompetens. Tidigare forskning har belyst att många pojkar till skillnad från många av flickorna, saknar rika källor med dansrörelser som de kan ösa ur (Walkerdine, 1998; Stinson, 2005 a; Migdalek, 2015). Det blir således en svårighet att variera sig. Dels kan just närheten till flickornas mer varierade danser, som dessa elever ser under projektets gång, innebära att de finner det säkrast att avsiktligt inte variera sig. Upprepningarna blir således ett sätt att positionera sig som pojke. De deltar, de gör vad som krävs men varierar sig med måtta. De lyckas på så vis hantera ett dilemma, och positionerar sig både som elever och pojkar, utan att ta några större risker. Våldstemat och de akrobatiska inslagen blir en slags understrykningar, för att klargöra en icke feminin position.

Pojkarna har valt att i vissa delar ta relativt stor yta i anspråk, när de springer runt parvis och enskilt. De använder visserligen inte hela idrotts-salen, men de tar sats och använder kraftfulla hopp och akrobatiska moment som ger en dynamisk nivåanvändning. På så vis tar de plats i moment som kan ses som ”pojkgiga” (Mc Robbie, 1989; Wigert, 1999; Hellman, 2012; Larsson, 2012, b). De väljer också i sista halvan av dansen att ta ett begränsat

utrymme i anspråk när de ligger på tjockmattan. Att de valt trumspel, med accentuerade slagrörelser kan ses som ett genremässigt säkert val. Trummor förekommer, i den form som eleverna gestaltar dem, oftast i pop och rock genrer. De har inte valt att imitera fiol eller tvärflöjt, när dessa instrument hörs i musiken³². De har dessutom också valt att kopiera trumrörelserna rakt av, utan att utveckla detta till något mer ” eget”, vilket talar för att de inte finner det angeläget att variera sig eller att de saknar förmågan att göra det. De visar också på så vis att det är musik, inte dans som de vill gestalta. Musiktematiken erbjuder pojkarna en möjlighet att förskjuta kravet på dans mot en mer musikalisk aktivitet.

6.2.2 Grupp 2: Slagsmål och springande fritt i rummet

Fabian, Fredrik och Fridolf kämpar med sin motivation och sin danskomposition. Två av pojkarna har varit tveksamma till att alls ingå i projektet och den tredje har också markerat sin skepsis mot dans. Fredrik har ofta placerat sig utanför samlingsen som varit en mötesplats inför dansen, som för att demonstrera sitt missnöje och sin önskan att inte delta. Även Fabian, som visserligen tar spontant initiativ till dansanta rörelser med engagemang i situationer när han rör sig runt i idrottssalen, har svårt att inordna sig i dansundervisningen. Detta är den grupp av elever som inledningsvis visat störst motstånd mot att ingå i projektet, men som ändå valt att göra det. Miner och gester mot kameran både innan lektionen börjar, och i samband med diagonalövningar har ofta initierats av just dessa tre pojkar.

Pojkarna gör en dans där våldsrelaterade rörelser återkommer. De tycks behärska grundläggande förflyttningssteg men vissa sekvenser präglas av en upprepning av rörelser och dynamik. I dansen görs överraskande växlingar av positioner där några av pojkarna provar rörelser som inte dominerar i deras dans. De väljer att också inkludera humoristiska och lekfulla inslag. I ett kort samtal med killarna efter att jag filmat deras dans konstaterar Fabian att ”det är en dans med mycket fight i”. ”Halva procenten är fight” menar han. Fridolf menar också att ett lämpligt namn på dansen kunde vara ”Dödardansen”.

32. Som möjligen har en mer feminin anstrykning.

Sekvens A



De står bredbent, stadigt upprätta i en liten cirkel och riktar kraftfulla slag mot varandras ansikten, till den dramatiska, dova pulsen. De är synkroniserade och har kontinuerlig ögonkontakt. Rörelserna är distinkta, armarna utsträckta och händerna hårt knutna. Cirkeln ger ett kamratligt intryck, trots de brutala inslagen.

Sekvens B

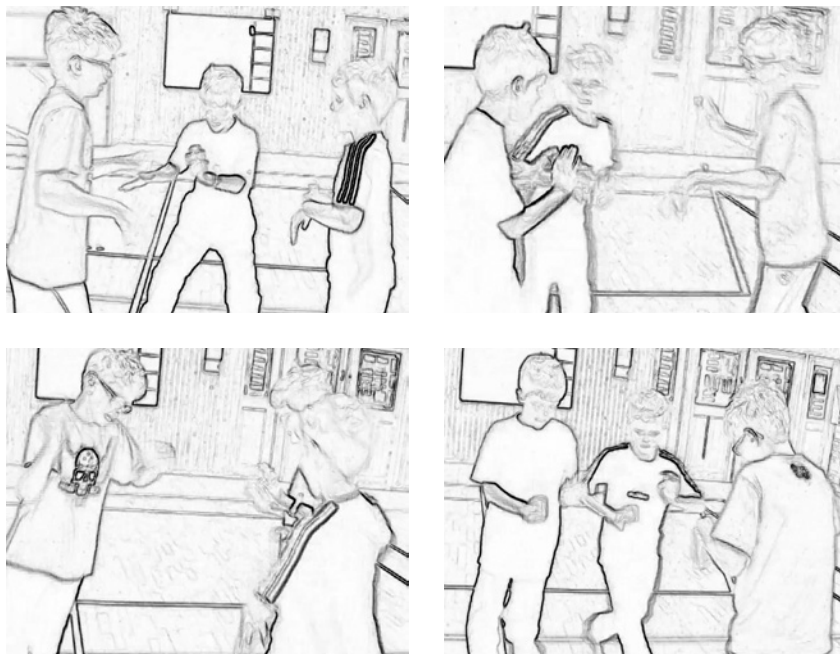


I sekvens B väljer pojkarna, att stå kvar i samma formation som de använde i sekvens A och arbeta med samma sorts rörelse hela sekvensen. De tycks inspireras av den orientaliska musiken. Med handflatorna mot varandra rörs armarna från sida till sida samtidigt som pojkarna böjer handlederna. Den lilla cirkelformationen får nu en mjukare inramning när spirande, slingrande rörelser letar sig upp och ner mellan pojkarna.

Fredrik går med engagemang in i rörelsen där han på ett tydligt vis gör små vertikala vågformade rörelser med händerna tätt hållna mot varandra. Rörelsen fortplantar sig i armarna, ner genom bål och höftparti, till en artikulerad och förfinad, mjuk rörelse.

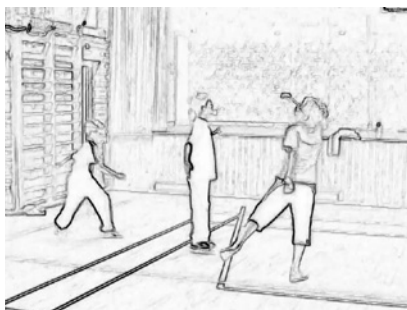
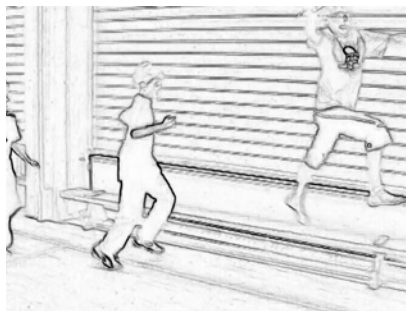
Fabian ler lite generat in i kameran när han med viss tveksamhet gör denna rörelse, som om han inte riktigt känner sig bekväm eller inte finner inspiration på samma vis som Fredrik. Fredrik ler lite illmarigt mot Fabian och in i kameran som för att pröva rörelser gentemot andra.

Sekvens C



Pojkarna dansar runt i cirkel och gör trummande rörelser framför kroppen. De varierar fritt olika förflyttningssteg vilket ger ett intryck av att pojkarna behärskar dessa olika förflyttningssteg rent tekniskt, men inte anser sig behöva göra någon överenskommelse om vilka steg de ska använda vid vilken tidpunkt. Förflyttningen i sig blir viktigare än *hur* förflyttningen utförs. Var och en gör således sina egna val, eller låter det ”bli som det blir”.

Sekvens D

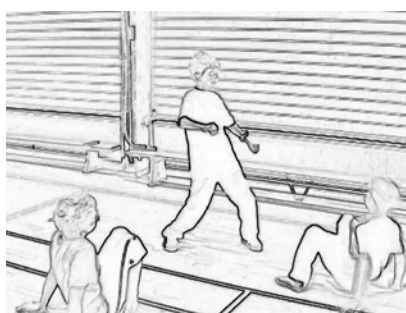
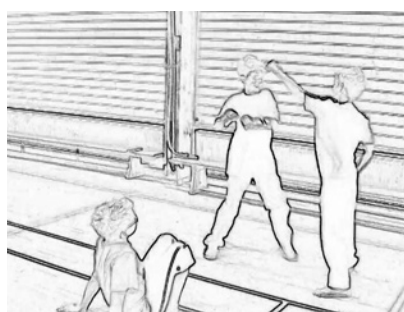
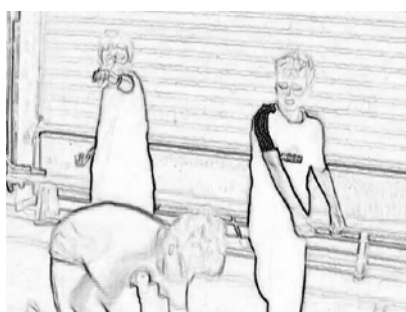
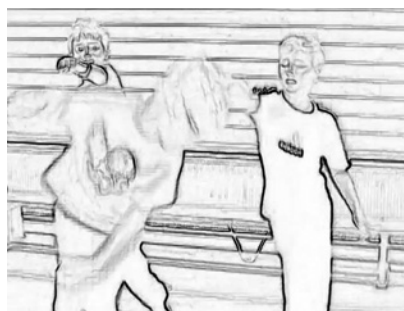
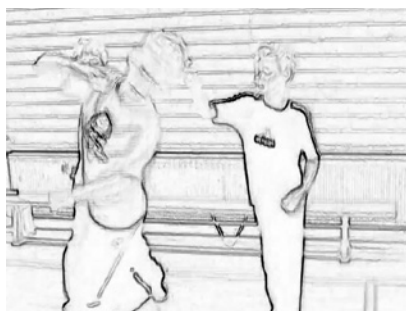


Sekvens D är en fri och lekfull sekvens där pojkarna tar stor plats i anspråk, när de springer längs kort- och långsidorna och i stora cirklar. De använder till och med gymnastikbänkarna, som inkluderas i deras springande och initiativ tas till olika hopp och snurrar, på ett fritt och osystematiskt vis.

Fridolf springer runt i hela idrottssalen, med de andra bakom sig. Denna "Följa John" del varvas med improvisation, där pojkarna dansar fritt omkring varandra. Musiken är mycket dynamisk och pendlar i intensitet och Fridolf fångar upp musikaliska nyanser och omsätter dem i dansrörelser.

Fridolf går plötsligt in i ett mycket nyansrikt snurrande, där han tar sats med armar och lyfter benet i vad som får ses som en piruett, med en rundad arm, lätt lutat huvud och ena benet lyft till knät. Hans rörelser ser ut att harmoniera väl med varandra i denna sekvens, som skiljer sig från uttrycket han i övrigt väljer, som om han helt plötsligt provade nya nyanser och dynamik.

Sekvens E

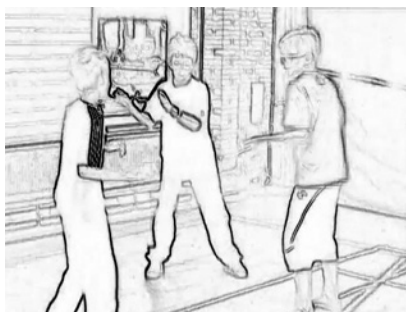


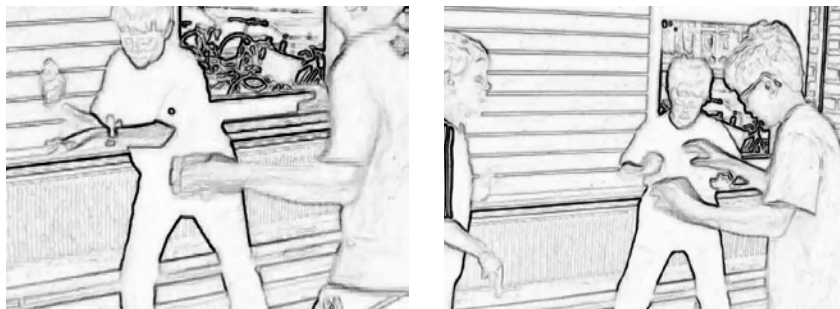


Nu tilltar engagemanget och pojkarna iscensätter ett regisserat slagsmål, till den metalliska pulsen. I denna sekvens ingår en dynamisk interaktion, där pojkarna har ögonkontakt och responderar på varandras rörelser genom att falla, huka sig och vrida huvud och bål. En förmåga till inlevelse och hänryckning visas i en orgie av spark och slagrörelser. Rörelserna görs växelvis med stillastående pauser, där de fryser rörelserna i statyer. Det rika rörelsematerialet talar för att de antingen har övat in en komplicerad sekvens som de memorerat eller att de improviserar dessa rörelser i stunden, men har förberett ett slags repertoar som de plockar ur.

Vid ett tillfälle riktar Fabian och Filip samtidigt varsin spark mot varandras skrev. Dessa sparkar följs av att de gör en muskulär sammandragning av bålen så att ryggen kurvas, samtidigt som de för sina händer mot sitt respektive skrev och gör en grimas. Pojkarna gestaltar hur de förvrids i smärta. De faller baklänges mot golvet, samtidigt som de småler.

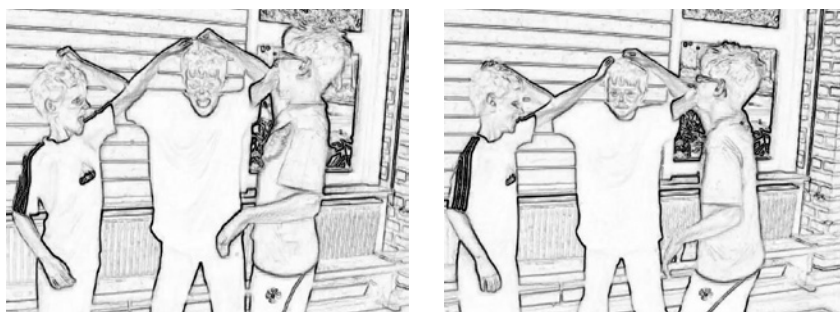
Sekvens Fa





Den dramatiska sekvensen som präglats av slag och sparkar bryts sedan tvärt när pojkarna kastar sig in i ett kamratlig och vänligt samspel. Bilderna ovan visar hur de väljer att återgå till en placering i liten cirkel där de, stående bredbent, ”låtsastrummar” från sida till sida. Var och en gör sina rörelser oberoende av de andra, men växlar sida i relation till musiken.

Sekvens Fb



Cirkeln öppnas nu kvickt och pojkarna vänder sig mot mig som står med kameran i hand. Just här tycks pojkarna ha tänkt sig att de riktar sig mot en publik, vilket är ett nytt inslag i deras val av formation, som om de först mot slutet har blivit tillräckligt bekväma för att inkludera en åskådare. De gör en lite humoristisk rörelse där de ser ut som om de lyfter varandra i håret samtidigt som de häver sig på tå. De bjuder nu in mig att delta genom att ögonkontakt skapas och jag får en känsla av att de känner sig stolta över sin prestation.

Analys

Att pojkarna i exemplet ovan kollektivt väljer att röra sig genom att iscensätta våld kan tolkas som en ambition att positionera sig på ett sätt som ska ge erkännande. Deras rörelser kan kännas igen från arenor som hobbies, idoler, filmer och dataspel. Det är dessa arenor de har tillgång till för att tolka och göra dans samt skapa berättelser som både känns igen och som kan representera dem.

Connell & Messerschmidt (2005) talar om symboliska relationer, som drar upp riktlinjer för vad som är möjligt utan att uppfattas som avvikande i relation till sin kropp. Eleverna justerar sina kroppar på sätt som visar att de är medvetna om gränser som de riskerar att överskrida. Fredrik visar exempelvis en medvetenhet om att han är på djupt vatten genom att le illmarigt. Han vågar ändå ge sig hän i mjuka böljande rörelser som kan uppfattas som "tjejiga". Fabian tycks också medveten om detta vågspel och förhåller sig mer stel i sin gestaltning, och visar med detta att han har viss distans till den böljande rörelsen.

Samtidigt är pojkarnas sätt att rusa, hoppa och "fara fram" över en stor yta kännetecknande för pojkars sätt att röra sig enligt tidigare forskning (Wigert, 1999; Gard, 2006, 2008, 2010; Lindqvist, 2010). Till stor del dansar de utan att uppenbart anpassa sina rörelser till musiken (sekvens D). Från att ha haft en avspänd relation till musiken går dock Fridolf plötsligt in i en intrikat dans. Han ser ut att njuta av rörelser som har en helt annan karaktär än vad våldstemat, som återkommer i dansen, har. Här är det piruettliknande rörelser som improviseras fram, och han skiftar därmed subjeksposition. Rörelserna görs med en tröghet och tyngd och en känsla av slowmotion infinner sig.

Snurrar med lyft ben och höjda armar görs ibland för att göra sig löjlig över i synnerhet balett, men Fridolf väljer här att gå in i rörelsen. Visserligen lite håglöst, men ändå på allvar. Även Fabian gör vid något tillfälle ett graciöst hopp. Min förståelse av deras tvära kast är att de influeras av musiken som erbjuder dem möjligheten att prova nya positioner genom sina rörelseval. Att det som annars kan kännas tjejtigt, som att snurra och välja inramande armrörelser nu plötsligt blir möjligt även för Fridolf och Fabian. Det förefaller som om de finner något attraktivt i det icke våldsbetonade, men det är ändå något uttråkat och oengagerat över utförandet. Antingen för att de ogillar den graciösa kvaliteten, eller för att de gör motstånd mot den kvinnligt kodade symboliken, som de lockas in i av musiken.

Från att ha haft en avspänd relation till musiken så blir pojkarna i sekvens E väldigt synkroniserade med musiken. Här fascinerar jag av deras ti-

ming i slag och sparkrörelser som de riktar mot varandra. Det verkar dels finnas ett behov av att göra ett visst motstånd mot dansundervisningen, som tidigare forskning beskrivit som feminint kodad (Stinson, 2005 a; Riesner, 2008). De iscensätter sitt motstånd genom att välja rörelser och rumsanvändning som tydligt kan länkas till normativ maskulinitet. Ett motstånd som säkrar deras position som pojkar, utan att de riskerar att uppfattas som oengagerade eller ”flickiga”. Dels lockar musiken pojkarna att välja dessa slag och sparkrörelser. Men intrycket jag får är att musiken ”gör pojkarna” i högre utsträckning än vad pojkarna ”gör dans”.

När pojkarna riktar sparkar mot varandras skrev byggs en slags gemenskap upp, där det finns en gemensam erfarenhet av smärta kopplad till skrevet. Här blir pojkars styrka men också deras utsatthet och sårbarhet framträdande samtidigt. Genom att göra just denna rörelse lyfter de in betydelsen av den biologiska kroppen, och med den, den manliga reproduktionsförmågan och lyckas på så vis tydligt markera sina positioner som pojkar i dansen. Leendet som sprider sig över läpparna talar för att kopplingen till skrevet samtidigt är genant och att det i sig är lite riskfyllt att lyfta fram detta, på eget initiativ.

I sista sekvensen återkommer temat smärta, när pojkarna skämtsamt och synkroniserat drar varandra i håret. De ler samtidigt som de mimar ett ”aaajj” och häver sig på tå, som för att lindra den gestaltade smärtan. Den humoristiska anstrykningen bidrar till att konstruera en form av distans, men ändå visar pojkarna att de har egna erfarenheter av att uppleva smärta. Positionen pojke ter sig som sammanflätad med erfarenhet av smärta och en vana att ingå i sammanhang där grabbigt våld förekommer.

Att de just i den sista sekvensen väljer att rikta sig mot mig, som utgör deras publik ser jag som intressant. Dels kan det vara så att det fokus på den fysiska kroppen som en åskådares granskande blick bidrar med har känts skrämmande för pojkarna fram tills nu. Dels blir det humoristiska inslaget lite som en kraftfull spark i en öppen dörr om ingen ser den. Pojkarna bjuder alltså in en åskådare men väljer samtidigt rörelser som har en relativt blygsam omfattning i rummet, som bygger på upprepning och som får dem att förefalla som rätt oförargliga, våldet till trots.

6.2.3 Grupp 3: Avrättning och död

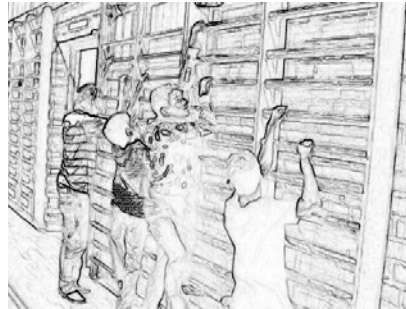
Niklas, Noel, Nils och Natanael är delvis klädda i vanliga kläder, som jeans. Detta får praktisk såväl som symbolisk betydelse. De är en grupp som under terminen visserligen följt instruktioner som de fått men ändå haft en lite

håglös inställning. Som om de inte bryr sig särskilt mycket om att ”göra bra ifrån sig”. Deras engagemang har under hösten bjudit på ett återhållsamt men ändå aktivt deltagande.

Platstagandet är relativt begränsat då stora delar av dansen utförs i närheten av eller uppe i ribbstolarna. Förändringar av nivåer är ett återkommande koreografiskt grepp. En tjockmatta inkluderas mot slutet och bjuder in till dans i cirkel. Temat som valts knyter an till död, våld och beskjutning. Engagemanget i rörelserna skiftar men just de våldsbetonade inslagen tycks angelägna, även för Niklas som annars är lite begränsad i sitt gestaltande.

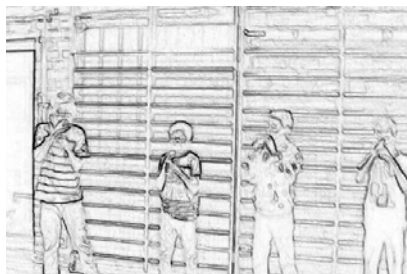
Pojkarna använder huvudsakligen ben och armar i sin dans. Kroppsdelar som huvud, bål och höfter involveras inte på samma nyanserade vis. Dansen de gör bjuder på tvära kast, och häftiga effekter som när de klättrar långsamt uppför ribbstolarna (sekvens A).

Sekvens A



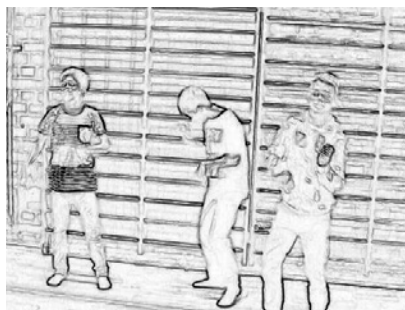
Niklas, Noel, Nils och Natanael står på knä framför ribbstolarna. De följer musikens dova puls och klättrar långsamt och släpigt uppför ribbstolarna, först med armarna och sedan även med benen. De ger ett effektfullt intryck, när de ”växer upp” från golvet. Väl uppe blir de hängande en liten stund innan de snabbt hoppar ner, lagom tills nästa moment i musiken hörs.

Sekvens B



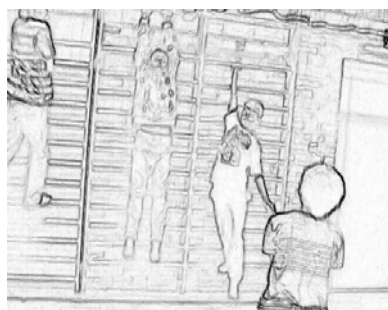
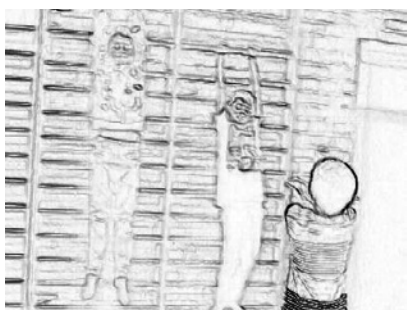
Nu börjar de tvärt att låtsas spela flöjt till den orientaliska popmusiken. De står bredvid varandra, med benen höftbrett isär och Noel gungar lätt i knäna. När en ny fras i musiken börjar, förflyttar pojarna sig. Dels förflyttar de sig runt varandra men också runt sig själva med roade miner.

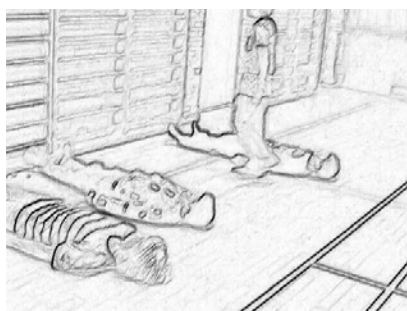
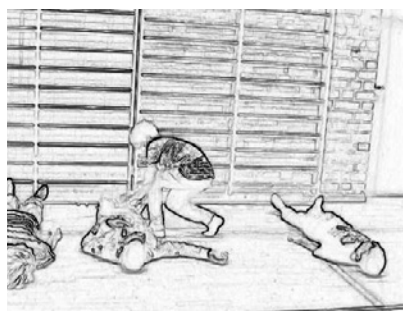
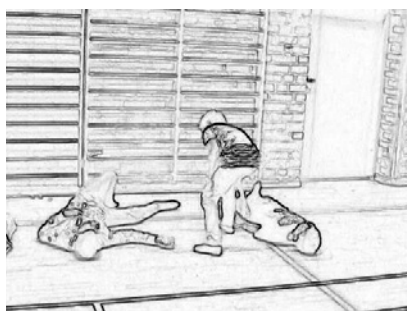
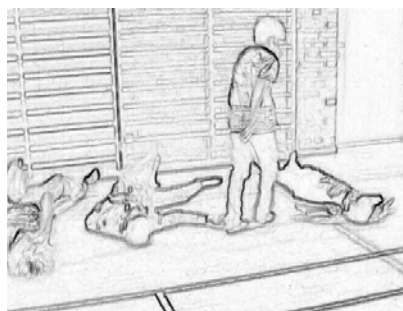
Sekvens C



Noel som är längst ut till höger, leder kompisarna in i nästa sekvens (C) där de stannar upp och börjar att låtsastrumma. De behåller denna rörelse i princip hela sekvensen, men lägger till förflyttning. De ställer sig successivt på rad mot ribbstolarna och slår framför sig. Niklas, Noel och Nils väljer att låta händer och handleder vara slappa, medan Natanael aktivt spänner fingrar och händer. Natanael varierar rörelsen på ett asymmetriskt vis och gör rytmiseringar i takt till musiken. De övriga pojkarna följer pulsslagen och gör vartannat slag med vänster/höger hand. Särskilt Noel tycks gå in för rörelsen och gungar med.

Sekvens D



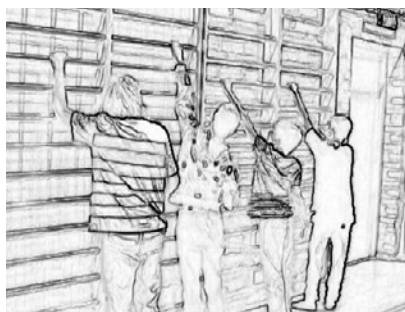
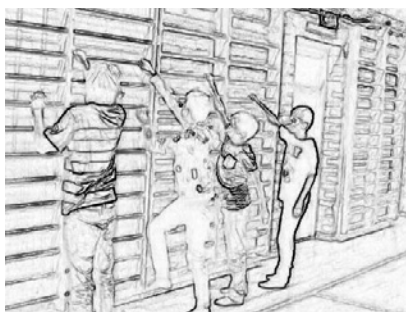


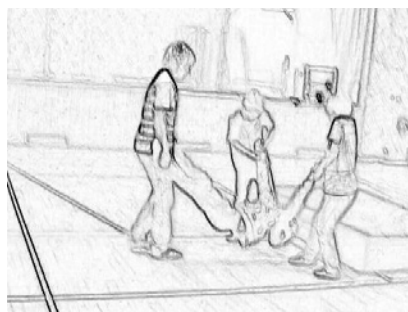
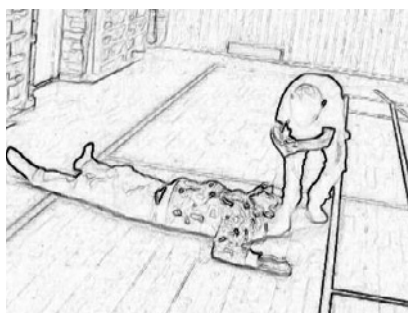
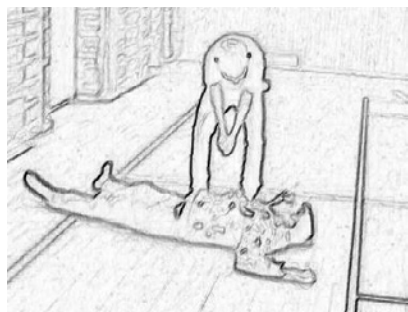
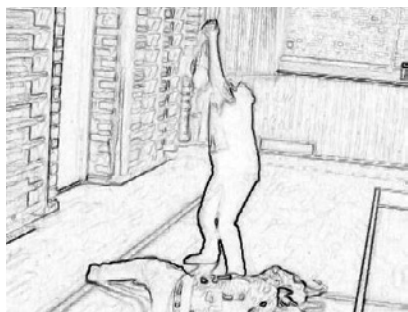
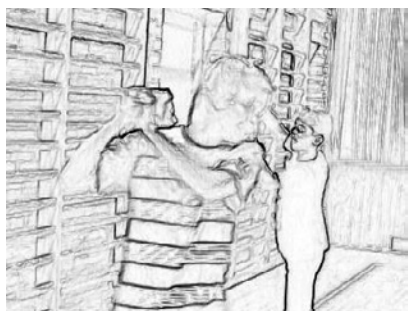
Från en uppsluppen och festlig stämning klättrar alla utom Natanael upp i ribbstolarna. Där blir de hängande med ett stadigt grepp om ribborna. Natanael låtsas skjuta på en pojke i taget, som då låter armen rasa ner och bli hängande slapp och dinglande längs kroppen. Natanael gör ännu en låtsasskjutning mot var och en och nu rasar pojkarna handlöst ner från ribbstolarna och blir liggande på golvet. Det ser makabert ut där pojkarna ligger och spelar döda. Natanael går runt, rätt obemärkt av sin gärning, och lägger kropparna tillrätta. Det tycks angeläget att de döda ser städade ut så han ser till att de ligger raka, med raka ben och armarna intill krop-

pen. Niklas tycks lite splittrad och väljer att inte gå in i sin roll på samma vis som kamraterna.

Plötsligt får "de döda" liv. De reser sig raskt upp och alla fyra placerar sig vid sidan av varandra vid ribbstolarna. Stående på golvet fattar de tag med ena handen högt upp på en ribba. Sedan växlar de hand, samtidigt som kroppen lutar/hänger bakåt. Noel, Nils och Natanael går in i denna rörelse och gör den samspelt och i musikens puls. Niklas tittar lite trevande mot kompisarna, ler och försöker ansluta sig men kommer inte in i rörelsen på samma vis, kanske för att han börjar med "fel" hand. Efter en stund är dock alla synkroniserade en kort period, vilket ger ett effektfullt intryck.

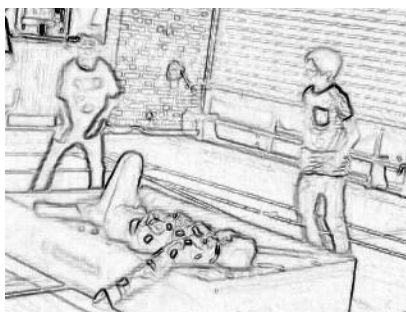
Sekvens E





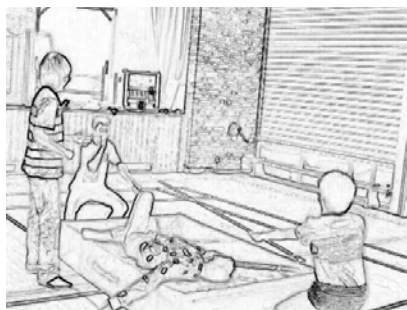
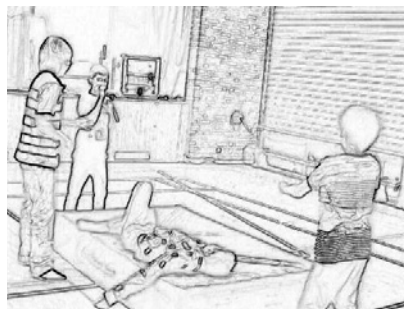
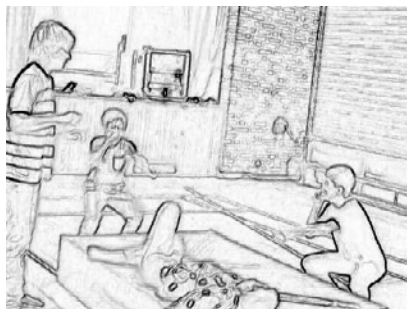
Här löses de systematiska och unisona rörelserna, som hittills präglat dansen, upp och eleverna går ihop i par (Noel och Nils, Natanael och Niklas). De börjar nu en slags låtsaskamp/slagsmål. De tycks hålla ett vapen, kanske ett svärd, som de slår mot varandra. De gör kraftfulla, distinkta och engagerade rörelser. Strax faller Noel mot golvet. Niklas fortsätter slå mot honom, där han ligger helt stilla och verkar spela död. Han måttar slag mot magen och huvudet, låtsas sticka något i sidan av kroppen och i hjärtat, och nu är all tveksamhet hos Niklas som bortblåst. Engagemanget är hundra procentigt. Han övergår till att på olika vis slå mot huvudet och Nils och Natanael, som varit ur bild, ansluter sig (sekvens Fa börjar).

Sekvens Fa



De förenas nu i en gemensam aktivitet där de alla slår mot Noel innan de lyfter honom i armar och ben och bär honom, med slappt hängande huvud, till en tjockmatta där han läggs ner. Tankarna förs till en rit av något slag när de börjar dansa runt honom, där han ligger som ett offer. Niklas låtsas trumma igen samtidigt som Natanael och Nils dansar runt i vild sidgalopp.

Sekvens Fb



De stannar upp när den tydliga frasen kommer och de låtsas spela på en trombon, genom att först trycka på knappar och sedan justera draget fram och tillbaka. Här har de alltså valt att avsluta det brutala mordet på sin kamrat med att kollektivt spela lite brassmusik. De tänkta tonerna virvlar ut över hans livlösa kropp.

Analys

Även i denna grupp väljer pojkarna ett våldstema, som de återvänder till i flera sekvenser (sekvens D, E och F). Här ges rörelser som symboliserar hugg, slag och beskjutning en framträdande roll, vilket länkar sekvensen till vad Connell (2005) och Connell & Messerschmidt (2005) menar uttrycker mer aggressiv maskulinitet. Pojkarna går in i dessa rörelser med stort engagemang och rörelserna, som är varierade, får skärpa. Förmåga att bemästra rörelsematerial och utföra rörelser med dynamik och tydlighet, är centralt i dans (McFee, 1996; Stinson, 2005 b). Pojkarna visar att de kan bemästra vissa av rörelserna, men är selektiva med vad de investerar i.

När tempot ökar i sekvens F, intensifieras våldet och tre slår på en som ligger. Pojkarna väljer att låta rörelserna harmoniera med musikens dramatiska karaktär och utför rörelserna med tydlig början, riktning och slut. Här sker också en större variation i vad som sker jämfört med i sekvens B och C, när ett händelseförlopp gestaltas. Detta står i kontrast till kompositionens första sekvens, där pojkarna väljer att upprepa samma rörelser, med liten eller ingen variation, under hela musiksekvenser (sekvens A, B, C). Dessa sekvenser engagerar inte pojkarna på riktigt samma vis, även om Noel ibland tycks gå in i rörelserna. Han tar en ledande position i exempelvis den sekvens där de studsar runt och ”låtsas spela”. Han har här ett mjukare sätt att röra sig där hela kroppen engageras och där blicken stadigt riktas mot kameran, vilket ger ett säkert intryck samtidigt som bilden av maskulinitet vidgas bortom hegemoniska ideal. Möjligen är det han som har tagit initiativ till rörelserna vilket kanske får till följd att han känner störst engagemang.

Pojkarna använder flera nivåer genom att de börjar nära golvet, långsamt växer upp, klättrar högt på ribbstolarna och ligger på golvet. De väljer att huvudsakligen begränsa rörelserna till en liten del av rummet, just framför och i närheten av ribbstolarna, men de skiftar placeringar och varierar riktningen något. Rumsanvändningen får ses som trevande och lite ensidig. De har en vertikalitet i sin dans som de återskapar i klättrandet upp och ner i ribbstolarna. Ribbstolarna får en stödjande funktion i deras dans, som en korsett som håller uppe pojkarna. De ger sig också iväg ut mot tjockmattan som de lagt en bit från ribbstolarna. Tidigare forskning (Wigert, 1999; Gard, 20008) har belyst hur just vertikalitet tycks viktigt för många dansande pojkar. Denna studie bekräftar till viss del denna bild. Rörelserna tycks också få legitimitet i relation till idrottsutrustningen, dansrörelserna i sig tycks

utmanande, men tjockmatta och ribbstolar skyddar pojkarna från att förstås som dansare. Det blir deras livlina.

De rörelser som syns är slagrörelser, fallrörelser, svingrörelser och skakrörelser. De innebär att pojkarna har valt att exkludera långsamma, mjuka och graciösa rörelser. Enligt Lenz Taguchi (2009) skulle dessa val kunna förstås som en strategi där pojkarna markerar gräns mot femininitet. De använder huvudsakligen armar och ben och låter huvud, bål och höftparti involveras endast i liten omfattning, mest som medrörelser. Min tolkning blir att de använder en relativt liten rörelsevokabulär. Det reser en del frågor kring såväl kompetensens betydelse som normers begränsande effekt på pojkars rörelsevokabulär.

