



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Dans som kommunikation

En kvalitativ studie om meningsskapande rörelser

Lisa Bergman

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT17-2930-009-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Dans som kommunikation – en kvalitativ studie om meningsskapande rörelser,
Communication through dance – a qualitative study about meaning-making movements

Författare: Lisa Bergman

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Rune Romhed

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT17-2930-009-L3XA1A

Nyckelord: Dans, kommunikation, rörelse, undervisning, lärare

I läroplanen för grundskolan som infördes 2011 uppmärksammas det att elevers förmåga att kommunicera är viktig att utveckla. Syftet med studien är att undersöka hur elevers förmåga att kommunicera genom dans kan fördjupas. Vidare undersöks hur dans kommunicerar samt vilka förmågor som elever kan utveckla genom dans. Frågeställningarna lyder: vad säger erfarna danslärare om hur dans kommunicerar, hur bör undervisningen utformas för att hjälpa elever att utveckla förmågan att kommunicera genom dans samt hur kan förmågor som erhålls genom dans tillämpas i andra situationer? För att besvara syftet har sex semistrukturerade intervjuer genomförts där erfarna danslärare berättat om sina erfarenheter av dans som medel för kommunikation. Empirin från intervjuerna har sammanställts och analyserats i relation till tidigare forskning och teori. Resultatet visar att dans kommunicerar med både expressiva och stiliserade rörelser. Hur dansen tolkas är till stor del beroende av åskådarens förförståelse och den kontext dansen verkar i. I resultatet framkommer tre teman som är centrala för hur undervisningen ska genomföras för att gynna eleverna. Det första temat är *trygga elever*. Temat belyser vikten av att eleverna känner trygghet i lektionens inramning. Det andra temat är *lärarens roll*. Temat uppmärksammar att läraren är ansvarig för att planera och leda lektionen. Det tredje temat är *delaktighet*. Temat visar att eleverna ska vara medskapande i undervisningen för att gynnas av den. Förmågor som fördjupas genom användandet av dans delas in i tre kategorier. *Kroppslig medvetenhet* handlar om medvetenhet kring den egna kroppen. *Kroppslig närvaro* innebär en medvetenhet för hur kroppen beter sig i olika situationer. *Kroppslig kommunikation* åsyftar att dans uppmuntrar till ordlös kommunikation och samarbete. En förhoppning med studien är att lärare som vill implementera dans som kommunikativ resurs i sin undervisning kan inspireras av det framkomna resultatet när de planerar sin undervisning.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund	1
Ett vidgat språkbegrepp.....	1
Dans i läroplanen	2
Syfte och frågeställningar.....	3
Tidigare forskning	3
Dans för att utveckla förmågor.....	4
Dans för att lära	4
Dans för att kommunicera.....	5
Teoretisk bakgrund.....	6
En hermeneutisk ansats	6
Dans för att förtydliga och förstärka.....	7
Metod – en kvalitativ intervjustudie	8
Val av informanter.....	8
Frågeformulering	9
Intervjusituationen.....	9
Tolkning och transkribering.....	10
Resultatredovisning.....	11
Kommunikation genom dans	11
Förförståelse, kontext och normer	12
Lärarens roll, rörelser och respons	13
Dans utanför danssalen	15
Analys	16
Dans som meningsskapande kommunikation	17
Trygghet, struktur och delaktighet.....	18
Samband genom dans.....	19
Sammanfattning av analys	20
Diskussion.....	21
Metoddiskussion	21
Avslutande diskussion	22
Slutsats	23
Vidare forskning.....	24
Referenser.....	25

Inledning

Ett välkänt citat från den ikoniska dansaren Isadora Duncan lyder: "If I could tell you what I mean, there would be no point in dancing". Citatet väcker en fundering om hur vi läser in mening i det vi ser och vad som gör att rörelser tolkas på olika sätt. I kursplanen för svenska står det att "ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts" (Skolverket, 2016, s. 247). Att utveckla förmågan att kommunicera är därmed viktig för eleverna, men vad innebär egentligen ett "rikt och varierat språk?" Jag började fundera på ordlös kommunikation och hur elever kan utveckla sin förmåga att kommunicera genom rörelser och inte med ord.

Mitt intresse att ta reda på mer om hur dans kan användas som uttrycksmedel för elever är sprunget ur vetenskapen att dans genom tiderna använts som ordlös kommunikation och är en central del för människans vetande, utveckling och lärande (Hanna, 2008). Efter tre år på grundlärarprogrammet inriktning f-3 önskade jag fördjupa mina kunskaper om hur dans kan integreras i undervisningen. Under hösten 2016 läste jag därför en kvällskurs i dansdidaktik. Kursen bidrog till fördjupad förståelse för hur dans kan integreras i skolan. Med förståelsen följde lusten att lära ännu mer om hur dans kan användas i skolan och idén att undersöka hur dans kan användas som medel för kommunikation föddes.

Bakgrund

För att ge en inblick i dansens mer centrala kommunikativa kvalitéer kommer följande kapitel inledningsvis redogöra för synen på dans som ett vidgat språkbegrepp ur ett i första hand socialemiotiskt perspektiv. För att ge en bakgrund och kontext till lärarnas skildringar är det relevant att redogöra för dansens roll i kurs- och läroplaner. Av den anledningen ges en kort exposé över dansens förekomst i läroplaner det senaste århundradet. Utöver att bidra till förståelsen för hur dans tidigare har betraktats inom skolväsendet kan avsnittet också agera språngbräde för diskussioner om dansens roll i skolan idag.

Ett vidgat språkbegrepp

Semiotik avser "det systematiska studiet av tecken" och är en vetenskap som sträcker sig över många olika fält (Sonesson, u.å.). Socialemiotik är exempelvis studiet av hur människor kommunicerar i sociala situationer. Syftet med socialemiotik är att undersöka vilka språk, gester eller ljud som används i specifika sociala situationer. Ett centralt begrepp inom socialemiotiken är *semiotisk resurs*. En semiotisk resurs ses vara ett verktyg som skapar mening och innefattar både tal, skrift, bilder, gester eller andra meningsskapande uttryck.

När ett socialemiotiskt perspektiv appliceras inom undervisning anses kunskap vara förmågan att engagera sig i ett meningsskapande sammanhang. Det innebär bland annat att eleverna lär sig när de deltar aktivt i didaktiska sammanhang (Kress, 2010). Elever som ska lära sig att dansa bör därför inte bara titta på och följa instruktioner: de måste själva vara

delaktiga i undervisningen för att den ska vara kunskapsproducerande (Notér Hooshidar, 2014).

Liberg (2007) beskriver hur meningsskapande kommunikation kan ske på olika sätt. Som exempel på medel för kommunikation nämner hon samtal, bild, musik och dans. Hennes syn på kommunikation utformar ett vidgat språkbegrepp och inbegriper både verbal och ickeverbal kommunikation. Liberg menar att vi, beroende på vilket kommunikationssätt vi använder, förhåller oss till det på olika sätt. För att samtala använder vi ofta rösten, bilden förlitar sig på symbolspråk och kommunikation med hjälp av dans involverar gester och rörelser. Genom att i skolan utnyttja alla dessa sätt för kommunikation ges eleverna stora möjligheter till ett rikt och omfattande språk (Liberg, 2007). Även Frykholm (2007) beskriver hur meningsskapande och elevers förståelse inför meningsskapande processer fördjupas om eleverna ges möjlighet att använda sig av olika uttrycksformer och gestaltningar. För att denna fördjupning ska kunna ske framhåller han att drama, dans och rytmik är viktiga medel i skolans verksamhet.

Dans i läroplanen

I inledningen till *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [Lgr 11] står det att eleverna “ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar” samt att “[d]rama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet” (Skolverket, 2016, s. 10). Dans nämns även under *övergripande mål och riktlinjer* för grundskolan samt i det *centrala innehållet* för förskoleklassen. Av ämnena i årskurs 1-3 har endast idrott och hälsa dans i kursplanen (Skolverket, 2016).

Dans finns med som moment redan i den läroplan som infördes 1919. Då var det främsta syftet att eleverna skulle lära sig att gå i takt, tillsammans med några folkdanser av enkelt slag (Skolöverstyrelsen, 1919). Av de efterföljande läroplanerna återfinns dans i samtliga, om än i varierande omfattning. Syftet med dansen är i flera fall att eleverna ska utveckla sin motorik samt kunna röra sig i takt till musik (Skolverket, 2016; Skolöverstyrelsen, 1955; Utbildningsdepartementet, 1998). Lindqvist (2004) menar att det kroppsliga i allmänhet och dansen i synnerhet har en undanskymd roll i skolan och läroplanen. Hon konstaterar att det endast är i idrottsämnet som kroppen används, då ofta sammankopplat med tävling och prestation.