6.3 DANSA SYNKRONISERAT, UTSTRÄCKT OCH VARIERAT

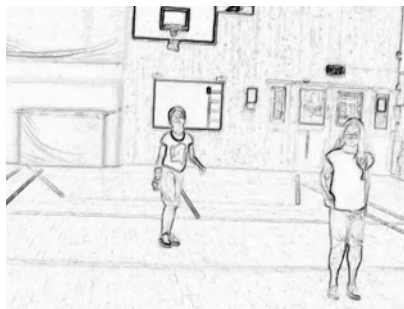
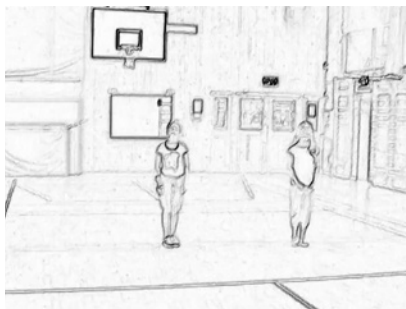
Tre av grupperna har valt att göra danser av det slag man ofta ser i olika dansuppvisningar och fristående gymnastikprogram. Vad som är tydligt är att rörelserna präglas av samordning, danserna har ofta en front mot vilken man företrädesvis är vänd och vighet tycks vara en eftersträvanvärd kompetens. Ofta samordnar gruppens medlemmar sig i unisona rörelser, som också harmonierar väl med musiken. Det blir ett kollektiv som framträder, där individerna, med ett par undantag, inordnar sig i en större gemensam bild. Dansteknik används för att skapa stringens och variation, och många rörelser är komplexa och kräver samordning av flera kroppsdelar.

6.3.1 Grupp 4: Att leda, följa och dansa tillsammans

Gruppen består av Vilma och Vanja, som är klädda i halvtighta ljusa byxor och toppar. Håret är uppfäst i tofsar. Båda flickorna har under studiens gång visat intresse för och kunskap i dans och närbesläktade aktiviteter, som gymnastik. I samlingarna har de varit tysta och bara svarat på tilltal, men med sina kroppar har de visat ett stort engagemang. De har inriktat sig på att följa instruktioner och göra rätt, samtidigt som de förefaller njuta av att få dansa.

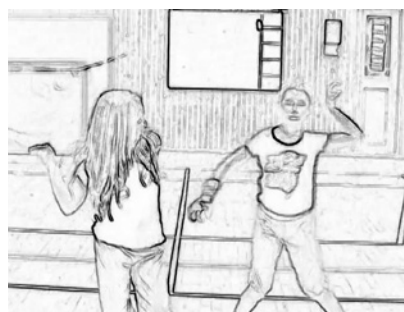
Vanja och Vilma växlar i sin dans mellan att ha en front, där man kan tänka sig att en publik är placerad, men de rör sig också fritt runt i hela rummet. Flickorna har genomgående aktiv ögonkontakt och samarbetar för att skapa mönster i rummet med sin dans. En övergripande iakttagelse är att flickorna har arbetat fram ett varierat material med många olika moment och rörelser som avlöser varandra.

Sekvens A



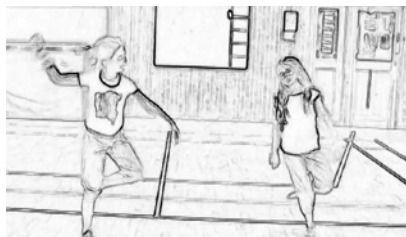
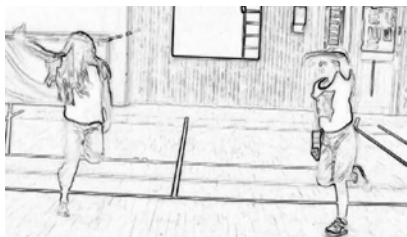
Bilderna ovan illustrerar hur flickorna börjar med att göra stora, bredbenta kliv i fyrkant och de passerar varandra från olika håll. Flickorna använder ett steg där de glider ut över golvet. Det är ett steg som tar mycket plats i anspråk, och flickorna har förmåga att utföra detta platstagande steg utan några större hinder. När karaktären på musiken förändras finner de snabbt varandra i en ny formation där de står tätt intill varandra. Detta illustreras nedan.

Sekvens B



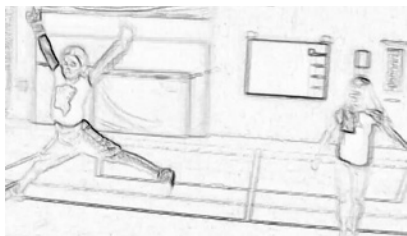
En orientaliskt inspirerad armsekvens följer där Vilma står framför Vanja och de koordinerar sina rörelser, så att de tillsammans ser ut som *en* mångarmad person. Handflatorna hålls mot varandra medan armarna rörs växelvis åt sidan. Sedan vinklas armar och handleder och gör små pekande rörelser åt sidorna med böjda handleder. Här varierar de också nivåer och placeringar på ett effektivt vis. Inspirationen förefaller vara hämtad från indisk och egyptisk mytologi.

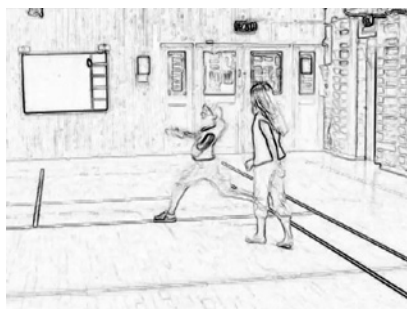
Sekvens C



Trummorna i musiken tycks lösgöra flickorna från varandra, och de ökar nu distansen mellan sig. Flickorna dansar mot och ifrån varandra med ett sidledes korssteg. De lyfter ena benet mot andra benets knä och gör en mjuk svepande armrörelse ut mot sidan och sedan över huvudet, innan de skiftar riktning. De tittar aktivt på varandra när de möts och passerar varandra, de koordinerar armar, ben och huvud samtidigt som de har ögonkontakt och skiftar riktning. Ett komplext parti. I sekvensen nedan förändras rörelserna och blir friare och upplägget är mera improviserat.

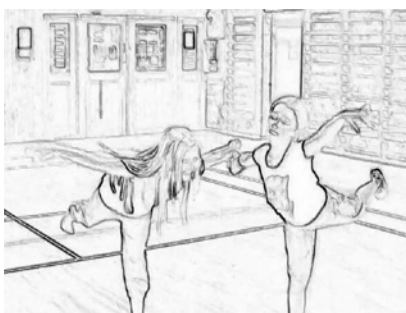
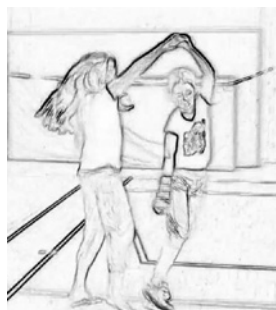
Sekvens D





Sekvensen är upplagd som leken följa John och Vanja gör en rad olika rörelser som Vilma härmar. Olika former av piruetter, dynamiska sparkar med benen, och stora hopp med armar och ben utsträckta dominerar. De rörelser de gör utförs också med skärpa, och det är tydligt att Vanja tränat mycket på flera av de rörelser hon initierar, troligtvis i fritidsaktiviteter som dans eller gymnastik. Hoppen är kraftfulla och med genomsträckta ben och fötter, snurrarna är tekniskt komplexa och hon gör höga sparkar med tydlig preparation, som i dans är ett koordinerat sätt att ta sats. Vilma imiterar efter bästa förmåga, och även hon förefaller van vid de övningar som Vanja

initierar. Detta parti som helt bygger på individuella initiativ från Vanjas sida leder nu över i en mer samarbetsfokuserad sekvens.



Flickorna tar varandra i ena handen och utför olika turer parvis. De dansar mot och från varandra och snurrar under armarna samtidigt som de tittar på varandra och samspelar mycket aktivt. De har ofta huvudena eller hela kroppen vända mot varandra. Detta ger ett intryck av en strävan mot ett gemensamt mål.

De väljer mjuka följsamma rörelser, söker kontakt med varandra innan de går in i en sekvens som präglas av en viss osäkerhet.

Sekvens E



Flickorna lyssnar in musiken, som är väldigt långsam. Därefter börjar Vilma trevande att göra de breda steg i fyrkant som flickorna också gjorde i sekvens A. De hasar ut med ena foten över golvet och för sedan över vikten till det andra benet genom en bredbent placering av benen. Vanja följer hennes initiativ.

Sekvens Fa



Ovan visas hur flickorna försöker titta på varandra när de snurrar och korsar varandra. Även om denna sekvens tycks utföras lite osäkert verkar musikens tilltagande puls hjälpa flickorna. Den ger dem liksom mark under fötterna igen, de hittar tillbaks till sin tidigare säkerhet successivt.

Sekvens Fb



Slutpose

Avslutningsvis växlar Vanja och Vilma nivåer. Här görs distinkta statyer stående upprätt respektive hopkurad, men där ögonkontakten eleverna emellan bibehålls. Detta är en rörelse som upprepas synkroniserat med musiken. Vanja gör en variation i slutet när hon väljer att snabbt skifta över från ett stående med kroppen rak och armar och ben sammanhållna, till ett stående med utskjuten höft och armen vinklad mot huvudet. Denna position förekommer inte tidigare i dansen, och Vilma faller inte heller in i denna avslutningspose, så kanske är detta en plötslig nyck från Vanjas sida.

Analys

Att Vanja och Vilma placerar sig mot en front talar för att de är bekanta med västerländsk scenkonstnärlig danstradition. Dansundervisning når ut till många unga flickor redan tidigt i livet genom att de, oftare än pojkar, deltar i olika kurser i dans (Stinson, 2005 a). Denna vana att förhålla sig till

en publik innebär att flickor också lär sig justera sina rörelser och anpassa sig till estetiska preferenser som ibland dikterats av andra än de själva.

Vanja och Vilma tar ändå ut rörelser med kraft och de gör språng, höga sparkar, bredbenta steg och yviga stora rörelser som för tankarna till kraft och explosivitet, snarare än till vän flickighet. Vanja intar också en expertroll och det är en position som hon tycks känna sig trygg i. Hon gör ett självsäkert och aktivt intryck, och Vilma följer hennes olika rörelseval med lika stort engagemang. Vanjas initiativ verkställs genom Vilmas följsamhet.

Det förefaller också som om Vanjas val av rörelser ses som högt värderade av Vilma, eftersom hon inte föreslår eller initierar något avvikande förslag. Här framstår flickornas inbördes relation hierarkiskt ordnad. Konsekvensen av att Vanja kan tajma in sina rörelser så att de harmonierar med musiken blir att hon verkar särskilt skicklig. Vilmas rörelser får däremot inte samma stöd i musiken, utan utförs med en fördröjning i förhållande till den musikaliska impuls som ursprungligen kan ha inspirerat Vanja. Detta bidrar till intrycket av Vanjas kompetens och beskär samtidigt Vilmas möjligheter att briljera på samma villkor.

Flera forskare menar att flickor ofta väljer att arbeta med återhållna rörelser på en begränsad plats i rummet (Young, 2000; Stinson, 2005 a; Lindqvist, 2010). Att ta mycket plats i rummet ses vanligtvis inte som ”typiskt flickigt” utan tvärtom menar forskare att flickor oftare drar sig undan till ”egna rum” (Young, 2000; Björck, 2011; Hebert, 2015; Migdalek, 2015). Trots detta tar Vanja och Vilma stor plats i anspråk när de förflyttar sig runt i rummet, och rörelserna är i sig platstagande. De placerar benen brett isär och glider ut med fötterna över golvet och bryter vid upprepade tillfällen med de förväntningar som finns på flickors kroppsliga framställningar. Samtidigt har de tät kontakt med varandra i dessa moment. De behöver varandras stöd, genom blickar och kroppslig placering, för att ta ut rörelsen i den omfattning som de nu gör.

Flickornas samtidighet i vissa av rörelserna kan också vara en faktor som medger anspråk på stort omfång i rörelser och platstagande. En samtidighet som de tycks arbetat med en del för att uppnå. I några av de kortare sekvenserna ingår också rörelser som är sammansatta och inte helt enkla. De rör sig i mönster, de kombinerar flera kroppsdelar och rörelsekvaliteter och de koordinerar sig med varandra såväl som med musiken. Kombinationen och den rika variationen vittnar om att det finns en dansteknisk och artistisk kompetens som flickorna använder sig av.

Avslutningsvis skjuter Vanja plötsligt ut sin höft. Detta känns igen från

andra danspraktiker som använder liknande poser för att skapa dans som kan ses som tilltalande. Höftparti och bröstorg användas för att göra dansen attraktiv, samtidigt som Vanja kan positionera sig som en framgångsrik tjej. Detta lyfts i studier som visar att det bland flickor och kvinnor blir normalt att försöka framstå som attraktiva inför en manlig blick (Fredrikson & Roberts, 1997; Walkerdine, 1998; Lenz-Taguchi, 2009). Flickor anpassar sig till de önskemål och förväntningar som finns på dem utifrån andras, huvudsakligen pojkars och mäns, preferenser. Vanjas plötsliga slutpose talar för att en sådan anpassning nu tar form, då hon framhäver de kroppsdelar som ofta förknippas med görandet av normativ femininitet.

6.3.2 Grupp 5: Systematik, koordination och komplexitet

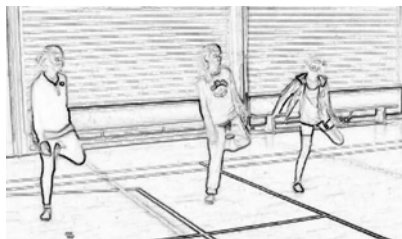
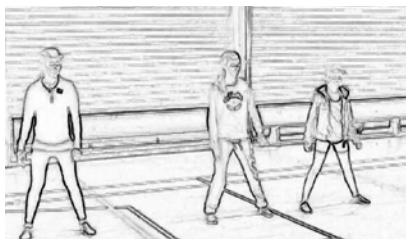
Gruppen består av Iris, Isabella och Ida. De har genomgående valt liknande klädsel, med tigha byxor och moderiktiga linnen som hänger och fladdrar löst vid höfterna. Håret har fästs upp i hästsvansar vilket är brukligt när man tränar dans.

Deras sätt att synkront utföra dansövningarna under terminens olika övningar talar för att de är vana att dansa på diagonalen, att ta koreografi och koordinera olika kroppsdelars rörelser. De visar med all tydlighet att de behärskar de koder som kommuniceras i dansundervisning kring hur man rör sig i rummet när man ”går på” dans och de har lätt att följa musikens puls. De tar också gärna plats nära spegeln, ett initiativ som visar på en slags självsäkerhet. De bidrar till att ge lektionen som helhet en dansskoleinramning, genom att agera som vana danselever.

Isabella, Iris och Ida gör en dans som präglas av tydlig struktur. I sekvens A, B, C och E har flickorna valt att upprepa en och samma rörelse eller rörelsesekvens flera gånger, med skifte från höger till vänster, de har synkroniserat sig och de utför rörelserna i musikens puls. Det syns till exempel genom att de är samdansta, de lyfter och sänker sina ben och de går åt samma håll, samtidigt.

De har också valt att ha en front som de ofta återvänder till. Det är som om varje flicka dansade strikt framåt, bakåt och sidledes i en korsformation. Balanser, utsträckta lemmar, betoning på höft och bröstparti och en tydligt markerad hållning är aspekter som genomgående är framträdande i dansen.

Sekvens A



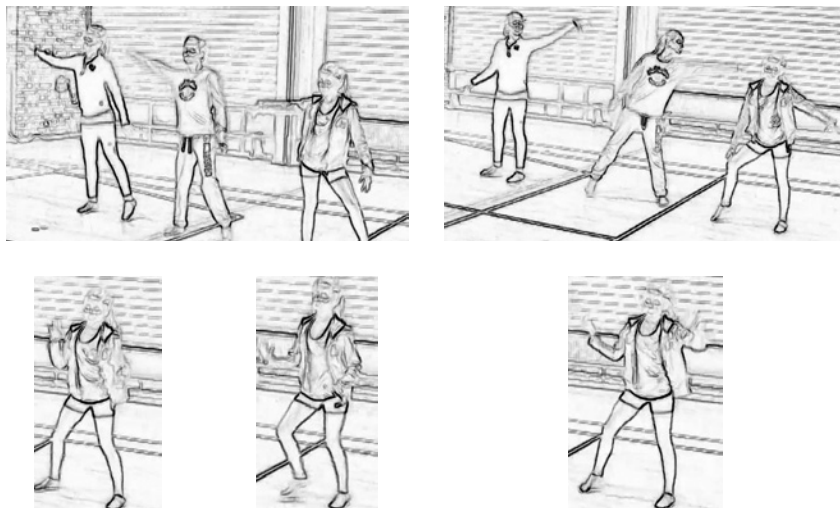
Dansen börjar med att flickorna står stilla, med blicken riktad mot golvet. Den tunga pulsen i musiken och de samlade flickorna ger ett allvarligt och lite dämpat intryck. Något angeläget tycks vara på väg att hända. Flickorna börjar med att kliva isär brett och på plats göra kraftfulla, tunga stamp/fot nedsättningar mot golvet. Rörelserna är distinkta men ändå avspända, när olika kroppsdelar tungt och slapt faller mot golvet medan hästsvansarna svänger fritt.

Sekvens B



Nu ökar musikens tempo och den gladare karaktären tycks lyfta flickornas blickar mot åskådaren. Flickorna svänger på höfterna och för armarna framför bröstet med handflatorna ihop, åt höger och åt vänster. De behåller en stadig bredbent position och ler in i kameran. De förefaller inriktade på att underhålla åskådaren.

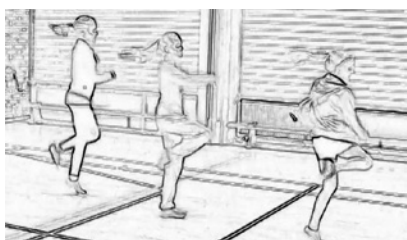
Sekvens C



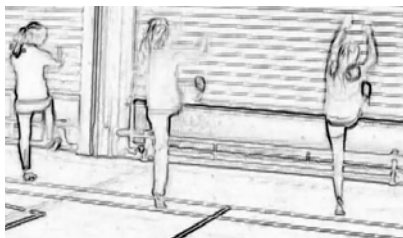
När musiken skiftar karaktär, till afrikanska trummor, ger sig flickorna iväg med snabba steg och rullande höftrörelser åt sidan. Armarna ritar små cirkular framför kroppen och sträcks ut åt sidorna med en mjuk, vågformad rörelse. Höfterna och bröstkorgarna skjuts ut samtidigt och armarna gör små gäckande cirkelrörelser. Det är något lekfullt och lockande över rörelserna, nästintill lite förbjudet och flickorna ler lite generat.

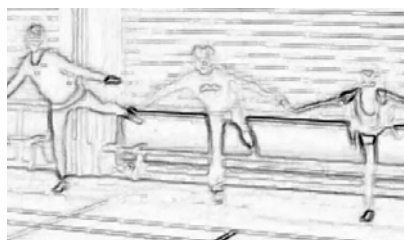
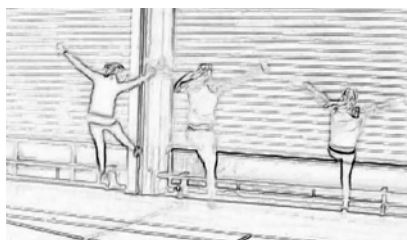
Sekvens D

Denna sekvens är komplex och består av en mängd olika rörelser med förflyttning i rummet och flickorna har skapat stor variation. Det som är framträdande är de täta övergångarna, där en och samma rörelse inte upprepas, utan sätts samman med nya rörelser till partier som kräver teknik, koordination och en bred rörelserepertoar. Flickorna arbetar med systematik, de utför piruetter i viss ordning och med noggrann preparation. De har fördelat utrymmet mellan sig så att var och en får stå i fokus i samma utsträckning.

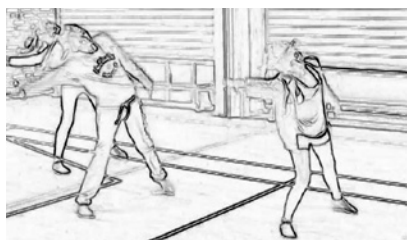


Nu görs piruetter enskilt såväl som unisont och det finns en tydlig systematik som flickorna förefaller överens om. Piruetterna ger också flickorna möjlighet att visa dansteknisk kompetens, när de lyfter foten i högt passéläge (ena foten vid andra knät) och tar sats med armarna för att få upp farten och bibehålla balansen.





Flickorna vänder ryggen mot kameran, gör chassé³³ mot väggen och ett enterlace³⁴ innan de vänder sig framåt och gör en balans med ena benet utsträckt bakåt och armarna till sidan. De håller balansen länge innan de långsamt och kontrollerat sänker ben och armar. Här tar de stort utrymme i anspråk i de dramatiska kraftfulla hoppen samtidigt som de visar att de har kontroll över kroppens rörelser.



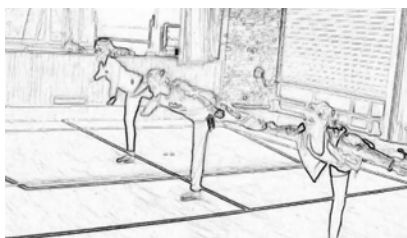
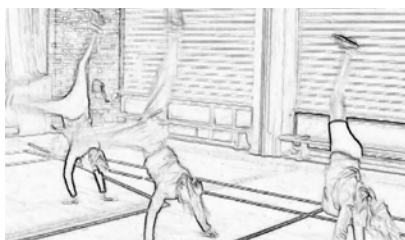
En serie av rörelser där kraftfulla upphopp, distinkta rörelser och systematiskt skifte av riktningar och nivåertar vid. Bål, huvud och armar svängs i vilda kastande rörelser utifrån ett tydligt mönster.

33. Ett slags hoppande dubbel steg.

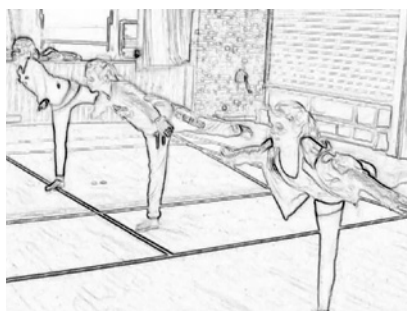
34. Hopp där benen saxas i luften.



Av bilderna framgår att eleverna dansar en komplex och komplicerad sekvens där de gör ett stort hopp åt sidan, med ena benet lyft högt i luften, följt av utfallsteg. De låter bålens förlänga rörelsen i en kraftig sidböjning och armarna rammar in på ett mjukt vis. Ytterligare en lutning åt sidan görs samtidigt som ena benet sträcks ut rakt i luften innan de övergår till att backa för att ta sats.

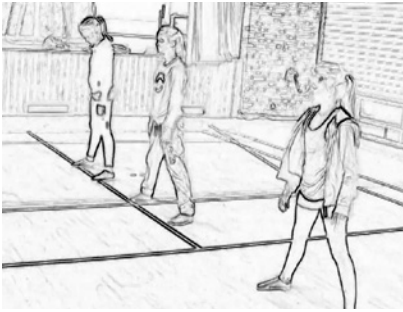


Nu följer ett gymnastiskt chassé hopp, med armarna höjda i luften, för att få upp farten. Vilda inslag, som hjulningar där ben och armar sträcks ut i olika riktningar och kroppen snurrar genom rummet, varvas med piruetter. Det vilda, det väna och det kontrollerade ryms sida vid sida i flickornas dans.



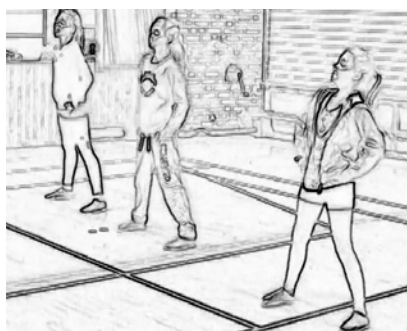
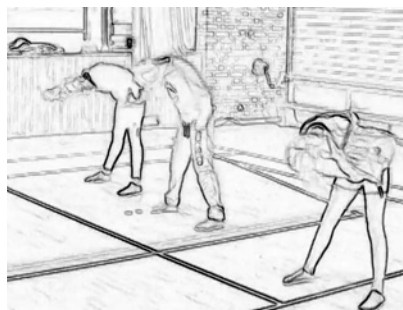
Vidare fortsätter flickorna att göra individuella och unisona piruetter på ett välkoordinerat sätt, till den dynamiska musiken. De lyckas artikulera väl i rörelserna och avslutar med en utsträckt och upprätt balans.

Sekvens E



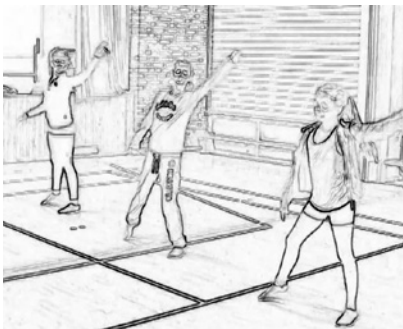
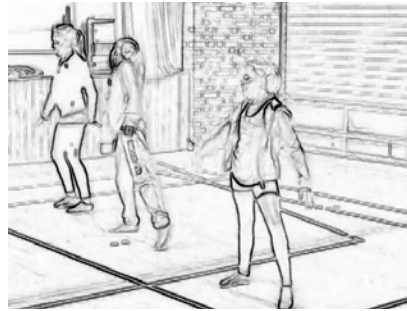
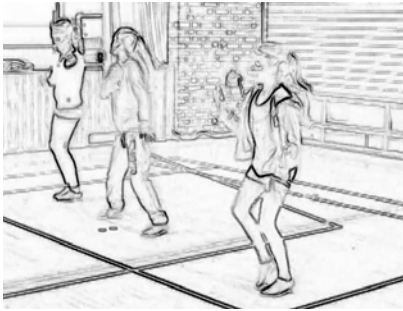
Efter det tempofyllda dansandet lägrar sig nu ett allvar, och musiken övergår i en metallisk puls. Flickorna korsar benen på ett vis som vittnar om att de arbetat ut detaljerna för detta moment och riktar ibland blicken i golvet. Här har flickorna valt att göra stegkombinationen till det extremt långsamma tempot vilket ger en dimension av närvaro åt detta annars ofta rätt snabbt avklarade steg. Jag får en känsla av att flickorna går in i rörelserna, inte bara förbi. Känslan av allvar och närvaro är påtaglig.

Sekvens Fa



Dynamiken förändras när hår och kläder nu flyger och när flickorna vilt vevar överkropparna i ett samspelt mönster. Rytmslakt accentueras vissa puls-slag i det ökade tempot, fötterna placeras brett och hela bålen och huvudet gör en stor cirkelrörelse åt sidan och framåt. Rörelsen är snabb, snärtig, kraftfull och dynamisk men samtidigt avspänd.

Sekvens Fb



Flickorna kommer igång med snabba sidsteg som dekoreras med små cirkelrörelser med armarna framför och vid sidan av kroppen. En stor svepande, vågformad armrörelse görs åt sidan innan de byter håll. Böljande steg åt sidorna kombineras med att armarna gör stora mjuka svepande rörelser eller små koketta cirkelrörelser. Flickorna framhäver höfterna, som skjuts ut lite utmanande åt sidan. Ida följer också handen med blicken, vilket gör att en halsmuskel framträder på ett graciöst vis.



Slutligen rör sig flickorna rytmiskt runt varandra med tre snabba steg och accentuerar en balansrörelse. Den lite fria formationen hålls samman av den gemensamma rytmiseringen i stegen. Armarnas rörelse böljar mjukt och svanlikt och får tillsammans med de utsträckta benen graciösa linjer genom kroppen att framträda. Här förlängs armar och ben och hela bröstkorgen lyfts så att hållningen blir tydligt uppsträckt. Mot slutet lyfter kamraterna upp Iris. Här förefaller dansen byta karaktär från graciös, tydlig och systematisk till samarbete mer inriktat på att rent mekaniskt hålla Iris i luften.

Den faktiska tyngden av Iris kropp får den smidiga inramningen att ge vika och ger ett mer avskalat, naket och opolerat intryck. Flickorna avslutar sin insats med att skratta och tumla runt, som om de vill urskulda att de inte riktigt ”slipat klart” lyftet och avslutet.

Analys

Som helhet präglas den här dansen av att det finns en riktning i vilken den framförs, där flickorna förhåller sig till en tänkt publik. De tycks utgå från ett korsmönster i sitt upplägg, som i dans kallas *en croixe*. Detta ger intrycket av att flickorna inspirerats av balett eller andra scenkonstnärliga dansgenrer. Balettens ideal, menar också Thomas (2003), bygger på en ambition att få kvinnor och flickor att framstå som organiserade och placerade, som föremål för publiken att njuta av. Inte som subjektiva, agerande individer, som själva fattar beslut. Genom att de disciplinerat håller sig till sina placeringar och endast i sekvens F flyttar sig om varandra, vill jag mena att de återskapar femininitet i valet av placering. Inte bara i den meningen att de är vända mot publiken utan snarare för att de tycks fastlåsta. Avstånden mellan eleverna är konstanta i stora delar av dansen. Någon fri rörelse runt i rummet är det knappt tal om. Detta ger ett intryck av att de utgör ett kollektiv som i förhållande till varandra fogligt underkastar sig en struktur.

Flickorna i den här gruppen breder ändå ut sig i platstagande rörelser när de arbetar kollektivt. Det verkar som att stödet från kamraterna ger en trygghet, så att rörelserna kan tas ut. Den delvis åtsittande klädseln bidrar till ett kontrollerat intryck, eftersom konturerna framhävs tydligt, men håret har en platstagande funktion när det svänger fritt. På så vis får de för dans arrangerade frisyerna en normbrytande funktion då det delvis utmanar bilden av sammanhållen, kontrollerad kropp. Thomas (1996) beskriver hur förväntningar på oss som individer präglar det sätt vi rör oss på. Flickorna iscensätter en föreställning om kvinnlighet som lockande och tilltalande, i sina rörelser. De är ofta väldigt välregisserade och väl skolade i de rörelser de gör, vilket talar för att de haft tid och möjlighet att förkovra sig i genrer som genererar denna sorts rörelser, förmodligen huvudsakligen via arenor utanför skolan. Att de ibland ler försynt gör att de framstår som klädsamt blyga, utifrån en normativ uppfattning om flickighet.

Ewaldsson, (2004, 2007) menar att barns moraliska överväganden ofta är kopplat till genus och att flickor ofta förutsätts stå för ett ansvarstagande och etiskt resonerande. Här verkar också flickorna ha övervägt rättvis för-

delning i sin dans. Denna etiska ambition att fördela utrymme kanske också har varit grunden för utvecklandet av vissa estetiska ställningstaganden, där rörelser utförs individuellt i ett rättvist upplägg. Struktur i dansen hämtar näring från idéer om vad som är tilltalande i en uppvisningsdans, och som bidrar till ett disciplinerat intryck.

Flickorna använder danstekniska kunskaper för att forma en avancerad dans. De inkluderar en rad svåra moment, bland annat balanser och hopp där benen kastas högt i luften och växlar plats i en saxande rörelse, vilket tyder på att de tränat och instruerats i dansteknik. Att flickorna arbetar med en väl accentuerad hållning och en stram, uppåtsträvande och kontrollerad estetik innebär att, vad Griffiths (1996) och Thomas (2003) beskrivit som kroppslig iscensättning av femininitet, nu tar form. Den synliga utsträckta halsmuskeln, som syns i flera sekvenser, symboliserar inom exempelvis balett en femininitet som associeras till sårbarhet, skörhet och en graciös kropp (Griffiths, 1996; Olsson, 1999; Stinson, 2005 a).

Sättet att föra armarna, till synes med en ambition att på ett mjukt sätt förlänga rörelserna (*alongé*) syns på flera håll i dansen. Denna estetik kan ses som ett ödmjukt sätt att ta plats, där sträckningen är påtaglig men där det ändå finns något mildt över utförandet. Den uppsträckta hållningen, liksom linjer genom kroppen ger en illusion av kroppens räckvidd i rummet, som har en platstagande funktion. Utgångspunkten i kroppens centrum förbinder individen med rummet när rörelser strålar ut i olika riktningar med en strävan att se utsträckt och lång ut. Platstagandet får därmed en särskild karaktär eftersom åskådarens fantasi involveras. Förutom att flickorna går i dialog med åskådaren genom att rikta sig och sin kropp systematiskt mot åskådare så krävs också en åskådare med förmåga att läsa mellan raderna och uppfatta den illusion linjerna skapar i rummet. Platstagande brukar förknippas med maskulinitet (Migdalek, 2015), men flickorna kombinerar nu idén om platstagande med en graciös positionering av kroppen som bidrar till att de knyter samman normativ femininitet och maskulinitet.

Slutligen menar jag att flickorna genom sin kunskap i dans erhållit en bred rörelserepertoar som de också tar i bruk. Vissa av rörelserna bryter upp det kontrollerade och hållna och istället förflyttas fokus mot tyngd och att ge efter. Hopp och hjulningar där benen kastas ut i olika riktningar i luften, är inte exempel på rörelser som vanligtvis förknippas med en normativ femininitet. Just hopp och kast kräver kraft, en form av aggressivitet och en avspändhet som traditionellt förknippats med maskulinitet (Wigert, 1999; Gard, 2010; Hellman, 2012). Dessa rörelser som förekommer i dans och gym-

nastik, har arbetats in som ”naturliga” delar av dessa praktiker. Flera kast och sparkrörelser kräver flexibilitet för att kunna utföras. Att exponera och separera benen har genom historien setts som oanständigt för kvinnor. I dans- och gymnastikpraktiker har kraftfulla sparkar med separerade ben inlemmats som normalt och anses högt värderat, som en symbol för kompetens.

6.3.3 Grupp 6: Jazzdans, modern dans och systematisk improvisation

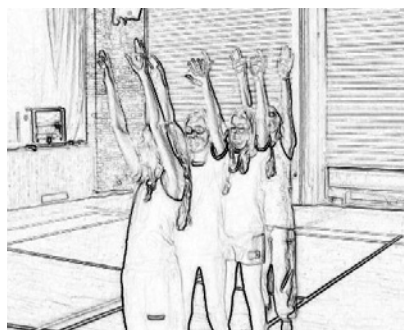
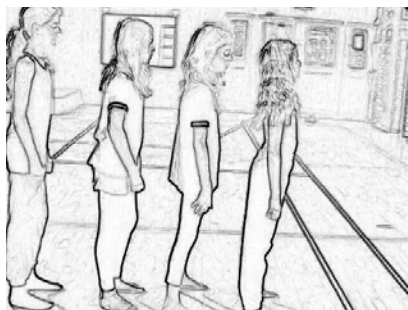
Malin, Marie, Madde och Mariette har samordnat sin klädsel inför denna avslutande gång, när de vet att de ska filmas. De är alla svartklädda och med utsläppt eller löst uppsatt hår. Flera av flickorna visar med sina kroppar att de inte är noviser i dans. De har en lekfull ingång, men uppenbart en seriös ambition. Exempelvis samordnar sig Madde och Mariette i en sekvens av steg på diagonalen som inkluderar stora hopp med utsträckta ben. Detta gör de mycket samspelt och korrekt, vilket talar för att de är engagerade och vana att dansa.

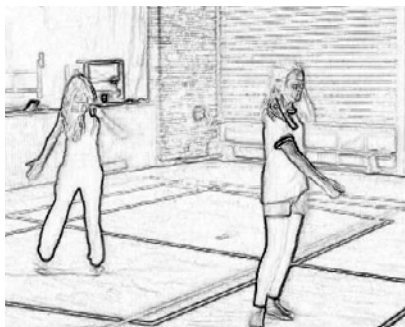
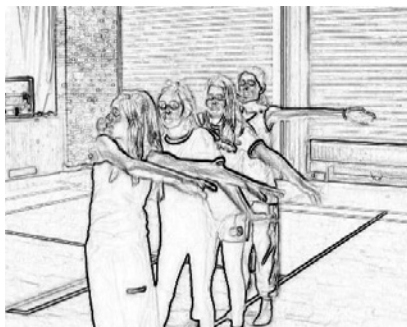
Eleverna använder ett varierat rörelsematerial där olika rörelsekvantiteter kombineras. De byter ofta rörelser även inom de musikaliska sekvenserna och de varierar och förändrar olika rörelsekombinationer. De blandar enskilda rörelser med grupp- och parrörelser och inlemmar olika nivåer kontinuerligt under dansen. De arbetar relativt mycket på golvet och bredbent, med kraftigt böjda ben. De skiftar fokus och riktning, men ger ändå intryck av att ha en front vänd mot spegeln.

Det som är framträdande i dansen är att eleverna gör stora komplexa rörelser och danstekniskt komplicerade piruetter, hopp och glidsteg. Vilda, slängiga sekvenser varvas med hårt styrda och välorganiserade rörelser, exempelvis mattoxarmarna³⁵. Flickorna använder olika formationer som cirkel, alla vända framåt, huller om buller och rad. De använder balanser, rörelser med stor räckvidd där ben och armar sträcks ut maximalt och de involverar bål, höfter och huvud i sin dans på ett aktivt sätt.

35. En armkombination som är vanlig i jazzdansundervisning, där armarna böjs och sträcks i olika riktningar. Ursprungligen utformad av koreografen och dansaren Matt Mattox.

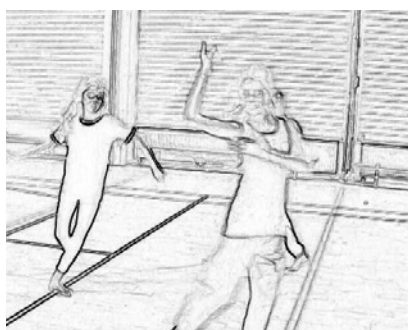
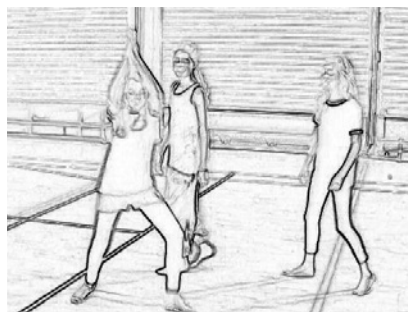
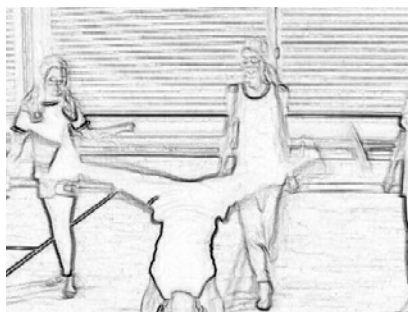
Sekvens A

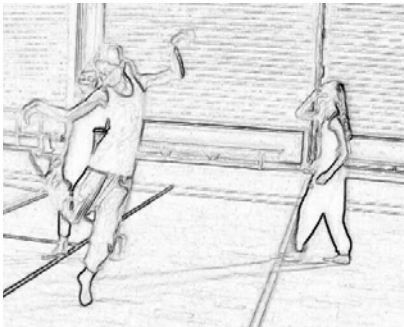
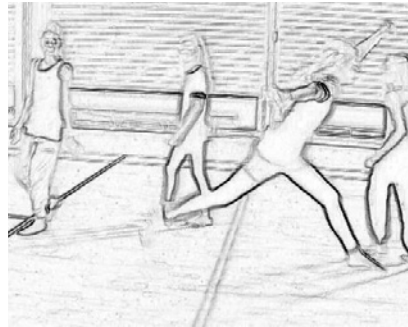
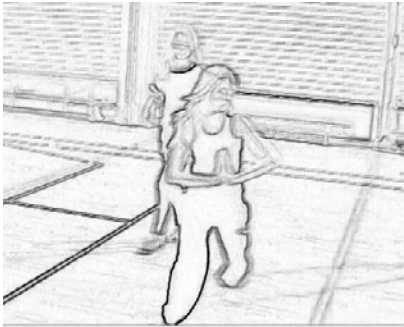
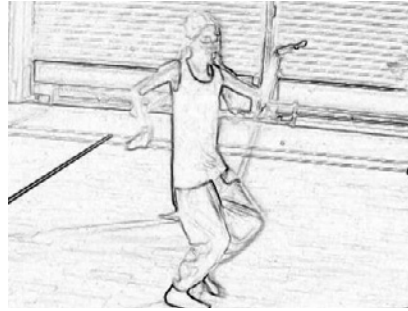
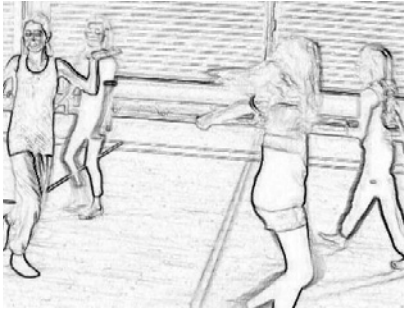




De har placerat sig på rad bakom Madde framför spegeln och står bredbent. De börjar med att luta sig åt olika håll på ett effektivt och genomarbetat vis. Madde räknar med viskande röst 5, 6, 7, 8. På denna signal gör de ett glidsteg åt sidan så att de hamnar en bit från varandra. De snurrar tillbaka till sina utgångsplatser innan de gör armrörelser unisont i olika riktningar. Rörelserna är distinkta och tydliga och följer musikens puls. Bilderna visar alltså en tät och innehållsrik sekvens med många olika moment.

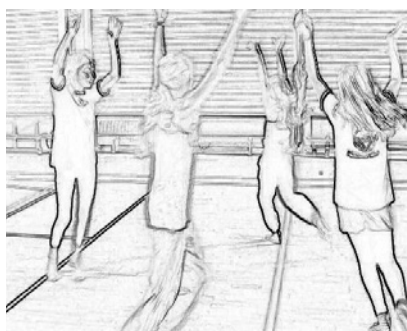
Sekvens B





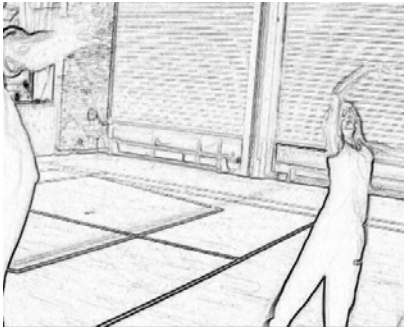
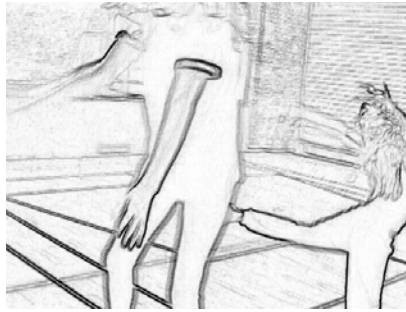
Bilderna illustrerar en slags parad, där eleverna gör personliga gestaltningar i följd. Individualitet och originalitet står i centrum när var och en gör ett litet solo framför kamraterna. Olika former av snurrar och piruetter, benspark, orientaliskt inspirerande arm- och huvudrörelser och stora hopp förekommer. Just de enskilda initiativen, som tycks delvis inrepeterade, delvis improviserade, gör dansen personlig och lite lekfull. Kamraterna utgör en fond framför den elev som dansar solo och ramar på så vis in dennes dans.

Sekvens C



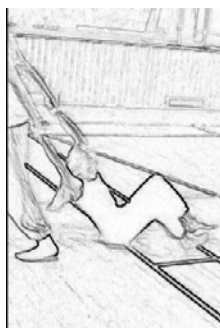
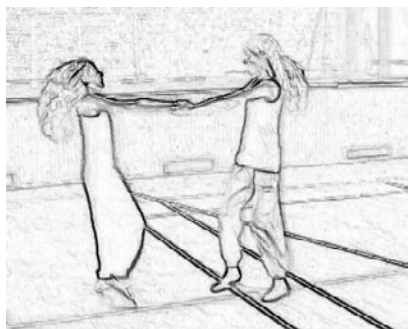
Farten är hög när eleverna hoppsar och springer runt i cirkel, till trumrytmerna. De följer efter Madde, som har en ledande roll, medan de växlar mellan att trumma på benen och att lyfta händerna mot taket och skaka dem som vibrerande asplöv. Denna sekvens är vild och ohämmad och flickornas långa hår fladdrar omkring dem. Det ser ut som en sorts dans rit med häftiga hopp och slängiga armar.

Sekvens D



Denna långa sekvens innehåller flera olika delar som vävts samman. Malin balanserar stående på kamraternas ryggar, Madde ger sig hän och dansar fritt omkring dem med stora utslagna armar, hopp, snurrar och höga benlyft.

I ribbstolarna lyfter eleverna växelvis armar och ben på ett pampigt och dynamiskt sätt. Här är just förmågan att ta ut rörelserna accentuerad och några flickor briljerar med sin smidighet.

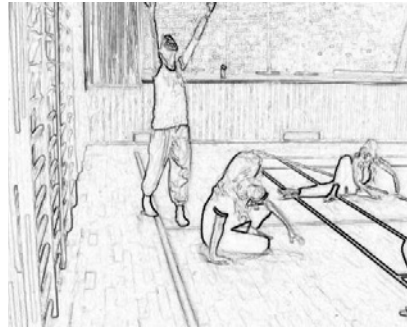
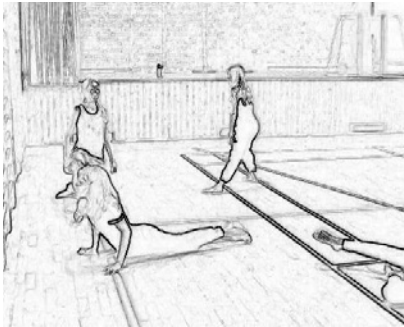
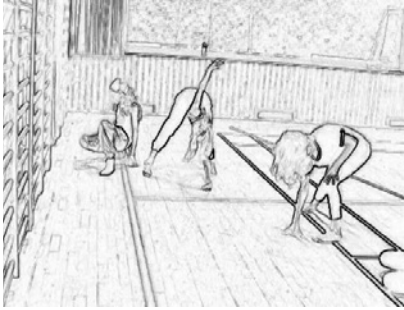


Någon viskar ”sista” och eleverna hoppar ner från ribbstolarna. Två av dem formar springande en halvcirkel, medan de andra två hukande backar i ett tydligt mönster, tills alla fyra står på rad vända mot spegeln. Denna övergång ser ut att vara särskilt omsorgsfullt utarbetad, där de skiftar formationer smidigt och händelserikt.

Två och två fattar de tag om varandra och snurrar bland annat under varandras armar. Madde och Marie gör en tur där Madde glider under Maries ben, och Mariette och Malin gör en buggliknande tur. Att arbeta parvis

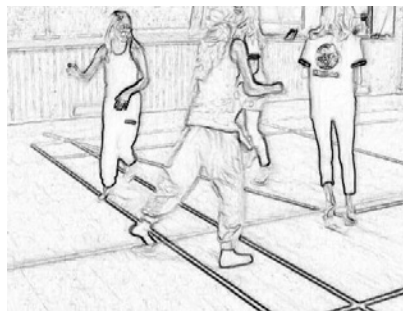
skapar ett intryck av dialog och samspel. Madde och Marie improviserar i ett pararbete där olika armrörelser och släpande av varandra på golvet ingår.

Sekvens E



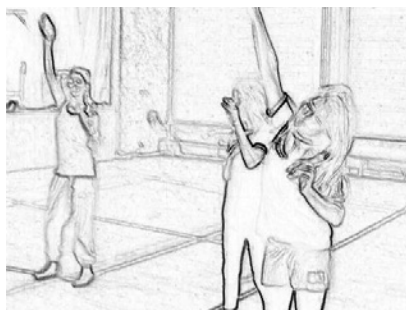
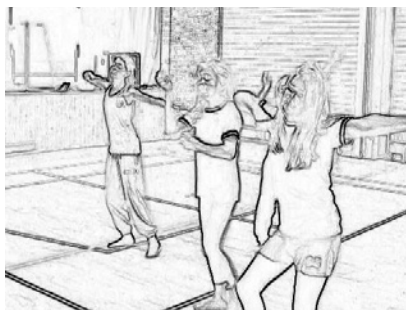
Nu sker ett tvärt kast, från parvist samarbete till att enskilt och lite introvert göra olika statyer. Var och en gör flera unika varianter, sittande och liggande på golvet, stående uppsträckta med armarna högt, med olika böjningar och vridningar i bål och ben. Sammantaget använder de ett varierat material och de går fokuserat in för sina statyer. Madde utmärker sig genom att visa smidighet, variation och tydlighet i sina statyer.

Sekvens Fa



Eleverna formar en liten cirkel där de synkroniserat med musiken gör stora glidsteg och explosiva armrörelser runt i ring. Därefter förändras musiken och flickorna börjar en hoppsa och sidgalopp sekvens runt i ringen samtidigt som de trummar med händerna på sina lår. Flickornas långa hår fladdrar omkring dem och tillsammans med de uppåt och utsträckta armarna ger detta ett yvigt och livligt intryck.

Sekvens Fb



Det yviga avtar och en kontrollerad och stringent inramning träder fram när var och en skakar sina händer och armar i olika riktningar innan de låtsas spela på någon typ av blåsinstrument. De gör olika arm- och handrörelser och jobbar inte unisont, snarare gör var och en sin egen variation inom en musikalisk ram.

Därefter börjar en ny Fb sekvens där de rör sig runt varandra samtidigt som de gör ett koordinerat armmönster hämtat från jazzdansgenren (mat-toxarmar). De fortsätter att rikta sig framåt och avslutar med att upprepa sin rytmiska sekvens med armskakningar och ”låtsasspelande”.

Analys

Rörelserna som görs i danskompositionen ovan signalerar att flera av flickorna i den här gruppen går och dansar eller deltar i gymnastik på fritiden. Dels för att materialet är så varierat och innehållet bygger på genrer som jazz och modern dans. Dels för att Madde räknar in, 5,6,7,8 som man ofta

gör i dansundervisning, för att få till en samtidig start av dansen.

Att flickorna valt att inkludera den i danssammanhang välkända armsekvensen ”mattoxarmar”, ser jag också som en ambition hos flickorna att positionera sig som ”elever som kan dans”. Detta systematiska arbete med armarna, är lite av en initieringsrit för många danselever. Sekvensen är klu-rig, när svårighetsgraden successivt ökar. Den brukar kräva mycket träning och utgör närmast en del av en ”västerländsk dansskolekanon”. Det känns uppenbart att eleverna vill visa att de är bekanta med denna kanon. Som en retorisk strategi, där de vill förknippas med danskunnande, genom att utföra detta etablerade mönster. Förmodligen vill de också visa sig kompetenta inför mig och idrottsläraren, eftersom dans är en del i deras skolarbete. Här finns nu möjligheten att briljera, att visa upp en särskild, lite unik kunskap. Just ambitionen att prestera och att framstå som duktig och kunnig lyser igenom. Flickorna visar att de inte bara är vilka elever som helst utan särskilt framgångsrika sådana, eftersom de nu lyckas väl med den dansuppgift de gör.

Men valet att inkludera mattoxarmarna i dansen handlar inte enbart om att visa sig duktig. Eleverna förefaller vara drivna av lust. Det sätt eleverna utför mattoxarmarna på, med koncentration, talar för att de övat på dem upprepade gånger. De tycks på väg från ett stadie som domineras av övning mot ett bemästrande. Som om de relativt nyligen lärt sig att någorlunda behärska rörelserna och att de därför finner det särskilt lustfyllt att utföra dem. De riktar också blickar mot sig själva i spegeln, som om de stämmer av den kroppsliga upplevelsen mot bilden de ser i spegeln.

Eleverna har i sekvens B valt ett lite unikt upplägg där var och en gör sin egen variant på förflyttning i följd efter varandra. Här är variation av rörelser stor, från orientaliska armar, till stora kraftfulla hopp, piruetter av traditionellt snitt och stora dynamiska sparkar med benen. Med utgångspunkt i Young (2000) skulle vissa av dessa rörelser inte förstås som normativt flickiga, genom att de tar mycket plats i anspråk då hela kroppen involveras och mycket kraft används. Här skulle man alltså kunna tänka sig att flickorna byter position till mer pojkgiga flickor, att de utvidgar sitt territorium utanför det som enligt Young (2000) uppfattas som en kvinnlig kroppslighet. Samtidigt är rörelserna att betrakta som vanliga i västerländsk scenkonstnärlig tradition, som i sig är förknippad med femininitet (Stinson, 2005 a; Riesner, 2007, 2008; Gard, 2010). Samtidigt är denna feminint kodade diskurs så omfångsrik att den rymmer stor variation av rörelser och bidrar genom detta till att delvis utmana gränser mellan femininitet och maskulinitet.

I sekvens D och Fa utför flickorna explosiva och platstagande rörelser.

Detta är också rörelser som bryter med en traditionell föreställning om femininitet i dans. Dessa yviga rörelser för tankarna till en ostyrig och oregerlig kvinna, en kvinna som inte är helt ”lämplig”. En kvinnlighet som är för dramatisk och uppseendeväckande. Men i en tät och nära formation blir den legitim. I ett samspel med andra förefaller även det yviga kontrollerat, eftersom det förs fram unisont. Den nära placeringen gör det möjligt för eleverna att ta ut svängarna och ta plats på ett normativt okvinnligt sätt. Dansträning utanför skolan, verkar ha bidragit till att eleverna utvecklat ett varierat rörelsespråk.

Den scenkonstnärliga dansundervisningen, som över tid kommit att erbjuda en stor variation av rörelser och genrer, erövrar genom upprepad träning, genom att kroppen övas i vissa rörelser, gester och manér. Eleverna har tränat sig till en kroppslighet som går utöver det stillsamma och väna, som dominerar i vissa dansgenrer, men inte i alla. Butler (2011) menar att det är i upprepad handling som vi tränas att bli de vi blir och här gör flickorna sig till subjekt med en bred rörelserepertoar.

Dansen som eleverna gjort är i stora delar riktad mot en front. På så vis adresserar de en åskådare, någon som ska titta på deras dans och se dem. Butler (2011) menar att andras förväntningar på oss kräver att vi inordnar oss i normer. Andras blickar anropar oss som någon/något och här anropas eleverna som ”danstjejer”. Att de väljer att dansa mot en front kan förefalla naturligt, eftersom de bär med sig en danstradition av scenisk karaktär in i projektet. Samtidigt blir det i en sådan tradition angeläget att framställa sig på specifika vis inför åskådaren. Eleverna inte bara är, utan är på särskilda sätt. En utifrån kommande blick formar deras iscensättning av sig själva och styr dem mot konstruerandet av femininitet på ett, till viss del, stereotyp vis. I denna grupp blir flickornas fysiska iscensättning inte bara objektifierat, utan rymmer starka och kraftfulla subjekt. De bygger denna iscensättning på att visa kompetens i dansteknik, att utföra unika variationer och att arbeta med vighet som ett sätt att visa sig kompetenta.

Även om flickornas danskomposition framstår som en uppvisning verkar det också som om flickorna tar tillbaka sin möjlighet att vara subjekt genom dansen. Detta kan säkert ha att göra med den kompetens de har och den genremässigt breda anstrykning som vilar i deras dans. Den föreställning om flickors kroppslighet som Young (2000) lyfter fram, där flickor måste vara på sin vakt och begränsa sina rörelser, har alltså genom dansträning utvecklat flickornas förmåga att framställa sig med en stor kroppslig variation – en variation som också inkluderar platstagande.

Ribbstolarna erbjuder eleverna möjligheter som innebär att de plötsligt överger sin front, och åskådaren förväntas skifta plats. Idrottssalen, med dess utrustning, kan dessutom ha bidragit till att rummet användes på ett icke konventionellt sätt i vissa delar av dansen. Spegeln som sitter på väggen, har funktionen att den anropar flickorna som ”dansskoleelever” medan ribbstolarna löser upp denna position och erbjuder nya möjligheter. Här blir en slags kamp mellan en dans och en idrottsdiskurs synlig, som kan ha inverkat på flickornas val att inte enbart rikta sig mot en publik, och därmed går utanför vardaglig förståelse av vad dans är och kan vara.

6.4 ATT BRYTA, LÄNKA SAMMAN OCH INDIVIDFOKUS

En tredje kategori av tematik bjuder på stor mångfald. Här återskapas traditionella föreställningar om flickors och pojkars kroppslighet men eleverna bidrar också på många sätt till att bryta upp och vidga möjligheterna som står till buds. I vissa delar agerar eleverna här på liknande vis som sina kamrater i de två föregående kategorierna; ”Vardagsrörelser, våld och volym” respektive ”Att dansa synkroniserat, utsträckt och varierat”. Samtidigt finns det skillnader mellan vad som fokuseras och hur rörelser och rumsanvändning bidrar till normkreativitet.

6.4.1 Grupp 7: Tyngd, linjer och mönster i rummet

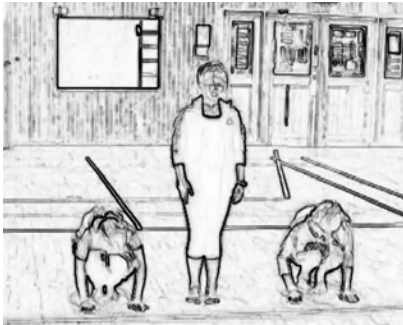
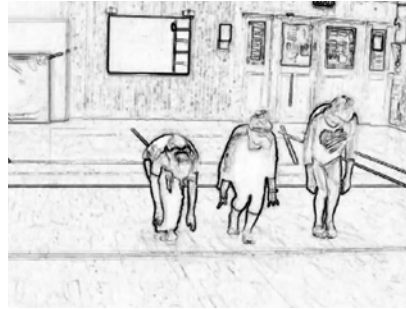
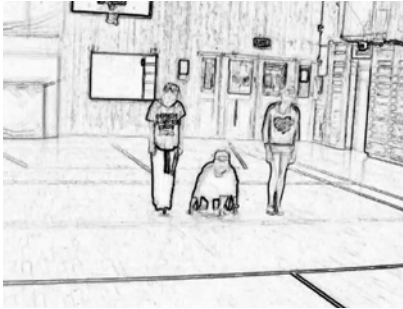
I denna grupp ingår Pia, Petra och Petronella. De klär sig moderiktigt med löst sittande linnen och tigha byxor i olika längder. De långa håren är uppsatta i hästsvansar som svänger med i dansrörelserna. Eleverna har varit tystlåtna under projektets gång men visat stort intresse, genom engagerat arbete med övningar och danskompositioner. De har haft lätt att komma igång med arbetet och de placerar sig väl synliga. De verkar helt enkelt vana att synas i ett sammanhang där kroppens rörelser studeras i spegel och räds därför inte detta. De visar att de är vana vid dansträning, genom att röra sig och agera som dansvana elever.

Flickorna har gjort en varierad och dynamisk kombination, där en strävan både uppåt och neråt ryms. I stora delar tycks de välrepeterade och de använder rummet på ett varierat sätt. Olika formationer, byte av platser och fritt dansande ingår, huvudsakligen riktat mot en front.

Rörelserna är tunga, kraftfulla och pompösa men också sirliga, mjuka

och utsträckta. Ett återkommande inslag är att flickorna arbetar ”två mot en”, där Petronella agerar ensam och Pia och Petra arbetar ihop. Detta ger flickorna möjlighet att skapa assymetriska koreografiska effekter, som till viss del upplöser dikotoma positioner.

Sekvens A



Sekvensen tar sin början i en fantasifull formation, där flickorna placerar sig i olika nivåer. Växelvis reser och sänker de sig i ett organiserat mönster, där också blickarna riktas i specifika mönster. De är vända mot kameran, men har blicken riktad mot golvet och nacken böjd. Detta ger ett genomtänkt, allvarsamt och fokuserat intryck. Detaljerna framträder tydligt, vilket talar för att de ägnats uppmärksamhet under arbetets gång.



Stora kraftfulla rörelser tar nu vid när de möter publiken med blicken samtidigt som de ”öppnar och stänger” sina kroppar. De breder ut axelpartiet med armarna snett bakom i maffiga rörelser och så kurar de ihop sig i slutna positioner. De kliver växelvis fram och bak med tunga steg och korsar armarna med knutna armar framför sig och öppnar armarna med en stor och distinkt cirkelrörelse när de kliver bakåt.

De utför dessa rörelser samspelt och med självklarhet och tyngd. Något lite ”köttigt”, ursprungligt och rått präglar rörelsevalet. Ansiktsuttryck och de distinkta rörelserna talar för att de är fokuserade och seriösa. De avslutar sekvensen med att byta placeringar så att de är redo för nästa sekvens fast nu i en ny formation. En övergång som ter sig väl övervägd.

Sekvens B



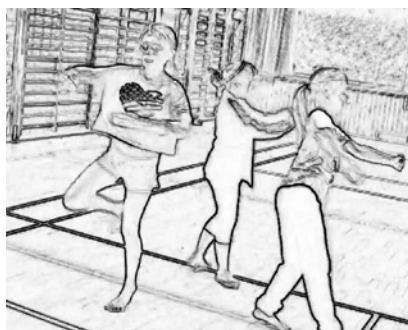
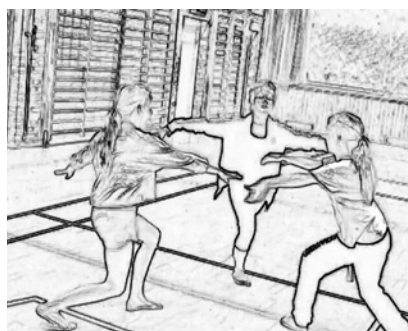
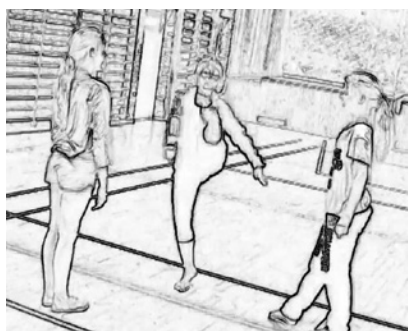
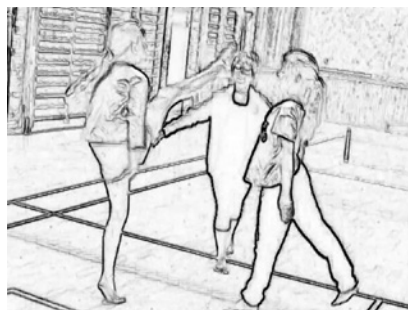
I en trekants formation rör de sig nu i olika riktningar mot och från varandra samtidigt som armarna förskjuts i horisontellt läge framför kroppen. Handflatorna är sammanhållna framför kroppen. Temat ”två mot en” har etablerats redan i sekvens A och nu arbetar flickorna vidare med detta. Petronella gör sina egna rörelser i mitten och Pia och Petra snurrar mot och från varandra i bakgrunden.

Sekvens C



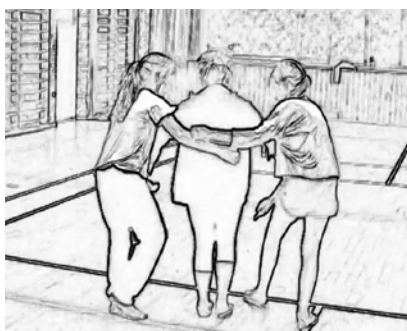
Från trekantsformationen övergår de nu till att arbeta tätt ihop i en liten cirkel med studsiga hopp och yviga, välkoordinerade armrörelser, till den afrikanska musiken. Skiftet av formation sker inte slumpartat utan är systematiskt utarbetat. De väljer att utföra samma rörelser genom hela sekvensen och låter armrörelserna växla sida och nivå samtidigt som de rytmiskt studsar med sviktande knän. Rörelserna är att betrakta som komplicerade och musikaliskt komplexa.

Sekvens D



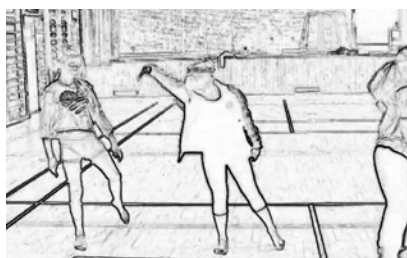
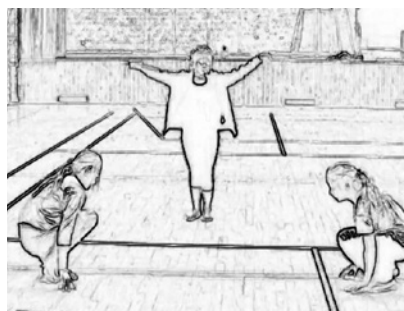


En lång och varierad sekvens tar vid, där flickorna balanserar unisont i en liten cirkel med armar och ben sträckta bakåt och åt sidan. Var och en gör en hög benspark, som föregås av en preparation (satstagning) med djupt böjda ben. Nu följer piruetter med ett klassiskt upplägg där man preparerar, snurrar och avslutar samtidigt som armarna sträcks i olika riktningar. Ytterligare en balans³⁶ görs. Här är det en hel rad av rörelser, som alla kräver dansträning och teknik, som flickorna valt att infoga.



Petronella lyfts och bärs runt av Petra och Pia. Här ingår nära kroppskontakt, samarbete och viss teknik för att lyfta upp Petronella. Kroppens tyngd, som synliggörs i lyftet, gör att sekvensen blir grundad i golvet. Såväl uppåtsträvande som markbundenhet gestaltas.

36. En balans innebär att individen håller balansen, stående, lutande eller vilande på en eller flera kroppsdelar.

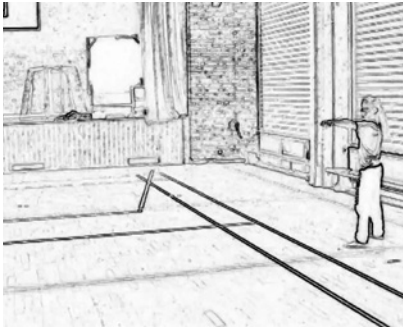
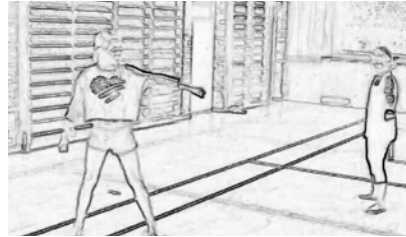
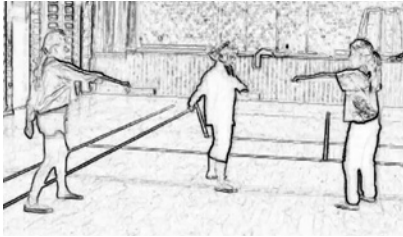


Flickorna fortsätter att arbeta två mot en och utför en sekvens där de rör sig dramatiskt och effektfullt i olika formationer, och nu byter de också front i dansen, så att jag får förflytta mig med kameran för att fånga dansen framifrån. Det är möjligt att tanken varit att fullfölja dansen med ryggen mot publiken men jag tolkar flickornas formationer som avsedda att betraktas framifrån. Således arbetar de mot en front även om denna förflyttats.

De har ögonkontakt med varandra och samordnar sina rörelser på ett harmoniskt vis, med svepande, utsträckta rörelser, mjuka böjningar och rörelser som ”vecklas ut”, och som sträcks igenom ända ut i fingrar, tår och nacke. Då och då följer till exempel en resning av blick och huvud som ett avslut på en förlängning av en rörelse. På så vis skapas illusioner av lätthet och harmoni. Pia utför armrörelser som är långsamma, förda och mjukt

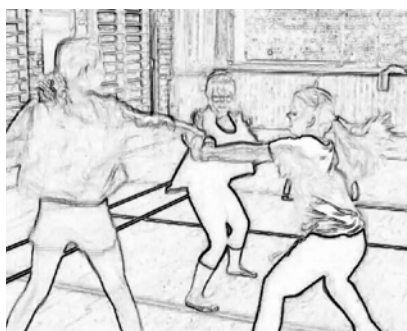
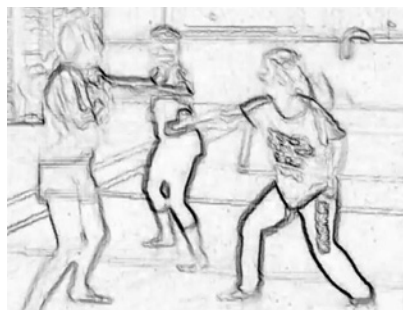
formade, Petronella arbetar med tydliga linjer i kroppen, när hon sträcker ut arm och ben. De böljande rörelserna som löper genom armarna påminner om de rörelser som förknippas med klassisk balett och ger en vän och skör inramning åt sekvensen.

Sekvens E



Från en liten cirkel i rummets mitt gör flickorna stora bestämda steg med vändningar samtidigt som cirkeln vidgas. De tar hela rummet i bruk när de, med stora, bredbenta steg, sträckta armar och tydligt knutna händer, rör sig mot och från varandra. Sekvensen ser kraftfull och dramatisk ut, med tydlig riktning i rörelserna. De expanderar cirkeln tills de når rummets väggar, därefter rör de sig successivt inåt mitten igen i nästa sekvens.

Sekvens Fa



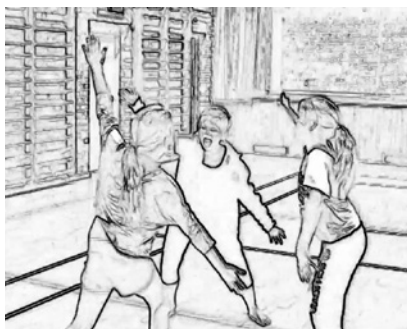
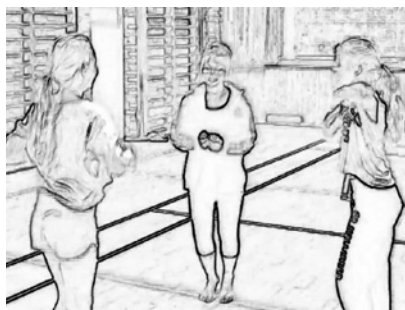
I sekvensen kombinerar flickorna mjuka och hårdare rörelser. Som visas ovan, så närmar de sig varandra med snabba springsteg i övergången till Fa, där de boxar mot mitten med mjukt sviktande knän. Sekvensen förefaller lekfull och kamratlig.





De gör sviktande växelvisa hopp och sträcker armarna i ett bestämt mönster. Det mjuka studsandet förstärks och flickorna gör lite vildare armrörelser i olika nivåer. De rörelser som de nu gör är i stort sett desamma som i sekvens C och de kämpar med att få till det komplicerade fotarbetet.

Sekvens Fb



De samlar ihop kropparna, gör tre små rytmiska jämfota hopp och sträcker sedan ut armarna samtidigt som de lutar kroppen. De växlar mellan att samla ihop och sträcka ut, samtidigt som de arbetar aktivt med ansiktsmimik, på ett samspelt vis.



De övergår sedan till en variation på båda föregående två sekvenser, där de återigen dansar två mot en. De avslutar med att Petronella upprepar tidigare gjorda rörelser samtidigt som Petra och Pia hjular vid sidan och slutligen gör Petronella en staty på knä.

Analys

De kroppsliga stilar som flickorna iscensätter ovan kännetecknas av stor variation. Rumsanvändningen förändras också genom att de använder en tydlig front i vissa delar som de frångår i andra delar. I relation till en tänkt publik framstår inte flickorna som fastlåsta subjekt. Istället är det kraftfulla rörelser, med tyngd och pondus de inledningsvis väljer. De verkar förena en sitt framträdande där de är betraktade, med en position som tänkande, kännande, agerande subjekt. De estetiska preferenser som blir synliga handlar om kraft, tyngd och dramatiska nivåförändringar men också om lätthet och grace. Några av de rörelser som flickorna valt, menar flera forskare (Stinson, 2005 a; Gard, 2010; Larsson, 2012 a 2012 b), förknippas främst med normativ maskulinitet. Rörelser som understryker tyngd, kraft, dominans och ett rätt rörelseval. Som ett kraftfullt bröl från magen, även om flickorna också ger plats åt skirhet och smäckra linjer.

Flickorna tar plats i rummet med stora, bredbenta och maffiga rörelser (sekvens E och Fa) också när de ökar distansen mellan sig. För dessa flickor tycks alltså ett bredbent, upprätt och starkt sätt att positionera sig vara möjligt även i en mycket vid formation där de andra flickorna befinner sig en bra bit bort, så att det kroppsliga stödet från kamraterna avtar. Att flickorna ibland väljer att utföra vissa dansrörelser i en liten cirkel kan vara ett sätt att själva få njuta av rörelserna, både som aktör och betraktare av kamraterna. På så vis undviker de en utifrån kommande blick och formar ett litet rum där de istället i avskildhet ger sig hän. Samtidigt utmanar dessa flickor bilden av flickor som osäkra genom de kraftfulla och självständiga rörelser de gör också när de befinner sig långt ifrån varandra.

Att de valt att arrangera ett tema där de arbetar två mot en är tydligt i flera sekvenser. Det förefaller som om de har organiserat sig utifrån färdigheter, där Petronella placeras så att hennes danskunskaper framhävs. Hennes rörelser präglas ofta av avspändhet och flöde och hon är stadigt förankrad i golvet. Hon bär upp denna framträdande position med självklarhet och inget vagt eller flamsigt skymmer hennes rörelser. Hon förefaller van att vara i fokus utan att förställa sig. Genom att skapa assymetri i sina formationer upplöser flickorna bilder av tvåsamhet vilket till viss del förmedlar en icke dualistisk och flerdimensionell idé.

Petra visar också förmågor som kan antas vara inhämtade genom dans eller gymnastikundervisning utanför skolan. Hon är smidig och har en uppstäckt hållning. Ändå har hon inte placerats så centralt i dansen som

Petronella. Istället har hon och Pia ett pågående samarbete, inledningsvis i bakgrunden. Min tolkning av detta är att hennes lite sköra kroppsliga stil för med sig en strävan att inte placera sig centralt. Hon verkar värja sig genom att skapa en distans till betraktaren. Hon låter istället Petronella ta den mer centrala positionen och agerar avspänt men koncentrerat lite i bakgrunden, trots att hon har danskunskaper som väl kan mätas med Petronellas. Skillnaden är att hon bär fram kroppen mer ”flickigt”, medan Petronellas rörelser präglas av en mogen tyngd, kraft och en värdig stillsamhet. Genom detta låter Petra Petronella dra viss uppmärksamhet från henne, så att hon själv blir friare att ta ut sina rörelser.

Många av rörelserna som flickorna gör i sekvens D kan länkas till vad tidigare forskning (Wigert, 1999; Stinson, 2005 a; Gard, 2010), menar uppfattas som feminina rörelser. Det är långa linjer, grace och mjukhet som gestaltas. Samtidigt menar Lindqvist (2010) att det som brukar uppfattas som flickigt i dans är det som utförs av gruppen som hon kallar ”flickflickor”, alltså inte alla flickor. ”Flickflickorna” kännetecknas av att de bär upp de normativt kvinnliga koderna i sin dans, som mjukhet, följsamhet och grace. De får ibland representera flickor som grupp, vilket kan vara problematiskt eftersom flickor skiljer sig åt. En del är exempelvis pojk- flickiga. I dessa flickors dans förekommer ändå en mycket vid repertoar av rörelser som spänner över flera olika positioner, och därmed utmanar dasen föreställningar och flickighet och flickors dans. Här visas således, genom genrebredden, hur innebörder och uttryck relaterade till såväl femininitet och maskulinitet kan bidra till att utmana bilder av hur flickor (men också pojkar) är/bör vara.

6.4.2 Grupp 8: Titanic, Newtons vagga och ”alla i centrum”

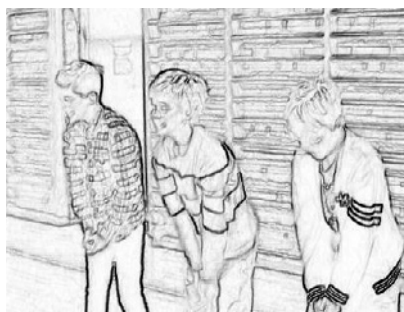
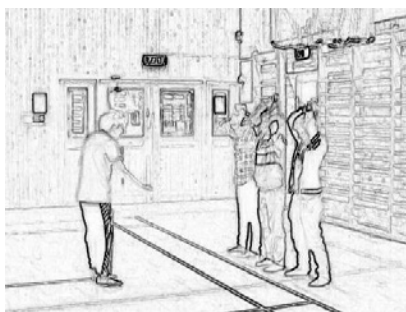
Simon, Sebastian, Samuel och Sixten är ett gladlynt och skötsamt gäng. De har engagerat sig i dansundervisningen under hösten och ett par av pojkarna har ofta gett sig ut i eget experimenterande. De har arbetat lekfullt och engagerat och de tycks ha uppskattat den frihet de fått.

Det finns inte någon uppenbar, genomgående tematik i dansen, utan pojkarna har valt att koppla de olika sekvenserna till olika teman som fartyg, Newtons vagga och upprepade slag/huggrörelser. De arbetar med formationer där de parvis skiftar mellan rörelser så att effekter uppstår och de använder flera nivåer när de klättrar i ribbstolarna och gör ”snöänglar” på golvet. Här är de inspirerade av ”Gud stajl” menar de och syftar sannolikt

på sambandet mellan Gud och änglar. Musiken har inspirerat till graciösa rörelser med händer och armar, när de hänger i masten på Titanic.