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo 94] beskrivs hur dans och andra rörelseaktiviteter har stor betydelse, i synnerhet för de yngre eleverna. Här används även dans som ett exempel på hur rörelse i kombination med bland annat rim och ramsor kan utveckla elevernas förståelse i andra ämnen (Utbildningsdepartementet, 1998). Dans som ett verktyg för att utveckla elevernas förståelse kring andra fenomen framhålls även i läroplanen för grundskolan som infördes 1980 [Lgr 80]. I *riktlinjer för arbetet* föreslås att “[g]runder kring teater, film, bild och dans kan anordnas av skolan”. Dessa grupper har i syfte att lyfta frågor om exempelvis samhällsproblem och sociala orättvisor (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 29).

Även i de läroplaner för grundskolan som infördes 1962 [Lgr 62] och 1969 [Lgr 69] förekommer dans som ett moment i ämnet gymnastik. I dessa läroplaner ligger däremot större

fokus på dans som ett estetiskt uttryckssätt än i de övriga läroplanerna. I Lgr 69 står det exempelvis att “[v]issa aktiviteter inom ämnet kan dessutom utnyttjas till att utveckla förståelse för rörelsen som ett konstnärligt uttrycksmedel” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 167). Dans används även som exempel på en aktivitet som kan utveckla elevernas fantasi och självkänsla. Det fokuseras också på att eleverna ska koreografera egna danser samt fördjupa sig inom den dansteknik som är av särskilt intresse för dem, vilket kan förmodas vara en förlängning av den synen på dans som beskrivs i Lgr 62 där det står att det “bör vara lika naturligt, att eleverna lär sig att röra sig vackert och ändamålsenligt, som att de lär sig att skriva och tala vårdat” (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 346). Vidare beskriver Lgr 62 hur en estetisk skolning kan främja en “positiv inställning till skapande verksamhet samt ge respekt och förståelse för kulturellt arbete i samhället” (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 293).

Sammanfattningsvis förekommer dans i samtliga läroplaner från 1919 och framåt. Utöver att eleverna ska röra på sig, fokuserar läroplanerna från 60-talet på att de ska utveckla sitt estetiska uttryckssätt och få en förståelse för kulturarbete. Denna syn återkommer till viss del i läroplanerna från 1980 och 1994 men med tonvikten istället på att eleverna ska kunna använda sig av estetiska uttryckssätt för att belysa samhällsproblem. I 1919 års läroplan, liksom i läroplanen från 1955 och 2011 är dans främst med som ett moment inom ämnet idrott. I Lgr 11 beskrivs förvisso att eleverna kan använda dans för att lära sig att uttrycka känslor, men det är inte specificerat inom vilka ämnen detta kan tänkas ske.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad erfarna danslärare säger om hur elevers förmåga att kommunicera kan vidgas och fördjupas genom dans. Studien undersöker även hur dans kommunicerar samt vilka förmågor som elever kan utveckla genom dans.

Utifrån syftet har följande frågeställningar utformats:

- Vad säger erfarna danslärare om hur dans kommunicerar?
- Hur bör undervisningen utformas för att hjälpa elever att utveckla förmågan att kommunicera genom dans?
- Hur kan förmågor som erhålls genom dans tillämpas i andra situationer?

Tidigare forskning

I följande kapitel beskrivs den forskning som ligger till grund för studiens syfte och frågeställningar. Med anledning av att forskning om dans omfattar många olika och ofta vitt skilda aspekter, har ett urval som är relevant för studiens syfte och frågeställningar varit nödvändigt. Flertalet studier om dans i skolan fokuserar på hur dans kan öka elevernas förståelse för ämnen såsom matematik eller språk. I denna studie ligger fokus istället på sambandet mellan dans och kommunikation. Urvalet av tidigare forskning består därför främst av studier som utforskat förmågor som sträcker sig bortom de strikt ämnesmässiga. Samtidigt går det inte att utesluta att vissa av de förekommande studierna även riktat in sig på

skolämnen. Det beror på att resultaten från dessa studier även visar att kommunikativa förmågor av relevans för denna studie kan fördjupas genom dans.

Dans för att utveckla förmågor

En studie genomförd i Pennsylvania har undersökt hur dans påverkar elevers kognitiva utveckling (Giguere, 2011). Resultatet visar att elevers kognitiva förmåga utvecklas framför allt under samarbeten i grupp, exempelvis genom att skapa en koreografi. I sin studie uppmärksammar Giguere att de elever hon studerade samtalade mycket med varandra under koreografiövningen och visade sig i efterhand vara positivt inställda till att de klarade att lösa uppgifterna själva utan inblandning från läraren. Utöver att utveckla sin kognitiva förmåga menar hon att eleverna även utvecklade sin förmåga att lösa problem samt sin förmåga att fatta snabba beslut tillsammans. Ett annat perspektiv på dansens roll i elevers utvecklingsprocess presenteras av Henley (2014), som undersöker hur dans kan användas för att utveckla innovativt tänkande. Resultatet från studien visar att elever börjar se sig själva som medskapare i uppgifter när de blir medvetna om sin egen roll i skapandeprocessen och värdesätter denna roll. Skoning och Wegner (2016) har undersökt hur elevers förståelse för vetenskapliga begrepp kan fördjupas genom dans. Resultatet visar att gruppen som fick dansa vetenskapliga begrepp, exempelvis genom att röra sig som de tänker att vatten absorberas, lärde sig dem snabbare än gruppen som inte fick använda rörelse. Utöver att dans hjälper vid lärandet av vetenskapliga begrepp visar studien att dans med fördel kan användas för att öva upp elevers samarbetsförmåga och känsla för grupptillhörighet.

Ovan nämnda Giguere har även studerat kognitiv utveckling hos elever som deltar i ett projekt om dans och poesi (2006). Studien undersöker huruvida det finns likheter i inlärningssätt mellan att koreografera en dans och att skriva poesi. Resultatet visar att det finns gemensamma förmågor som eleverna använder sig av både när de skapar dans och poesi. De kunskaper som används inom båda områden är förmågan att observera och känna igen olika mönster, förstärka olika uttryck samt att elevens kreativa tänkande kan varieras efter olika situationer. Giguere menar dessutom att den kreativa process som dansskapande innebär är kunskap i sin egen rätt och därigenom applicerbar på andra områden. Därför föreslår hon att lärare bör lägga mer tid på att låta eleverna skapa egna danser samt improvisera mer, för att understryka vikten av skapandeprocessen. Vad studien däremot inte visar är huruvida eleverna självmant skulle applicera de kunskaper de får från dansen till andra områden. Samtidigt som forskning tyder på att dans kan fördjupa elevers kunskaper om olika ämnen, finns det forskare som ifrågasätter syftet med dessa studier. Stinson (2005) undrar till exempel varför dans måste leda till fördjupning i andra ämnen istället för att anses ha ett egenvärde.

Dans för att lära

Lärarens roll i dansundervisningen och hur dansundervisningen bör struktureras är ett återkommande tema i flera forskningsartiklar. Lindqvist (2010) har undersökt danslärares erfarenheter och uppfattningar om genus i sin undervisning. Baserat på resultatet av studien menar hon att det är angeläget att elever får möjlighet att utforska rörelser och känna frihet att röra sig hur de vill. När eleverna kliver in i danssalen ska de uppleva att de kliver in i en

”fantasivärld” där allt är möjligt. För att skapa detta rum menar Lindqvist att det är viktigt att läraren är reflexiv över sina didaktiska val, exempelvis hur respons ges eller vilka teman och rörelser som väljs ut. Hon poängterar att det är viktigt att lärare vågar ifrågasätta normer när de planerar danslektionerna eftersom normer och värderingar tenderar att överföras till de elever som deltar.

Harbonnier-Topin och Barbier (2012) har studerat fem dansklasser för att undersöka kommunikationen och interaktionen mellan lärare och elever vid dansmoment. De ifrågasätter delvis de forskare som menar att elever bör improvisera själva med anledning av att det kan finnas fördelar med att läraren visar först och att eleverna härmar efter. Exempelvis kan lärarens demonstration gynna elevernas förståelse för en rörelse då rörelsen eleverna förväntas göra blir tydligare genom demonstrationen. Samtidigt påpekar Harbonnier-Topin och Barbier att denna form av lärardemonstration, där eleverna förväntas härma efter, är mer lämpad för elever mer erfarna av dans. Detta beror på att elever kan känna sig misslyckade om de inte lyckas efterlikna den efterfrågade rörelsen på ett tillfredsställande sätt. Notér Hooshidar (2014), som har studerat dansundervisning i Sverige, visar i sin studie att det är vanligare att lärarna visar steg som eleverna ska lära sig genom efterhärming än att eleverna får improvisera. En intressant aspekt av hennes studie är att de elever som observeras uttrycker en önskan om att i högre grad få vara delaktiga som medskapande i undervisningen.

Lärarstudenters lust att använda sig av dans i undervisningen har undersökts av MacDonald, Stodel och Farres (2001). Resultatet visar att många studenter inledningsvis är obenägna att integrera dans i undervisningen. Utöver att studenterna uppger att de känner sig osäkra på vad det innebär att använda sig av dans, menar de även att de saknar praktiska förslag på hur undervisningen kan gå till. Genom för- och eftertester visar resultatet att studenternas intresse för att använda dans som moment i undervisningen ökar signifikant efter att ha deltagit i en workshop om dans i skolan. Deras ökade intresse förklaras av MacDonald, Stodel och Farres (2001) med att studenterna har fått en bredare och djupare förståelse för hur dans kan integreras i undervisningen.

Dans för att kommunicera

Med utgångspunkt i socialsemiotiken har Notér Hooshidar (2014) studerat hur menings- skapande kommunikation genom rörelser sker mellan danslärare och danselever. Studiens underlag är observationer av danslektioner. Enligt Notér Hooshidar sker olika former av “överföringar” när människor interagerar med varandra. Det innebär att vad avsändaren förmedlar fångas upp och tolkas av en mottagare. Den tolkning som mottagaren gör innebär en förskjutning av det ursprungliga meddelandet, vilket kan leda till en förändring av meddelandets innehåll. Två dansare som utför samma koreografi kan därför sända ut olika budskap genom sina tillförda förändringar av rörelsen, exempelvis i hastighet, dynamik eller förflyttning. Lika väl kan två åskådare tolka budskapet på olika sätt beroende på deras förförståelse. Notér Hooshidar menar därmed att både den som sänder ut och den som tar emot är aktiva i meningsskapandet.

På liknande vis beskriver Liberg (2007) hur meningsskapande genom dans inte skiljer sig nämnvärt från annan meningsskapande verksamhet. Hon menar att dans låter oss uppleva med flera sinnen, och att kommunikation uppstår dels mellan de som dansar tillsammans men

även mellan dansaren och den som eventuellt betraktar dansen. Även hon liknar dansens uttryck med skriftspråket och liknar kraven på övning och färdighet för att kunna uttrycka sig genom dans med de krav som gäller för kommunikation genom skrift. I likhet med andra färdigheter utvecklas dansen när den utövas på olika sätt och i olika sammanhang. För att utveckla en kroppslig förståelse för sig själv men även som del av en grupp sker utvecklingen inom dans ofta i samspel med andra (Liberg, 2007).

Teoretisk bakgrund

Studiens syfte att undersöka hur elevers förmåga att kommunicera kan vidgas och fördjupas genom dans gör det nödvändigt att presentera en teoretisk bakgrund som underbygger dans som ett kommunikativt medel. Inledningsvis beskrivs den hermeneutiska ansats från vilken studien tar avstamp. Därefter följer ett resonemang om likheter och skillnader mellan dans och talat språk. Avslutningsvis presenteras en modell av Hanna (2001) som förklarar hur dansens rörelser kan definieras och förstås.

En hermeneutisk ansats

Innan metodens praktiska genomförande presenteras är det nödvändigt att förklara studiens hermeneutiska ansats, ur vilken lärarnas berättelser har behandlats. En hermeneutisk tolkning är en metod som används för att nå förståelse för olika texter. Det textmaterial som tolkas kan exempelvis utgöras av dagboksanteckningar, uppsatser, teckningar eller, som i detta fall, transkriberade intervjuer (Ödman, 2007).

Avsikten bakom att bruka en hermeneutisk modell är att nå förståelse för människors tankar och handlingar. För att nå denna förståelse är det centralt för forskningsarbetet att leta efter mönster och delar att sammanfoga till en helhet. Ödman (2007) liknar därför den hermeneutiska forskningsprocessen vid att lägga ett pussel. I likhet med att lägga ett pussel framträder den färdiga bilden inte förrän samtliga bitar ligger på rätt plats. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att ett pussel läggs efter en förlaga: i en forskningsprocess uppbyggas inte helhetsbilden förrän alla bitar har lagts till rätta. Vad som däremot inte svarar mot liknelsen med att lägga pussel, är att den färdiga bilden som framkommer av hermeneutisk forskning kan variera beroende på vem som fogat samman bitarna.

Tolknings bygger alltid på andra tolkningar, vilket innebär att ingen tolkning är förutsättningslös. Förförståelsen inför det ämne som ska tolkas och förstås spelar därför en stor roll inom den hermeneutiska forskningsprocessen. Med förförståelse åsyftas tidigare kunskaper eller fördomar. Genom att synliggöra sin egen uppfattning om forskningsfrågan blir tolkningsprocessen mer transparent, vilket ökar möjligheterna till ett nyfiket och öppet bemötande av det material som ska tolkas. Vid mötet med ytterligare information som ska ingå i materialet, sammanfogas alltså den nya kunskapen med förförståelsen inför ämnet och sakfrågan. Tolkningsprocessen inom hermeneutisk forskning innebär därmed att förståelsen för ett visst fenomen förändras och fördjupas över tid (Ödman, 2007). För att tolkningen ska vara giltig krävs transparens om tillvägagångssättet och utförandet av tolkningen. Genom att klargöra för läsaren hur det insamlade materialet har analyserats och tolkats kan läsaren

själv avgöra resultatets giltighet. Resultatet som framkommer bör även speglas mot tidigare forskning för att möjliggöra mer långtgående slutsatser.

Dans för att förtydliga och förstärka

Hanna (2001) utforskar dansens semiotiska aspekter när hon presenterar tesen att dans består av rytmiska sekvenser som väljs ut på liknande vis som ord väljs ut till meningar. Hon beskriver hur dans och språk liknar varandra och menar att dans, liksom tal- och skriftspråk, har en egen vokabulär, grammatiska förhållningsregler och är meningsskapande i egen rätt. Samtidigt finns det skillnader på dans och språk. I dansen skapar rörelser mening och i talat språk skapas mening genom ljud, vilket gör det svårare att förmedla komplexa meningar genom dans än genom talat språk. Dans liknar poesi i det avseendet. I likhet med dans är poesi ofta mångtydigt och kan tolkas på olika sätt av läsaren/åskådaren. Precis som ord och ljud kan sakna mening om mottagaren inte kan tolka innebörden behöver inte rörelser alltid vara meningsskapande. Samtidigt tenderar mottagare av ljud, skrift och rörelse att vilja tolka in mening i vad de ser, läser och hör (Hanna, 2008).

För att möjliggöra studiens diskussion om hur kommunikation sker genom dans är en inblick i dansens mer konkreta kvalitéer och uttryck av särskild vikt. Hanna (2001) beskriver hur dansare kan uttrycka mening på minst sex olika sätt. Konkretion, *concretization*, innebär rörelser som visar eller imiterar en specifik händelse eller ett specifikt skeende, exempelvis en krigsdans. En ikon, *icon*, innebär att någon gestaltar en karaktär med specifika karaktärsdrag och agerar utifrån den karaktären. Stilisering, *stylization*, är när konventionella gester används för att uttrycka känslor, vilket exempelvis kan innebära att dansaren pekar mot sitt hjärta för att uttrycka kärlek. Samtidigt kan sådana former av statiska eller stiliserade rörelser upplevas som mer svårtolkade om inte åskådaren har den förförståelse som krävs för att tolka budskapet (Boone & Cunningham, 1998; Van Meel, Verburch & De Meijer, 1993). När ett skeende visas för att återspegla eller symbolisera ett annat händelseförlopp kallas det för metonymi, *metonymy*. Till exempel kan en romantisk duett användas för att visa en pågående affär. Förverkligande, *actualization*, är när dansare gestaltar en roll hämtad ur sitt eget liv, exempelvis när en mamma dansar en dans om moderskapet. Att använda sig av metaforer, *metaphor*, är enligt Hanna (2001) det vanligaste sättet att uttrycka mening genom dans. Användandet av metaforer innebär att dansaren förklarar ett skeende genom att visa en situation som bildligt svarar mot skeendet. Dessa sex olika sätt att visa och skapa mening genom dans går att likna vid semantik, vilket används i talat språk. Istället för att ord och meningar förmedlar budskapet är känslan och åskådliggörandet i fokus. Expressiva dansrörelser som innefattar kraft, hastighet och timing kan göra det lättare för åskådaren att uppfatta dansarens emotionella uttryck då hela kroppen är involverad i rörelsen (Boone & Cunningham, 1998; Van Meel et al., 1993).