Elevernas arbete präglas av variation, där kraftfulla rörelser varvas med mjuka graciösa och där humor och allvar blandas friskt. I de olika sekvenserna har pojkarna valt att lägga in flera olika rörelser, vilket bidrar till ett varierat intryck. De formar sig i förhållande till varandra på olika vis; tre mot en, två och två och så alla fyra i vissa sekvenser. Pojkarna visar också en ambition att fördela utrymmet lika mellan sig, så att alla får vara i centrum lika mycket. En av eleverna, Samuel, har ett ansiktsdrag som avviker något, genom att ansiktet har ett framträdande asymmetriskt drag.

Sekvens A



Simon, Sebastian och Sixten står i en rad bredvid varandra ett par meter från långsidans ribbstolar. Framför dem står Samuel vänd mot sina kamrater. Eleverna tycks samspelta i de dramatiska och kraftfulla rörelserna. Det ser ut som om de högg med yxa, och som om Simon, Sebastian och Sixten styrs av Samuels rörelser. Killarna ser väldigt glada ut, vilket bidrar till att ge sekvensen ett kamratligt intryck.

Sekvens B



Tvärt vänder sig eleverna så de bildar ett led och Samuel ställer sig längst fram. Pojkarna sträcker ut sina händer åt sidan och låter den ena armen vara riktad snett upp och den andra snett ner. De har utarbetat ett mönster så att varannan pojke har höger arm sänkt och vänster arm höjd, och varannan har motsatt placering av armarna. Detta skapar en spännande koreografisk effekt. De dansar lite vispigt, ungefär som en slags gurgling vilken går genom

kroppen, men med armarna fixerade i det utsträckta läget. Strax börjar de byta placeringar så att första person ställer sig längst bak och andra personen hamnar längst fram en stund, innan han dansar längst bak.

Sekvens C



En fartfylld del tar nu vid då de galopperar åt sidan, samtidigt som de låtsastrummar framför kroppen. De har återigen valt ett mönster där de växlar placeringar på ett effektivt sätt. Detta är en koreografisk passage som pojkarna verkar ha lagt möda på att repetera, för de byter riktning relativt synkroniserat med varandra. De visar tydliga formationer i sina förflyttningar.

Sekvens D





Nu förändras nivån när Samuel och Sebastian klättrar upp och ställer sig i ribbstolarna. De fattar glatt tag om varsin ribba med vänster hand och låter kroppen hänga ut lite i luften. De gör stora svepande cirkelrörelser med armarna i luften. De sträcker armarna rakt ut och Sebastian spänner hela armen, handleden och fingrarna med koncentration. Samuel rundar istället sin arm i den stora svepande rörelsen på ett sätt som för tankarna till balettens graciösa och mjuka formspråk. De accentuerar första taktslaget i musiken och efter en stund är de samspelade i sina rörelser.

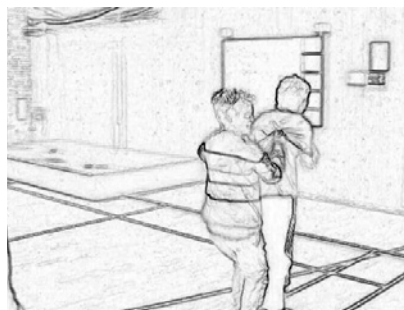
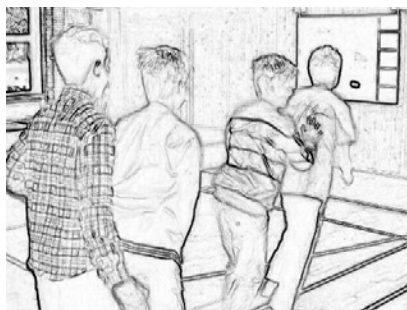


Nedanför dem ligger Sixten och Simon på rygg med fötterna mot ribbstolarna. De förefaller göra snöänglar genom att låta armar och ben svepa utsträckta längs golvet. Strax byter pojkarna plats och Sixten och Simon är snabbt uppe i ribbstolarna. De ser glada och engagerade ut. Ett marint tema tar vid när alla pojkarna svänger i ribbstolarna och gör en spejande rörelse, med ena handen placerad över ögonen. De vet om att musiken kommer från filmen Titanic och här har de valt en rörelse där de ser ut som matrosar som spanande hänger i master på en stor båt.

Sekvens E



Spejandet avbryts och eleverna klättar ner och ställer sig med magarna mot ribbstolarna och fötterna tätt samman på golvet. I takt till musikens puls drar de sig mot ribbstolen och släpper efter gång på gång, som en slags stående armhävning rörelse. I dessa ”armhävningar” fokuseras samspel och en studsande dynamik, snarare än styrka.



Newtons vagga, en mekanisk modell där kulor pendlar i luften, har gett upphov till nästa rörelse. Två av pojkarna springer tätt efter varandra ett par steg fram, medan kompisarna står kvar. Sedan backar de lika hastigt tillbaks och när de är tillbaka där de började springer de andra två pojkarna baklänges åt andra hållet ett par steg innan de byter riktning och springer framåt mot den plats där de stod. Detta ger ett gungande intryck, där man kan se en genomtänkt pendelrörelse ta form och där pojkarna har sina olika roller i pendlandet. Rörelsen har en mekanisk karaktär, men det mekaniska rundas av genom pojkarnas lekfullhet.

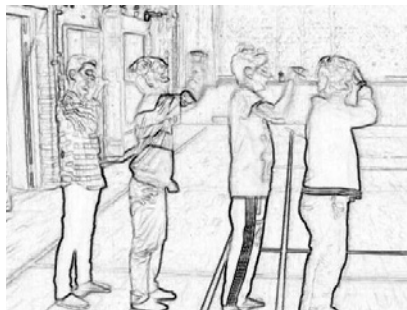
Sekvens Fa



Ribbstolarna tycks ha både en stabiliserande och inspirerande funktion i elevernas dans. De slår, sparkar och boxar nu engagerat och kraftfullt mot ribbstolarna, som om ribbstolarna var en boxningssäck. Sedan formar de kvickt en rad framför ribbstolarna. De placerar sig så att de parvis är vända åt olika håll. Nu dansar de på plats genom att böja i knäna samt svänga på höfter och bål. Växelvis lyfts och sänks armarna framför kroppen och det ser

ut som om de mjölkar kor. Pojkarnas leenden och gester ger en humoristisk inramning. Det blir en samspelt och härlig del i deras dans, där höfter och axlar svänger och svajar mjukt till den medryckande musiken.

Sekvens Fb



Till det rytmiska sticket³⁷ formar de ett led bakom Samuel. Sixten, Simon och Sebastian gör tre snabba knackningar i huvudet på den som står framför. Därefter, som en direkt konsekvens av knackningarna förefaller det, låtsas Samuel blåsa i ett instrument. Detta upprepas ett par gånger innan pojkarna återigen dansar sekvens Fa och Fb. Denna avslutande sekvens är humoristisk och visar ett förlopp där en rörelse leder till en annan på ett konkret och mekaniskt vis.

37. En kortare sekvens i musiken som bryter med den övriga tematiken.

Analys

Ovan visas hur eleverna har valt att arbeta med hårda slagrörelser i sin inledande sekvens. De gör detta på ett sätt som innebär aktiv kontakt, där ett samspel också sker mellan pojkarna. Genomgående i dansen har de gjort avvägningar som handlar om att alla ska få stå i centrum lika mycket och att de arbetar parvis i flera sekvenser. Detta talar för att pojkarna dels gjort moraliska överväganden, där just rättvis fördelning varit centralt, dels ett symmetriskt upplägg där ”två mot två”, återkommer.

Många av pojkgrupperna tycks bära med sig preferenser kring hur en dans bör utformas för att de som dansar inte ska riskera sin position som pojkar. Att använda kraftfulla slag förefaller vara en strategi för att hantera denna risk, så även i denna grupp. Musikens karaktär spelar sannolikt in och inspirerar pojkarna till att välja just slagrörelser i den inledande sekvensen (till skillnad från flickorna). Det är som om en manlig blick på pojkarna har låst fast många av pojkarna vid just slagrörelser. I denna grupp är slagrörelserna inte aktivt riktade mot någon, så våldstematiken mattas därmed av och blandas upp med en stor variation av andra rörelsekvaliteter, men här finns uppenbart andra ambitioner än att enbart ta yta i anspråk.

Utrymmet som används omfattar ungefär en fjärdedel av rummets totala yta, vilket är att betrakta som relativt begränsat. Samtidigt involverar de nivåer, som liggande på golvet och klättrande i ribbstolarna, vilket ändå ger en bild av att de varierar sin rumsanvändning. I sekvens B, där de sträcker ut armarna som flygplan kan linjer genom kropparna framträda hos vissa pojkar, vilket ger en illusion av mönster och lätthet. Genom det sätt på vilket pojkarna använder rummet, menar jag att de bidrar till viss normkreativitet då de fokuserar mönster framför yta.

Trummandet som de gör med sina händer kombineras med en förflyttning i fyrkant som ger ett effektivt intryck (sekvens C). De har arbetat fram en tydlighet där arm- och benrörelser utförs med ett aktivt fokus och där förflyttningen samtidigt är genomtänkt. Det blir således möjligt för denna grupp att aktivt fokusera på många aspekter samtidigt. Både platstagande i rummet och nyanser i rörelsevalet prioriteras och genom detta fogas en position som pojke och en position som dansande samman.

Pojkarna strävar efter att skapa en tilltalande dans genom att samordna sina rörelser. Denna samspelhet är inte ett val som görs av alla pojkgrupper. Att arbeta för att synkronisera sig är vanligt i dansundervisning, där man ofta strävar efter att bli samdansta. Pojkarna orienterar sig på så vis mot ideal

som enligt Thomas (2003), ligger inbäddade i den västerländska scenkonstnärliga danstraditionen och som brukar förknippas med den kontrollerade, placerade kvinnokroppen.

Rörelserna som utförs, där armen sveper i en stor, mjukt formad rörelse över huvudet och ner åt sidan, görs med emfas. För att få till denna emfas krävs ett aktivt lyssnande på musiken och ett val att accentuera vissa delar av rörelsen. Det förefaller som om eleverna vill skapa en effektiv rörelse och att de genom att tydligt variera kraft och tempo drar uppmärksamheten till en relativt graciös och balettlik rörelse. Särskilt Samuel får till denna mjuka och svepande rörelse. Han ger sig hän med säkerhet och aktiv blick i de svepande rörelserna som ser ut att vara självklara för honom. Pojkarna har således format en dans och använt rörelser som är varierade och som involverar viss femininitet, genom att påminna om balettens armrörelser (Sayers, 1993; Thomas, 2003; Rietenburg, 2007). Min tolkning är att det avvikande ansiktsdraget som Samuel har, sannolikt bidrar till att han kan prova rörelser som annars tycks svåra för pojkarna att ta sig an. Han förefaller ha vanan inne att bryta med normer, vilket för med sig att han kan använda en bredare rörelserepertoar än flertalet av de andra pojkarna. Hans utseendemässiga avvikelse tycks bli en resurs för att utforska en vid rörelserepertoar.

De har också valt att utarbeta ett parvis samarbete, som vid återkommande tillfällen bidrar till att koreografiska mönster skapas. De estetiska preferenserna som iscensätts präglas av en systematik som varierar på olika vis. Här förefaller pojkarna måna om att få mönster att framträda och att koordinera sig med varandra. Genom sparkar, slag och armhävningar, länkar sig eleverna symboliskt just till kroppslig styrka och normativ maskulinitet. De går in i själva rörelsen, de tar i med full kraft men de väljer att inte rikta slagen mot varandra, utan mot exempelvis ribbstolarna. Forskning har tidigare visat hur maskulinitet framställs i interaktion mellan flera individer som orientera sina handlingar i liknande riktning (Mc Robbie, 1998; Gard, 2010; Hellman, 2012), vilket bekräftas genom detta resultat, där kraftfullhet och samordning är samtida inslag i dansen.

I slutet när eleverna låtsas mjölka en ko och knackar varandra i huvudet framstår dansen som lustfylld och humoristisk. Eleverna väljer också att svänga på höfterna, vilket kan uppfattas som feminint, samtidigt som de placerar benen brett för att eventuellt parera risker med detta val. Höftrörelsen förankras genom denna benposition och ger ett stadigt och stabilt intryck. Just att göra rörelser som ser lite komiska ut, kan tolkas som en strategi för att skapa distans och positionera sig som en pojke som känner till var grän-

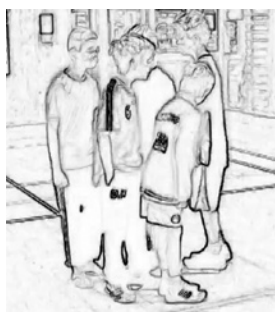
sen går för vad som är möjligt för en pojke, men som ändå utför vad som förväntas av en elev.

6.4.3 Grupp 9: Att inte ta plats och OS-invigning

Kalle, Kristoffer, Kristian, Kim och Kevin är en brokig grupp. Förutom att de varierar i kroppsstorlek så är mognadsnivån hos eleverna ojämn. En lekfull och lite barnslig framtoning möter en lillgammal och mer mogen. Alla pojkarna har löst sittande, sportiga kläder i dova, mörka färger och detaljer som ger ett ”grabbigt” intryck. I gruppen dominerar en rätt avslappnad inställning till dansen. Dans verkar inte vara något man behöver bemöda sig särskilt mycket om. Gruppen som helhet agerar lite avmätt men gör försök att framstå som aktivt deltagande.

Variationen inom respektive sekvens i dansen som visas upp är att betrakta som relativt begränsad, då mycket upprepningar förekommer och engagemanget i gruppen ser ut att skifta. Detta talar för en brist på antingen engagemang eller kunskap. Humoristiska inslag, intimitet och teatraliska sekvenser vävs in och temat ”OS invigning” har de i förväg invigt mig i. I idrottshallen har det under höstterminen hängt fem rockringar i taket, för att symbolosera OS ringarna och pojkarna har talat om de pågående olympiska tävlingarna.

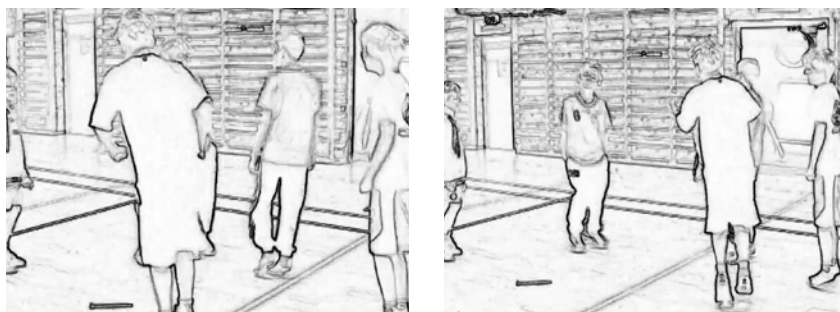
Sekvens A



Kalle, Kristoffer, Kristian, Kim och Kevin har samlats i en tät liten klunga. De rör sig runt i ring med mycket små steg samtidigt som de gör nackrörelser framåt och bakåt och de öppnar och stänger munnen. De lägger stor vikt vid att få till nackrörelserna till musikens långsamma puls och rörelserna med

munnen synkroniseras med sången, som är dov, mullrande och enstavig (Ååå). Det är som om pojkarna finner att det råmande ljudet är angeläget att betona och att de därför väljer att markera detta med en mimande rörelse, på ett pulserande sätt. Upprepningen och accentueringen för dem samman och skapar en helhet och ett lugn. De tittar inledningsvis lite trevande på varandra men hittar successivt in i rörelserna och det uppstår ett slags rörelse-secendo, som alla engagerat bidrar till.

Sekvens B



Cirkeln löses upp och eleverna studsar fritt runt. Här väljer de att göra ganska små och låga hopp, lätt studsande, huvudsakligen på plats. De tumlar runt varandra utan någon uppenbar systematik. Armarna dinglar fritt längs med kropparna. Kristoffer har sina händer lite lojt i fickorna, som om han vill visa att han inte riktigt går in för dansen.

Just detta att upprepa samma rörelse flera gånger och inte variera sig tycks vara ett val pojkarna gör genomgående. De fokuserar oftast på en huvudsaklig rörelse som för med sig andra rörelser som att armarna svänger när man hoppar. De väljer på så sätt en basrörelse och sen följer de övriga rörelserna som en konsekvens av basrörelsen snarare än ett aktivt val. Nedan illustreras hur pojkarna nu provar en ny variant av tät formation.

Sekvens C



De formerar sig tätt runt Kim, som böjer sig framåt så att de kan trumma på hans rygg. Återigen väljer de att upprepa samma rörelse gång på gång. Karl trummar med en hand, och den andra sätter han lite avspänt i sidan. De har inte någon uppenbar front i sin dans, utan rör sig mer som om de inte är betraktade. Pojkarna håller sig på en och samma plats hela sekvensen, och de riktar huvudsakligen blicken mot Kim. De demonstrera samtidigt sitt ointresse för en eventuell åskådares blick.

Sekvens D



En plötslig tudelning av gruppen, där eleverna sprider sig i rummet, utmanar mig som åskådare. Nu måste jag välja vart jag vill rikta blicken/kameran. Kristoffer och Kim springer över hela gymnastikgolvet, de tar stor plats i anspråk på ett självklart och lekfullt sätt. De använder ett gymastikredskap, som får symbolisera OS facklan. De väljer att iscensätta en slags retfull, lekfull jagelek, där det gäller att få tag i facklan och hålla den högt medan man springer. Kristoffer och Kim utmanar varandra i sekvensen som präglas av springande, tvära förändringar av riktning och plötsliga utfall.

Karl, Kevin och Kristian står uppradade längs väggen. De har valt att placera sig uppe på elementen vilket kan tolkas som en innovativ idé eller en ambition att ”kliva ur” dansen. Elementens placering i rummet gör att pojkarna hamnar relativt högt upp, och kan blicka ner på de springande kamraterna samtidigt som de måste trycka sig mot väggen för att inte trilla ner. De återgår till att mima, så som de gjorde i sekvens A, men nu låtsas de också hålla en sångbok framför sig i brösthöjd. Detta tätt sammanhållna sätt att stå innebär att de tar liten plats i anspråk och att kropparna är stramt hållna. Fokus ligger på att mima med munnen vidöppen, likt sjungande operasångare.

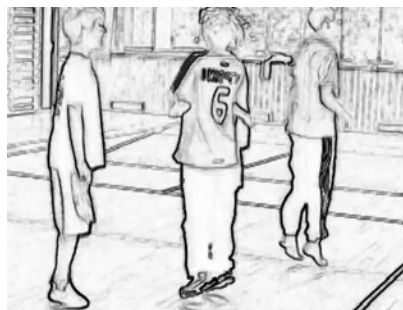
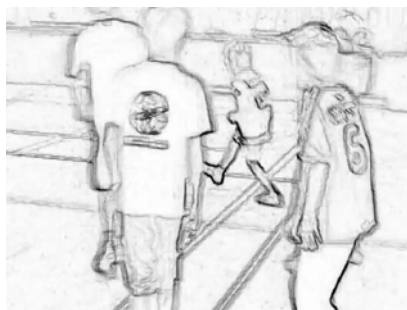
I detta moment har pojkarna som agerar kör både en funktion som åskådare av vad som sker på arenan framför dem, samtidigt som de själva tycks utföra ett publikt framträdande. Pojkarna som springer runt på arenan har visserligen blickar riktade mot sig, men rörelserna de gör organiseras inte för att möta en åskådare.

Sekvens E



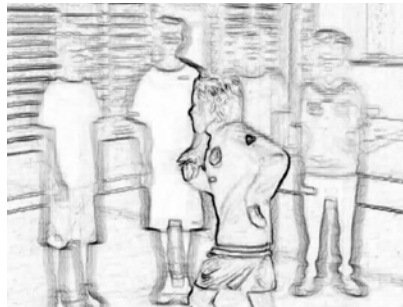
Från ett dynamiskt och varierat sätt att använda rummet formerar de sig nu i en liten tät klunga. Nu knackar/pickar de lätt med ett finger på huvudet på den som står framför. Detta görs långsamt och koncentrerat och de månar om att följa musikens puls. Sekvensen blir allvarsam men samtidigt lite lustig, när pojkarna gör detta retfulla, lekfulla pickande med så stor seriositet. Man kan liksom känna hur pulsen sänks, hur värmen från kropparna sprider sig mellan eleverna och hur dofen av svett fränt tränger in i näsan. Känslan av intim närhet är påtaglig också för mig som betraktare. Från små pickande rörelser kastar sig pojkarna ut i en friare formation.

Sekvens Fa



Som studsbollar ger sig eleverna ut i rummet med låga jämfotahopp, på ett lite stramt och tillbakahållit vis. Armarna hänger löst längs kroppen. Pojkarna tar relativt lite plats i anspråk, eftersom de håller ben och armar tätt samman och eftersom de väljer att inte med kraft hoppa högt över golvet. Studsandet förefaller därmed lite avmätt.

Sekvens Fb



Nu riktar sig plötsligt pojkarna mot kameran och mig som åskådare. Kristoffer, Kristian, Kim och Kevin radar upp sig. De står still på taktslag 1 och 2 men på taktslag 3–4 öppnar de munnarna på vid gavel. Återigen väljer de en placering och rörelser där lite yta tas i anspråk. De väljer att inkludera ansiktet på ett humoristiskt och parodiskt vis (imitation av operasång) medan Karl avviker genom att rusa runt omkring de övriga.

Analys

Ovan visas hur pojkarna inledningsvis travar runt i en tät klunga till dov musik. Mäktig, vibrerande, dånande och mörk sång fyller rummet. Som en gregoriansk kör. Pojkarna mimar till sången med vidöppna munnar och positionerar sig genom att kroppsligen understryka den ton som finns i musiken.

I stora delar av sin dans verkar de inte ha någon front mot vilken de riktar sig, utan de låter rörelserna avlösa varandra samtidigt som de skiftar riktning i rummet. Eleverna arbetar på ett sätt som får dem att framstå som oangelägna om att förstå sig inför en åskådare. De dansar helt enkelt på så som det faller sig utan att bekymra sig om åskådaren. Detta talar för att de inte är styrda av en föreställning om att dans har en mottagare med vilken man kan kommunicera. De har fogat samma en serie rörelser, men de bemödar sig inte om nyanser i själva utförandet. Det ger en bild av att de också gör motstånd mot att bli betraktade som objekt.

I sekvens D däremot agerar pojkarna som om de befinner sig på en sportarena, där det finns åskådare och även en kör som framträder. Två av eleverna skiftar riktning när de lekande rusar runt i ett ständigt flöde, utan uppenbar systematik. Det är snarare som en inbördes utmaning, som ett sportevenemang som pojkarna lagt upp sin dans, än ett sceniskt framträdande. Åskådaren ges en perifer roll där dialogen mellan aktörerna i dansen/tävlingen är viktigare än relationen till åskådaren. Åskådaren framstår snarare som en betraktare än som en medaktör, genom att en tydlig gräns dras mellan vem som tittar och vem som agerar.

Butler (2007, 2011) menar att en manlig blick på kroppen formar individens sätt att kroppsligen iscensätta sig, för att behaga betraktaren. Vanligtvis förstås denna blick som riktad mot kvinnokroppar, men som jag tolkar begreppet är det också möjligt att män och pojkar anpassar sitt sätt att kroppsligt gestalta sig i förhållande till en utifrånkommande blick. De gör sig då till ”normala” män och pojkar. Det är därför pojkarna här skiftar position från en ”ickekropp” i dansandet till en kropp i sportandet. Därmed kan de

ses göra motstånd mot att bli ”symboliska kroppar” i de delar där de måste utföra dans, men att de i musik och sportinriktade delar ser det som möjligt att låta kroppen få betydelse ”som något” (Svendler Nielssen, 2009). Att simulera en idrottsarena möjliggör alltså ett engagemang för pojkarna utan att för den skull riskera att tas för alltför dansvilliga.

Strategin att skapa legitimitet för dans genom att länka dans till sport har inom forskning problematiserats. Gard (2010) argumenterar exempelvis för att det begås ett misstag när likheterna mellan sport och dans betonas, i syfte att få pojkar mer välvilligt inställda till dans. Man problematiserar då dans istället för pojkighet. I relation till exemplet ovan kan man tänka sig att just den estetiska aspekten av dans riskerar att marginaliseras eller rentav gå förlorad, när sportarenan som kontext sveper undan det intima mötet med en publik. Av deras uppvisning framgår att pojkarna ofta fokuserar på en rörelse hela sekvensen utan att koordinera flera kroppsdelar eller skapa fler nyanser. De gör vad som krävs men absolut inte mer. En slags tillbakalutad framtoning, för att visa att man inte är så väldigt engagerad, men ändå kan passera som en aktiv elev. Det kan också vara så att pojkarna inte känner sig inspirerade av musiken och att de har svårt att hitta in i mer varierade rörelser på grund av det, eller att de lider brist på tekniska kunskaper.

I exemplet ovan sker också ett skifte från den egna kroppens rörelser till ett objekt utanför kroppen. Den egna kroppen blir ett redskap för att bära facklan eller försöka fånga den. Rörelserna i sig förefaller inte vara av så stor vikt för pojkarna och återigen blir kroppen, som vad Svendler Nielsen (2009) kallar symbolisk kropp, inte viktig. Snarare är det den mekaniska funktionen som fackelbärare som kroppen har. Gard (2010) menar att det är angeläget för pedagoger att i dansundervisning tillföra och uppmärksamma aspekter, utöver de som sport kan bidra med, för att inte underutnyttja den potential dans har som konstnärlig verksamhet. Resultatet här stödjer detta resonemang.

I en sekvens andas de i varandras nackar samtidigt som de distinkt pickar varandra i bakhuvudet. Ljudet de följer i sitt pickande låter metalliskt. Det påminner om någon form av robotliknande scen, där de monotona, mekaniska rörelserna samspejar med det metalliska, ekande ljudet. Kontrasten mellan det mekaniska, ickemänskliga och den fysiska närheten, beröringen av varandra blir påtaglig. En slags utvidgad form av kroppen, där kroppslig värme, som jag föreställer mig överförs mellan pojkarna, både länkar samman pojkarna och återför dem till den fysiska kropp de bär med sig. Den närhet de skapar symboliskt, synliggör samtidigt den fysiska kroppens villkor.

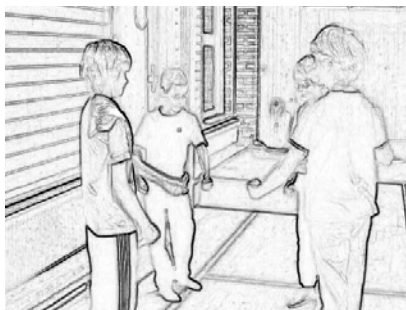
Ovan iscensätts också en form av parodi på opera, när tre av pojkarna agerar kör. Borgström Källén (2014) menar att skolad sång är en feminint kodad aktivitet som lockar främst flickor inom exempelvis gymnasieskolans estetiska program. Skolad sång förknippas ofta med en sammanhållen kontrollerad och uppsträckt kropp. Pojkarna väljer visserligen också vad som kan tolkas som en form av feminin position, inspirerad av operasång, men de gör också motstånd mot positionen genom den ironiska anstrykningen. I sekvens F återupptas körsången, och nu riktar sig gruppen (med undantag för Karl) mot publiken som bjuds in. Nu får åskådaren skåda kropparna som framför den musikaliska gestaltningen, när dessa i stort sett står still och inte riskerar att avslöja sig i några dansanta inslag.

6.4.4 Grupp 10: Filt, ordning och upprepning

Denna grupp består av Texas, Tim, Tobbe och Tomas, som alla varit försynta under projektets gång. De har sällan hörts, gjort något uppseendeväckande eller oväntat. De har kommit, deltagit i det tysta och varit vad man brukar kalla skötsamma. Dessa fyra pojkar tar inte så mycket utrymme i anspråk, vare sig rumsligt eller när det gäller den uppmärksamhet de drar till sig.

I gruppen förefaller Texas ha haft en ledande roll medan de andra inte riktigt visar samma engagemang som han gör i sina rörelser. Det är något rörande och stillsamt över deras arbete. Flit och ordning präglar upplägget som inte gör något uppseendeväckande, utan ett rätt prudentligt intryck. När dansen börjar har Texas, Tim, Tobbe och Tomas ställt sig i en liten cirkel, tätt intill ena väggen. I bakgrunden syns en röd tjockmatta och vid sidan av dem står en gymnastikbänk på golvet.

Sekvens A



Sekvensen präglas av fokuserade ansikten och kroppar som speglar musikens dramatik. Eleverna gör kraftfulla slag till musikens puls mot cirkelns mitt. Det är tydliga, distinkta rörelser, och det är lätt att se när rörelserna börjar och slutar. Armarna böjs och sträcks i slagrörelsen och händerna är knutna. Texas gör lite ryckiga, staccatoaktiga rörelser som vittnar om avsikt och koncentration. Trots att de är vända mot varandra får jag intrycket att slagen är riktade mot cirkelns centrum, snarare än mot varandra. De behåller sin cirkelformation även i nästa sekvens.

Sekvens B



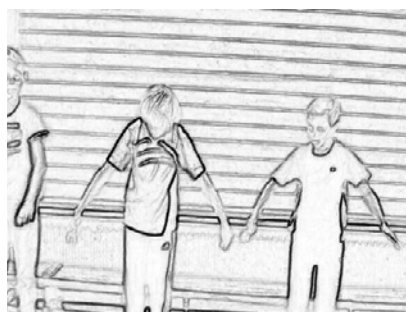
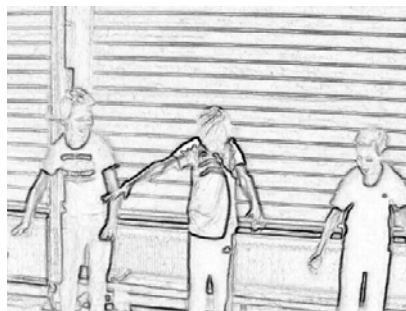
Pojkarna placerar sina handflator mot varandra och gör snirkliga rörelser med händerna uppåt och neråt. De väljer att använda nivåer som förefaller bekväma, så att de inte behöver böja eller sträcka sig särskilt mycket. Rörelsen påminner om fiskar som sprätter och kastar sig av och an.

Sekvens C

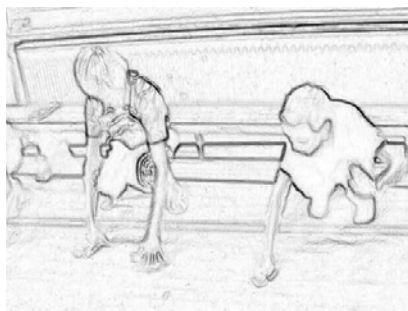


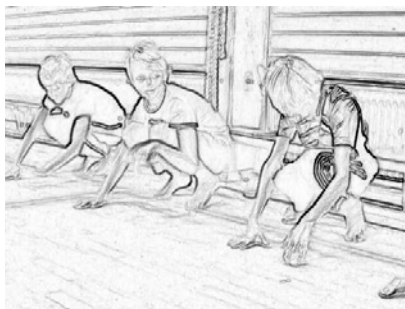
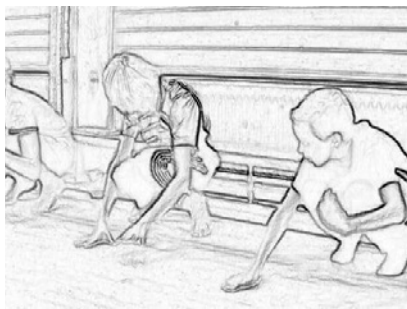
Cirkelformationen tycks bidra till ett gemensamt fokus och eleverna behåller denna formation ännu en stund. De dansar nu runt i sin lilla cirkel och det ser ut som om de låtsas, mer eller mindre engagerat, slå på en trumma i mitten. Då och då stannar de upp och gör en distinkt snurr runt sin egen axel, innan de fortsätter med sidgaloppsteg runt i ring igen. De samordnar sig och snurrar samtidigt. Detta ser ut att vara ett moment de lagt energi på att finslipa och som leds av Texas och i viss mån Tim. De övriga hakar lite sävligt på.

Sekvens D



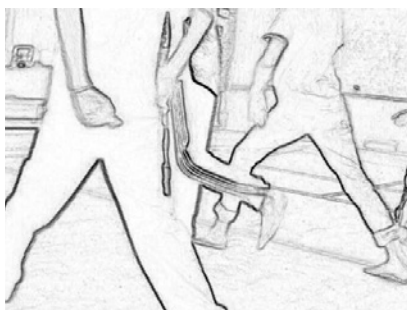
Nu bryts cirkeln plötsligt upp och de formerar snabbt en rad vid sidan av varandra. De slår ut armarna i pampiga, stora och svepande cirklar. Texas och Tim, som står på ytterkanterna gör rörelserna med nyansrikedom, de sträcker ut armarna och snabbar på rörelsen lite extra i vissa delar så att den blir accentuerad. Med hjälp av ögonkontakt försöker pojkarna samordna sina rörelser.





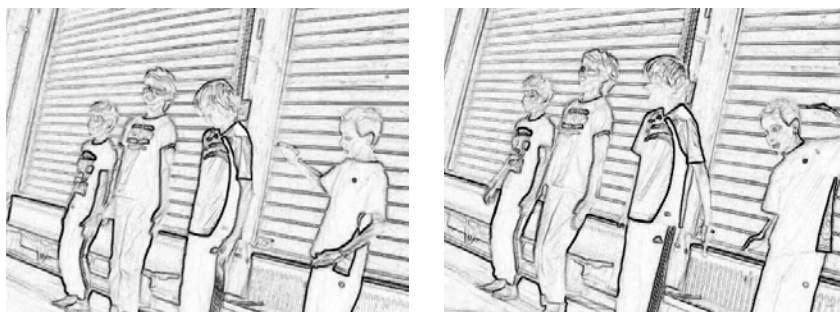
När musiken skiftar i dynamik sätter sig pojkarna ner på huk. De övergår till en böljande och smidig rörelse där händerna växelvis placeras på golvet framför dem. Pojkarna gör detta i ett fritt tempo och kopplar inte samman sina rörelser med musikens puls. De skiftar nivå till stående och upprepar sedan igen de stora "armsvepen" och slutligen de små handlyften sittande, innan de förändrar sin användning av rummet.

Sekvens E



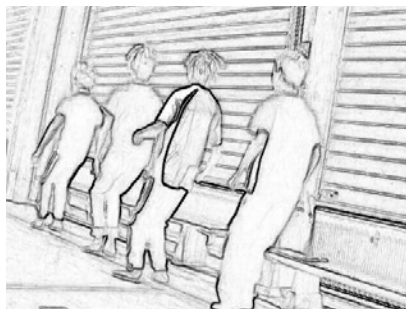
Nu börjar eleverna förflytta sig mer aktivt i rummet. De tar stora, utsträckta steg framåt i rad bredvid varandra innan de backar med liknande steg. Pojkarna bemödar sig om att följa pulsen i musiken som är tydlig men mycket långsam.

Sekvens Fa



Tillbaka på sin ursprungliga rad börjar de sekvens F, där Tim, Tobbe och Tomas står och skakar/ gungar med kroppen i musikens puls, samtidigt som de gör en liten upprepad slagrörelse med handflatorna mot kroppen. De ser ut som pingviner, som flaxar intensivt med de små vingarna. Texas gör en annan rörelse, där han återgår till att slå på en låtsastrumma med tydliga distinkta och kraftfulla slag. Han lägger till en rytmisering som ger rörelsen ett ryckigt och upphackat intryck. Han ser mycket engagerad ut men efter en stund faller han in i de rörelser som övriga pojkar gör. Pojkarna har kontinuerlig ögonkontakt med varandra och iakttar varandras rörelser för att säkerställa att de är samdansta. De är väldigt disciplinerade och ingen försöker avvika eller bryta sig ur, även om engagemanget milt sagt skiftar. Från Texas som med emfas går in i rörelserna till varianter som bygger på att eleverna rätt och slätt utför rörelser.

Sekvens Fb



Nu får eleverna till en häftig, överraskande och samspelt sekvens. De formar ett led och hoppar efter Tim, tre snabba jämfotahopp framåt, ett långsamt bakåt. Denna sekvens samlar ihop pojkarna, engagemanget ökar och förflyttningen och rytmiseringen skapar möjligheter att synkronisera sig. Sekvensen är både fartfylld och unison och tycks väcka lust och fokus hos pojkarna. Jag får en känsla av att de, som kollektiv betraktat, går från att röra sig till att dansa.

Analys

De inledande rörelserna består av kraftfulla slag. Precisionen i rörelserna och engagemanget är genomgående stort. Här är det kraft och timing som är centralt. Det verkar angeläget att slaviskt följa musiken och att just det intensiva engagemanget ger en möjlighet att uppleva en känsla av att vara här och nu, i rörelserna. En form av underordning, där pojkarna blir till marionetter och bara följer, som om de saknar agens och egen handlingsförmåga. Genom att inta denna position, där något hjälplöst lyser igenom, men välja

kraftfulla slag, löser de upp dikotomin mellan objekt och subjekt. Att följa och inordna sig uppfattas ofta som normativt feminint och att göra kraftfulla rörelser brukar uppfattas som normativt maskulint (Thomas, 2003). Deras val av rörelser och sättet de utför dem på upplöser gräns mellan ”maskulina” respektive ”feminina” rörelser.

Vad som skiljer denna grupp från flera av de andra pojkgrupperna som använder slag är att slagen, trots att eleverna står vända mot varandra, inte tycks riktade mot någon. Som om slagrörelsen blir angelägen *som rörelse*, inte som *symbol för våld*. De skapar inte en berättelse där våldsutövning är en del, utan använder slagen som rörelse *per se*. Här närmar sig pojkarna en kinestetisk aspekt av dans, där känslan av rörelse i kroppen är central. Dans utvecklar, som nämnts, förmågan att känna rörelse, att taktilt och kinestetiskt ge akt på upplevelsen av rörelsen i den egna kroppen (Thomas, 2003; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005), och med detta förefaller pojkarna ge sig hän i dans.

De lägger vidare in snurrar som bryter av dansandet runt i cirkel med små piruetter och Texas gör också en alternativ rörelse med armarna. Pojkarna har gjort estetiska överväganden som syftar till att göra en intressant dans. Här framträder en vilja att vara en ansvarsfull elev, som löser uppgiften. Också annan forskning har belyst kraven på inordning och vilja att anpassa sig i skolans verksamhet, som ett centralt villkor för elevskap (Bartholdsson, 2008). En antydning till stolthet skymtar fram, som om eleverna är nöjda med de koreografiska grepp de inlemmat. Genom att skapa variation synliggörs kompetens, vilket gör att de skiljer sig från många av de andra pojkgrupperna som inte bemödar sig om att variera sig. De har alltså gått in för uppgiften att arrangera sig och rörelserna på ett spännande vis. Mot sig har de en begränsad rörelserepertoar, som beskär deras möjligheter till variation (Smith-Autard, 1994; Stinson, 2005 a).