Förutom de ovan beskrivna sätten finns det enligt Hanna (2001) ytterligare några grundläggande aspekter att ta hänsyn till när vi lär oss "tala" och "höra" dansens språk. Den första av dessa aspekter är rumslighet, *space*, vilket åsyftar riktningar, nivåer, fokus och form. Den andra aspekten är rytm, *rhythm*, som åsyftar tempo, varaktighet och betoning. Strävan, *effort*, är rörelsens dynamik, huruvida dansen är snabb, långsam, ryckig eller lugn. Form, *shape*, innebär den föränderliga relationen mellan två dansare eller mellan en dansare och ett

annat objekt. Förflyttning, *locomotion*, åsyftar rörelser från en plats till en annan och kan innefatta gång lika väl som hopp. En gest, *gesture*, är en rörelse som inte är en förflyttning. Det kan vara snurrar, olika förlängningar eller vibrationer. En fras, *phrase*, är när olika rörelser sätts samman på ett specifikt sätt för att skapa mening, medan motiv, *motif*, är en rörelsesekvens som kan utföras på olika sätt, exempelvis snabbt, långsamt eller med mer eller mindre kraft.

Hannas modell för att beskriva rörelser återkommer i analyskapitlet. Att jämföra resultatet med Hannas begrepp möjliggör en fördjupad förståelse för vilka rörelser som används. Genom att relatera till Hannas modell placeras resultatet i ett vidare dansvetenskapligt sammanhang.

Metod – en kvalitativ intervjustudie

Studiens empiriska underlag samlas in genom intervjuer med danslärare som på olika sätt kan bidra med sin kunskap och erfarenhet. Valet av en kvalitativ metod för datainsamlingen grundar sig i en förhoppning om att lärarnas redogörelser ska ge ett omfångsrikt material att analysera. Ur det insamlade materialet kommer teman som på olika sätt relaterar till och svarar mot studiens frågeställningar att lyftas fram. Valet av informanter samt bruket av semistrukturerade intervjuer gör studien svår att replikera. Med bakgrunden i en transparent, hermeneutisk metodologi klagörs samtidigt varje steg av processen för att möjliggöra upprepning av liknande studier.

Val av informanter

För att besvara frågeställningarna har sex danslärare valts ut. Lärarna valdes på grund av deras långa erfarenhet av att uttrycka sig genom dans och arbeta med dans i skolan med elever i de yngre åldrarna. De deltagande lärarna är mellan 35 och 59 år. De har examen från olika lärosäten runt om i Sverige och har arbetat med dans i skolan i genomsnitt 18 år. I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) informerades lärarna om att deras svar skulle spelas in och transkriberas. De uppmärksammades även om att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande, samt att deras svar behandlas anonymt i studien. Likaså fick de information om det sammanhang i vilket studien kommer publiceras och att de har möjlighet att ta del av resultatet. Urvalet av lärare skedde dels baserat på egen kännedom om tre av lärarnas arbete med dans i skolan, dels i samråd med en danskonsulent som gav förslag på tänkbara deltagare. Samtliga lärare som tillfrågades om att delta i studien var positivt inställda till att medverka.

Kvale (2014) menar att det inte går att sätta en generell gräns för hur många informanter som ska delta i en studie, utan att det till stor del är avhängt forskningsfrågan som ska besvaras. Valet att intervjua sex danslärare baseras på antagandet att dessa erfarna lärares kompetens kommer utgöra ett rikt forskningsunderlag. En förhoppning med valet av lärare är att de ska ge utförliga svar på de forskningsfrågor som ställs och att resultatet i någon mån kan generaliseras till att gälla andra lärare än danslärare specifikt. Detta eftersom danslärarna som deltar i studien främst är aktiva i grundskolan och inte som utbildare av professionella dansare.

Studiens tillförlitlighet kommer an på om samma resultat skulle visa sig i en upprepad studie. Detta är ovisst, då det inte går att säkerställa att informanterna hade gett samma svar till en annan intervjuare eller om en annan intervjuare hade tolkat svaren på samma sätt i resultatet. Det går inte heller att svara för om intervjuerna hade gett samma resultat med samma intervjuare men under andra omständigheter, exempelvis om något hade hänt innan eller under intervjun som kan ha påverkat lärarnas svar i någon riktning.

Det är även angeläget att påpeka kontexten som informanterna befinner sig i. Samtliga har erfarenhet av att arbeta med dans med yngre elever. Majoriteten av lärarna är eller har varit aktiva inom Kulturskolan, vilket innebär att den kontext de mestadels verkat i är av en undervisningskaraktär som syftar till att utveckla elevernas förmåga att röra på sig utan uppsåtet att eleverna ska bli dansare. Dansundervisning innebär ofta att rörelser visas och efterhärmas. Det krävs sällan dialog under klassens gång, varpå en utmaning för informanterna kan vara att med ord förklara vad det är som gör att rörelser kommunicerar.

Frågeformulering

I likhet med vad Bryman (2011) anser om de ökade möjligheterna att undersöka tankar och åsikter med en kvalitativ metod grundar sig valet att genomföra semistrukturerade intervjuer i förhoppningen om att några få men omfattande frågor kan ge rika svar från informanterna. Inför intervjun upprättades ett frågeschema med samtliga frågor. Frågeschemat följdes i den mån att samtliga frågor ställdes, men inte nödvändigtvis i den ordning som de stod. Fördjupningsfrågor ställdes för att bjuda in informanterna till att utveckla vissa svar, samt om osäkerhet uppstod huruvida svaret uppfattades korrekt.

En viktig del i den kvalitativa forskningen är hur frågorna som informanterna ska besvara är formulerade. Kvale (2014) menar att frågorna bör vara korta och enkla för informanterna att förstå eftersom långa och otydliga frågor kan resultera i vaga svar. Det är även angeläget att intervjuaren har förmågan att ställa relevanta följdfrågor för att fördjupa informanternas svar. Med inspiration från Kvale inleddes intervjun med att informanterna ombads att berätta om ett tillfälle när de har använt dans för att kommunicera ett budskap. Utifrån deras berättelser ställdes frågor i syfte att låta dem förklara och utveckla sina tankar närmre. De efterföljande frågorna behandlade exempelvis hur kommunikation kan ske genom dans eller om det finns aspekter i dansen som är särskilt viktiga att lyfta fram för att förmedla ett budskap.

En farhåga vid intervjusituationer är att informanter svarar på ett sätt som inte stämmer överens med deras egna uppfattningar. Det kan bero på att de vill ge svar som de tror svarar mot intervjuarens förväntningar eller stämmer överens med gängse uppfattningar (Kvale, 2014). En förhoppning är att informanternas erfarenhet och expertis gör att de känner säkerhet att svara uppriktigt på frågorna.

Intervjusituationen

Fem av de sex intervjuerna skedde ansikte mot ansikte och en av intervjuerna genomfördes via det internetbaserade kommunikationsprogrammet Skype. Under intervjuerna befann sig informanterna på platser som är bekanta för dem, vilket föll sig naturligt då lärarna självmant föreslog platser som passade bra för dem. En förhoppning med att de själva fick välja platser

var att de skulle känna sig hemmastadda och avslappnade under intervjusituationen (Kvale, 2014). Intervjuerna tog mellan 25 till 50 minuter att genomföra och samtliga intervjuer bandades för att därefter kunna transkriberas.

På förslag från en av lärarna intervjuades tre av lärarna tillsammans. Lärarna som intervjuades tillsammans har arbetat ihop under flera år och en förhoppning var att de skulle erinra sig fler detaljer och ge fördjupade svar när de tillsammans kunde prata om sina upplevelser. Samtidigt förelåg en risk att informanterna skulle påverka varandras svar. I resultatdelen har informanternas svar behandlats fristående och i kapitlet *Metoddiskussion* resonerar jag vidare kring hur valet att göra en gruppintervju kan ha påverkat resultatet.

Tolkning och transkribering

Att sammanställa och tolka resultatet är en uppgift som kräver stor noggrannhet. I kvalitativa intervjustudier är intervjuaren aldrig anonym eller utan påverkan på respondenterna. Vi möter ingen information förutsättningslöst och de efterföljande tolkningarna kommer i viss mån att vara påverkade av mina erfarenheter och min förförståelse. Det existerar samtidigt aspekter som ökar resultatets giltighet och ger det högre trovärdighet. Kvale (2014) understryker vikten av att intervjuaren är kritisk i sin granskning av empirin för att undvika att resultatet presenteras på ett felaktigt sätt. Genom att vara medveten om sin egen förförståelse inför ämnet och analysera det inkomna materialet i förhållande till tidigare forskning ökar sannolikheten att empirin tolkas på ett riktigt sätt, framför allt om nyanserna av processen därtill är synligt framskrivna.

Min egen förförståelse inför ämnet består i att jag i flera år har dansat, vilket har förberett mig med god kunskap om begrepp som används specifikt inom dansundervisning. Samtidigt skiljer sig mina kunskaper om dans från lärarna som intervjuas på ett flertal centrala punkter. Jag har aldrig undervisat i dans och saknar konkreta erfarenheter av att se dans i ett didaktiskt perspektiv. Jag har heller ingen erfarenhet av att använda dans i syfte att lära elever att kommunicera. Med andra ord består min förförståelse för ämnet i första hand av flera års erfarenhet av dans som estetiskt uttryckssätt. Därmed har jag inte samma bakgrund och erfarenhet som de informanter som deltar i studien.

För att helhetsbilden av informanternas utsagor ska framträda tolkas och analyseras deras svar i relation till både varandra och tidigare forskning. Stor vikt har lagts vid att göra en korrekt transkribering för att säkerställa att ingen relevant information går förlorad. Samtliga intervjuer spelades in för att därefter transkriberas. Under intervjuerna antecknades rörelser eller annan information som upplevdes vara väsentlig för helhetsbilden av informanternas svar. I den transkriberade empirin finns pauser och skratt utmärkta. Citationstecken förekommer endast om informanten tecknade sådana med händerna och ord som informanterna yttrade med emfas har kursiverats för att markera intonation i meningen. Tolkningsarbetet påbörjades efter att samtliga intervjuer hade transkriberats. Efter att materialet lästs igenom flertalet gånger åskådliggjordes de mönster och teman som ligger till grund för resultatet.

Resultatredovisning

I följande kapitel presenteras resultat som framkommit ur empirin. Fortsättningsvis kommer lärarna att benämnas vid följande fingerade namn: Alice, Britta, Clara, Disa, Ester och Flora. Clara, Ester och Flora intervjuades tillsammans och Britta intervjuades genom det internetbaserade kommunikationsprogrammet Skype.

Kommunikation genom dans

Vad innebär det att kommunicera genom dans? Alice beskriver hur dans kan användas för att förtydliga och förstärka vardagliga situationer och gester: “vi kan lyfta ut och göra koncentrat av [gesterna] och det är då vi får syn på de separata delarna och vad de betyder”. Hon vidareutvecklar att förmedling av innehåll genom dans ofta går ut på att skala bort faktorer som inte är relevanta för vad som ska förmedlas. Britta berättar att hon använder dans för att utforska vad som händer i olika relationer mellan människor, och att dansen kan ge nya perspektiv på “saker och händelser”. Hon säger att det inte bara handlar om rörelser, utan också om hur rörelserna sätts ihop och i vilken ordning de utförs: “det handlar om frasering och tempo och pauser”. Förutom att eleverna lär sig förstå sitt eget kroppsliga uttryck är det också angeläget att de lär sig läsa av och förstå vad andra uttrycker. Enligt Alice bör barn ges möjlighet “att läsa” kroppsliga situationer. Hon säger att det är “intressant om ansiktet inte är huvudbärare av kommunikationen utan [att vi] verkligen litat på hela kroppens förmåga att kommunicera”.

Alice frågar sig vem som är sändare och mottagare i en scenisk gestaltning, och om grunden i all kommunikation är ett samförstånd mellan sändare och mottagare. Britta menar att kommunikationen inte enbart finns hos den som dansar utan även hos betraktaren. Hon beskriver att alla åskådare inte är öppna för kommunikation hela tiden, men att det inte nödvändigtvis behöver vara ett mått på huruvida dansen som uttrycks är kommunikativ eller ej; inom dans är det inte entydigt vem som sänder ut och vem som tar emot, det är en växelverkan där sändaren plötsligt blir en mottagare och mottagaren en sändare. Clara uttrycker en liknande reflexion på följande sätt: “allt vi gör, som jag ser det, är ett budskap” och fortsätter med att förtydliga att om “man [inte har någon] att berätta för så är det inte en berättelse, då uttrycker man sig bara. Det finns alltid en kommunikation”.

Disa lyfter att dans är en ordlös kommunikation som skapar samhörighet mellan människor, obundet huruvida de talar samma språk eller ej. “[B]ara det att gå i en ring, kanske gå i samma tempo och klappa i takt, [gör att] man känner en samhörighet, en gemenskap”. Vidare beskriver hon möten med människor som engageras av dans, där dansen framträder som frigörande: “någon börjar skratta och någonting släpper. Det kan bryta en viss stämning”. Britta säger att det märks när “kommunikationen och kontakten finns” och konstaterar att det är “väl det som är [...] scenkonstens häftighet... Att det uppstår någonting”. Att dans är ett sätt att kommunicera som i vissa fall överbrygger språkbarriärer kommenteras på följande vis av Alice: “jag tycker att språket, det verbala språket, fortfarande är som stenålderskunskap i förhållande till vad en kroppslig kunskap är”. Hon utvecklar sin kommentar och säger att “språket har utvecklats över miljoner år – kroppen har alltid funnits och agerat utifrån fara, lugn, kyla, värme [och] interaktion”.

På frågan om det finns något som inte kan kommuniceras genom dans varierar svaren. Britta beskriver hur hon hade planerat att integrera ord i en föreställning, men allt eftersom föreställningen började ta form insatt att orden var överflödiga och att rörelserna klarade av att bära föreställningens budskap utan ord. Hon förklarar att ord kan vara förrådiska eftersom de har förmågan att cementera ett budskap som inte nödvändigtvis svarar mot ordets egentliga mening. Hon säger att “konst kommunicerar någonting som inte alltid går att sätta regelrätta ord på, och när man försöker så blir det lätt lite torrt”. Disa uppger att vissa mer komplexa resonemang kan kräva ord för att förtydliga budskapet. Som exempel tar hon upp när dans integreras i skolämnen, såsom matematik eller svenska, där både ord och rörelse ofta behövs för att innebörden ska nå fram.

Förförståelse, kontext och normer

Hur förförståelse och kontext påverkar förståelsen för ett budskap är ett återkommande tema under samtliga intervjuer. Alice säger bland annat att hon “tror att konsten har förmågan att ge djupare förståelse för både oss själva och vår omvärld, men den är väldigt knuten till vilken samhällskontext vi är i”. På samma vis beskriver Britta att det inte alls är självklart att alla som ser en dansföreställning uppfattar den på samma sätt. Hon förklarar att det troligtvis beror på att varje individ gör sin individuella tolkning av föreställningen; vi tolkar in vår egna förförståelse i det vi ser mer än vad vi tror att vi gör. På frågan om hur hon arbetar med förförståelse i sin egen dansundervisning berättar hon att hon brukar använda sig av “igenkännbara situationer, alltså kroppsliga situationer mellan två personer” och nämner gester, blickar och ansiktsuttryck som exempel. Hon förklarar att dessa rörelser kan lägga en grund som öppnar upp för förståelsen av rörelser som är mer svårtolkade.

Både Alice och Britta lyfter vikten av att ha viss inblick i vad mottagaren av dansen har för erfarenheter och förförståelse. Alice framhåller vikten av research för att förstå vad vissa gester bär för historia: “för det första måste vi veta vilken kontext vi är i. Vilken är målgruppen och har vi samma förståelse för vad rörelserna kan bära för historia eller berättelse?”. Britta menar att det aldrig går att vara säker på att innehållet i dansen når fram på det tänkta viset, men att en förståelse för mottagaren kan öka toleransen och förbättra bemötandet. Hon poängterar att det inte är nödvändigt att ändra i föreställningen på grund av mottagaren. Snarare kan medvetenheten hjälpa till att förstå varför budskapet inte uppfattades som det initialt var tänkt att göra. Även Alice framhåller att det är ointressant att generalisera för att inkludera så många som möjligt: “det är viktigare att vara, att påstå en sak, och så blir det en reaktion”.