De kroppsliga stilar som tar form är mestadels strikta och stela. Eleverna för armar och ben i relativt sträckta lägen. Detta talar för att de inte riktigt är medvetna om vilka andra möjligheter som kroppen erbjuder. Denna brist på medvetenhet får implikationer för hur rörelserna känns i kroppen och vilket erfarande av dans som därmed blir möjligt och omöjligt för dem (Duesund, 1996). De stora rörelserna som görs med armarna känns som en slags omfamning, som alla inte utför lika hängivet. Tobbés hår hänger ofta ner över ansiktet och när han lutar huvudet framåt och kurar ihop sig verkar han vilja avstå från den intimitet han finner sig vara en del av. Som om dansandet innebär ett utnyttjande av honom som person. Han verkar känna sig utsatt när han försöker skylla sig bakom hår och hållning. Denna kroppsliga

hållning skiljer sig från den han hade i sekvens A, när de slog med armarna inåt i en liten cirkel. Att cirkeln öppnats upp så att varje kropp tydligt blir synlig, att slagrörelserna bytts mot stora öppna rörelser där hals och bröst-korg öppnas tycks påverka. Detta blottande av kroppen verkar inte bekvämt, det ter sig hotfullt att synas med öppna armar.

Han utför däremot rörelser som är slutna och domineras av slag (som i sekvens A) med större hängivenhet. Min tolkning är att han, som är en tyst och försynt elev, i slagen får möjlighet att prova en position han annars inte brukar inta, men som han ser som åtråvärd. Han får möjlighet att tillfälligtvis bli en annan sorts pojke än vad han vanligtvis framstår som. I den mjuka, omfamnande armrörelsen, och de böljande handrörelserna tycks han vilja fly fältet. Som om denna sorts position gör honom mer sårbar än innan, eftersom rörelserna har en mjukare och mer feminin framtoning. Han framstår i dessa som mer utsatt eftersom han, som skötsam elev, "måste" delta. Detta exempel visar på skillnader mellan pojkar. Samtidigt aktualiseras den underordning dansens symboliska femininitet har och hur den påverkar pojkars rörelsevokabulär och möjligheter till kroppsligt gestaltande.

Texas arbetar noggrant och fokuserat, och han tar ansvar och bär upp hela gruppen med stort allvar. Inget lämnas åt slumpen. Han axlar en roll som ledare, men inte genom att dominera. Snarare arbetar han med att själv fokusera tajmingen till musiken och därmed överträffar han de andra i detta avseende. Hans status byggs kring kompetens. Effekten av att han tar allvarligt på arbetet och är noggrann blir att han verkar uppslukad i sin egen värld. Han förefaller ha förlorat kontakten med vad som förstås som ett accepterat beteende för en "pojke". Att vara skötsam, noggrann och hängiven utgör ändå en möjlig strategi för att vinna erkännande i den egna gruppen. Närvaron är hög och den försiktiga och systematiska kroppsliga stilen bryter med normativa idéer om pojkars kroppslighet (Wigert, 1999; Young, 2000; Stinson, 2005 a; Gard, 2010). I aktiviteter som uppfattas som feminina kan män och pojkar ändå få legitimitet om de lyckas positionera sig som experter (Reisner, 2008; Borgström Källén, 2014), och Texas erhåller viss status genom sitt kunnande.

I dansen finns ett tydligt brott. Även om platstagandet med stora yviga hopp, rusande runt i rummet och dramatiska kast och hopp-rörelser lyser med sin frånvaro i stora delar av pojkarnas dans, ger de sig i sekvens E iväg med stora kliv. Platstagande, som brukar förknippas med pojkighet, (Wigert, 1999; Young, 2000; Gard, 2010; Lindqvist, 2010) har alltså inte en så framträdande roll i dessa pojkars dans. Det platstagande som nu sker får ses som en

slags parentes. Dessa pojkar väljer istället att agera stillastående, kontrollerat och stramt. De verkar ha en åskådare placerad framför sig och de adresserar denna åskådare med sina rörelser, men de ”bjuder inte ut sig” för den skull. Den kontroll och återhållsamhet pojkarna har, som annars brukar förknippas med femininitet (Young, 2003) ser nu ut att vara ett sätt för dessa pojkar att ge sin dans en mer maskulin anstrykning, mindre böljande och mjuk. Det kan dels bero på att de inte bär med sig kunskaper i dansteknik in i arbetet och dels placerar de inte sig som objektifierade subjekt.

I den avslutande sekvensen, när de samordnar sig i hoppen förskjuts fokus till hur rörelsen utförs. Stinson (2005 b) menar att lusten till dans utvecklas genom erövrad förmåga. Att pojkarna just i den avslutande sekvensen engagerat slipar till utförandet kan hänga samman med att det är rytmiskt utmanande, väl avgränsat och lite lustigt. Här stödjer musiken pojkarnas rörelser och de får fart och riktning, som ser ut att väcka en glöd även hos Tobbe och Tomas. Det är nu, i de avslutande sekunderna, gruppen som helhet går från att ”göra rörelser” till att dansa. Här glimmar det till, ett engagemang samlar upp och för fram pojkarna som en dansande enhet.

6.5 REFLEKTIONER KRING DELSTUDIE 2

I denna delstudie har dansrörelser studerats i och genom barns egna kompositioner. Eleverna befinner sig visserligen i en skolkontext, men de har getts större frihet att själva komponera danser, än vad som är vanligt i mera styrd dansundervisning i skolverksamhet. Genom detta har de själva kunnat välja vart de vill vara i rummet, vilka rörelser de vill göra, hur de ska utföra rörelserna och med vilka kroppsdelar. De har också stått eleverna fritt att upprepa vissa rörelser eller att hela tiden skifta rörelser för att skapa större variation. De har kunnat formulera berättelser i sina danser, genom att gestalta händelser och de har kunnat förhålla sig på valfritt vis till de olika musikaliska sekvenserna.

Resultaten ovan visar på ett antal mönster, som får ses som viktiga i relation till skolans roll och styrning, utifrån vad eleverna gör när de ges en utökad frihet i dansandet. Exempelvis visas både hur femininitet och maskulinitet upprätthålls och omförhandlas på olika vis av eleverna. Det finns ett gränsland mellan normativt feminina och maskulina inslag som eleverna ibland närmar sig med sina kroppar, och som har en potential till normkreativ utforskande. Hur kroppen används och tar plats i rummet, och hur eleverna förhåller sig till kroppen som symbol framträder. Likaså skiftar

elevernas fokus mellan berättande och erfارande av dans som meningsskapande i sig. Eleverna går också in i rörelser på olika vis, med olika kunskaper vilket får konsekvenser för hur variationsrika kompositioner de skapar.

6.5.1 Systematik, musik och variation

Eleverna har haft samma musik, bestående av sex små musikavsnitt som fogats samman i ett potpurri, att arbeta med. Deras danser visar föga förvånande att de också har påverkats av musiken på olika vis. Samtidigt kan musiken inte sägas ha styrt eleverna i en omfattning som tangerar det förutsägbara, eftersom olika grupper använder musiken på olika sätt. Variationsrikedomen är genomgående stor, vilket också talar för att min påverkan, i rollen som lärare, varit begränsad. Istället har elevernas kunskaper, omgivande normer och estetiska ideal präglat deras arbete.

Resultaten visar att flickorna kombinerar flera varierade typer av rörelser i komplexa kedjor. Flickorna varierar sig dynamiskt i mycket högre utsträckning än pojkarna och de samordnar olika kroppsdelars rörelser på ett välkoordinerat sätt. När exempelvis en pojkgrupp gör samma rörelser en hel sekvens gör flickorna en mängd olika rörelser i samma sekvens. Flickorna upprepar också sekvenser, men vanligtvis med viss variation vilket talar för att det funnits en avsikt att skapa mönster. Ibland görs en kombination av rörelser om igen men med exempelvis förändrade armrörelser. Young (2000) beskriver pojkars rörelser som mer komplexa och varierade än flickors rörelser, eftersom flickor håller igen sina rörelser. I min studie tycks dock flickorna hårbärgera en bred vokabulär av rörelser som de använder och därmed vidgas ibland deras kroppsliga iscensättning bortom det normativt feminina. Det är snarare pojkarna som förefaller begränsade i dansutövandet.

I några musiksekvenser tycks möjligheter att frångå schablonmässiga tolkningar av musiken, mer uppenbara för eleverna. McQuillan (2000) talar om ett "third space" som sammmanfogar dikotoma positioner och upplöser hierkier. I de musikaliska sekvenser som stilistiskt inte är välkända för eleverna, blir variationen mellan grupperna relativt stor. Till den afrikanska och orientaliska musiken däremot är det uppenbart att eleverna har en slags relation sedan innan, och deras kreativitet beskärs av normativa föreställningar om "afrikansk dans" respektive "orientalisk dans". Dessa musikpartier får därmed sägas snäva av variationsrikedomen i högre utsträckning än de övriga sekvenserna.

Att eleverna valt att göra så likartade rörelser i just dessa sekvenser är

intressant, eftersom de tydligt avviker från ett mer heterogent mönster. Min tolkning är att eleverna influeras av musiken som ”håller dem på plats” och styr dem mot schabloniserade rörelseuttryck av ”etnisk ” karaktär. Här har lärare, både i skolans dansundervisning och i andra sammanhang, en viktig funktion. Det gäller att förse eleverna med en varierad rörelsevokabulär och att samtidigt visa på möjligheter att använda denna på ett sätt som upplöser diktomin mellan ”ett vi” och ”ett dom”. Det är naturligtvis möjligt att vara den musikaliska genren trogen när man dansar, men det kan vara begränsande om det inte också är möjligt att lösgöra sig från densamma, eller rentav dansa i tystnad. För den som ser dans som en självständig konstform är inte syftet att alltid gestalta musiken, utan snarare att gestalta i dans. Den sekvens (D) som av eleverna främst används till att konstruera skiftande dynamik och störst variationsrikedom innehåller skiftande musik, många olika teman och melodislingor och den är relativt lång. Här finns såväl tidsmässiga resurser som skiftande musikaliska impulser att ta stöd i och resultaten visar att här sker utmanandet av normativa genuspositioner mer frekvent.

6.5.2 Den platstagande kroppen

När det gäller hur rummet och kroppen tas i bruk, bland annat i dansundervisning så visar tidigare forskning att pojkar och män tenderar att ta större yta i anspråk och röra sig över golvet i större omfattning än flickor och kvinnor (Wigert, 1999; Young, 2000; Hanna, 1996, 1999; Stinson, 2001, 2005 a; Hebert, 2015). Flickor, som formats av föreställningar om och förväntningar på flickors agerande, begränsar ofta sina rörelser. Liknande mönster framträder i den här studien även om det inte är lika entydigt, eftersom de också visar en kapacitet att ta i och ta ut rörelser. Precis som i Ewaldssons studie (2003) visas här hur det är situationen ”här och nu” som påverkar vilka rörelser flickor använder, men de använder sig också av förkunskaper som de bär med sig in i arbetet. Resultat i denna avhandling visar visserligen att flera av flickgrupperna inte rör sig lika obehindrat runt i rummet som många av pojkarna gör, men de tar plats i rummet på andra vis.

Flickorna tar i och ta ut sina rörelser³⁸, i och omkring den egna kroppen, främst när de samordnar sig med andra flickor. Det förefaller som om den offentlighet en platstagande kropp ”kräver” blir svår att på egen hand ta i bruk. Stödet från kamraterna gör det möjligt och innebär att en viss intimitet

38. De använder kraft och utrymme utan att hålla tillbaka.

bevaras, eftersom närheten till kamraterna kvarstår. Flickorna ”öppnar sig” inte hur som helst, utan snarare som kollektiv kropp. De framträder då inte som lika privata utan skyddas av att ingå i ett kollektiv. Offentligheten som möjliggörs genom kollektiv organisering, öppnar upp för att insupa volym in i de egna cellerna. Att bli till som volym är således möjligt, att svälla ut ur de begränsningar som, enligt tidigare forskning, förknippas med normativ feminin kroppslighet (Young, 2000; Stinson, 2005 a; Butler & Rosenberg, 2005; Butler, 2007, 2011; Migdalek, 2015)

I denna studie använder flera av pojkarna mycket plats. De rör sig över stora ytor, de kastar sig i ribbstolar och de till och med springer på möbler och element. Detta stämmer med vad tidigare forskning ringat in som typiskt för pojkar (Davies, 2008; Gard, 2010). Det förväntas finnas en explosivitet och en vertikal rörlighet, upp och ner. I flera av pojkarnas kompositioner förefaller dansen mer vara utformad som en lek där de utmanar varandra. De skulle likaväl kunna ha gjort vissa moment utan musik, de rusar på och styrs snarare av att försöka finta varandra. De rör sig med fart och fläkt, utan att det finns någon uppenbar avsikt att rikta rörelsen i relation till en betraktare, eller att låta kroppsrörelsen som symbol vara central. *Vad* som görs fokuseras men *hur* rörelserna utförs tycks helt sakna relevans. Att exakt avgöra var denna gräns går är inte syftet med denna avhandling. Ändå vill jag mena att många sekvenser ligger i gränslandet mellan vad Mcfee (1996) kallar dans som estetisk och systematiskt ordnad rörelse och rörelse i största allmänhet.

Här framgår också att pojkarna inte tar plats i anspråk på samma vis. En strategi för att positionera sig som pojke är faktiskt att *inte ta plats*. Det är också en position som erbjuder en möjlighet att delta, men att genom ett begränsat platstagande göra ett slags motstånd mot dansaktiviteten, så att man slinker undan med hedern i behåll. Att kroppsligen vara nära, att röra huvudena mot varandra, menar Ambjörnsson (2003) är en form av homo-socialiserande som är vanlig bland tjejer. I denna studie väljer flera av pojkarna varianter på intimitet. Exempel finns på hur pojkar hoppar i små täta klungor, hur de formerar sig i intima cirklar och hur de gör varsamma böljande armrörelser i mjukt samspel. Detta skapande av intimitet och små delikata rörelser bryter också med en normativ bild av den platstagande pojken.

Resultaten av delstudien visar att flickor inte genomgående begränsar sina rörelser utan tar hjälp av olika resurser för att vidga sitt kroppsliga territorium. Många flickor arbetar med höjd i sina hopp och med genomsträckta kroppsdelar, som bidrar till bilden av platstagande. Young (2000) beskriver hur flickor ofta begränsar sina rörelser medan pojkarna på ett självklart vis

tar ut sina. I min studie framträder delvis detta mönster, men min tolkning är att flickorna i sitt sätt att ta rum och kraft i bruk involverar tekniska färdigheter och fantasi, som ger en illussion om kroppens räckvidd som går utanför den faktiska kroppen.

Att rikta sig mot en åskådare är genomgående ett dominerande inslag i flickornas dans vilket talar för att de har en föreställning om att en betraktare utgör en självklar parameter att förhålla sig till. De låter på så vis, på eget initiativ, en utomstående blick vara synnerligen närvarande och de verkar också interagera med denna blick. Tidigare forskning har belyst kvinnors och flickors erfarenheter av att ständigt vara granskade av en manlig blick (Fredrikson & Roberts, 1997; Butler & Rosenberg, 2005; Butler, 2007, 2011). Genom att rikta rörelser och förlänga kroppsdelar skapas en föreställning om linjer i rummet som måste ses som ett sätt att ta rummet i bruk genom att inkludera betraktaren i rumsanvändningen. För att uppnå stringens i de riktade rörelserna använder flickor, i denna studie, sin danstekniska kompetens. Med hjälp av kunskaper i dans/gymnastik, kan den dansande nå längre ut i rummet (Smith-Autard, 1994; Stinson, 2005 a; Styrke, 2010). I den egna kroppen blir också förlängda linjer ett sätt att förbinda kroppen med det omgivande rummet, en slags koppling mellan kropp och rum där gränsen mellan vad som är vad delvis omförhandlas.

De använder också explosivitet i sina hopp och en systematik som tycks ge dem en fast ram att bygga sina rörelser kring. Det som är påfallande är att flickornas platstagande är välkoordinerat och utförs unisont vilket ger ett mer regisserat intryck än om var och en på egen hand utförde liknande rörelser. Detta talar för att det för flickorna blir angeläget att positionera sig som kollektiv i de rörelser där de tar plats och kraft i anspråk.

6.5.3 Fokus på rörelser som eller om något

Det finns några utmärkande drag som framträder i resultaten och som skiljer flickornas och pojkarnas danskompositioner. Exempelvis visas att flickorna som regel iscensätter en show/jazz/gymnastikinspirerad dans. Stor möda ägnas åt rörelserna, som får en central funktion, och de avstår generellt från teatrala inslag och humoristiska minspel. Många av pojkgrupperna arbetar ”stillöst”³⁹ och gestaltar olika teman, oberoende av genre. För många av flick-

39. De inordnar sig inte i någon specifik genre och binder sig inte till enbart några specifika stilar.

orna tycks själva rörelsen vara av central betydelse och de har lagt mycket arbete på att variera sig, skapa visuella effekter och detaljrikedom. Detta talar för att flickorna bär med sig genremedvetenhet och danstekniska kunskaper, som de drar nytta av i dansprojektet. De arbetar aktivt med formationer, koordinerar sina rörelser med varandra och med musiken, använder en rik repertoar och drar nytta av danstekniska färdigheter. De väljer inte aktivt ett tema som berättar konkreta historier eller som föreställer något annat än dans per se. Det är dansrörelsen som sådan som är viktig. Variation skapas inte genom att illustrera tydliga berättelser utan genom koreografiska grepp.

Att vara pojke och delta i dansundervisning/dansframträdanden innebär att man hamnar i en position som erbjuder stora utmaningar i förhållande till rådande normer. Studien visar att flera av pojkgrupperna kämpar med att få positionen pojke att fungera i samklang med förväntningen på eget arbete med danskomposition. Eget arbete ställer ju krav på egna val, till skillnad från lärarstyrda moment där det är möjligt för eleven att delta utan att själv ta ansvar för sina rörelser. Det är läraren som så att säga bestämmer. Genom att välja teman med maskulin prägel som våld, sport och tävlan, så lyckas flertalet parera den risk det innebär för pojkar att dansa. Att vara elev kräver ett arbete med att engagera sig och vilja förändra sig själv menar Bartholdsson (2008). Samtidigt innebär positionen pojke ofta att man ska agera och förstås som ”ickeflicka” och det tycks i dansuppgiften svårt för flera av pojkarna att kombinera dessa motstridiga krav på att dansa och att vara pojke. De tematiska val många av pojkarna gör, vittnar om att de försöker välja en ”säker position”. Med detta menas en position där man är aktiv med sin fysiska kropp men där den symboliska betydelsen av kroppen (Svendler Nielsen, 2009) inte tangerar normativ femininitet. Tidigare forskning (Young, 2000; Stinson, 2005 a; Lehikoinen, 2006; Hebert, 2015; Migdalek, 2015) har, som jag varit inne på, beskrivit hur normativ femininitet kan ta sig ut i kroppsliga rörelser. Distansen till femininitet begränsar rörelsevokabulären och pojkars möjlighet att både erfara dans som meningsfullt i sig likväl som ett symboliskt gestaltande i dans.

6.5.4 Den betraktade kroppen

Att den egna fysiska kroppen blir ett objekt som kan skådas genom dans, tycks pojkarna inte vara vana vid och de tycks också ha svårt att hantera den sortens offentlighet. Ofta har de kort och gott ”varit” med sina kroppar, men i dansen ligger en förväntan på att de ska agera för att skapa mönster och

symboler, de ska vara *som* någon/något. Visserligen lär sig pojkar att agera i offentligheten, till exempel genom idrottsliga prestationer och förväntan på auktoritet, men i dans krävs något delvis annat. Kvinnor däremot anpassar sig tidigt till en utifrån kommande blick på sina kroppar, och de formar kroppsliga symboler för femininitet och sexualitet genom gester och rörelser (Butler, 2007, 2011). Många flickor och kvinnor är vana vid denna blick, som de själva tidigt i livet väver in i förståelsen av sig själv och som gör dem till objekt för andras blickar (Fredrikson & Roberts, 1997; Butler, 2007, 2011). Det blir normalt att ständigt värdera sig själv med utomstående ögon, och speglar kan fungera som ett redskap som gör det möjligt att se den egna kroppen så som den framträder för andra.

Pojkar och män har emellertid inte samma erfarenheter med sig av att ständigt anpassa kroppen till denna form av värderande utifrånkommande blick (Walkerdine, 1998; Burr, 2003; Butler, 2011; Stinson, 2005 a). I studien visar flera pojkar också en osäkerhet när de framträder. Några agerar på samma vis som många flickor och kvinnor gör när deras kroppar får symbolisk betydelse för en betraktare och resultatet blir återhållsamhet, stillhet och ökad kontroll av kroppen. Kanske ges de en erfarenhet av hur upplevelsen av att vara betraktad som objekt känns i den egna kroppen, när kroppen inte enbart fyller en funktion som mekanisk och fysisk, utan även som en symbolisk, betydelsebärande kropp.

Studien visar att flera av flickorna genom sina rörelseval visar att de förutsätter att de ska betraktas. En dans framstår därmed som en dans som syns för andra, inte en angelägenhet huvudsakligen för de dansande. Flickornas kroppsliga positionerande kan därmed inte ges fritt spelrum utan måste förpackas i en form som blir attraktiv, och normal, för åskådaren. Detta kan ses som ett exempel på vad Foucault (200, 2009) och Butler (2011) lyfter, alltså hur normerande blickar styr våra handlingar. Upplevelsen av dansen i kroppen kan skymmas av bilder av sig själv, som man försöker kommunicera. I danserna finns således olika spår av synen på kvinnor, flickor, män och pojkar som härrör från olika diskurser om kropp, sexualitet, behov och fallenhet. Olika sorters ideal blir synliga i de rörelser, den dynamik och rumsanvändning som barnen använder sig av. Flera flickor agerar läckra, väna och graciösa, och de gör då vad tidigare forskning beskrivit som normativ femininitet (Walkerdine, 1998; Ambjörnsson, 2003; Burr, 2003; Stinson 2005 a; Hebert, 2015). Flera flickor arbetar också med tyngd, kraft och ”ökontroll” på ett vis som förflyttar dem från positioner som objekt, präglade av femininitetsideal, till positioner där de är subjekt som också

tar handlingsutrymme i bruk på ett varierat och inte bara ”vackert” vis. Det är uppenbart att några av flickorna, i sin förståelse av dans, bär med sig de ideal som ligger inbäddade i moderna danstraditioner. Dessa ideal bryter delvis med de klassiska och har för avsikt att vidga, upphäva, omförhandla, länka samman och skapa nya möjligheter (Au, 1991; McFee, 1996; Hanna, 1996; Thomas, 2003; Styrke, 2010). En sorts feminin position, som både är betraktad men också äger agens blir synlig i flera enskilda flickors rörelser och i deras kompositioner.

Min slutsats blir därmed att de genrer som påverkar flickor och pojkar är betydelsefulla för vilka ideal som de bär med sig. Att de dansar är således inte tillräckligt, utan för att de ska kunna utvecklas till självständiga, kritiskt tänkande och ansvarfulla individer, är det angeläget att all dansverksamhet för barn och unga förhåller sig medvetet till normer och ideal som kan begränsa elevers genus.

KAPITEL 7

Diskussionskapitel – Utmaningar och möjligheter för danspraktik i grundskolan

Den här studien behandlar frågor om hur dansverksamhet i skolan organiseras och påverkar barns genusskapande. Det som undersökts är hur de kunskaper och estetiska preferenser som materialiseras dels i skolornas dansundervisning och dels i elevers danskompositioner, styrs och formas av föreställningar om dans och genus. Resultaten pekar på några intressanta och viktiga aspekter. Bland annat visas hur eleverna styrs in i specifika och konservativt genusgrundande regler för dans och hur dessa lämnar lite utrymme för improvisation. Studien visar också att när barn komponerar egna danser både återskapas och utmanas subjektet och genusgrundade mönster. Studien visar också hur dansutövande i olika former skapar två respektive tre dimensionella förståelser av kroppen och hur dessa påverkar identitet, kroppsuppfattning och genus. Hur dans både öppnar för explorativa rörelser mellan identiteter, kroppsuppfattning och genre, men också sätter gränser för vad som är möjligt att göra diskuteras. Med avseende på elevers subjektivitetskapande kan dansverksamhet där eget skapande är centralt, inte med självklarhet ses som mer normkreativt än lärarstyrd undervisning. Samtidigt kan dansundervisning bidra till arbete med demokrati och jämställdhet genom att alla elever ges tillgång till en vid rörelserepertoar. Dessa slutsatser ska följas upp och diskuteras närmare i kommande avsnitt.

7.1 SKOLDISKURS OM DANS: MÖJLIGHET ELLER BEGRÄNSNING?

Resultatet pekar på att danslärarna Sara och Sonja (i delstudie 1) väljer att forma sin undervisning på ett sätt som harmonierar med de förväntningar som finns från de aktuella skolorna och de styrdokument som reglerar dessa verksamheter. Enlig styrdokumenten ska olika uttryck för kunskap och eget skapande i flera estetiska uttrycksformer utvecklas i skolverksamheten. Idag är bild, slöjd och musik skolämnen, men också dans omnämns i såväl kursplaner som övergripande formuleringar i Lgr11 (Skolverket, 2006, 2010).

Synen på estetikens funktion i skolan länkas dock ofta samman med idéer om metoder snarare än innehåll. Estetikens främsta uppgift blir då att förmedla ett kunskapsinnehåll inom ett annat ämne, som exempelvis svenska, naturvetenskap eller matematik (Sjöstedt Edelholm & Roman, 2002; Marner & Örtegren, 2003; Saar, 2005; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren 2007; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Danslärarna i delstudie 1 använder dock dans som metod för annat lärande i relativt begränsad utsträckning. Genom detta utmanar de den diskurs som vanligen länkar samman estetik, såsom dans, med metodik snarare än med innehåll, som så kallad ”hjälp-gumma” (Lindgren, 2006; Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). Danslärarna i delstudie 1 lägger istället fokus på att arbeta med dansövningar, danser och visst utrymme ges också åt att pröva egna idéer i dans. Verksamheten har i huvudsak, vad Marner och Örtegren (2003) kallar ett intrinsikalt fokus vilket ger eleverna möjlighet att utveckla ett lärande i och om dans. Detta tillhör ovanligheterna i svensk grundskola, (Danshögskolan, 1990; Lindqvist, 2007, 2010; Carlgren & Nyberg, 2015).

Genom att dans konstrueras som ett kunskapsområde i de studerade praktikerna, även om själva utförandet av dans dominerar, får undervisningen en funktion som vidgar förståelsen av vad svensk grundskola, och dans i densamma, kan vara. Här bidrar danslärarna i delstudie 1 till att omförhandla föreställningar om estetikens roll, och då specifikt dansens roll i barns lärande. Jag menar att samhällets uppfattning kring vilken kunskap som är underordnad/överordnad operationaliseras i skolans praktik. På så vis lär sig eleverna både vad skola och kunskap är och förväntas vara och samtidigt vad som inte inkluderas med samma självklarhet. Elever som möter dans kontinuerligt, och där dansen har ett intrinsikalt fokus får med sig en annan förståelse av hur kunskap kan definieras och produceras, än vad elever som inte möter dans på samma vis får. Detta blir betydelsefullt för

demokratiutveckling eftersom alla elever, inte bara de som själva dansar på sin fritid, ges tillgång till dans som estetiskt uttrycksmedel. Det får också betydelse för elevers subjektivitet eftersom dansgestaltande ofta uppfattas som feminint i västerländsk kontext, och när dans praktiseras också av fler pojkar och män, kan denna bild utmanas. De elever som genom dans får utforska och problematisera sin rörelserepertoar får större möjligheter att själva göra mindre normativa rörelseval.

Den kanon⁴⁰ som styrdokumentet illustrerar, genom kursplaner med specifikt ämnesinnehåll, synliggör till viss del hur estetisk verksamhet (som dans) ges utrymme och legitimitet (Skolverket, 2006, 2010). För att dans som konstnärligt uttryck ska uppfattas som en relevant del av skolan kan det inte gå på tvärs med rådande konventioner, utan *måste* inordnas i dessa, rentav i särskilt hög grad. Danslärarna ingår i denna normaliseringsprocess, och de utformar undervisningen så att den på det hela taget fungerar i samklang med grundskolepraktiken, vilket är en nödvändighet för att skapa legitimitet för dansverksamheten. I denna praktik ingår positionerandet av elever som flickor respektive pojkar som en både nödvändig och självklar del. Resultaten visar hur skolans fysiska miljö, danslärarnas verbala utsagor och det sätt som de organiserar elevernas kroppar på i dansundervisningen, både använder och ger åtskillnad legitimitet. Precis som i undervisning i idrott och hälsa placerar omklädningsrummen elevernas kroppar i centrum⁴¹, vilket kan beskära möjligheterna att kategoriseras/kategorisera sig på annat sätt än som flicka eller pojke. Därmed visas hur eleverna förväntas förhålla sig till en binär syn på kroppar som villkorar deras genus, och som har stöd i lokaliteterna.

Genom att i stort sett dagligen påminnas om denna tvåkönsmodell, så normaliseras och förankras den i elevernas förståelse av sig själva, som flickor respektive pojkar, och villkorar hur eleverna kan positionera sig och positioneras av andra. Det en individ möter frekvent i olika sammanhang, kommer över tid att uppfattas som normalt av individen, och påverka hur hen positionerar sig i relation till normer, för att framstå som normal och socialt anpassad (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Rasmussen, 2006; Davies, 2008). Danslärarna talar om tjejer och killar och man organiserar undervis-

40. Med kanon avses här den överenskommelse kring ett visst kunskapsinnehåll som finns i gällande styrdokument och som får betydelse för hur elever uppfattar vad som inkluderas, marginaliseras och exkluderas i kunskapsbildning och lärandekontexter. Denna kanon är resultatet av politiska konstruktioner som skiftar över tid.

41. I praktikerna talar man om omklädningsrummen i termer av ”tjejernas” och ”killarnas”.

ningen i tjeje och killgrupper/steg/placeringar. Här går danslärarna från ord till handling genom att orden får konsekvenser för vad olika elever förväntas vara och göra. På så vis bidrar danslärarna i viss mån till att upprätthålla vad Butler (2011) kallar den heterosexuella matrisen.

Vad som framträder i studien är att danslärarna i sin undervisning anropar eleverna både genom verbala utsagor men också genom kroppslig handling. Ibland förefaller den verbala styrningen krocka med det kroppsliga uttrycket. Trots att man pratar om och organiserar eleverna som flickor och pojkar så erbjuds eleverna ett brett och varierat utbud av dansrörelser. Dessa rörelser understödjer inte vad tidigare forskning (Wigert, 1999; Stinson, 2005 a; Lehikoinen, 2006; Riesner, 2008; Gard, 2010; Lindqvist, 2010; Butler, 2011) ringar in som ett normativt maskulint respektive ett normativt feminint sätt att röra sig. Resultaten från delstudie 1 visar exempelvis hur danslärarna lyckas ge eleverna möjligheter att i dansrörelser röra sig bortom dikotoma föreställningar om skillnader mellan flickors och pojkars kroppar, och om inte genomgripande utforska så i varje fall utöva en bred repertoar av rörelser. Att det föreligger en diskrepans mellan den åtskillnad som lärarna verbalt gör av flickor och pojkar, och det normbrytande som de gör i dansrörelser, ser jag minst två förklaringar till.

Dels kan det vara så att det talade och skrivna språkets överordnade position i skolmiljö låser fast lärares, och därmed också elevers, möjligheter till alternativa uttryck i relation till genus. De språkliga resurser som dominerar, genom orden, styr lärarnas retorik som också får effekt på hur elever placeras och vilka ”roller” de tilldelas i danser, som flickor och pojkar. Här spelar också danstraditioner in, som positionerar män och kvinnor på olika vis. Dels bidrar danslärarnas breda kroppsliga skolning till att genrer, stilar och dansuttryck blandas, och därmed ges undervisningen ibland ett normkreativt innehåll. Scenkonstnärlig dansutbildning vilar på en tradition där danslärarna har ett stort inflytande över undervisningens innehåll och genomförande (Roman, 2004; Nothér Hooshidar, 2014). Danslärarna i den här studien har också sin skolning inom scenkonstnärlig kontext och för över idégodis från denna tradition till den skolkontext där de nu verkar. Därmed får den undervisning som sker i skolan inte enbart betraktas som influerad av den skolkontext där den äger rum utan även av den så kallade mästar-lärling tradition (Vail, 1997; Salosaari, 2001, 2007; Stinson, 2001; Stycke, 2010), som präglar mycket scenkonstnärlig västerländsk utbildning, däribland dansundervisning.

I denna danstradition rymms dansgenrer som exempelvis balett, modern/

nutida dans och jazz, och dessa utgör centrala genrer i utbildning av danslärare och danspedagoger i Sverige (Styrke, 2010, 2015; Dans och Cirkushögskolan, 2006). Olika varianter på dessa genrer korsbefruktas i mötet med genrer som exempelvis street, folkdans och andra kulturella uttryck. Danspedagogerna har därmed med sig en bred ämneskunskap in i skolan. De ideal som präglar svensk dans i skolan verksamhet vilar på en bred stilmässig bas, men där ett modernt formspråk⁴² har en framträdande position. Denna bredd av stilar är en viktig resurs i arbetet med att vidga alla elevers rörelserepertoar bortom schabloner om hur män och kvinnor, flickor och pojkar är och hur de bör röra sig.

I dans uttrycker och gestaltar den dansande symbolik med andra kommunikativa resurser än det verbala språket och då överförs inte självklart samma binära genusdiskurser i själva dansrörelsen. Dans kommunicerar också bilder, uppfattningar och kultur men beroende av genre, är dans inte nödvändigtvis lika normativt styrt som det verbala språket. Eftersom alla elever tilltalar på samma vis i det kroppsliga utförandet öppnar lärarna upp för att gå bortom normativa rörelseideal. Borgström Källén (2014) visar hur musikgenrer och instrument som eleverna inte har någon tidigare relation till, kan bidra till att traditionella genuspositioneringar utmanas eller neutraliseras. På så vis kan det som förefaller obekant, ovant och i vissa fall oönskat för eleverna, vara en särskilt viktig resurs i arbetet med att vidga elevers estetiska preferenser och kroppsliga utövning. Denna studies resultat pekar delvis i samma riktning.

7.2 ELEVPOSITIONER, DANS OCH LÅSNING/ UPPLÖSNING AV GENUS

Resultaten visar att eleverna huvudsakligen organiserar sig binärt, i pojk respektive flickgrupper, när de ges möjlighet att själva välja. I de informella kontakter som jag hade med eleverna i samband med empiriproduktionen, och när de sågs interagera på skolgårdar, i korridorer och uppehållsrum var denna organisering inte riktigt lika slående. Detta talar för att det just i samband med dansaktiviteten blir särskilt angeläget att organisera sig enligt ett binärt genusystem, när möjlighet till egna val ges. Det förefaller som om dans, som är en historiskt och kulturellt feminint kodad konstform (Olsson,

42. Som härrör från modern och nutida dans, en scenkonstnärlig genre med många olika underkategorier.

1999; Thomas, 2003; Styrke, 2010, 2015; Lundvall, 2015) ställer elevers och lärares positioneringar på sin spets. Studien visar att både flickor och pojkar ser det som socialt gynnsamt att huvudsakligen organisera sig i könshomogena grupper, som förutsätter att eleverna positionerar sig som flickor *eller* pojkar i dansundervisningen. På så vis kan en genusrelaterad polarisering, som naturligtvis också existerar i andra sammanhang, reproduceras. Elevernas egna val att organisera sig i pojk och flickgrupper kan därför ses som en kollektiv strategi som har till syfte att möjliggöra dansteknisk kunskapsproduktion, men också som ett sätt för dem att få erkännande relativt sin position som pojke respektive flicka.

Denna kollektiva strategi möjliggör för pojkarnas del att de markerar gräns mot femininitet, vilket också tidigare forskning lyft (Lehikoinen, 2006; Gard, 2006, 2008, 2010; Antilla, 2008; Lindqvist, 2010; Migdalek, 2015). De får stöd av andra pojkar att ta sig an uppgiften på ett vis som gör att gruppen som kollektiv, och de individer som ingår i gruppen, inte riskerar att förknippas med femininitet. Många dansskolor, studieförbund och Kulturskolor väljer också att anordna särskilda kurser för pojkar, ofta kallade ”killgrupper”, ”funkyboys” eller liknande. Här marknadsförs dans på ett specifikt sätt, som något annat än den övriga verksamheten. Särskilt betonas att det är en fartfylld och häftig verksamhet och ofta nämns genrer som street, funk och hip hop som exempel på vad man arbetar med. Kroppsliga preferenser som domineras av coolhet, stryka och fart, syns också i många av pojkarnas initiativ, i denna studie. Att de utför rörelser som är fartfyllda och teman som är maskulint kodade kan ses som strategier för att uppfattas som, och iscensätta sig som pojke. Det förefaller riskfyllt för många av pojkarna att förknippas med femininitet och stora ansträngningar görs för att kroppsligen positionera sig som vad Lindqvist (2010) kallar en pojk-pojke⁴³. Att bli en ”normal pojk” innebär att man bevakar sin position som pojke och tar avstånd från det som kan uppfattas som feminint (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Connell, 2005; Connell & Messerschmidt, 2005; Butler, 2007, 2011; Davies, 2008). Kollektivet blir en viktig resurs för att kunna upprätthålla pojkighet och elevskap samtidigt, genom att den givna uppgiften fullföljs samtidigt som gräns mot femininitet markeras. För några kan denna gemenskap emellertid bidra till upplevelse av utanförskap, när den egna kroppen förväntas symbolisera en specifik maskulin stil. Jag ser det som viktigt att betona att det i denna studie finns pojkar, som inte alls tycks sträva efter att positionera

43. En pojk som med kropp, ljud och rörelse är yvig, platstagande och dominant.

sig som vad Lindqvist (2010) kallar ”poj-k-poikar”, men som ändå organiserar sig i könshomogena grupper. Genom denna kollektiva organisering måste kanske olikheter mellan pojkarna tonas ner.