I sammanhang där lärarna möter elever kan elevernas förförståelse variera. Vissa elever är vana vid danslektioner och har en förståelse för begreppen och rörelserna, medan andra aldrig har mött begreppen eller rörelserna tidigare. Clara berättar att dans kan vara ett laddat ord i skolan och att hon därför brukar undvika att säga ordet “danslektion” i mötet med eleverna. Istället vill hon väcka elevernas intresse när de kommer in i danssalen, som om eleverna “hälsar på och just nu så är det här rummet den ’stora skogen’, de kommer på besök i en värld”. Britta beskriver hur hon möter många elever som inte har svenska som förstaspråk men att hon sällan behöver anpassa undervisningen på grund av det: “i dansen är det mycket rörelser och jag försöker att inte prata så mycket”. Hon “vill helst ge korta instruktioner och

låta barnen hänga på, så då spelar ju inte språket lika stor roll”. Samtidigt finns det vissa situationer där hon menar att språket kan ha påverkat situationen, men att hon inte reflekterade över det i stunden. Tanken har slagit henne först efteråt: “tänk om det var att de inte förstod mig?”

Under intervjun säger Alice att ”det är svårt men viktigt att erbjuda ett rum där konsten får öppna upp för förmågor att skapa i dans”. Hon menar att barn snabbt uppfattar signaler för hur de ska bete sig och i förlängningen även för hur deras kroppar ska vara och bete sig. Av den anledningen betonar hon vikten av att rummet inte är genuskodat, utan snarare erbjuder möjligheter till kreativ utveckling och eget skapande: “jag tänker att dansrummet kan få vara det rummet där vi kan befria oss från alla de här pålagda koderna och normerna och förhoppningsvis skapa starka människor. Skapa människor som vågar vara sig själva”. Även Britta pratar om hur barn är känsliga för vuxnas påverkan och att de uppmärksammar vad vuxna förväntar sig att de ska säga. Hon menar att barn förmodligen hade haft lättare för att se dansens rörelse och kommunicera med den om de inte hade varit lika känsliga för den vuxnes blick.

Lärarens roll, rörelser och respons

Samtliga lärare framhåller att eleverna bör vara medskapande i undervisningen för att den ska bli meningsfull för dem. Ester säger att “när yngre barn gör det de har skapat själv, då har de ofta en otrolig närvaro” och fortsätter med att säga att rörelserna bör komma från eleverna själva, “för annars blir det så pålagt, något som vuxna reproducerat och som ska klistras på kroppen; ‘gör si, gör så – se glada ut’”. Hon fortsätter med att berätta om vikten av att vara uppmärksam på elevernas rörelser och att lärare “måste vara väldigt inkännande. Kommer det något från [eleverna] så måste man fånga upp det i processen”. Britta menar att det är viktigt att läraren talar om för eleverna att deras rörelser är giltiga. För läraren innebär det att vara medveten om hur orden “rätt” och “fel” används: “det handlar inte om att man inte ska kunna säga att något kan förbättras, men det är skillnad att säga att ‘om man gör så här får man en större variation’ än att säga att ‘det där är fel’”. Även Flora menar att det är viktigt att lyfta danslektionerna som en frizon från konkurrens. Hon menar att det är viktigt att göra eleverna medvetna om detta för att motverka inbördes jämförelser mellan eleverna. Clara talar om vikten av att som lärare bekräfta elevernas rörelse på ett sätt som inte handlar om resultat eller prestation; kroppen ska inte bara ses som ett instrument för att få bra tävlingsresultat eller som ett transportmedel. Hon beskriver hur kroppen är “det första instrumentet att använda” och förklarar: “genom att undersöka vad man har i sitt eget känsloliv och kropp är det lättare att gå vidare och göra andra saker utefter vem man är”.

Att eleverna ska känna sig trygga under danslektionerna poängteras under flera av intervjuerna. “Känn er trygga, det är ingen som dömer er och våga testa” beskriver Disa den känsla hon vill förmedla under sina danslektioner. Hon vill dessutom att eleverna ska bli bekanta med sin kropp och vad de kan göra med den. För att skapa denna miljö nämner lärarna olika faktorer. En sådan faktor är att låta eleverna göra rörelserna samtidigt så att ingen blir utpekad. Britta tillägger att det förvisso finns elever som älskar att visa upp vad de gör, men att väldigt många upplever sådana situationer som otrygga. Hon säger även att det är tryggare att låta eleverna göra övningarna ståendes i en cirkel där de ser varandra, snarare än

att stå utspritt där det finns risk att råka hamna på en plats som leder till att eleven känner sig utsatt eller kanske inte ser vad som händer.

Britta betonar att läraren bär ansvaret för att eleverna ska känna att danssalen är en trygg plats. Hon säger att det är viktigt att vara medveten om vilka instruktioner som ges och vad syftet med uppgiften är. Hon uppmärksammar att elever som inte vet vad som förväntas av dem börjar göra andra saker istället för att säga "jag förstår inte". Eftersom många elever saknar förförståelse för dans och olika rörelser är det nödvändigt att visa med både ord och gester vad de förväntas göra. Om uppgiften i fråga är att eleverna ska utforska olika snurrar kan det exempelvis bli otryggt om läraren vill att de ska komma på snurrar själva och visa upp inför varandra. För att situationen ska upplevas som trygg av eleverna kan läraren fråga dem hur olika snurrar kan se ut. Utifrån elevernas förslag testas därefter alla att göra olika snurrar tillsammans. När eleverna har fått göra olika snurrar kan läraren be eleverna att välja ut två snurrar var utifrån de snurrar som de testat tillsammans i klassen. Britta understryker skillnaden mellan dessa två tillvägagångssätt: i den trygga situationen, till skillnad från den otrygga, så guidar hon hela tiden eleverna samtidigt som de får utforska olika slags snurrar och göra vissa val själva: "det är deras eget utforskande, men jag leder det". Hon menar samtidigt att det går att utforma övningarna så att eleverna gör snurrarna själva och sedan visar upp dem för varandra, men att det bör göras först efter att eleverna har dansat under några veckor. Det är även viktigt att tydliggöra för eleverna att de inte behöver göra övningen om de inte vill. Disa berättar att hon strävar efter att ha en tydlig inramning på danslektionen, samtidigt som eleverna ska få utrymme att utforska och improvisera på egen hand. Ester och Flora beskriver hur de alltid utgår från en tydlig planering, men att denna planering kan förändras om de märker att elevernas intresse vänds åt ett oförutsett håll. Alice framhåller att det är bättre med få alternativ för elever att ta ställning till för att undvika att eleverna blir förvirrade och inte vet vad som förväntas av dem.

Lärarna understryker dessutom att det ingår i lärarrollen att vara medveten om hur det verbala språket används och hur återkoppling sker. Britta beskriver vad hon utgår från när hon ger respons till eleverna: "jag har respekt för dem som människor och jag *vet* att det kan vara obehagligt [att få respons]". Vidare menar hon att det är viktigt att tänka på *hur* eleverna får respons. Som exempel säger hon att elever kan uppleva obehag om andra i klassen ser på när respons ges. Angående språket som används för att förklara övningar säger hon att det är viktigt att fokusera på vilka instruktioner som är mest betydelsefulla och fokusera på att eleverna förstår dem. Hon använder sig även av olika ord för att beskriva samma sak för att öka möjligheterna att eleverna ska förstå vad som menas.

Lärarna nämner ofta koreograferad dans som exempel på en aktivitet de gör med äldre elever. Ester berättar att hon brukar utforma en koreografi som hon lär ut till sina äldre dans elever, men att hon samtidigt låter eleverna använda improvisation i detta moment. Med improvisationens hjälp kan eleverna arbeta med att få en djupare förståelse för uttrycket i dansen: "de hittar sitt eget känslspektra i koreografin. Liksom *det är det här* det handlar om". Hon berättar även om ett tillfälle då några elever valde ut en låt att göra en koreografi till. Eleverna lyssnade till låten, läste texten och skapade rörelser som passade med utgångspunkt i vad de tolkade som låtens budskap. Ester menar att en sådan övning lär eleverna att förmedla ett budskap som "de först skapar [för att] sedan kommunicera". Disa säger att hon brukar lära ut koreograferad dans för att det ofta förväntas eller efterfrågas av

eleverna. Hon beskriver hur hon gör rörelser som eleverna sedan efterhärmar, samtidigt som hon också menar att hon vill integrera fler moment där eleverna får "skapa själva".