En annan strategi för att sammanlänka positionerna elev och pojke är att följa instruktioner men att själv aldrig ta initiativ till att investera i rörelseuttryck som är graciöst, lätt, luftigt och utsträckt. Rörelser som liknar balett⁴⁴ undviks nästan helt och teman väljs från arenor som förknippas med maskulinitet som sport, våld och viss populärkultur. Det innebär att pojkarna utför det rörelsematerial de förevisas eller själva valt, men att de inte tar i och tar ut alla rörelser med samma engagemang. Genom dessa handlingar ordnas rörelser hierarkiskt och de som förknippas med normativ maskulinitet privilegieras framför de som förknippas med normativ femininet. Det innebär samtidigt att pojkar som grupp begränsar sitt handlingsutrymme och sina möjligheter att vidga sin rörelsevokabulär.

För flickornas del finns också vinster såväl som risker med denna organisering. Att fogligt rada upp sig framför spegeln är ett agerande som företrädesvis flickorna i denna studie ägnar sig åt. Flickorna visar på så vis med sina kroppar att de är vana att inordna sig i de koder som präglar scenkonstnärlig dansundervisning (Thomas, 2003; Nothér Hooshidar, 2014). Att organisera sig tillsammans med andra flickor innebär också att det blir möjligt att öka den tekniska kvaliteten i danser som görs och genom detta erövra en känsla av samdansthet⁴⁵ och inta en expertposition. Det betyder också att vissa aspekter av dansande, de som just har med samordning och teknik att göra, ges företräde framför andra aspekter som mer handlar om hängivelse, utforskande och risktagande.

Samtidigt visar resultaten också på hur några flickor lyfter in kraft, tyngd och explosivitet genom sina kroppsliga positioneringar. De kan därmed sägas utmana femininitetsideal i dans såväl som i undervisningspraktik och vidgar därmed förståelsen av flickighet. Detta blir som jag ser det möjligt i relation till val av genre. Dessa flickor har valt ett formspråk som skulle kunna beskrivas som inspirerat av modern och nutida dans och de positionerar sig som kompetenta, kraftfulla och självständiga. Det är alltså inte så att all dans bidrar till att flickor framträder som objektifierade, utan detta är avhängigt de genrer, det formspråk och den stil som tas i bruk. Normer om

44. Exempel på balettliska rörelser är mjuka, långsamt förda och rundade rörelser, som ger ett graciöst intryck.

45. När flera individer dansar på ett samspelt och systematiskt vis.

maskulinitet och femininitet ligger inbäddade i de genrer, stilar och formspråk som erbjuds och får betydelse för elevers positioneringar (Borgström Källén, 2014; Hebert, 2015; Migdalek, 2015). Genom upprepade rörelser ris-tas ideologiska budskap in i elevernas kroppar och i deras förståelse av sig själva och andra (Butler, 2007, 2011).

Även om flera av flickorna är både duktiga och väl förberedda så framhävs deras kompetens inte alltid av andra på samma vis som pojkars initiativ. Flera av de flickor som i delstudie 1 försöker visa upp sin danskunnighet, negligeras av både kamrater och lärare. Detta kan bidra till att flickor upplever att deras kunskaper inte ses och värdesätts. Genom att deras kunskaper osynliggörs fostras de istället till ansvarstagande, ödmjukhet och till att framhäva andras (företrädesvis pojkars) prestationer. Detta syns både när Ester glider fram över golvet och när Jasmines, Elins och Annikas dansande ignoreras av kamraterna och förpassas till periferin. Pedagogiska ambitioner, som att alla oavsett förkunskaper ska kunna delta i skolans dansundervisning, får effekt för flickornas genusidentitet såväl som för deras kunskapsbildning. Genom att dans blir en del i skolans arbete vidgas deras möjligheter till kroppsligt lärande samtidigt som danskunniga, normbrytande och initiativrika flickor paradoxalt nog riskerar att missgynnas. Dessa flickor förefaller inte heller få stöd av andra flickor i sina försök att individuellt utmärka sig utan istället väljer de med tiden andra strategier. Antingen strategier som kan ses som passande⁴⁶ för en flicka, eller strategier där de sluter sig med sitt dansande i en mindre grupp eller upphör med sina initiativ. Därmed framstår flickor som en del av problemet, eftersom de inte ger stöd åt andra flickor som tar individuella initiativ. Det är givetvis en viktig aspekt att synliggöra, liksom att få pojkar visar intresse för och engagemang i flickors individuella initiativ. Att flickorna och pojkarna agerar inom en patriarkal struktur förklarar varför de generellt ger flickors agerande mindre uppmärksamhet än pojkars.

Alla flickor delar inte samma erfarenhet av dans och närbesläktade fritidsaktiviteter. De som inte har erfarenhet av eget dansande präglas trots allt av normer i samhället som länkar samman dans och flickighet. Därmed innebär dansande för dessa flickor inte ett brott med en normativ bild av flickor, utan tvärtom blir de mer framgångsrika, som flickor, genom sitt kroppsliga dansutövande. Det sätt någon går, står och rör sig kan förstärka ett normativt femininitetsgörande (Young, 2000; Butler, 2007, 2011). I studien formar flera flickor sina rörelser på ett vis som gör att de ”gör sig till

46. Passande utifrån normativa uppfattningar om hur flickor bör vara.

tjejer”, eller ”brudar sig” (som någon lärare sa). De justerar aktivt sina kroppar så att de harmonierar med föreställningar om flickighet. De intar därmed en position som förefaller åtråvärd bland många flickor.

De flickor som har blygsamma erfarenheter av dansteknik och dansträning skulle kunna bidra till att vidga verksamheten mot mer varierad dynamik, bortom de ideal om dansskolning som framträder. De intar snarare positioner där de strävar mot samma stilistiska ideal som de flickor som har större erfarenhet av dans, iscensätter. Detta innebär att de danstränade flickorna kommer att representera dans på ett sätt som styr andra flickor. På så vis får dans som materialiserar företrädesvis normativa femininitetsideal, en konserverande effekt på flickornas genusidentitet också i skolmiljö.

De val som dominerar bland både flickor och pojkar, och som återskapar de normativa positioner som den dansande flickan och den från dans avståndstagande pojken erbjuder, bär också med sig ett brytande av normer. Att framstå som kompetent, att placera sig och sin kropp i fokus, (visserligen med risk för att framstå som sexualiserat objekt), att röra sig med skärpa och kraft, att inta en expertposition är aspekter som inte förknippas med normativt femininitetsgörande. Dansundervisningen bygger visserligen på att eleverna ges underordnade positioner, i det att de förväntas agera som elever, men för flera av flickorna blir det också möjligt att framstå som skickliga. De kan tillsammans med andra flickor arbeta med stringens, energi och kraftfullhet. Genom att framstå som skicklig, tillskrivs man erkännande också av andra, som delar uppfattningen om vad som förefaller eftersträvansvärt. Detta ökar möjlighet för många av flickorna att i dansundervisningen bli, vad man på engelska benämner ”empowered”. När dans som uttrycksmedel och kunskapsområde ges utrymme i skolans praktik innebär det att en historiskt feminin domän ges legitimitet på ett delvis nytt sätt och blir tillgänglig även för pojkar. Ur ett demokratiskt perspektiv, såväl som ur ett jämställdhetsperspektiv, är detta angeläget.

Maskulinitet brukar förknippas med mod, risktagande och våghalsighet (Connell, 2005; Connell & Messerschmidt, 2005). Dessa ideal förknippas också med normativ pojkighet. Denna benägenhet att ge sig ut på okänd mark, att ta risker, är inte frekvent förekommande i dansundervisningen. Majoriteten av pojkarna försöker istället att minimera risktagandet genom att inta säkra positioner, där det risktagande som syns huvudsakligen är förknippat med val av teman som våld och sport. Att inte ge sig in i dans, som enligt McFee (1996) kännetecknas av specifika, systematiska rörelser, utan orientera sig mot rörelse i allmänhet är också vanligt förekommande. Risk-

tagande i betydelsen att utforska femininitet är inte särskilt framträdande. Detta resultat stöds av tidigare forskning (Stinson, 2005 a; Lehtikoinen, 2006; Gard, 2010). Genom att erbjuda och utmana fler pojkar att i dans vidga sin rörelserepertoar bortom stereotyp maskulint förkroppsligande, kan villkoren för deras genusidentitet vidgas. Att erbjuda dans, är kanske inte i sig tillräckligt, utan elever bör utmanas att prova genrer och positioner som vidgar deras förståelse, inte befäster det som de redan har en tendens att göra med sina kroppar (Hanna, 1999; Thomas, 2003, 2006; Shapiro, 2008; Styrke, 2015; Pastorek Gripson, 2015).

Samtidigt bidrar ”pojkk-pojkar” (Lindqvist, 2010) med en energinivå i klassen som gör att det som kan förstås som stökighet också kan bli en resurs att utmana den normativa bild av dans och dansande som exempelvis uppräddande framför speglar för med sig. Deras agerande kan ses som ett motstånd som inte bara är störande utan också får ses som ett produktivt inslag genom att det vidgar danspraktiken bortom traditionellt utövande.

7.3 DANS OCH FÖRÄNDRING – POTENTIAL FÖR EN VIDGAD FLICKIGHET.

I tidigare forskning beskrivs hur sexualisering används i dans som mått på prestation, det vill säga på ”hur bra man dansar” (Stinson, 2005 a; Hebert, 2015). Det gäller att vara framgångsrik bland annat genom att använda normativ femininitet och kroppsdelar som höfter och bröstparti. Även i föreliggande avhandling syns detta, bland annat när Ida, Iris och Isabella dansar sidledes och skjuter ut höfter och bröstkorg. Flickors dansande förefaller framgångsrikt om de utför graciösa, snärtiga, pockande och lockande rörelser och de uppskattas särskilt för sin förmåga att föra sig vackert, behaga, visa följsamhet och till och med förföra. Det krävs pedagogiska metoder för att motverka att enbart denna typ av normativa föreställningar sätter sig i elevernas förståelse och i deras kroppsliga erfarenhet av vad det innebär att dansa likaväl som vad det innebär att vara flicka, men också vad det då implicit innebär att vara pojke.

Genom att en flicka applåderas främst för sin förmåga att behaga, framstå som ljuv eller sensuell iscensätts vad som kan tolkas som ett patriarkalt förtryck, som måste ses som problematiskt. Inte för att möjligheten att njuta av sin kropp, dess kapacitet och sin egen sexualitet är problematiskt, utan för att det kan framstå som oklart med vilket syfte och för vems skull detta egentligen görs. Det är särskilt angeläget att resonera kring eftersom det syn-

liggörelsen mellan elevens dansande och den status de kan uppnå i den sociala gruppen. Är det för sin egen skull, för att man njuter av den sorts dansrörelser man utför som man gör det man gör, eller är det för att få erkännande av andra genom att agera som en ”normal flicka”? Här blir frågan om kroppen som tvådimensionell eller tredimensionell angelägen. En kropp som yta eller en kropp som innehåll – en kropp att titta på eller en kropp att själv känna. Här länkas den symboliska och den materiella kroppen samman och framträder växelvis i förgrund och bakgrund beroende på hur dansrörelser utförs och för vems skull.

Resultaten visar hur flera flickor skapar danser som präglas av deras vardagliga förståelse av vad en dans kan vara – ett antal individer samordnar dansrörelser till musik, och utför dessa riktade mot en publik. Spegeln blir en resurs i arbetet med att justera kroppen så att den framstår på vissa specifika vis för en åskådare. Med hjälp av spegeln betraktar dessa flickor den egna kroppen så som andra ser den. Butler (2007) menar att en manlig blick får på kvinnor och flickor att anpassa sig till normativa förväntningar som beskär agensen. Kvinnor och flickor blir då objekt snarare än aktiva subjekt, vilket i detta sammanhang innebär att eleverna underordnar sig normativa föreställningar om flickighet och kvinnlighet. Samtidigt synliggör Nothér Hooshidar (2014) exempel på hur spegeln också kan ses som en resurs och inte bara som ett ok för dansstudenten. Med hjälp av spegeln kan eleven bli mer självständig i relation till läraren, och genom detta själv ta ställning till hur kroppen och dansrörelser ska utformas. Spegeln utgör visserligen ett disciplinerande verktyg i det att den kan styra individer, ofta kvinnor och flickor, att med kroppen arrangera sig i relation till normativa ideal om femininitet. Dessa ideal kan i dans ses som exempel på hur en manlig blick på kvinnor ställer särskilda krav på hur kvinnor förväntas agera och se ut (Young, 2000; Butler, 2007, 2011). Studiens resultat visar också att många flickor förefaller styra sig och sina rörelser i relation till spegeln.

Detta ger flickorna en tvådimensionell relation till kroppen, snarare än en tredimensionell. Fokus ligger då på prestation, yta och objektifiering snarare än på upplevelse, erfarenhet och egen njutning. Den tredimensionella kroppen består av ett innehåll, som ger sinnliga upplevelser i fler dimensioner än när kroppen ska agera som en yta att betrakta utifrån. Exempel på detta kan ses när Iris, Ida och Isabella noga formar sin dans i relation till publiken och väljer disciplinerade och gäckande rörelser. En ”utifrån kommande blick”, som når subjektet också via spegeln kan omförhandlas. Om betraktandet av den egna kroppens rörelseuttryck istället förser subjektet

med makt och vidgade positioneringsmöjligheter, kan spegeln också utgöra en resurs för att åstadkomma ”empowerment”. Laban (1975) visar med sin modell av de olika plan som dansaren använder att rummet är tredimensionellt, och så även kroppen. När fokus ligger på hur rörelsen känns i kroppen, blir den tvådimensionella förståelsen av kroppen utmanad. Detta syns särskilt i Pia, Petra och Petronellas dans, som delvis bygger på kraft, tyng och pondus. Själva kroppen i rummet har inte bara en yta utan också ett djup, och detta djup blir mer centralt än kroppens yta i vissa dansgenrer, rörelser och uttryck. Den dansande individen kan erfara rörelser genom sinnliga förnimmelser, när kroppsliga symboler formas i dans. Att känna rörelse lyfts som angeläget också av Sjöstedt Edelholm och Wigert (2005). Att dansundervisning utformas så att den tredimensionella kroppen ges vidgat utrymme kan bidra till att en objektifierande blick på kroppen inte ges samma möjlighet att påverka flickors genussubjektivitet.

Möjligheten att anropas som ett tänkande, kännande och handlande subjekt, snarare än ett objektifierat subjekt, torde i dansundervisningen kunna erbjuda många flickor positioner där de inte bara förväntas forma och justera sin kropp utan också uppleva och njuta av sin egen kropp och dess rörelser. I den dansverksamhet som erbjuds är det därför angeläget att inte enbart förstärka vad som historiskt varit en objektifierande blick på flickor (och på pojkar). Val av genre, stil eller formspråk har här en viktig betydelse. De estetiska ideal som ligger i genrens specifika kännetecken, bör uppmärksammas utifrån ett genusperspektiv och hanteras på ett vis som inte normaliserar heteronormativa föreställningar om flickor eller pojkar.

I många av flickornas dansande är det inte enbart disciplinerade och tekniska moment som är framträdande utan också uttrycksfullhet, förmågan att gå in i rörelserna och visa engagemang i och intention med dansen. Detta är kvalitetskriterier som värderas i dansundervisning (Vail, 1997; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005; Lundvall, 2015; Styrke, 2015). Genom att flickorna omfamnar dessa kvaliteter framträder ett skifte från objekt till subjekt. Elevernas sätt att gå in i dansen, engagera sig, uppleva kroppen inifrån⁴⁷ och göra rörelsematerialet till sitt, utmanar bilden av objektifiering i dans (Not-hér Hooshidar, 2014; Pastorek Gripson, 2015). Därmed blir dansen också ett demokratiskt projekt.

47. Jag studerar visserligen inte elevers upplevelser, men på det vis rörelserna framträder förefaller det finnas en skillnad i om det är den egna eller andras upplevelser av kroppen som är central för den dansande eleven.

Dansundervisning förknippas ofta med utövandet av danser och steg, kort och gott att man kroppsligen dansar. Samtidigt betonar forskning kring estetiskt lärande hur angeläget det är att diskutera och reflektera tillsammans med elever i undervisningssituationer (Smith-Autard, 1994; Stinson, 2001; Lindström, 2002; Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Saar, 2005; Marques, 2007; Kipling-Brown, 2008; Shapiro, 2008). Det gäller att lyfta blicken från den aktuella praktiken och länka denna till samhälle, miljö och omvärld (Salosaari, 2001, 2007; Stinson 2005 b; Marques, 2007; Shapiro, 2008; Nordaker, 2009). Det kan handla om att använda de val som både elever och lärare gör i den aktuella praktiken, för att diskutera fenomen som vid en första anblick inte direkt har med den estetiska verksamheten i sig att göra. Exempelvis kan de val man gör problematiseras i relation till normer och värderingar. Här ingår att både lämna plats för elevernas röster, men också att utmana föreställningar som förefaller oreflekterade hos eleverna, exempelvis om kroppsliga stilar, dansrörelser och genus. Detta är en angelägen uppgift också för verksamhet inom fritidssektorn. Det ger eleverna möjlighet att komma till tals och att under ledning av läraren gemensamt utveckla resonemang i relation inte enbart till de lärandeobjekt man för stunden riktar sig mot, utan mot ideologiska aspekter på undervisningens innehåll.

7.4 DANSEN I SKOLAN – POTENTIAL FÖR VIDGAD POJKIGHET

Olika genrer bär med sig möjligheter såväl som begränsningar, med avseende på hur ideal om maskulinitet och femininitet framträder. Studien visar att det förefaller angeläget för pojkarna i studien att luta sig mot genrer och symboler som ger deras dansutövande en normativt maskulin framtoning som därmed legitimeras deras deltagande. Ett exempel på detta är hur flera pojkar i studien transformerar ett givet rörelsematerial till musikvideons form. Här ger populärkulturella inslag pojkarnas dans en anstrykning som kanske bidrar till att de framstår som pojkar. Samtidigt kan detta innebära en disciplinering av unga pojkars dansutövande som riskerar att befästa normativ maskulinitet (Wigert, 1999; Lindqvist, 2010; Gard, 2010; Hebert, 2015). I pedagogiska praktiker kan det därför vara rimligt att fundera över hur pojkar i sin dans också ska kunna bryta med normer för hur en pojke ska vilja vara och dansa. En fråga man kan fundera över är hur det ska bli möjligt att *också* göra sig till en annan sorts pojke än den som utför normativt maskulina och ”grabbiga” rörelser. Här vill jag understryka att det inte är min avsikt att

hierarkiskt ordna olika dansgenrer i förhållande till varandra, utan snarare peka på hur de estetiska preferenser och det idégoods som ligger inbäddat i olika genrer påverkar elevers möjligheter att positionera sig och bryta såväl som återskapa normativ femininitet och maskulinitet.

Gard (2010) har också lyft vikten av att, istället för att försöka skapa ”pojkvänlig” dans, inrikta sig på att vidga föreställningen om vad ”pojkheter” är och skulle kunna bli. För pojkarnas del leder stigmatiserande föreställningar av maskulinitet till en snävare tillgång till uttrycksmöjligheter om de vill uppfattas som normala pojkar, en slutsats som även Hellman (2008) dragit. Genom populärmusiken erbjuds dock några pojkar att gå in i själva dansandet, per se, på samma vis som många flickor gör. En vinst med detta är att de får tillgång till dans inte bara som en fysisk aktivitet utan som uttrycksmedel, där de gestaltar och kommunicerar med dansrörelser. Där kroppen inte enbart blir materia utan även en symbolisk resurs som möjliggör interaktion med åskådare. Detta kan ses både som en potential som vidgar pojkars möjlighet till dansupplevelser, samtidigt som det aktuella rörelsevalet också bygger vidare på ett stilistiskt ideal som får ses som begränsat huvudsakligen till vad tidigare forskning ringat in som maskulint kodade rörelser (Wigert, 1999; Stinson, 2005 a; Lehtikainen, 2006; Gard, 2010; Lindqvist, 2010; Rietenburg, 2010).

Ewaldsson (2003) beskriver hur flickors kroppsliga iscensättning av genus vidgas genom att de är aktiva inom sport och idrott på sin fritid och hon menar att detta utgör en rikedom för flickorna som därmed ges möjlighet att erövra kroppslig praktik som normativa femininitetsideal inte självklart erbjuder dem. För många pojkar utgör dans som fritidsaktivitet inte ett självklart val (Ericson, 1996, 2000; Stinson, 2005 a; Styrke, 2010). Med stöd i Ewaldssons (2003) resultat är det rimligt att anta att också pojkar skulle vinna på en vidare rörelsemässig repertoar. En vid rörelsevokabulär kan inkludera också böljande, utsträckta, mjuka och sirliga rörelser vid sidan av det formspråk som dominerar. Pojkarna i denna studie förefaller inte utmana och omförhandla normativa maskulinitetsideal på samma vis som några flickor utmanar och omförhandlar normativa femininitetsideal.

Eftersom dans är en aktivitet som huvudsakligen flickor väljer på sin fritid får skolans arbete med dans en viktig funktion. Dels kan skolverksamheter använda dans som en resurs i sitt arbete med att öka jämställdhet och erbjuda flickor och pojkar likvärdiga möjligheter. I mötet med dans erfar vi kroppen, som något, och denna erfarenhet kan fördjupa förståelsen av hur den egna kroppen känns när den går in i dansrörelser, inte bara igenom dem

(Duesund, 1996; Hanna, 1999; Lindqvist, 2007; Antilla, 2007; Hämäläinen, 2007; Kipling-Brown, 2008). I detta erförande, som givetvis korsbefruktas av en teknisk kompetens i dans, kan också fler pojkar få en vidare repertoar av rörelser, men också ett stringent, nyanserat och mer dialogiskt inriktat rörelsespråk. Detta är en viktig demokratisk poäng, att göra dans tillgänglig för fler pojkar, så att de kan göra sig hörda och lyssna in andra, också genom kropp och dansrörelser. Att dans per se blir något som också pojkar finner mening i, alltså dans som något inte bara dans om något.

Det primära syftet kan i sportsammanhang vara att vinna spelet eller tävlingen, även om många också betonar exempelvis glädje och gemenskap. I dans och dansande är syftet inte lika enkelt att ringa in, utan det kan skifta. Dans kan handla om exempelvis kommunikation, uttryck, motion och tillbedjan. Dans kan handla om rörelsen själv och upplevelsen den ger i kroppen. I denna studie är det inte i huvudsak pragmatiskt inriktade rörelser, som att i vardagen förflytta sig eller försöka vinna i till exempel spel, som studeras. Det är snarare de intrinsikala⁴⁸ aspekterna av rörelsen, det som rörelsen i sig bidrar med i hela kroppen, som framträder som meningsfulla, det vill säga att gå in i rörelsen per se.

Det kan innebära risker för pojkar att verbalt visa intresse för rörelseaktiviteter och dansgenrer, som traditionellt förknippas med femininitet, eftersom de kan stämplas som tjejiga, fjolliga och böjiga (Ericson, 1996, 2000; Johansson, 1998; Wigert, 1999; Lehtikainen, 2006; Gard, 2006, 2008, 2010; Lindqvist, 2010). Trots detta vittnar flera studier om pojkars hängivelse och engagemang i dans (Wigert, 1993; Antilla, 2008; Lindqvist, 2010). Det kan vara svårare att dölja sin entusiasm i kroppslig praktik, än att verbalt hålla inne med den. Huruvida pojkars respons på dans ska förstås som reserverad eller omslutande blir således en fråga om autenticitet, om vilket uttryck som förefaller mest "sant". Denna studie tar dock sin utgångspunkt i dans som ett språk och därmed ses verbala utsagor inte som mer sanna än handlingar och kroppslig praktik, vilket tidigare forskning belyst (Wigert, 1999; Burr, 2003; Ericson & Lindgren, 2010; Lindqvist, 2010; Butler, 2011).

Att pojkarna väljer att dansa tillsammans med andra pojkar ger dem möjlighet att i kraft av kollektivet framhäva sig som pojkar, vilket också annan forskning lyft (Wigert, 1999; Stinson, 2005 a; Gard, 2010; Lindqvist, 2010). De väljer så att säga att investera i ett upprätthållande av maskulinitet som överordnat femininitet. Exempel på detta syns i materialet där dans

48. Intrinsikalt förstås här som i rörelsen inneboende mening och kvalitet.

med teman hämtade från våld, sport och musikvideos blir strategiska val som möjliggör relativt riskfria positioner för pojkar också i en traditionellt feminint kodad aktivitet.

Överskridanden tar i viss omfattning form när några av pojkarna orienterar sig mot vad som uppfattas som feminint kodad kroppslig praktik. Exempelvis balettlisk piruett, mjuka böljande armrörelser och intima formationer. Här överskrider pojkarna gränser för vad forskning ringat in som normativt feminina respektive normativt maskulina kroppsliga uttryck (Wigert, 1999; Stinson, 2005 a; Lehtikoinen, 2006; Gard, 2010; Lindqvist, 2010). Denna tendens till normkreativitet som några av pojkarna snuddar vid, räcker inte för att i grunden vidga deras genusidentitet, med utgångspunkt i dans. Ett performativt görande av vidare kaliber kräver att de ges möjlighet att mer aktivt utforska, utveckla och investera i positioner som orienterar sig bort från hegemoniska maskulinitetsideal (Connell & Messerschmidt, 2005; Connell, 2009; Butler, 2007, 2011). Här kan undervisning i dans som konstnärligt uttrycksmedel och kunskapsområde i skolan, om denna undervisning får pågå kontinuerligt över tid, öppna möjligheter för pojkars kroppsliga utforskande och utmanande av normativ pojkighet.

Genom att möta och utföra olika dansgenrer, dansstilar och formspråk kan pojkar få ett kroppsligt kunnande som inkluderar också det som uppfattas som normativt feminint, och som i en sådan process över tid blir en del av "normal pojkighet". Genom att detta kunnande tar plats i muskelminnet, att pojkighet därmed kroppsligen görs på skiftande sätt kan också pojkars möjlighet att själva investera i en mångfacetterad iscensättning bli möjlig (Butler, 2007, 2011). På så vis menar jag att pojkars möjligheter att existera som subjekt i världen ges en mer multipel anstrykning och inkluderar multipla maskulinitetspositioner (Connell & Messerschmidt, 2005; Connell, 2005, 2009). För att detta ska bli en angelägen resa för fler pojkar, krävs att pojkar och män i samhället värderas utifrån fler kriterier än hur väl de lever upp till normativa maskulinitetsideal. Detta blir en fråga också för skolan, arbetsgivare, föräldrar, myndigheter och samhället i stort att förhålla sig till. Att pojkars kroppslighet vidgas kan vara ett sätt att arbeta med att bryta traditionella könsroller⁴⁹, vilket är ett uppdrag skolan har och länge har haft (Skolverket, 2006, 2010). På en mer övergripande politisk nivå är det också angeläget att fundera över den kunskapssyn som produceras i skola och sam-

49. Jag föredrar att använda termen normativa positioner, men i aktuella styrdokument står det traditionella könsroller.

hälle, och som marginaliserar kunskapsproduktion i dans som konstform och kunskapsområde. Det är också angeläget att blickar riktas mot vad olika genrer, rörelser och rumsanvändning bidrar med för möjligheter att bryta respektive befästa normativa idéer om maskulinitet och femininitet, på ett individuellt plan såväl som på strukturell nivå.

Det finns skillnader i hur olika pojkar tar sig an dansundervisningen, men av resultaten framgår ändå att många kämpar med det dilemma det innebär att vara ”normal” pojke och dansa. Detta blir kanske särskilt tydligt i skolan, som genom sina ramar och kollektiva strävanden sätter bestämda gränser för både prestation, bedömning och subjektivitet. Samhället visar genom det sätt grundskoleutbildning arrangeras hur man organiserar olika språkliga resurser och kunskapsområden i en hierarkisk ordning, och då har ord, tänkande och ”teoretiska ämnen” en mer privilegierad position än exempelvis dans och andra estetiska uttrycksformer (Lilja, 2000; Skolverket, 2006, 2010). Studien visar hur pojkar utmanar och till och med tar avstånd från danspraktik i skolan. Det kräver flera förklaringar. Dels innebär dansande för pojkar, som jag redan nämnt, en risk att förknippas med femininitet. Dels kanske pojkar, genom sitt avståndstagande, också illustrerar dansens position relativt andra skolämnen. Frågan är viktig. Kan det vara så att dans utmanar synen på utbildning och kunskap? Kanske är det detta pojkar illustrerar genom sitt avståndstagande, nämligen att det är legitimt att utmana ämnen i skolan som redan befinner sig i marginalen.

7.5 KUNSKAPSBILDNING OCH DEMOKRATI GENOM DANS

Kunskap är inget neutralt eller naturgivet. Diskurser om kunskap villkorar vad som prioriteras i skolan, vad som anses värdefullt att kunna och inte. Vad som kommer att ingå som stoff i det allmänna utbildningsväsendet speglar samtidigt syn på kunskapsinnehåll men också på kunskapsproduktion, alltså dels vad som är värt att veta, dels hur detta innehåll ska förmedlas didaktiskt men också hur man ser på tillkomsten av ny kunskap. Denna studie behandlar frågor om kunskapens grunder och legitimitet relativt bland annat estetik, kreativitet och genus. Olika föreställningar påverkar vår kunskapssyn, och får konsekvenser för vem som får tillgång till ett visst kunskapsområde och inte. I detta blir föreställningar om kvinnligt och manligt på samma vis möjliggörare och begränsare.

Styrdokument är politiska konstruktioner som skall verka för att unga

samhällsmedborgare rustas för samtid och framtid. En marginalisering av kroppsligt och estetiskt lärande, till förmån för vad som ofta beskrivs som mer teoretiska ämnen (Hanna, 1999; Bresler, 2004; Hyvönen, 2007; Nordaker, 2009; Skolverket; 2006, 2010) kan bli konsekvensen av en snäv kunskapssyn. Grundskolan har ett komplext uppdrag som både innebär att synliggöra strukturernas uppkomst, omförhandla dem i den dagliga praktiken och samtidigt arbeta med måluppfyllelse. Detta kan ske genom att man i grundskolan arbetar normkritiskt med sitt sätt att värdera egenskaper, uttryck och kroppsligt lärande. Men det handlar också, menar jag, om att rannsaka sin kunskapssyn och se den ämnesmässiga kanon som man förmedlar i relation till idéer om maskulinitet och femininitet, när man sjunger måluppfyllelsens lov.

Barn och unga har i formella och informella sammanhang mött dans på olika vis genom historien (Danshögskolan, 1990; Ericson, 1996, 2000; Vail, 1997; Lindqvist, 2010; Styrke, 2010). Inom fritidssektorn har man i högre grad än i skolan krav på sig att tillmötesgå elevers önskemål, annars finns risk att eleven slutar i verksamheten (Holmberg, 2010). Risken med detta är att barns önskemål inte självklart problematiseras i verksamheten oavsett om de tenderar att reproducera normativa genuspositioner. Efterfrågan bland barn och föräldrar blir delvis verksamhetens mål och ett oproblematiserat mått på verksamhetens kvalitet (Holmberg, 2010). Finansiärer och utbildningsanordnare som kommuner, studieförbund, kulturskolor och privata dansskolor kan också se det som obekvämt att ställa krav på, och utvärdera undervisningen utifrån ett genusperspektiv. Att dansverksamhet ibland drivs med vinstintresse kan dessutom bidra till att normkritiska ambitioner uteblir. Skolan står inför delvis andra utmaningar.

Exempelvis är det angeläget för skolan att fundera över vilken kunskapsproduktion som görs möjlig och vilka utrymmen som erbjuds ämnen som delvis går på kollision med skolans alltmer prestationsinriktade krav. Även frågor om den kompetens dans faktiskt erbjuder bör diskuteras i skolan, samt vad denna erbjuder relativt exempelvis arbetet med likabehandling och normkritik. I grundskola, men också i förskola, kan arbetet med jämställdhet och normkritik främjas på minst två sätt genom undervisning i dans som konstnärligt uttryck och kunskapsområde. Dels kan många flickors danskunnande stärka deras positioner som kompetenta subjekt och vidga deras sätt att skapa kunskap om världen på. Dels kan fler pojkar få tillgång till en vidare repertoar av rörelser och därmed rent fysiskt möta och pröva olika uttryck också bortom stereotypa maskulinitetsideal. Dessa erfarenheter skulle

rimligtvis bidra till att också pojkarna erbjuds en vidare repertoar av kunskapsproducerande modaliteter och därmed utmanas heteronormativa val.

Den danskompetens som flickor oftare än pojkar verkar ha tillgång till kan genom att komma till uttryck i skolan utveckla eleverna åt olika håll. Exempelvis tas multipla musikaliska möjligheter i bruk genom dans, och på skilda sätt av olika grupper barn. Här visas hur flera också utmanar danspraktik, subjektivitet, men också skolans dominerande kunskapssyn, genom dansen. Studien visar också att genrer som eleverna inte känner igen och som i sig är dynamiska och varierade hjälper eleverna till ett utforskande bortom normativa subjektpositioner. Liknade resultat lyfts också av Borgström Källén (2014), men i min studie förefaller inte bara elevernas obekantskap med musiken vara en dörröppnare, utan även de musikaliska möjligheter som de influeras av i den aktuella musiken. Eleverna i denna studie är inte representativa för alla elever i Sverige, eftersom de flesta elever inte möter dans som konstnärligt uttrycksmedel och kunskapsområde under sin skolgång (Lindqvist, 2010; Mattsson, 2015;). De flesta elever får alltså inte möjlighet att arbeta med dans som konstnärligt uttryck i skolan. Danskunnande är inte en kompetens som efterfrågas eller utvecklas i särskilt hög utsträckning, och någon pedagogisk vägledning i dans som konstnärligt uttrycksmedel kan de flesta elever inte räkna med att få. Samtidigt ska elever ges tillgång till olika uttryck för kunskap och dans nämns som en kunskapsform i skolans styrdokument (Skolverket, 2006, 2010).

Slutligen kan konstateras att eleverna lyfter in föreställningar om dans som de stöter på i det omgivande samhällets reklam, tv-utbud och populärkulturella arenor i skolans dansverksamhet. De väljer att skapa dans som både återskapar men också överskrider normativ pojkighet och flickighet. Danspedagogisk praktik och forskning betonar också vikten av att lyssna in barn och ungas erfarenheter och önskemål (Smith-Autard, 1994; Purcell Cone, 2009). Detta menar jag är både rimligt och angeläget. Samtidigt finns det också utmaningar med det ”fria valet” som erbjuds här, bland annat ur ett jämställdhetsperspektiv. Resultaten visar att de friare inslagen som erbjudits eleverna inte självklart innebär att eleverna bryter med normativa ideal om genus i högre utsträckning än i mer lärarstyrd undervisning. Om pojkar som grupp implicit erbjuds möjligheter att avstå dans, eller välja genrer där traditionell maskulinitet rekonstrueras, finns risken att normativa föreställningar och genusstereotypa val ges mer oreflekterat spelrum. Närvaron av dans erbjuder istället möjligheter till kreativitet och utmaning. Som slutgiltig poäng vill jag därför hänvisa till att dans i skolan kan bidra till en alternativ diskurs

om skolan och dessutom utmana undervisningspraxis och därmed vidga elevers möjligheter till gränsöverskridande genussubjektivitet och alternativ kunskapsproduktion. Det finns anledning att se dans som nödvändig i en skola där prestationsmått allt mer ses relativt nytta, standardiserade prov, bedömning, givna normer om det nödvändiga. I detta kan dans fungera som en produktiv motkraft i ett samhälle och skola präglad av en hierarkisk kunskapssyn, effektivitetstänkande och heteronormativa föreställningar.

English summary

CHAPTER 1: INTRODUCTION, AIM AND RESEARCH QUESTIONS

In Western contexts dance is often regarded a feminine art form as well as an artistic way of expressing oneself and communicate. This study concerns how dance education and dance composition form and challenge pupils agency and gender subjectivity in elementary school.

I have long experience as a dance teacher in a variety of educational settings. As a dance teacher in elementary school, I have always been interested in children's creative processes, and what is done by whom. My interest is not only in observing the ways that pupils dance but also in understanding how choices of dance movements contribute to school practice, as well as to gender subjectivity. My study adds to the important knowledge of the ways that children construct identity through dance.

In Swedish schools dance is not a subject in its own right like music and art. It is a part of the National Curriculum for Physical Education and mentioned in the overall guidelines regarding values and the aims of elementary school education, but no specific time resources are dedicated to dance as art. Nevertheless dance occurs in many different forms in elementary schools. During music lessons dancing and singing are practiced, graduation ceremonies include ballroom or social dancing, and projects or profile education involve dance as art.

CHAPTER 2: PREVIOUS RESEARCH

This chapter provides a brief overview of dance education for children and young people in Sweden from around 1600 until today. Dance education has taken place in Sweden in very diverse settings and with very different goals. Folkdances have, for example, been practiced and taught during social gatherings, where men and women had different roles, and ballet classes for children have been a way to educate mainly middle-class girls. Dance education made them develop graceful ways of moving that seemed appropriate for girls (Ulvros, 2004; Styrke, 2010). The Swedish *Danspedagogförbundet* (Dance Teacher Association, my translation) has played an active role in the development of dance education, and successfully combined traditions with renewal. Genres such as ballet and modern/contemporary dance benefited from this cooperation as well as from international influences (Styrke, 2010). Today popular culture and dance forms such as street dance, hip hop and show dance are also part of many young people's life, experienced through music videos, television programs, social networks and the Internet. This exposure brings with it new challenges and possibilities for dance teachers (Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Rietenburg, 2010; Holdsworth, 2013; Hebert, 2015).

Didactical aspects of dance education such the aims thereof, ideas about what should be taught and why are also described. The Swedish Dance Teacher degree at the University of Dance and Circus in Stockholm, has played an important role in developing methods for educating *all* children and young people in, through, and about dance (Sjöstedt Edholm & Roman, 2002; Sjöstedt, 2004; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005). The government, municipalities, and schools have made efforts to include dance in different degrees. Children's inactive lifestyle has led to increased ambitions to get children to be more physically active. Dance has been a way to carry out those ambitions and the Institute for Dance in Schools was introduced in 2008. It strives to facilitate dance education for all children (Institutet Dans i skolan, 2016). In Sweden as well as internationally there is some debate regarding the benefits of dance education; the controversy revolves around physical exercise versus dance as expression and art form (Bresler, 2004; Styrke, 2010; Gard, 2010; Lundvall, 2015; Mattsson, 2015).

Although it is not a formal school subject, dance has a place in many children's lives. Taking part in dance classes at an early age is an experience many girls share (Walkerdine, 1998; Stinson, 2005 a). When dance classes are taught in traditional ways, the ability to copy a role model, the teacher, is

emphasized. There are expectations for the way dance movements are to be carried out, and dance techniques in different genres train the pupils' ability to master those skills. When dance lessons take place in preschools and elementary school education, different aspects of dance other than copying are emphasized, such as the ability to explore and create one's own dance movements and to connect dance with other parts of life (Wigert, 1993; Smith-Autard, 1994; Stinson, 2001, 2005 b; Tobin, 2004; Antilla, 2008; Shapiro, 2008). The ambition to broaden dance education to cover not only the quite obvious performance of dances, but also the creation, reflection about and viewing of dance is central. The ambition is to broaden the concept of dance from "an activity one carries out" to a form of knowledge and knowledge construction, e.g. ways through which we understand the world (Smith-Autard, 1994; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). This gives dance education a greater potential, not only to train children's bodies to copy, but to contribute to creative and critical thinking. The general role of popular culture has benefits and limitations just like more traditional genres (ballet and jazz, for example). This is discussed and problematized by Aulin-Gråhamn, Persson and Thavenius (2004), who argue for a radical perspective on Arts education, where the role of aesthetic aspects is valued as well as questioned in educational dialogues. Similar ideas – that Arts education can bring about more reflective and creative individuals if the curriculum is designed with that in mind – are expressed by previous research (Salosaari, 2001, 2007; Lindström, 2002; Saar, 2005; Ericsson & Lindgren, 2007; Marques, 2007; Shapiro, 2008; Purcell Cone, 2009; Riesner & Stinson, 2010; Ferm, 2015).

Dance education and gender are closely intertwined. Heteronormative ideas govern many dance practices, and research in these areas problematize the hierarchical organization of gender (Hanna, 1996; Walkerdine, 1998; Stinson, 2005 b; Gard, 2006, 2008, 2010; Riesner, 2007, 2008; Riesner & Stinson, 2010). What children are exposed to and engaged in has an impact on how they understand the world, others and themselves. The child interacts with others in a context, and this interaction is important for the way children shape their understanding of the world and their own role in it (Duesund, 1996; Hanna, 1996, 1999; Ross, 2004; Marques, 2007; Kipling Brown, 2008; Ferm, 2015). This means that what children experience also impacts their gender identity. Therefore, according to Shapiro (2008), dancing as bodily sensation, has an influence on children, and in the long term, the creation of our world. We have to push for more than just "having fun" in dance education and we should not underestimate the artistic, aesthetic and

ethical potential that dance has in the development of the next generation (Stinson, 2001; Shapiro, 2008).

Boys and dance is a hotly debated topic in many dance practices. Boys don't take part in dance education to the same extent as girls. Those who do dance, do not often start when they are very young, and therefore they tend to resist the requirement to be docile and adaptable (Stinson, 2005 a). Dance is not a part of most boys' childhood and that impacts their gender identity. Resisting dance is in some ways like resisting femininity.

The tension between dance and physical education is mentioned and also how ideas of normative masculinity tend to be recreated when dance and sport interact (Gard, 2008, 2010). As dance is regarded as a feminine art form it is challenging for boys and young men voluntarily to take part in dance education. Therefore mandatory dance education tends to open up possibilities for boys to get involved without being responsible for choosing dance themselves (Riesner, 2008). In that sense, mandatory dance education seems to have an emancipatory effect on boys' dancing and gender construction. But it's not enough to just present any kind of dance to boys. When trying to make dance more "boy friendly" there is a risk that normative ideas about boys are recreated rather than challenged. Then the specific gains that dance brings about tend to be underestimated (Lehikoinen, 2006; Gard, 2010).

The body is central in dance, as we use body parts to create patterns, shapes, and formations (Svendler Nielsen, 2009). In this thesis the body is understood as both material and symbolic. The material body is the body that we can see, feel and experience through our senses. The symbolic aspects of the body are the meanings it creates for us, other people, and our surroundings (Hanna, 1996; Butler, 2011; Larsson, 2012). When the body makes shapes, moves in space and creates narratives, it becomes a resource that constructs meaning and communicates ideas, values, and beliefs for and with others (Lilja, 2000; Kress & Van Leeuwen, 2001). Through our bodies we construct gender identity, as we do not just exist, but exist in a variety of ways. We move from the body's importance for what we can do, towards cultural importance for what is made possible for us (Larsson, 2012 a, 2012 b). Ewaldsson (2003) provides examples of how the specific situation, such as girls playing a ballgame, can broaden the way girls become involved in physical activities, beyond the normative ideas of girls' limited body movements. Ewaldsson argues that girls engaging in after-school sport activities seems beneficial for their possibilities to construct their identity beyond normative ideas of femininity. In activities (e.g. sports and music) that don't rely

on normative patterns regarding gender, children and young people tend to explore wider possibilities for becoming subjects (Larsson, 2012 a, 2012 b; Borgström Källén, 2014).

CHAPTER 3: FRAMEWORK AND PERSPECTIVES

This chapter provides an overview of the framework and concepts used in my analysis. This thesis draws on social constructionism (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Rasmussen, 2006; Potter & Wetherell, 2007; Davies, 2008), where our existence is seen as an interplay between individuals, context and artifacts. We create our understanding of ourselves and the world through language and interaction. An on-going process between the subject and the surrounding world shapes both the subject's subjectivity and the way the world is understood (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Börjesson, 2003; Potter, 2007, 2008). This thesis aims to investigate, from a gender perspective, what sort of subjects pupils become in elementary dance education.

Social constructionism explains how we are constructed through our interaction with our surroundings, and therefore how we are shaped by media, advertisements, organizations and values found in our surroundings, for example. But, even if we are very much influenced and shaped by language and social structures we also have agency and therefore the possibility to act and resist dominant discourses (Davies & Harré, 1990; Burr, 2003; Potter & Wetherell, 2007). Discourses are incorporated in our way of understanding and our way of being. Discourses create a space where we as subjects can position ourselves. We identify with a specific position at a specific time, rather than carrying around a coherent personality (Lenz Taguchi, 2009). But we cannot identify in a completely free way; we must identify within the discourse and therefore, no dramatic changes tend to appear. We are agents, but as we are interpellated by discourse, we position ourselves in relation to dominant ideas within the discourse. Positioning can involve conflicts when a subject identifies with a variety of positions that float around and through the subject. Over-determination can be the result when such conflicts occur (Laclau & Mouffe, 1985). It means that conflicting ideas interpellate the subject at the same time.

When positioning ourselves, we use different resources, usually verbally or through written text. Clothes, hairstyle, artifacts we use are other resources. The body and how we sit, walk, and use the space around us are also examples of how we shape ourselves and become visible to others. Bod-

ily styles are a way to construct pictures of who we are, so others understand us as a specific kind of person. Butler (2011) uses the concept of performativity to explain how we use our bodies to mold ourselves as a specific kind of person. In this placement of ourselves we position ourselves as gendered subjects, as boys, girls, men, women or other/third sex.

That we perform a specific gender does not mean that this is “our nature” or “true self”. It is rather a result of a dualistic understanding of men and women. What Butler (2007, 2011) calls the heterosexual matrix, is a way to organize humans according to their biological sex. Women are expected to stand, sit and move in specific ways if they want to be understood as “normal women.” Crossing one’s legs when sitting, tilting the head slightly and bending the wrist are examples of bodily performance that is regarded as feminine. Men on the other hand, must move and act “as men” if they want to be understood as normal (Migdalek, 2015).

The concept of heteronormativity includes institutions, structures, relations and acts that maintain heterosexuality as natural, and in this way it becomes normalizing, anchored in a dualistic understanding of sex (Butler & Rosenberg, 2005; Butler, 2007, 2011). The heterosexual matrix (Butler & Rosenberg, 2005; Butler, 2007) not only sheds light on the notion that most humans are connected to one sex or the other, but also the assumption that men and women complement each other. In addition, there is a hierarchical organization of gender, where men and boys take precedence over girls and women. This organization is often viewed as natural, and therefore the structures that create this understanding are not questioned but normalized (Butler, 2011).

What the body does – the movements it makes – becomes automatic if they are repeated often. When we perform actions and movements that we have practiced a lot, it feels natural to us. The important point here is that if we had trained the body to make other movements or actions, those would instead have felt natural to us. The movements we engage in, or invest in, are those that reinforce our position (Butler & Rosenberg, 2005). Social expectations upon us, cause us to make specific choices, which seem to limit our possibilities. Girls and women move in “feminine ways” and boys and men move in “masculine ways.” Those expectations lead us to use specific tools or resources to make us understandable as girls, boys, women and men.

Children that take part in dance education are engaged in training the body to move in specific ways (Ericson, 1996, 2000). Therefore dance education plays an important role in shaping children’s gender identity and facili-

tating a wide range of movements. Expectations, norms and discourses shape children's ideas of what a normal girl looks like, how she acts and moves and what a normal boy looks like, how he acts and moves. Those expectations, norms and discourses have been influencing the child from a very early age, and therefore they are often viewed as natural rather than questioned.

In Swedish school contexts there are general guidelines in the curriculum that require schools to work with gender equality (Skolverket, 2006, 2010). It is important to question what possibilities and limitations are anchored in values of gender difference, to give all pupils an equal chance by opening up new possibilities for them to learn, develop and act.

Young (2000) describes how boys and girls move differently and engage in physical activity differently. She specifies that girls do not make use of the body's full potential when, for example, throwing a ball. They limit their movements, do not involve the whole body, and make the arm swing shorter than boys do. Boys engage more fully in actions and use their whole body. Children become boys or girls by moving and acting in certain ways (Walkerdine, 1998; Ambjörnsson, 2003; Burr, 2003; Butler, 2007, 2011; Davies, 2008; Lenz Taguchi, 2009).

Boys and men are influenced by notions of ideal, or hegemonic masculinity (Connell, 2005; Connell & Messerschmidt, 2005). This ideal involves strong, brave, active and dominant men. Very few men live up to this ideal, but they support it or challenge it to different degrees. It could be understood as a benchmark for comparison. Masculinity is also questioned as a coherent essence. Connell & Messerschmidt (2005) want to highlight that masculinity differs instead, and propose that it should be understood as masculinities. Still the hegemonic ideal is the standard that other forms of masculinity are measured against. Resisting femininity is valued and expected if you want to position yourself close to the hegemonic ideal of masculinity.

But many men and boys cannot, and don't want to strive to position themselves in ways that favor hegemonic ideals of masculinity. Those men and boys are taking risks, as they are regarded as "untypical" or "abnormal." They are marginalized in many social practices, and therefore tend to develop psychological problems, such as bad self-esteem. But the picture of the ideal man is continually changing; it is remolded as time passes and other values and norms challenge the dominant ones, and therefore the image of the ideal man or boy is constantly changing (Holdsworth, 2013).

"Typical" girls and women, on the other hand, are expected to be caring, adaptable, shy, and sensitive. They are expected to give space to men and

boys, to talk in a low voice, to arrange their bodies and appearance in attractive ways. They are holding back, waiting for others to take the initiative, and not actively focusing on their goals (Walkerdine, 1998; Ambjörnsson, 2003; Burr, 2003; Lenz Taguchi, 2009). Girls and women act as if they are placed in the space, not as if they owned it. They close the body, and prefer smaller, more private spaces (Young, 2000; Björck, 2011). They position themselves in relation to a male gaze on their bodies, and become objects that are viewed and evaluated by others (Butler, 2007, 2011). This limits the subject's agency and makes her await the initiatives of others. This way of acting and moving originates in a collective experience of being vulnerable that many girls and women share. Being threatened, exposed to violence and rape, are experiences that have molded females into prudent and cautious beings. Women avoid danger by not acting available (Young, 2000; Butler, 2007, 2011).

The objectification of girls and women occurs not only to meet male expectations. Females also expect other females to behave in specific "female ways". They judge each other through a male lens, "as females" (Fredrikson & Roberts, 1997). Moving one's chest and hips are regarded as a normative female way of moving (Walkerdine, 1998). Girls and women learn to judge themselves from a male perspective; they are bodies to rest eyes on, and this becomes the normal way of judging oneself and other women and girls (Fredrikson & Roberts, 1997; Walkerdine, 1998; Young, 2000). This way of judging others brings about a focus on the appearance rather than on other aspects of the subject, such as skills or personality, and can lead to a risk of developing psychological illness such as anorexia, depression or sexual problems. Therefore, it is important to reduce the objectification of girls and women.

CHAPTER 4: DESIGN AND METHODS

This thesis consists of two parts, study 1 and study 2, in which the sections are meant to complement each other. I have video-recorded lessons where children take part in dance education/dance projects. The empirical material consists of 17 video recorded lessons in study 1 and 20 video recorded lessons in study 2.

As the different parts of the study were carried out in different ways, I have chosen to provide specific information separately, when each part of the study is described. I will now introduce the overall design and methods. The first study involved two classes, one third grade and one fifth grade, in

two different schools. Those schools offered their pupils dance as a subject on the curriculum on a regular basis. Certified dance teachers taught dance as art to the children on a weekly basis. The schools were both well known for achieving good results and to be admitted to the school, the pupil's parents normally had to apply years in advance. This study investigates how children respond to the education they take part in. The focus is on the discourses that they act, adapt and resist within.

The second part (study 2) also involves two classes, grades four and five, in one school. I organized and led a project where the pupils were asked to compose dances in self-organized groups. The project took place during lessons in physical education, over 10 weeks. The focus in this study was to analyze what kind of dance movements, body parts and themes the groups chose to include and exclude in their dances. All groups were given the same music to work with, a potpourri of different genres, but they used the music in very diverse ways.

The studies are not meant to be compared as the terms vary; instead they are meant to contribute different kinds of information to the picture of gender construction in dance practices in elementary schools.

As my research involves children and their bodily performance, ethical considerations have been made carefully (Vetenskapsrådet, 2016). Pupils, parents, teachers and principals have all received written and spoken information about the research project. Generally everyone has been positive to participating. In one case though, the parents of a pupil in grade five decided that their child would not be allowed to take part in the research. This was a challenge to handle. Efforts were made to communicate with the parents, but their priorities would not allow the child to participate. I tried different approaches, such as trying to avoid filming the pupil in question, but neither strategy was successful. Therefore I have decided not to analyze the movements that this specific pupil made. Even if the pupil took part in the lessons, and was therefore visible on the video film, the pupil is not a part of the study itself. From a long-term perspective, my ambition was to contribute to a discussion on limitations as well as possibilities for pupils to engage and invest in dance, and therefore it was important to carry on with the research.

To understand how the pupils become positioned/position themselves and how meaning is constructed I have chosen to use discourse analysis. This gives me the possibility to study not only what is communicated in words but also what is communicated in dance movements. Different modes, or sorts of resources for communication, have different possibilities (Lilja, 2000; Butler,

2007, 2011; Kress, 2010). Gestures, body poses, movements and the use of space all contribute to the construction of narratives, ideas, and meaning. In dance the body and the shapes and patterns it makes are essential and have to be read symbolically rather than concretely.

When someone moves in a specific way, such as with mainly large, sweeping and intense movements, those movements also contribute to the marginalization of other ways of moving, that are different. Meaning is constructed through interaction between individuals and contexts (Potter & Wetherell, 2007; Potter, 2008). This way of analyzing what is done and not done requires a very close view of the actions. They are studied in detail, and as dance is not as concrete as spoken interaction, for example, I have strived to read between the lines and interpret actions and movements *as something*. As I have already mentioned, when analyzing movements I have noted not only what is done, but also what is silenced. For example, I pay attention to how and where the body moves, the themes and genres that are used, and if there seems to be an intrinsic ambition with the dance movements. I strive to give a voice to what has been silenced as well.

To interpret and describe dance is challenging, because the language in itself is symbolic and volatile (Vail, 1997; Nothér Hooshidar, 2014). Discourse psychology is useful for studying the construction of meaning (Potter, 2008). But, as I study dance I have chosen to combine the tools Potter provides with movement analysis (Laban, 1975, 2011). When analyzing dance, sequences are broken down into dance movements. It is impossible to analyze all the material in detail, and therefore I have decided to focus on sequences where gender construction is at stake.

I mainly pay attention to:

- What the body does.
- How the body moves.
- Where and what kind of patterns or formations are created with space, body and movements.

Laban (1975, 2011) also organizes the space in three different “wheels”. Those “wheels” divide the space, and the body in it, into a left and a right, an upper and a lower and a front and a back. E.g. the space and the body are organized into x, y and z axes, which gives the movements three possible dimensions. Those aspects are all linked together as a whole, but when analyzed they are separated and stretched out so that specific patterns come to light. Laban also

talks about basic effort actions such as gliding, pressing and punching, and those give the movement specific qualities.

When focusing on both what is marginalized and privileged in the dance practices studied, norms appear through the actions that take place and those that do not take place. Norms are materialized in, for example, pupils' and teachers' dance movements and other actions.

As dance is a visual dance form, where bodies constantly move, I have chosen to record the lessons and the dance project with a video camera. There are so many details and nuances that would be impossible to capture without a resource to go back to over and over again. When recording I had to adjust the camera and choose what to focus upon in the big space. As mentioned, I focused on moments when gender was at stake, and therefore analysis took place continuously. The camera itself, and my appearance in the room, naturally impacts the practices and the actions that take place in diverse ways. My impression though, is that the pupils quite quickly got used to the camera. Most of them also seemed comfortable with my presence as they started to chat and interact with me in an informal way. The analyses have been inspired by Lindgren and Ericsson (2010) and their four-step model. The model includes different levels at which the movements were carried out. This model gives me the possibility to look at details as well as overall discourses and therefore I regard it as linking micro and macro levels together. I chose to limit it to three steps:

1. Microanalyses of details in interaction, statements and expressions.
2. Thematisation of sequences.
3. Macroanalyses of the results in relation to discourses, ideals and norms.

On the micro level, I have combined movement analysis (Laban, 1975, 2011) and discourse psychology (Potter & Wetherell, 2007; Potter, 2008), to analyze what is done and how. For example, a movement can be extended/limited in time and space. The movement is not just occurring, but rather it's understood as a strategy to communicate and make meaning. Spoken language, clothing hairstyles, and movements are part of what contribute to shaping a symbolic meaning. To understand how meaning is constructed the researcher studies details that make up the whole. The ambition is to understand what is made normal by participants, rather than what "is normal". Strategies are used to make a specific message visible. By using words such as "very," "never," "many" or "extremely," the message is emphasized verbally. It says something

about how something occurs, as something specific. I note not only a kick but a small, sharp kick for example. When dance movements are used to make meaning, it is, for example, the use of space, body parts, time and effort that give the movement a specific dynamic. This dynamic adds abstract meaning to the actions, and plays a part in what is depicted as normal or abnormal. It is important to note that it was not my intention to focus upon whether a movement is normal or abnormal; instead, I focus upon which strategies are used to make the movement seem normal or abnormal.

After studying details I look at themes that emerged in the material. When looking at, for example, the role the mirror has for different groups, two themes emerged: groups that made use of and positioned themselves towards the mirror, and groups that did not. Another example is the patterns that emerged when analyzing whose movements inspired others and whose did not. The themes made up patterns that clarified what was at stake in the studied practices, when something led to intense focus or ignorance.

The third step is on a macro level, where I aimed to zoom out when studying the results. When zooming out, a bigger picture appears, that helps me to map the actions in relation to discourses that influence the practices studied. As the method is closely connected to the theoretical concepts that I described in the previous chapter, the actions are viewed in relation to concepts such as heteronormativity, the heterosexual matrix and the gaze (Butler & Rosenberg, 2005; Butler, 2011). Inspired by deconstruction as a method to grasp what is privileged or not, I view my results in relation to binary opposites (McQuillan, 2000). Binary opposites – for example, east/west, man/woman, theory/practice – involve a hierarchal organization that has become normalized over time. The aim for the researcher is not to build on those hierarchal orders, but to try to find hybrids, fusions that link together and reorganize the hierarchal categorization that is taken for granted. McQuillan (2000) calls this *the third space*, and herein lies a potential for change.

By making the binary opposites, and the hierarchal order that is interwoven within them, visible, it's possible for us to question what at a first glance, looks natural to us. What appears to "be natural" often remains unproblematized. That order of affairs creates a disadvantage for those who are marginalized. When hierarchical structures are made visible, what once appeared to be natural becomes questioned, which gives those in weaker positions an advantage. It is my overall ambition to shed light on how organization of subjects in categories creates limitations and possibilities for the way pupils can engage in dance and, as a consequence, also other arenas of life.

CHAPTER 5: STUDY 1

This study was carried out in two different classes, a third grade and a fifth grade, in two different schools, over 7–11 weeks. What I aimed to highlight with this specific study was what kind of norms that were at stake when dance education took place during school days. The discourses about school, dance and gender that inform the participants and their actions were in focus. Those discourses materialize through actions, statements and dance movements. Finding schools that could participate and were interested in being part of the study was challenging. I used my network, school websites, regional dance developers and the national center for physical activity for all children (NCFF), to map the field. Dance is not a subject in the Swedish compulsory school curriculum, but the participating schools required dance as a mandatory activity for their pupils, either for all pupils or for pupils in a specific grade. The dance teachers that were responsible for the classes had degrees in dance pedagogy that focused upon dance as art for all children, not only those that had an interest or specific skills in dance.

In one of the schools (A) I took part in a meeting with parents to present the research project, and answer questions. In the other school (B), the dance teacher played a central role in communicating my intentions verbally and in writing, to pupils and parents.

What stands out in this study is that teachers make an effort to organize pupils into two categories: boys and girls. This way of organizing them occurs in gatherings and formations is evidence of a form of collective self-governing (Foucault, 2000; Nilsson, 2008). There might be different reasons for these actions, but as some social dance forms organize participants in Ladies and Gentlemen, there might be influences drawn from those genres. But I find another explanation more likely. As dance is such a marginalized activity in schools (Tobin, 2004; Nordaker, 2009), it is very important for dance teachers to structure their lessons in ways that harmonize with the school discourse, where the separation of girls and boys is visible in, for example, the school's architecture. The locker rooms are divided into girls' and boys' locker rooms, and the pupils enter their dance lessons through these rooms. This organization creates the impression that boys and girls are different (Thomas, 2003; Hebert, 2015), and also normalizes rather than problematizes such categorizations.

At the same time there is a reversed normalization process going on in dance movements. Teachers present the same dance material to all pupils

without any specific adjustment to gender. Through these actions the dance teachers contribute to a wide range of dance movements, which are not limited by what previous research has pointed out as normative feminine or masculine ways to dance (Sayers, 1993; Lindqvist, 2010; Rietenberg, 2010; Migdalek, 2015).

Girls in this part study show skills in dancing and it seems as if they are familiar with dance education that occurs in dance schools and municipal art and music schools. Some girls use their technical skills to show off and they are generally ignored by classmates and teachers in those initiatives. On the other hand, boys' initiatives seem to spread in the group and are copied by both boys and girls. I argue that the results show that girls who try out a position that claims space and attention are not appreciated or recognized by others. Instead they adapt and limit themselves, either to specific places in the space or to a more humble and caring attitude.

Also the pupils organize themselves as boys and girls. They tend to recreate stereotypes of normative masculinity and femininity when composing, dancing or acting in the dance space. My research shows that a group of boys, for example, minimize the teachers extended dance movements when they get a chance to recreate the choreography in groups. They lean on street dance style and music video performance and create a cool style that involves a resistance to femininity. It also limits diversity within the group of boys that perform.

CHAPTER 6: STUDY 2

This study is carried out in two classes, grades 4 and 5, in one school. The pupils, parents, teachers and the principal had all received written as well as spoken information about the project and agreed to take part. They all knew that they could discontinue their participation at any time. The aim was to offer pupils a possibility to compose dances in groups, and to study the choices they came up with. In this sense the study opens up more possibilities for the pupils to use their bodies, space, time and effort according to ideas that occur to them in the creative process. I have a combined role as teacher and researcher and provide the pupils with some basic tools to start off with. As the project takes place during their lessons in physical education, we used the gymnasium at the school and the physical education teacher was involved. She observed and helped out when practical problems occurred. As the aim was to study how children use the open resources in

composing, I chose to underscore that it is their movements and ideas that I am interested in. I also chose to introduce them to basic dance concepts such as movement qualities, shapes, contrasts and levels in the room, and I avoided specific genres or styles that could lead the pupils to work in a specific direction.

The first lessons involved practicing dance and clarifying the aim of the study. We also listened to a potpourri of six short music pieces. This potpourri was introduced as the music they would be asked to compose a dance to. In this sense, they had a limitation; they could not use any music they liked. This lack of choice in music was due to a need to be pragmatic, as all the groups were asked to work in the same space, but I also wanted to study how they chose to use the different pieces of music and to see how diverse the ideas they came up with would be.

All the lessons were video-recorded and at the end an informal questionnaire was handed out where the pupils were asked to state their hobbies and their thoughts about the dance project. The questionnaire itself is not analyzed, but still gives a brief understanding of aspects that govern the pupils' performance in the dance project. I observed all the lessons over and over again, but when analyzing the material I chose to focus on the performance of dance compositions that each group showed to me the last lesson. No other groups were present and after filming the composition we had an informal chat for a few minutes, before the next group entered the room.

When analyzing dance movements I lean on Laban (1967, 2011) and to understand strategies in interaction I use Potter (2008). This combination provides me with tools to analyze interaction that is not carried out verbally, but through dance movements. Thirteen groups took part in the project, but to find examples that were both representative and illustrative, I have chosen to do an in-depth analysis of ten of those groups. Three themes emerged, when the groups' dance compositions were analyzed:

- Everyday movements, violence and volume, groups 1–3.
- Dancing synchronized, extended and varied, groups 4–6.
- Breaking, linking together and focus on individuality, groups 7–10.

Everyday movements, violence and volume

The first theme involves three groups of boys, and they share an interest in violence. They performed dances where kicking, smashing and hitting

each other in the face and on the body occurred. Falling on the floor, the use of pretended tools to draw intestines out of bodies and shooting at each other were also performed in dramatic ways. When performing violence the pupils carry out their actions by articulating their movements clearly. They emphasize strong and powerful actions, focusing on the movements. By picturing violence so clearly, the boys immediately position themselves as boys, leaning on ideas of normative masculinity (Connell, 2005, Connell & Messerschmidt, 2005).

They also tend to use relatively common everyday movements such as walking or running in unorganized patterns. When performing movements, the boys sometimes seem to “just do something”, without an obvious aim to communicate with an audience. This shows that the boys seem unfamiliar with using their own bodies as symbols that others observe. It also shows an ambition not to engage in or be open to how dancing feels in the body, *per se*.

An ambition to cover space is shown by the boys, who move their bodies to different places in the room. They limit their movement vocabulary by not engaging in extended, elongated or soft movements. But one boy, all of a sudden, engaged in a ballet like turn, almost like a graceful pirouette. The music provided him with an opportunity to carry out this soft spin, as if he just discovered something different from what he was used to. He contributed to breaking norms for a while, even if he didn't continue to invest in similar movements.

Another example of norm challenging takes place when one group organize themselves in tight formations. By doing so, they construct a sort of intimacy that is normally linked to femininity (Ambjörnsson, 2003). This close formation is repeated and touching each other is added.

Some of the boys also involve humor to position themselves as boys that are aware of the risks of being viewed as feminine. Another strategy to carry out the composition task in dance but still perform as a boy, takes place when the boys perform music activities in their compositions. This allows them to transform dance into an activity that perhaps has a higher status than dance, but still act as responsible pupils carrying out the task.

A common way to carry out the task also involved avoiding making synchronized patterns. Such patterns occur, but not in a regular way. This constructs a picture of boys not paying attention to the interests of a potential audience. By not composing a dance that faces the audience, they can resist the objectification that is at stake when being carefully watched. Even if many boys are used to being visible in, for example, sport and everyday

movements, dance adds something slightly different. Performing dance as a way to sense one's own body brings with it an intrinsic value to the practice of dance that seems to be challenging for many boys.

Dancing synchronized, extended and varied

The girls in group 4–6 all drew upon normative ideas of dancing on stage. They used the mirror that was hanging on the wall in one corner of the gymnasium to arrange their actions and they also focused on coordinating different body parts in advanced patterns. Their dance compositions are all carried out facing the audience. By doing this, the girls construct an idea of dance as something someone watches. Dancing for one's own sake, unconscious of observers, seems to be out of the question. The girls seem to be informed, but also limited, by dance skills and mannerisms that they bear with them into the classroom. Many of them seem used to dancing and gymnastic activities and show technical skills, like advanced jumps, turns and coordinated combinations with their arms. They also include a special way to cover space by extending movement beyond their physical bodies. They create lines that go through the body and involve the imagination of the audience. This way of covering space is done in a graceful way without moving around, but nonetheless linking their own personal space to the surrounding space.

Examples of how the girls position themselves as objects, by focusing on synchronizing their dancing and dancing correctly, occur frequently. It is obvious that the girls are used to positioning themselves as objects of the male gaze (Butler, 2007, 2011). It is as though the body is two dimensional, like a mere paper doll that is always viewed either from the front or the back. There is not really any physical flesh, a body to sense and feel from inside, only a surface occurs.

The girls share an ambition to focus on dance per se. The movement itself has a value that is celebrated by not just going through it but getting into dance in an engaged way. When focusing on the movement itself, the girls draw attention to the intrinsic value of the dance movements. Their dance is not about something but constitutes something in itself.

By using routines from extracurricular dance activities, the girls construct themselves, not only as pupils, but as specific kinds of pupils – as skillful dancing girls, girls that dance nicely and correctly, who have control and are agile.

When they do this they also highlight their competencies and position themselves as experts. They reuse habits that are shaped in extracurricular dance activities, like doing leg movements in a cross shape⁵⁰, or arm movements that are inspired by the dancer and choreographer Matt Mattox. Those arm movements are almost a kind of ritual in dance education. They construct themselves as insiders and therefore as talented pupils, with knowledge of dance.

They use a wide variety of dance qualities that involve soft, waving, leaning, graceful lines, but also strong, hard and powerful movements. This variety of movements constructs girls as capable of using bodies in what, according to previous research (Lehikoinen, 2006; Gard, 2008, 2010; Lindqvist, 2010; Rietenburg, 2010), is regarded as feminine as well as masculine.

Two girls organize their dance with one leader and one follower. This opens up for the girl that has a battery of movements to show off, and displays her skills, and her friend copies her initiatives. This arrangement organizes the girls in a hierarchal manner with an expert leader and a follower that adapts and has a function that puts her friend's performance in the spotlight. The girls seem satisfied with their decisions and here the diversity between girls is manifested.

Breaking, linking together and focus on individuality

A third theme involves groups of boys and girls that break norms, bridge opposites, and focus on highlighting individuals.

One group of girls also engages in their performance by doing steps and movements that are common in extracurricular dance activities, but they perform these movements not only to please the audience. By bringing in uncontrolled movements, heaviness and power, they perform as agents, rather than as objects. They focus on the movement in the body, not only the observed body. This highlights a three-dimensional body, a body that has an inside, a depth, not only a surface.

Another group, consisting of boys, have made an effort to include all the participants in the group equally so that no one boy should be the center of attention. This shows that the boys are responsible, caring for one another and have the ambition to share and divide attention among themselves. Different themes occur during their dance. They start off by hitting the air, with-

50. Moving leg, front, side, back, side – called en croix.

out directing their movements towards anybody else. Inspired by the music from *Titanic*, they climb the wall bars, and are hanging like sailors looking out to sea. They also seem inspired by natural science, as they, in couples, show a pendulum pattern called “Newton’s cradle.” By using different themes in the same combination, possibilities for a wide range of movements are opened up. The boys combine violent hitting, floating movements, and gracefulness. One of the boys uses soft arm movements with self-assurance, and does not seem to bother resisting the feminine touch that this movement connotes. When using graceful movements he smiles with confidence at the camera and constructs a softness that demonstrates familiarity with this sort of movement. His smile is not a sarcastic grin; on the contrary, he is enjoying what he is doing.

Another group of boys create a dance that is informed by the Olympic Games. Two of five boys engage in a game, when trying to catch the Olympic fire from each other. Meanwhile their friends depict an audience or a choir, standing nailed to the wall. The two boys participate in a game that involves running around in the room, with the Olympic fire held high. The energy level is high, they cover space but seem to ignore the audience. It is as if their game is what matters to the participating boys. They resist the observers’ gaze on their bodies as symbols and use them mainly as pragmatic tools for carrying out the game. Their dance also involves a formation in a small circle, where the five boys stand close together and move around in a tight formation. Their breathing, the heat from their bodies, and the way the boys touch each other’s heads adds a sense of intimacy, which is often linked to normative femininity.

This group of boys creates a dance that also involves hitting movements, but they focus on performing the movement rather than constructing an image of violence. Therefore the symbolic aspect of the movement is giving space to the sensing of the movement itself. The movement becomes important per se. Generally this group stands in lines or a small circle, and they exercise a control and shyness that often is connected to girls and women. One of the boys takes on a leading role, but not in a dominant or aggressive way. Rather, he engages in solving problems and discovering creative ways to design the composition. For example, a few times he makes alternative movements, in contrast to his friends, to give the dance a dynamic touch. Another boy seems uncomfortable with the softness that is included in the dance. He resists those movements by doing them without enthusiasm and articulation, and instead he invests in the more powerful

movements. This group of boys seems to be quiet and shy, and they limit their use of space. In this sense, they are not positioning themselves as normative masculine boys. But nonetheless they choose to organize a boy group and some of them invest more in hard, powerful movements, than in soft, graceful ones. This constructs an image of the importance for boys who are not “typical boys” to resist being interpreted as more feminine, due to those softer qualities.

CHAPTER 7: DISCUSSION

The results of the studies show that the school context, as well as dance genres, and former experiences and understandings among the pupils, plays a central role in the possibilities and limitations that pupils meet when taking part in dance projects and education in the participating schools. The results will now be discussed and problematized.

School discourse on dance: Possibilities or limitations?

The teachers and the pupils in study 1 address each other in a number of different ways. They talk to each other, but they also use their bodies. By facing in different directions and by performing dance movements, they also communicate. The results show that pupils are verbally addressed and organized by teachers as “boys” or “girls.” This organization is also supported by the architecture of the building, for example, the locker rooms. The pupils enter the dance space through either “ladies” or “gents” locker rooms, and therefore they are already interpellated when entering. It also seems to be a natural part of the school culture. Because the dance teachers need to legitimize their positions, since dance is not a subject in the curriculum, the ambition to “fit into” the school culture is at stake.

The dance teachers are also informed by dance traditions, such as folk dancing and ballet. In those traditions men and women are given different roles, and also perform somewhat different movements.

This way of addressing pupils rests on a binary idea of gender (Butler, 2007, 2011; Lenz-Taguchi, 2009; Lykke, 2009). In this way dance practice contributes to a reinforcement of normative ideas of gender differences. But at the same time, the movements that the pupils are introduced to have a wide range of qualities. In this sense the dance movements have the role of opening up a variety of possibilities for all children, and therefore also con-

tribute to the breaking of norms. All pupils are practicing the same material, and they are in that sense investigating a wide range of possibilities.

Pupils, positions and recreating/resisting gender patterns

The pupils in both part studies also chose homogeneous gender groups when they could. It seems as if this ambition is even stronger in dance lessons compared with other more informal occasions during the school day. As dance is regarded as a feminine art form, the importance of making clear whether you are a boy *or* a girl seems even more important when dancing.

The collective strategy to separate into groups of boys and girls brings about possibilities as well as limitations. Boys that organize themselves with other boys can resist femininity by choosing themes or movements that, according to research, are regarded as more masculine, such as strong, powerful movements, jumps and acrobatics (Gard, 2010; Migdalek, 2015). They can invest in male bonding, and challenging both the teachers' choice of dance movements as well as bringing in a touch that is either more masculine or clearly resists femininity. For example, a group of boys performed a dance choreographed by their teacher, but they shortened and bent their arms instead of lengthening and extending them as the teacher did. They were inspired by music videos, and when placing a lead singer as the focal point of their performance, they also transformed the dance into something that takes place in the background. The lead singer dominates with his body language, and some of the boys seem to be uncomfortable with this street-like style. The boys construct *the dancing boy* as a street dancer or a singer, and also marginalize other possibilities.

Risk-taking is often linked to hegemonic masculinity (Connell, 2005; Connell & Messerschmidt, 2005). But as many of the boys keep performing movements that are regarded as masculine, they construct an image of boys as not being willing to take risks that involve challenging norms that are connected to masculinity.

Many of the girls, in both parts of the study have developed dance skills. They line up in front of mirrors or facing the audience and strive to perform correct and controlled movements. By working with other girls they can build upon the dance knowledge they already have and therefore also position themselves as experts. In this way they are both recreating girls as objects to be appreciated by others (Walkerdine, 1998; Stinson, 2005 a), but at the same time they are constructing themselves as skilled. They can carry out

advanced steps, routines and patterns, like pirouettes and extended jumps.

By extending their movements beyond their physical bodies, when making lines through body and space, some girls in study 2 cover space in a way that interacts with the audience. By doing so, they also claim an audience that understand their signals and see where their movements are directed, and how covering space can be done standing in one place. Some girls also add power, heaviness and a claiming of space around the body that seems to widen the norms of girliness. They present themselves as competent, placing their bodies in the center of attention without performing as objects but rather as agents. They are using modern and contemporary dance ingredients to place themselves in an empowered position.

Dance and change – potential for a wider girliness

Even if this study does not focus on after-school-activities the results also have implications for extracurricular activities. As many girls in study 2 take part in dance courses offered by educational associations, municipal culture schools and dance schools, they bring with them into school the habits and values that those practices manifest. In dance classes that children take part in after school, the willingness to adapt to the children's wishes seems rather unproblematicized (Hanna, 1996; Hebert, 2015). If the activities are not selling themselves enough, the children quit (Holmberg, 2010). Therefore quality in such domains seems to be the number of children involved. As children are inspired by what surrounds them on television, in advertising and social media, they tend to ask for popular culture. As the question of profitmaking is important in those practices, the ambition to undermine norms and challenge pupils' ideas is not always present.

One aspect of this problem, that currently occurs, is the ambition to be synchronized in the group and coordinated with the music. To control movements, adjusting the body in a way that makes it attractive to observers and facing front, is common in dance practice. Often girls/women are applauded by their ability to please, to appear lovely and charming, or sensual (Walkerdine, 1998; Stinson, 2005 a; Hebert, 2015). This constructs girls as malleable objects rather than active agents. The mirror is an important part of this process, but it also provides possibilities. Girls not only mold their bodies in relation to the picture in the mirror. The mirror also gives them an opportunity to be more self-reliant, when not always being advised to rely on the teacher's comments (Nothèr Hooshidar, 2014). They can adjust their

own movements by watching themselves, also in a way that challenges, what research points out as, normative femininity (Wigert, 1999; Stinson, 2005 a; Lehtikoinen, 2006; Gard, 2008, 2010). Analyzing and discussing choices that pupils and teachers make can be a way of developing the practice and becoming more aware of the way norms intersect with dancing.