Lärarna nämner även specifika danssteg som används under danslektionerna. Disa säger att hon använder sig av "grundrörelser som gå, hoppa och sidgalopp". Dessa steg nämns även av de andra lärarna. Samtliga lärare uppger även att de låter eleverna röra sig i olika tempo och utforska rummet på olika sätt genom att röra sig runt, rakt eller sicksack. Disa brukar avsluta danslektionerna med en övning som arbetar med långsamma rörelser: "det är en övning i slutet där [eleverna] skickar runt en spegel. Den som har spegeln gör långsamma rörelser och så härmar alla efter".

Clara menar att det är viktigt att danslektionen eller det lektionsmoment där dans ska integreras väcker elevernas intresse: "känslan av att det liksom inte bara är att 'nu ska vi veta att den här planeten ligger i förhållande till den planeten och då ska vi dansa den där dansen'". Hon skrattar och förtydligar: "alltså det kan man ju också göra, men det måste ha någon mer *kropp* i sig. Och känsla och engagemang för att [eleverna] ska komma ihåg det". Disa uppger att hon gärna uppmuntrar till fantasi under danslektionerna, exempelvis genom att "vi åker upp i en rymdraket eller [...] besöker olika städer". Hon utvecklar: "jag vill att [...] barnen [...] ska få uppleva något och att de ska känna sig upprymda, att de ska fångas av den här fantasin". Hon säger att det handlar om att fånga gruppen, och att hon därför håller ett högt tempo och ofta växlar mellan olika övningar.

Alice uppmärksammar att barn ofta gestaltar en uppgift på ett sätt som de *tror* är rätt, och att det ofta sker när de ser hur andra i gruppen gör och därefter härmar dem. "Barn är väldigt receptiva. De uppfattar rummet direkt och gör snabbt en liten kopia av varandra som uppfattas som 'detta måste vara rätt, alla andra gör så också'". Med syftet att visa att flera olika tolkningar kan vara rätt, beskriver Alice en övning som inleds med att hon står i en ring med eleverna. Därefter börjar hon röra sig i olika former för att plötsligt frysa i en staty. Eleverna får säga olika saker som de associerar till statyn och hon bekräftar alla förslag med att säga: "bra, det var rätt". Genom denna övning skapar hon ett utrymme för deras olika tolkningar och hon förklarar att övningen hjälper eleverna att "hitta ett formspråk och börja hitta ord in till att höra sig själv". Även Ester framhåller att alla tolkar utifrån sig själva och sin egen förförståelse. Hon menar att det inte finns några rätt eller fel i konsten, utan att det baseras på individuell tolkning: "känslorna, som varje individ gör på sitt sätt och med sin erfarenhet, blir olika för var och en". Hon förklarar elevernas reaktion när de inser att det är okej att göra rörelser olika: "vi kan göra samtidigt, fast alla gör olika, men allting är rätt!".

Dans utanför danssalen

Är det angeläget att använda dans i skolan och kan eleverna använda kunskaperna från dans inom andra områden? För att påbörja en diskussion om dans utanför danssalen ombads informanterna berätta huruvida de själva använder sig av någon förmåga som de erhållit genom dansen i något annat område i sitt liv.

Flera av lärarna nämner förmågan att i alla situationer vara medveten om både sin egen men även andra människors kroppar och hur de rör sig. Alice förklarar att hon "är så sjukt nyfiken när jag kommer till nya platser på hur människor rör sig". Nyfikenheten bekräftas bland annat av Ester: "det här med improvisation och utforskandet kan man använda

i allt i livet”. Hon beskriver en känsla av att alltid vara på väg; nyfikenheten gör att det finns en vilja att ständigt utvecklas, “för annars tänker jag att man skulle torka ihop”. Alice menar att medvetenheten om det kroppsliga gör att hon kan läsa av andra människors kroppsspråk: “till exempel läsa av när någon känner sig hotad”. Även Ester bekräftar denna medvetenhet och säger: “på tal om känslor så kan man verkligen läsa andras känslor. Man lär sig det”.

Lärarna nämner även elever som vid skilda tillfällen har delat med sig av sina upplevelser av hur dansen har hjälpt dem i olika situationer. Flora säger: “en elev sa att när hon redovisar i skolan eller ska göra något annat så använder hon dansen för att grunda sig, vara närvarande och nå ut. För att kommunicera”. Disa nämner också dansens roll i ett liknande sammanhang: “om jag ska stå och hålla ett föredrag inför folk så känner jag mig bekväm i min kropp”. Hon utvecklar att denna trygghet, som härstammar från dansen, förmodligen kan bidra till att fler blir bekväma i sådana sammanhang: “bekantar man sig med [kroppen], får röra på den och är bekväm i sig själv så tror jag att det hjälper ens självkänsla och att stå inför andra”. Clara säger att dansen gett henne en medvetenhet om kroppen som hon använder i vardagliga situationer: “när jag ska måla, ställa upp en stege eller ramla från cykeln”.

Sammanhang, gemenskap och samarbete nämns som förmågor flera av lärarna har utvecklat genom dans. Clara säger: “jag upplever att många dansare har den känslan och förståelsen för att vi som finns här, vi är beroende av varandra för att det ska bli ett ögonblick som säger något”. Clara nämner även att dansen utvecklar konsten att vara närvarande och Ester utvecklar: “man har någon slags superkänslighet för man vet nästan vad som händer bakom ryggen på en”. Disa tar upp ordlös kommunikation och säger: “kommunikation – kommer jag fram eller inte? Har jag någon som jag kan samtala med? Det kan man känna åt alla håll och kanter”. Hur kommunikation sker och vilka som deltar i kommunikationen nämns även av Clara: “det finns en medvetenhet om riktning, rum och vilka har jag har med mig runt omkring”.

Britta upplever att dansare behåller sin kreativitet och att de har en “slags frihet att tänka på flera olika sätt”. Samtidigt frågar sig Britta om det är relevant huruvida förmågor från dansen kan användas inom andra områden eller ej. Hon frågar om det är ”värt någonting att jag har gått och sett en dansföreställning och efteråt känner att det har vänt mitt humör. Kan det räcka liksom? Det kanske inte måste vara mer nytta än att det kanske är det som gör att livet blir lite bättre den dagen”. Dans som nytta eller dans som egenvärde är enligt Britta en ständigt pågående diskussion inom dansvärlden. Hon frågar sig om det är för att kunna legitimeras dansens roll i skolan som många är måna om att exempelvis redogöra för de sätt dansen kan utveckla logiska förmågor.

Analys

Följande analys utgår från resultatredovisningen. Analysen leder till en utkristallisering av lärarnas tankar och åsikter i relation till studiens frågeställningar. Genom att resultatet ställts i relation till tidigare forskning och teori har tre teman framkommit. Dessa teman presenteras under rubriker som på olika sätt knyter an till frågeställningarna. Inledningsvis relateras lärarnas svar om vilka rörelser som används och hur rörelser skapar mening till Hannas

(2001) modell för att analysera rörelse. Därefter följer ett resonemang om vad som är centralt för meningsskapande kommunikation genom dans och hur lärare kan förhålla sig till det. Även undervisningens utformning och lärarens roll i planering och genomförande av undervisningen relateras till aktuell forskning. Utifrån denna analys framkommer aspekter som lärare kan ha i åtanke när de planerar sin undervisning. Avslutningsvis diskuteras förmågor från dansen som lärarna tillämpar i andra situationer. Även här relateras lärarnas svar till relevant forskning vilket ger kategorier som tydliggör förmågor som elever kan utveckla genom dans.