Dance as art – potential for wider boyishness

It seems important for boys, in both parts of the study, to choose safe positions and lean on symbols that are linked to masculinity. As mentioned earlier, popular dance culture, such as street dance or hip hop seems to be highly valued among boys. By getting involved in street dancing, many boys limit themselves and choose not to use qualities that are linked with femininity. But at the same time they can engage in dance as something, *per se*. This possibility does not occur on a regular basis in this study, as many boys use movements as symbols for something else and situate themselves in contrast to the intrinsic aspects of dancing. The possibility of sensing and explore the feeling of dancing within one's own body is not regularly appreciated.

A norm creative tendency can be seen in study 2, when boys do try out graceful pirouettes, soft arm movements and extending their bodies in space a few times. Those kinds of actions are normally linked to femininity (Migdalek, 2015). According to Butler (2011), one needs to invest in movements or ways to act on a regular basis to make it a part of one's own physical style. If pupils just attempt unusual movement once or twice, that does not add a wider performance of gender to their habits. It has to be repeated and reinforced over and over again, to broaden their gender identities. When being challenged to invest in a wide range of genres and dance styles the possibility of including this diversity in one's own body and movement repertoire increases. The notion of how a normal boy moves and uses his body in space can be painted with a multiplicity of colors. But it is important that boys and men, in the larger society, are appreciated for taking on those multiple positions.

There is another layer that influences boys' engagement in dance and it is connected to knowledge, and knowledge construction. What is regarded as knowledge is not without bias. It is the result of negotiation and political ambitions. Curricula are political constructions. In most societies dance is not a subject in the curriculum. I argue that norms of masculinity and ideas of what counts as knowledge intersect. It constructs the normal boy as a boy that resists dance and the normal education as a system that marginalizes dance.

Knowledge construction and democracy through dance as art

Education systems are constructed through political decisions and knowledge is defined by values and norms in contexts and time. The marginalization of art, aesthetic and bodily knowledge in many educational systems is well known (Hanna, 1999; Bresler, 2004).

Also in dance education norms are embedded. Those norms are also taught when dance is taught, if not discussed in a critical way. This study shows a tendency to norm-creativity among boys as well as among girls. Even though, many norms are also manifested in the practices. A two-dimensional rather than a three-dimensional appreciation of the body occurs among most girls. Instead of focusing on the way movements feel, they focus on how the movement looks.

Different approaches to the meaning that dance has also occur. Many girls get into the movements; they engage and invest in a diversity of movements. Therefore, I argue, they develop a wider vocabulary of movements than many boys do. It can also contribute to a construction of girls as agents. From a democratic point of view, this is beneficial for girls, but at the same time it limits boys' possibilities to express themselves in a nuanced and conscious way. Many boys also tend to just go through dance movements and focus on constructing symbols that can make them seem masculine, and not be regarded as feminine. To be regarded as feminine is risky for boys as the possibility of being called names, such as "sissy," "fag," or "wimp" increases. This limits boys' possibility to appreciate the intrinsic value of dancing, to engage in dance *per se*. This is rather something that many girls do and something that seems to be appreciated and valued. From a democratic point of view it narrows many boys' possibilities and experiences to have to fight femininity and it also narrows the ideas of what knowledge is, and who carries it. As a final point I want to emphasize that dance as art can contribute to a challenging of hegemonic views of knowledge, and open up possibilities to know, be known and position oneself in the world.

Källor och Litteraturförteckning

MUNTLIGA KÄLLOR

Hebert, Carolyn (5/6 2015) Mini & Macho, Small & Sexy: The perpetuation of Heteronormativity, Hegemonic Masculinity and femininity Within the Culture of Competitive (Jazz and Hiphop) Dance. Paperpresentation, Cut and Paste – Dance advocacy in the age of austerity, Athens.

DIGITALA KÄLLOR

Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2005). *Kön-Idrott-Skola*. Hämtad 6/6 2015 från www.idrottsforum.org

Nydahl, L. (2013, 30/7). Slipper dansa av religiösa skäl. *Dagens nyheter*. Hämtad 3/1 2016 från <http://www.dn.se/nyheter/sverige/slipper-dansa-av-religiosa-skal/>

Institutet Dans i skolan (2016). Hämtad den 19/5 2016 från <http://www.dansiskolan.se>

Vetenskapsrådet. (2016). *Forskning som involverar barn*. Hämtad 21/3 2016 från <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>

LITTERATURFÖRTECKNING

- Althusser, L. (1976). *Filosofi från proletär klasståndpunkt*. Staffanstorps: Cavefors Bokförlag AB.
- Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Antilla, E. (2007). Mind the Body: Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body and the Reflective Mind. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 79–99). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.
- Antilla, E. (2008). Dialogical Pedagogy, Embodied Knowledge, and Meaningful Learning. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference*, (p. 159–180). Champaign: Human Kinetics.
- Au, S. (1991). *Ballet & Modern Dance*. London: Thames and Hudson Ltd.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor – Global research compendium on the impact of the arts in education*. München: Waxmann Verlag.
- Bannon, F. (2004). Towards creative practice in research in dance education. *Research in Dance Education*, 5:1, 25–43.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Bendroth Karlsson, M. (2010). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Björck, C. (2011) *Claiming space – Discourse on Gender, Popular Music and Social Change* (Doktorsavhandling, Art Monitor, 22). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel* (Doktorsavhandling, Art Monitor, 47). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Boman, B. (1986). *Isadora Duncan och den svenska barndansen*. Stockholm: Birgit Boman (eget förlag).
- Boman, B. (1993). Barn och Dans. En historisk aspekt. I G. Berefeldt (red.), *Barn och Dans* (s. 35–42), Centrum för Barnkulturforskning (vol. 21). Stockholm: Stockholms universitet.
- Boman, B. (2004). Svenska Danspedagogförbundet 1939–2001. I E. Grönlund & A. Wigert (red), *Röster om danspedagogik* (s. 193–202). Stockholm: Carlsons Bokförlag.

- Bresler, L. (2004). Dancing the Curriculum: Exploring the Body and Movement in Elementary Schools. In L. Bresler (ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds – Towards Embodied Teaching and Learning*, (p. 127–152). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Burt, R. (1995). *The male dancer – Bodies, spectacle, sexualities*. New York: Routledge.
- Burt, R. (2009). The performance of unmarked masculinity. In J. Fischer & A. Shay (ed.), *When men dance: Choreographing masculinities across borders* (p. 150–167). New York Oxford university Press.
- Butler, J. & Rosenberg, T. (2005). Könet brinner! *Judith Butler – texter i urval av Tiina Rosenberg*. I T. Rosenberg (red.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel – feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.
- Butler, J. (2011). *Bodies that Matter – On the discursive limits of “sex”*. New York: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner – En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Börjesson, M. & Rehn, A. (2009). *Makt*. Malmö: Liber.
- Carlgren, C. & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelse: en analys av rörelsekunnande i en dansuppgift. *Forskning om undervisande och lärande* (nr. 14), s. 24–40.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society* (v ol. 196), p. 829–859.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Danshögskolan (1990). *Dans i skolan – en Metodiskrift från Danshögskolan*. Stockholm: Danshögskolan.
- Dans och Cirkushögskolan, en del av Stockholms Konstnärliga högskola (2006). *Utbildningsplan – Kandidatprogram i danspedagogik, 180 hp*. Stockholm: Dans och Cirkushögskolan, Institutionen för danspedagogik.
- Davies, B. (2008). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.

- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* (20:1), p. 43–62.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, Kunskap & självuppfattning*. Stockholm, Liber Utbildning.
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ericson, G. (1996). *Assessment of schoolchildren's performance in dance* (Dissertation). Uppsala: Uppsala universitet.
- Ericson, G. (2000). *Dans på schemat – beskrivning och bedömning I ett estetiskt ämne*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2007): *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning* (Forskningsrapport 2010:1). Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ewaldsson, A.-C. (2003). Throwing like a girl? Situating gender differences in physicality across game-contexts. *Childhood: A global journal of child research*, (10:4), p. 475–497.
- Ewaldsson, A.-C. (2004). Shifting Moral Stances: Morality and Gender in Same-Sex and Cross-Sex Game Interaction. *Research on Language and Social Interaction* (37:3), p. 331–336.
- Ewaldsson, A.-C. (2007) Accounting for friendship: Moral Ordering and Category Membership in Preadolescent Girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction* (40:3), p. 377–404.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva – Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in Education no. 115). Uppsala: Uppsala universitet.
- Ferm, C. (2015). Grundskoleelevers lärande som estetisk kommunikation – aspekter av översättning och delaktighet. I B.-M. Styrke (red.), *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 70–88). Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1972). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2000). The Subject and Power. In J. Faubion (ed), *The essential works of Foucault, 1926–1984. Vol 3, Power* (p. 326–348). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2009). Övervakning och straff. Lund: Arkiv förlag.
- Fredrikson, B. L. & Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory. Towards Understanding Women's lived experiences and Mental Health Risks. *Psychology of Woman Quarterly*, (Vol. 21) p. 173–206.

- Gard, M. (2006). *Men who dance. Aesthetics, Athletics & the Art of Masculinity*. New York: Peter Lang Publishing.
- Gard, M. (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, (13; 2), p. 181–193.
- Gard, M. (2010). Dancing around the “Problem” of Boys and Dance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* (22:2), p. 213–225.
- Griffiths, V. (1996). Getting in step – Young Girls and Two Dance Cultures. *Women's Studies International Forum* (19:5), p. 481–491.
- Gustavsson, B. (red.). (2007). *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Hall, S. (2004). Foucault: Power; Knowledge and Discourse. In M. Wetherell, S. Taylor & J. S. Yates (ed.), *Discourse Theory and Practice – a reader* (p. 72–80). London: Sage Publication Ltd.
- Hanna, J. L. (1996). *Dance, Sex and Gender*. Chicago: Chicago University Press.
- Hanna, J. L. (1999). *Partnering Dance and Education – Intelligent Moves for Changing Times*. Champaign: Human Kinetics.
- Heimonen, K. (2007). In a Spiral: Cycles of Words, Dance and Strange Images. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 100–110). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.
- Hellman, A. (2008). Sluta gnälla som en bäbis och va' en stor kille nu! I M. Nordberg (red.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2012). Kan Batman vara rosa? Förhandling av könsskillnad genom normer om flickiga och pojkiga kroppar. I K. Helander (red.), *Huvud, axlar, knä och tå – om barn, kultur och kropp* (s. 85–105). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning (vol. 45) Stockholms universitet.
- Holdsworth, N. (2013). ‘Boys don't dance, do they?’. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* (18:2) p. 168–178.
- Holmberg, K. (2010). *Musik – och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Hyvönen, L. (2007). The Ways of Knowing and the School Reality. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 159–178). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.

- Hämäläinen, S. (2007). The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 56–78). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.
- Johansson, T. (1998). *Den skulpterade kroppen – Gymkultur, friskvård och estetik*. Carlssons Bokförlag: Stockholm.
- Kauppila, H. (2007). Becoming an Active Agent in Dance and Trough Dancing: A Teacher's Approach. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 133–143). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.
- Kipling-Brown, A. (2008). Common Experience Creates Magnitudes of Meaning. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference* (p. 141–158). Campaign, Human Kinetics.
- Kress, G. (2010). *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge Taylor and Francis Group.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse – the Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Education.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Laban, R. (1975). *Modern Educational Dance*. Third Edition revised by Lisa Ullman. Mac Donald & Evans Ltd, London.
- Laban, R. (2011). *The Mastery of Movements*. Revised by Lisa Ullman. Hampshire: Dance Books Ltd.
- Lanå, K. (2015). *Makt, kön och diskurser – En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 371). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, H. (2012 a). Att förstå barns rörelse – ett sociokulturellt perspektiv. I K. Helander (red.), *Huvud, axlar, knä och tå – om barn, kultur och kropp* (s. 11–28). Centrum för Barnkulturforskning (vol 45). Stockholm: Stockholms universitet.
- Larsson, H. (2012 b). Materialising bodies: there is nothing more material than a socially constructed body. *Sport, education and Society*, p. 1–15.
- Lehikoinen, K. (2006). *Stepping Queerly? Discourses in Dance Education for Boys in Late 20th-Century Finland*. Bern: Peter Lang.

- Lenz Taguchi, H. (2009). *In på bara benet – En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Liberg, C. (2006). ”Skolan är fattig!” – att utforska utbildningsverksamhetens innehåll. I B. Sandin & R. Säljö (red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering* (s. 176–195). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lilja, E. (2000). *Danskonst i språkets utmarker*. Stockholm: E L D.
- Lilja, E. (2003). *Words on dance*. Stockholm: E L D.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan – Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling, Art Monitor) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2013). Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen. *Educare*, 1, (s. 7–40). Malmö: Malmö högskola.
- Lindström, L (2002). Att lära genom konsten – en forskningsöversikt. I M. Hjort, A. Unander-Scharin, C. Wiklund & L. Åkerman (red.), *Om konstarter och matematik i lärandet*, (s. 107–132). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lindqvist, A. (2007). *Dansens plats i skolan – Tradition, utveckling och lärande i Skellefteå Kommun* (Licentiat uppsats, nr 22). Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck* (Doktorsavhandling, nr 34). Umeå: Umeå universitet.
- Liu, S.-Y. (2008). Transferable Theory: Researching Movement Concepts in Different Cultural Contexts. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference* (p. 181–208). Champaign: Human Kinetics.
- Lundvall, S. (2015). Estetik och rörelse i skolan – om relationen mellan dans och gymnastik. I B.M. Styrke (red.), *Kunskapande i dans – om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 39–52). Stockholm: Liber.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- Liotard, F. (2009). Det postmoderna tillståndet. *Psykoanalytisk tidskrift* (2009: 28–29), 91–146.
- Maree, L. (2008). Acts of love under a Southern Moon. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference* (p. 117–140). Champaign, Human Kinetics.

- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och lärprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. (Forskning i fokus, nr 16). Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Martinsson, Lena. & Reimers, Eva. (Red.) (2010). *Norm-struggles: sexualities in contentions*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Marques, I. (2007). *I See a Kaleidoscope Dancing: Understanding, Criticizing and Recreating the World Around Us*. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 144–158). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.
- Matos, L. (2008). Writing in the Flesh: Body, Identity, Disability and Difference. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference* (p. 71–92). Champaign, Human Kinetics.
- Mattsson, T. (2015). Dansens position i ämnet idrott och hälsa. I B.-M. Styrke (red.), *Kunskapande i dans. Om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 53–69). Stockholm: Liber.
- Mattsson, T. (2016, kommande avhandling). Expressiva dansuppdrag – utmanande läruppgifter i ämnet idrott och hälsa. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- McFee, G. (1996). *Understanding Dance*. London: Routledge.
- McQuillan, M. (2000). Five strategies for deconstruction. In M. McQuillan (ed.), *Deconstruction, A Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mc Robbie, A. (1989). En feministisk kritik av subkulturforskningen. I Forsnäs, J. (red): *Ungdomskultur – identitet – motstånd* (s. 109–129). Stockholm: Stehag.
- Migdalek, J. (2015). *The Embodied Performance of Gender*. New York and London: Routledge.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault – en introduktion*. Malmö: Egalité.
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen? En didaktologisk studie av dansens legitimering og innehold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale l replaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* (Doktorsavhandling). Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus universitet.
- Nothér Hooshidar, A. (2014). *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik – En studie av kommunikation och interaktion i dansundervisning* (Licentiat uppsats) Stockholm: Universitetsservice.

- Olsson, C. (1999). Rena kroppar – smutsiga rörelser. I E. Grönlund, L. Hammergren, C. Olsson & A. Wiger (red.), *Forskning i rörelse – Tio texter om dans* (s. 154–173). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Pakes, A. (2003): Original Embodied Knowledge: the epistemology of the new dance practice as research. *Research in Dance Education* (4:2), p. 127–149.
- Pastorek Gripson, M (2015) ”Att kunna i dans” – vad är det? I B.-M. Styrke (red.), *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 106–121). Stockholm: Liber.
- Persson, M. (2010). Populärkulturen i skolan: Traditioner och perspektiv. I M. Persson (red.), *Populärkulturen och skolan* (s. 15–104). Lund: Studentlitteratur.
- Potter, J. (2008). *Representing Reality – Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: SAGE Publications Ltd.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2007). *Discourse and Social Psychology – Beyond Attitudes and Behavior*. London: SAGE Publications Ltd.
- Purcell Cone, T. (2009). Following Their Lead: Supporting Children’s Ideas for Creating Dances. *Journal of Dance Education* (9:3), p. 81–89.
- Rasmussen, M. L. (2006). *Becoming Subjects: Sexualities and Secondary Schooling*. New York: Routledge.
- Rietenburg, H. M. (2010). Frozen landscapes: a Foucauldian genealogy of the ideal ballet dancer’s body. *Research in Dance Education*, (11:1) p. 71–85.
- Risner, D. (2007): Rehearsing masculinity: challenging the ‘boy code’ in dance education. *Research in Dance Education* (8:2), p. 139–153.
- Risner, D. (2008). When Boys Dance: Cultural Resistance and Male Privilege in Dance Education. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference*, (p. 93–116). Champaign: Human Kinetics.
- Riesner, D. & Stinson, S. (2010). Moving Social Justice: Challenges, Fears and Possibilities in Dance Education. *International Journal of the Arts* (11:6), p. 2–26.
- Roman, G. (2004). Dansens lärande – Minne, Mästarlära och Kropp. I E. Grönlund & A. Wigert (red.), *Röster om danspedagogik*, (s. 55–74). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Ross, J. (2004). The Instructable Body: Student Bodies From Classrooms to Prisons. In L. Bresler (ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds – Towards Embodied Teaching and Learning* (p. 169–182). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik* (2005:28). Karlstad: Karlstad University studies.
- Salosaari, P. (2001). *Multiple Embodiment in Classical Ballet – Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. Helsingfors: Acta Scenica, 8, Theater Academy.
- Salosaari, Paula (2007): *Repercussions on a Dance-Making Project*. In L. Rouhiainen (ed.), *Ways of Knowing in Dance and Art* (p. 41–55). Helsingfors: Acta Scenica, 19, Theater Academy.
- Sayers, L.-A. (1993). "She might pirouette on a daisy and it would not bend": Images of Femininity and Dance Appreciation. In H. Thomas (ed.), *Dance, Gender and Culture* (p. 164–183). London: Palgrave MacMillan.
- Shapiro, S. B. (2008). Dance in a World of Change: A Vision for Global Aesthetics and Universal Ethics. In S. B. Shapiro (ed.), *Dance in a World of Change – Reflections on Globalization and Cultural Difference* (p. 253–275). Champaign, Human Kinetics.
- Sjöstedt Edholm, E. & Román, G. (2002). Danshögskolan – Dans som kunskapsområde. I M. Hjort, A. Unander-Scharin, C. Wiklund & L. Åkerman (red), *Om konstarter och matematik i lärandet*, (s. 153–162). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Sjöstedt Edholm, E. (2004). Om dansen i skolan. I E. Grönlund & A. Wigert (red.), *Röster om danspedagogik* (s. 91–104). Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Sjöstedt Edholm, E. & Wigert, A. (2005). *Att känna rörelse- en danspedagogisk metod*. Stockholm: Carlsons bokförlag.
- SKOLFS 2003:17. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lp094*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2010). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*. – Lgr11 Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Smith-Autard, J. M. (1994). *The Art of DANCE In education*. London: A & C Black Limited.
- Stinson, S. (2001). Choreographing a life: Reflections on Curriculum, Design, Consciousness, and Possibility. *Journal of Dance Education* (1:1), p. 26–33.

- Stinson, S. W. (2005 a): The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education. *Journal of Dance Education* (5:2), 51–57.
- Stinson, S. W. (2005 b). Why are we doing this? *Journal of Dance Education* (5:3), p. 82–89.
- Styrke, B.-M. (2010). *Utbildare i dans. Perspektiv på formeringen av en pedagogutbildning 1939–1965* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Styrke, B.-M. (2013) *Dans, didaktik och lärande: om lärares möjligheter och utmaningar inom gymnasieskolans estetiska program*. Stockholm: Dans och Cirkushögskolan.
- Styrke, B.-M. (2015). Dans som idé och praktik i förändring - ett idéhistoriskt perspektiv. I B.-M. Styrke (red.), *Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation* (s. 20–38). Stockholm: Liber.
- Svendler Nielsen, C. (2009). *Ind i bev gelsen – et performativt f nomenologisk feltstudie om kropplighed, mening og kreativitet i børns l reprocesser i bev gelses-undervisning i skolen* (Doktorsavhandling). København: Københavns universitet.
- Stålhammar, B. (2000). *Svenska, finska och estniska tonåringars syn på sin tillvaro* (Rapporter vid Pedagogiska institutionen, 2000:1). Örebro: Örebro universitet.
- Tobin, J. (2004). The Disappearance of The Body in Early Childhood Education. In L. Bresler (ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds – Towards Embodied Teaching and Learning* (p. 111–125). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Thomas, H. (ed.). (1993). *Dance, Gender and Culture*. New York: Palgrave MacMillan.
- Thomas, H. (1996). Dancing the difference. *Women's Studies International Forum* (19:5), p. 505–511.
- Thomas, H. (2003). *The Body, Dance and Cultural Theory*. New York: Palgrave MacMillan.
- Ulvros, E. H. (2004). *Dansens och tidens virvlar: om dans och lek i Sveriges historia*. Lund: Historiska media.
- Ungdomsstyrelsen (2013). *Unga och våld*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ungdomsstyrelsen (2014). *Grupper, maskulinitet och våld*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Utbildnings och Kulturdepartementet (2005). *Kultur i skolan – en skrift om regeringens satsning under 1999–2003*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vail, J. (1998). *Kulturella koreografier*. Stockholm: Carlsons bokförlag.

- Walkerdine, V. (1998). *Daddy's Girl – Young Girls and Popular Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wigert, A. (1993). Dans i utbildningen. I G. Berefeldt (Red.), *Barn och Dans* (s. 43–53), Centrum för Barnkulturforskning, (vol. 21). Stockholm: Stockholms universitet.
- Wigert, A. (1999). Några tankar om pojkars och flickors sätt att attackera dans. I E. Grönlund, L. Hammergren, C. Olsson & A. Wigert (red.), *Forskning i rörelse. Tio texter om dans* (s. 13–21). Stockholm: Carlssons.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's sake?: The impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation: OECD Publishing.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2009). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, I. M. (2000). *Att kasta tjejkast: Texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas bokförlag.
- Ängquist, L. (2006). *Dansande ungdom – en etnologisk studie*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1, Information till rektor om forskningsprojekt!

Jag som skriver till Dig är doktorand i estetiska uttrycksmedel med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Göteborgs Universitet (Forskarskolan CUL). Under läsåret 2009-2010 avser jag att genomföra en studie om dansundervisning i grundskolan. Anledningen till att jag vill studera detta är att allt fler skolor arbetar med olika former av dans och därför är det angeläget att undersöka mötet mellan dans och skola med avseende på dansundervisningens innehåll, process, värderingar och normer. Ambitionen är att analysera och problematisera dansundervisningen i relation till skolans övergripande uppdrag, ungas genusskapande och det omgivande samhällets danskonst/kultur. Forskning kring denna problematik får ses som angelägen, eftersom det kan öppna för en diskussion om hur dansundervisning i skolan i praktiken gestaltas samt vilka problem och möjligheter som blir synliga och därmed möjliga att utveckla.

Fem till sju klasser från olika skolor i Sverige kommer att medverka och jag undrar nu hur du ställer dig till att Xskolan medverkar i forskningsprojektet? Om du är positiv till medverkan kommer vi att gå ut med skriftlig och muntlig information till dansläraren/klassläraren och om denne också ställer sig positiv kommer jag att informera alla elever och målsmän/vårdnadshavare skriftligt. I samråd med målsman får sedan varje elev skriftligt ge sitt samtycke om de är intresserade av att delta och målsman får också skriftligt bekräfta sitt samtycke. Anledningen till att förfrågan går till att XXXskolan är att jag söker fem till sju skolor som kontinuerligt arbetar med dans och som representerar skilda bakgrunds förutsättningar med avseende på upptagningsområdets sociala och kulturella struktur och att Bild och formskolan passar in som en av dessa. Medverkan är helt frivillig och deltagarna har också rätt att när som helst under forskningsprocessen avbryta sin medverkan utan att ange skäl för detta.

Forskningsprocessen innebär att danslektionerna i 1-2 av skolans klasser kommer att videofilmas ca 5-7 tillfällen under hela eller delar av läsåret 2009-2010 och att informella samtal förs med berörda lärare. Materialet kommer sedan att analyseras och utgöra empirin i mitt avhandlingsarbete. Deltagarnas anonymitet garanteras. Dels fokuseras inte dessa som individer utan istället den interaktion, kommunikation och kunskapsbildning som kommer till stånd i undervisningen, dels kommer eventuella direktcitat i forskningsrapporten att förses med fingerade namn. Vidare kommer det inte att uppges vid vilka skolor och i vilka städer forskningen äger rum. Personuppgiftslagen gäller. Detta är en lag vars syfte är att skydda människor mot att deras personliga integritet kränks genom behandling av personuppgifter. När projektet är slutfört kommer studiens deltagare att beredas möjlighet att ta del av resultaten.

Huvudman för projektet är Göteborgs Universitet och ansvarig handledare är fil. Dr i musikpedagogik; Docent i pedagogik; Universitetslektor i utbildningsvetenskap Claes Ericsson vid Högskolan i Halmstad. Under hela forskningsprocessen står jag och min handledare till förfogande om något skulle upplevas som problematiskt eller för eventuella frågor som kan dyka upp längs vägen.

Med vänlig Hälsning
Märtha Pastorek Gripson
Doktorand i estetiska uttrycksmedel med inriktning mot utbildningsvetenskap
Tel 0709-107607
E-post: martha.pastorek-gripson@hv.se

Claes Ericsson
Tel 035-167343
E-post: claes.ericsson@lut.hh.se

Bilaga 2, Information om forskningsprojekt till lärare och danspedagoger

Jag som skriver till Dig är doktorand i estetiska uttrycksmedel med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Göteborgs Universitet (Forskarskolan CUL). Under läsåret 2009-2010 avser jag att genomföra en studie om dansundervisning i grundskolan. Anledningen till att jag vill studera detta är att allt fler skolor arbetar med olika former av dans och därför är det angeläget att undersöka mötet mellan dans och skola med avseende på dansundervisningens innehåll, process, värderingar och normer. Ambitionen är att analysera och problematisera dansundervisningen i relation till skolans övergripande uppdrag, ungas genusskapande och det omgivande samhällets danskonst/kultur. Forskning kring denna problematik får ses som angelägen, eftersom det kan öppna upp för en diskussion om hur dansundervisning i skolan i praktiken gestaltas samt vilka problem och möjligheter som blir synliga och därmed möjliga att utveckla.

Tre klasser från olika skolor i Sverige kommer att medverka och jag undrar nu om du i egenskap av lärare/danspedagog vid Xskola skulle kunna tänka dig att delta i projektet. Anledningen till att du blir tillfrågad är att vi söker tre skolor med skilda bakgrundsförutsättningar med avseende på upptagningsområdets sociala och kulturella struktur och att din skola passar in som en av dessa. Medverkan är helt frivillig och du har också rätt att när som helst under forskningsprocessen avbryta din medverkan utan att ange skäl för detta.

Forskningsprocessen innebär att danslektionerna i din klass (år 5 XXX) kommer att videofilmas 1-2 ggr/v under höstterminen 2009 och därefter analyseras materialet och utgör empirin för min kommande avhandling. Det är i huvudsak jag, men i viss mån även mina handledare som kommer att titta på videomaterialet. Din anonymitet garanteras. Dels fokuseras inte deltagarna som individer utan istället den interaktion, kommunikation och kunskapsbildning som kommer till stånd i undervisningen, dels kommer eventuella direktcitat i forskningsrapporten att föras med fingerade namn. Vidare kommer det inte att uppges vid vilka skolor och i vilka städer forskningen äger rum. Personuppgiftslagen gäller. Detta är en lag vars syfte är att skydda människor mot att deras personliga integritet kränks genom behandling av personuppgifter. När projektet är slutfört kommer studiens deltagare att beredas möjlighet att ta del av resultaten.

Huvudman för projektet är Göteborgs Universitet. Kontaktperson samt huvudansvarig för projektets genomförande är jag själv samt min huvudhandledare. Under hela forskningsprocessen står vi till förfogande om något skulle upplevas som problematiskt eller för eventuella frågor som kan dyka upp längs vägen.

Med vänlig hälsning

Märtha Pastorek Gripson

Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap.

Telefon 0709-107607

E-post: martha.pastorek-gripson@hv.se

Claes Ericsson

Huvudhandledare; Fil. Dr. i musikpedagogik; Docent i pedagogik; Universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Halmstad.

Tel 035-167343

E-post: claes.ericsson@lut.hh.se

Bilaga 3, Information om forskningsprojekt till vårdnadshavare!

Jag som skriver till Dig är doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Göteborgs Universitet (forskarskolan CUL). Under läsåret 2009-2010 avser jag att genomföra en studie om dansundervisning i grundskolan. Anledningen till att jag vill studera detta är att allt fler skolor arbetar med olika former av dans och därför är det angeläget att undersöka mötet mellan dans och skola med avseende på dansundervisningens innehåll, process, värderingar och normer. Ambitionen är att analysera och problematisera dansundervisningen i relation till skolans övergripande uppdrag, ungas genusskapande och det omgivande samhällets danskonst/kultur. Forskning kring denna problematik får ses som angelägen, eftersom det kan öppna för en diskussion om hur dansundervisning i skolan i praktiken gestaltas samt vilka problem och möjligheter som blir synliga och därmed möjliga att utveckla.

Tre klasser från olika skolor i Sverige kommer att medverka och jag vill med denna förfrågan bilda mig en uppfattning om ni som målsman/vårdnadshavare ställer er positiv till att ert barn deltar i studien. Medverkan är helt frivillig och ert barn har också rätt att när som helst under forskningsprocessen avbryta sin medverkan utan att ange skäl för detta.

Forskningsprocessen innebär att danslektionerna i ert barns klass kommer att videofilmas under våren 2010 och att jag sedan kommer att analysera filmerna och skriva en doktorsavhandling kring de funna resultaten. Ert barns anonymitet garanteras. Det jag är intresserad av är att beskriva och diskutera arbetet i klassrummet och den kunskap som utvecklas, de värderingar som blir synliga i det dansade materialet samt hur genusskapande i rörelse gestaltas. Det handlar således inte om att analysera de medverkande som individer. Eventuella direktcitat i forskningsrapporten kommer också att förses med fingerade namn. Vidare kommer det inte att uppges vid vilka skolor och i vilka städer forskningen äger rum. Personuppgiftslagen gäller. Detta är en lag vars syfte är att skydda människor mot att deras personliga integritet kränks genom behandling av personuppgifter. När projektet är slutfört kommer studiens deltagare att beredas möjlighet att ta del av resultaten.

Huvudman för projektet är Göteborgs Universitet. Huvudansvarig för projektets genomförande är min handledare Claes Ericsson. Under hela forskningsprocessen står min handledare och jag till förfogande om något skulle upplevas som problematiskt eller för eventuella frågor som kan dyka upp längs vägen.

Min önskan är att du och ditt barn gemensamt undertecknar bifogad talong och lämnar den till barnets klasslärare, så snart som möjligt.

Med vänlig hälsning
Märtha Pastorek Gripson

Kontaktuppgifter;

Claes Ericsson
Projektansvarig; Fil.Dr i musikpedagogik; Docent i pedagogik; Universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Halmstad; Sektionen för lärarutbildning.
Tel 035-167343
E-post: claes.ericsson@lut.hh.se

Märtha Pastorek Gripson
Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Göteborgs Universitet
Tel 0709-107607
E-post: martha.pastorek-gripson@hv.se

Bilaga 4, Information om forskningsprojekt till elever på Xskolan!

Jag som skriver till dig heter Märtha och är doktorand på Universitetet i Göteborg. Jag undersöker hur dansundervisning i skolan kan se ut och vad som uttrycks när elever i olika åldrar dansar. Jag är intresserad av detta, eftersom elever och lärare ibland har olika tankar om vad undervisningen skall innehålla och vilka mål man har. Skolor som arbetar med dans kan ta hjälp av forskningen som jag vill göra när de planerar och utvecklar sin dansundervisning. Jag vill gärna följa din klass när ni dansar och videofilma det ni gör. Du behöver inte göra något särskilt, bara vara med på danslektionen som om jag och min kamera inte fanns där.

Tre klasser från olika skolor i Sverige kommer att filmas när de dansar. Det är en åk 3, en åk 5 och en åk 8. Jag vill inte börja filma förrän alla elever fått bestämma om de vill vara med, så jag undrar nu om du skulle kunna tänka dig att vara med i projektet? Du och dina föräldrar får fylla i en svarstalong som du får av din lärare där ni bestämmer om du vill vara med i projektet eller inte. Svarstalongen går ut till alla i din klass och jag hoppas att alla skall tycka att det är intressant och roligt att delta i projektet. Medverkan är helt frivillig och du kan när som helst under forskningsprocessen välja att inte vara med längre utan att berätta varför.

När jag har videofilmade kommer jag att analysera filmerna och sedan kommer jag skriva en doktorsavhandling om det jag sett och upptäckt. Det kommer bara att vara jag och min handledare som tittar på filmerna. Din anonymitet garanteras och det betyder att det inte kommer gå att förstå att du är du om man läser min avhandling. Jag kommer inte att berätta om dig som person utan mer klassen som helhet. Om jag skulle ta med något som en elev säger på lektionerna i avhandlingen, så kommer jag inte att skriva vem som säger det. Antingen hittar jag på ett namn eller så skriver jag inget namn överhuvudtaget. Det kommer inte att stå vid vilka skolor och i vilka städer forskningen äger rum. Personuppgiftslagen gäller. Det är en lag som skyddar människor mot att deras personuppgifter används om de inte vill eller på ett sätt som de inte tycker om. Den finns för att skydda dig. Självklart kommer inte bilder eller filmer där du är med att läggas ut på Internet. När projektet är slutfört kommer du och din klass att kunna få veta mer om vad resultatet blivit och ställa frågor till mig om ni vill.

Kontaktperson samt huvudansvarig för projektets genomförande är min handledare Claes Ericsson. Under hela forskningsprocessen kan du ställa frågor till min handledare och till mig om det är något som du undrar över.

Med vänlig Hälsning

Märtha Pastorek Gripson

Doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Göteborgs Universitet.

Tel 0709-107607

E-post: martha.pastorek-gripson@hv.se

Claes Ericsson

Projektansvarig; Fil.dr. i musikpedagogik; Docent i pedagogik; Universitetslektor i utbildningsvetenskap vid Högskolan i Halmstad; Sektionen för lärarutbildning.

Tel 035-167343

E-post: claes.ericsson@lut.hh.se

Bilaga 5, Svarstalong för forskningsprojektet om dans i skolan

Elevens namn.....

Markera i rutan om du vill eller inte vill vara med i forskningsprojektet

Ja, jag vill vara med i forskningsprojektet

Nej, jag vill inte vara med i forskningsprojektet

Elevens underskrift.....

Målsmans underskrift.....

Lämna talongen till din lärare så fort som möjligt

ArtMonitor

Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser publicerade vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik)

Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (Design)

Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (Design)

Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)

Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning)

“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008

ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8

7. Mike Bode and Staffan Schmidt (Fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0

8. Otto von Busch (Design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4

9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7

10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5

11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)
Free Ensemble Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)
Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (Digital gestaltning)
Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (Design)
Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (Design)
Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (Musikpedagogik)
Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemble-spel på gymnasiet
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bårtås (Fri konst)
You Told Me – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (Design)

Service design – a conceptualization of an emerging practice

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (Fri konst)

the sky is blue

Kning Disk, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)

A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)

Thinkst thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-9-7

32. Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)

Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik

Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (Design)

Devices. On Hospitality, Hostility and Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Barns musikkomponerande i tradition och förändring

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-1-1

35. Ulrika Wänström Lindh (Design)

Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-2-8

36. Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)

På insidan av tystnaden

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-3-5

37. Per Högberg (Musikalisk gestaltning)

Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång.

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-4-2

38. Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)

Hur låter dikten? Att bli ved II

Autor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979948-2-8

39. Marco Muñoz (Digital gestaltning)

Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-5-9

40. Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)

Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-6-6

41. Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar

ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-8-0

42. Marcus Jahnke (Design)

Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013

ISBN: 978-91-979993-7-3

43. Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)

Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik

Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg 2013.

ISBN: 978-91-85974-19-1

Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik

44. Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)

Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?

Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-7374-813-1

45. Katarina Wetter Edman (Design)

Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN 978-91-979993-9-7

46. Niclas Östlind (Fotografi)

Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-0-4

47. Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-2-8 (elektronisk version – PDF)

48. Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-3-5 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-4-2 (elektronisk version – PDF)

49. Helga Krook (Litterär gestaltning)

Minnesrörelser

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-979948-7-3

50. Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning)

När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-86133-58-0

51. João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)

Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing

ArtMonitor, diss. Göteborg/Piteå 2015

ISBN: 978-91-981712-6-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-7-3 (elektronisk version – PDF)

52. Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-981712-8-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-9-7 (elektronisk version – PDF)

53. Lisa Tan (Fri konst)

For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN 978-91-982422-0-1 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-1-8 (digital version)

54. Elke Marhöfer (Fri konst)

Ecologies of Practices and Thinking

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN 978-91-982422-2-5 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-3-2 (digital version)

55. Birgitta Nordström (Konsthantverk)

I ritens rum – Om mötet mellan tyg och människa

ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg 2016-04-15

ISBN: 978-91-982422-4-9 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-5-6 (digital version)

56. Thomas Laurien (Design)

Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse

ArtMonitor, diss. Göteborg 2016

ISBN: 978-91-982422-8-7 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-9-4 (digital version)

57. Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning)

Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia

Art and Theory Publishing, diss. Stockholm 2016

ISBN: 978-91-88031-03-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-88031-30-3 (digital version)

58. Johan Petri (Scenisk gestaltning)

The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance

ArtMonitor, diss. Göteborg 2016

ISBN: 978-91-982423-0-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982423-1-7 (digital version)

59. Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning)
Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi
OEI editör, diss. Stockholm 2016
ISBN: 978-91-85905-85-0 (tryckt version)
ISBN: 978-91-85905-86-7 (digital version)

60. Andrew Whitcomb (Design)
(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN: 978-91-982423-2-4 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-3-1 (digital version)

61. Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN 978-91-982422-6-3 (tryckt version)
ISBN 978-91-982422-7-0 (digital version)

62. Mårten Medbo (Konsthantverk)
Lerbaserad erfarenhet och språklighet
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN: 978-91-982423-4-8 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-5-5 (digital version)

Distribution:

Avhandlingarna kan beställas genom samladeskrifter.se