Dans som meningsskapande kommunikation

Studier om dans och kommunikation visar att dans och talat språk har vissa likheter. Vid studiens redogörelse över tidigare forskning uppmärksammas att både Giguere (2006) och Hanna (2008) drar paralleller mellan dans och poesi, medan Liberg (2007) beskriver hur dans kommunicerar inte endast mellan den som dansar och den som betraktar dansen, men även mellan dansarna. I den teoretiska bakgrundens kapitel *Dans för att förtydliga och förstärka* beskrivs Hannas (2001) sex olika sätt som dansare kan uttrycka sig genom. Av intervjuerna framkommer att lärarna använder sig både av stiliserade rörelser, i form av exempelvis statyer, men även expressiva rörelser som utforskar rum och tempo. Boone, Cunningham (1998) och Van Meel et. al. (1993) anser att stiliserade rörelser kan vara mer svårtolkade än expressiva rörelser, vilket stämmer överens med lärarnas svar, då de uppger att de använder sig av statyer för att låta eleverna skapa sig en egen förståelse av vad de ser och öppna upp för att olika tolkningar av samma rörelse kan vara rätt. Expressiva rörelser innefattar danssteg såsom hoppsteg och gång, vilka eleverna lär sig genom att härma läraren. Även improvisation faller under denna kategori om eleverna är införstådda med att de ska röra sig runt i rummet under improvisationerna. Ett antagande är att improviserad dans kan uppfattas som mer svårtolkad av en åskådare, eftersom rörelserna hittas på i stunden och inte nödvändigtvis är tänkta att förmedla ett särskilt budskap eller passa en viss kontext. Samtidigt är det naturligtvis beroende av dansarens intention och förmåga: elever som uppmanas att improvisera att de är katter gör det eventuellt på ett sätt som är mindre subtilt än vad en utbildad dansare skulle göra. Därmed inte sagt att gestaltningen blir tydligare för att den utförs med mindre subtila rörelser.

Hanna (2001) menar att dansens språk går att lära sig att "tala" genom att använda sig av några grundläggande riktlinjer. Dessa riktlinjer, som beskrivs närmre under kapitlet *Dans för att förtydliga och förstärka*, handlar i korthet om förflyttning, dynamik, nivåer och rörelser som läggs ihop till fraser. Flera av lärarna nämner att de använder sig av rörelser som stämmer överens med Hannas kategorisering. De uppger exempelvis att eleverna får röra sig snabbt eller långsamt och i olika riktningar för att utforska rummet. Tempo och pauser används bland annat av Britta för att förtydliga och förstärka rörelser. Hon belyser även vikten av att frasera rörelserna, det vill säga att bestämma i vilken ordning rörelserna ska utföras för att tydliggöra ett budskap.

Vad är det mest centrala i dansen för att förmedla ett budskap? Ur analysen av empirin framkommer inget entydigt svar på frågan. Samtliga lärare tar upp hur förförståelse och medvetenhet om olika kontexter spelar in i meningsskapandet och Britta poängterar att

det aldrig går att veta säkert om ett budskap tolkas som det ursprungligen är tänkt av avsändaren. Även rörelser som är tänkta att imitera igenkännbara situationer kan missförstås om den som betraktar rörelsen inte är medveten om den kontext rörelsen härstammar från eller för tillfället befinner sig i. Både Alice och Britta framhåller vikten av att vara medvetna om rörelsens kontext, men menar samtidigt att medvetenheten om att rörelser kan tolkas olika är viktigare än strävan att skapa rörelser som samtliga mottagare kan förstå. För att bli meningsskapande är rörelser på så vis beroende av sitt sammanhang.

Samtidigt som lärarna uppger att de använder sig av rörelser som stämmer överens med Hannas kategorisering, och därmed kan anses ingå i ett danssammanhang, är de samtidigt måna om att inte förmedla en bild till eleverna av att det existerar rörelser som är rätt eller fel. Samtliga lärare säger på olika sätt att det är viktigt att elevernas rörelser ska komma inifrån dem själva och att läraren i fråga bör framhäva att det inte finns några rätt eller fel. I vissa fall framstår svaren som motsägelsefulla då lärarna, som otvivelaktigt har stor erfarenhet av att undervisa om dans och olika danssteg, samtidigt säger att alla rörelser är lika mycket värda. I relation till de frågor jag ställer och den kontext som lärarna befinner sig i, det vill säga dansundervisning för yngre elever där det främsta syftet är att använda sin kropp, ter sig dock svaren logiska. Frågorna har till syfte att undersöka *hur* rörelser kommunicerar och vidare hur elever kan lära sig att använda sina kroppar för att kommunicera. Genom lärarnas utsagor blir det tydligt att svaren inte nödvändigtvis är sammankopplade. Hur rörelser kommunicerar svarar lärarna på genom att hänvisa till olika rörelser, exempelvis expressiva eller stiliserade rörelser. Här nämns även tempo och olika kvalitéer. När de pratar om hur eleverna ska bli säkrare i att använda sina kroppar för kommunikation används inte samma termer. Då skiftar fokus till att behandla trygghet och acceptans gentemot varandra.

Trygghet, struktur och delaktighet

Lärarnas berättelser uppmärksammar att kroppens rörelser har stor del i meningsskapande kommunikation. Av den anledningen är det viktigt att eleverna känner sig trygga i att använda sina kroppar. Elevernas trygghet under danslektionerna framhålls av samtliga lärare som ett kriterium för att dansundervisningen ska vara gynnsam för eleverna. En majoritet av lärarna poängterar att det är deras ansvar att få eleverna att känna den tryggheten. Lärarens roll innebär därför att planera övningar där ingen elev behöver känna sig utsatt, exempelvis övningar där alla gör rörelser samtidigt. Läraren bör även tänka på hur responsen till eleverna formuleras och delges. Om en lärare kommenterar en elevs rörelser högt inför andra i klassen så är risken större att eleven känner sig otrygg. Alice erbjuder en förklaring till varför det är viktigt att vara försiktig med hur språket används och vilka värderingar som lärare sänder ut till eleverna. Hon menar att barn är väldigt receptiva och snabba på att göra vad de tror förväntas av dem. Hon menar att detta inte nödvändigtvis är positivt, då eleverna riskerar att sluta lita till sin egen förmåga att uttrycka sig. Att elever är snara att härma efter rörelser svarar mot de studier som undersökt kommunikation mellan lärare och elever (Harbonnier-Topin & Barbier, 2012; Notér Hooshidar, 2014). Britta bekräftar att elever kan riskera att sluta lita på sin egen förmåga och menar att elever är väldigt känsliga för vuxnas åsikter. Hon bedömer att elever förmodligen skulle vara friare i sitt uttrycksätt och mer öppna att tolka saker på olika sätt om de inte hade lagt så stor vikt vid vad vuxna tycker. Samtidigt går det att

argumentera för att det inte går att vara lärare i en klass utan att påverka eleverna med sin egen förförståelse och sina perspektiv. Det väsentliga är istället att läraren är medveten om att elever gärna vill göra vad de *tror* är rätt och att läraren därför kan agera stöd genom att visa eleverna att inte bara en sak behöver vara rätt.

Samtidigt som lärarna är överens om att det är viktigt att ha en tydlig lektionsplanering, uppmärksammar Ester och Flora att det är viktigt att vara uppmärksam på elevernas signaler. För att eleverna ska känna sig delaktiga i undervisningen kan det därför vara behövt att ändra i planeringen. Att eleverna ska känna sig delaktiga i undervisningen för att den ska vara meningsfull framkommer i tidigare studier. Enligt Henley (2014) upplever eleverna att de själva är delaktiga i skapandeprocessen först när de blir medvetna om att de kan påverka vad som sker och Notér Hooshidar (2014) konstaterar att elever i en svensk undervisningskontext önskar mer utrymme att påverka danslektionerna.

En kombination av efterhärming och improvisation är en förmodat gynnsam undervisningsmetod för att få eleverna att öva upp sin förmåga att uttrycka sig genom dans (Harbonnier-Topin & Barbier, 2012; Notér Hooshidar, 2014), vilket stämmer väl överens med lärarnas berättelser. Lärarna tar både upp att arbeta med koreografi, det vill säga att eleverna lär sig steg genom att härma efter, och att arbeta med improvisation, där eleverna själva får utforska och bestämma rörelser. Ester menar att när eleverna blir medskapande i undervisningen och hittar känslan i rörelsen, blir de också medvetna om vad de gör. Enligt Ester är det även viktigt att läraren uppmärksammar vilka rörelser eleverna väljer att göra, för att kunna fånga upp och utveckla dem. Enligt Britta handlar det om att vara medveten som lärare om vilka instruktioner som är de viktigaste. På så sätt kan läraren arbeta med att tydliggöra instruktionerna extra mycket. Hon tillägger att hon brukar säga vissa ord eller instruktioner på flera sätt, för att vara säker på att samtliga i gruppen förstår övningen.

Samband genom dans

Nyfikenhet, upptäckarlusta och kreativitet är egenskaper som lärarna använder för att beskriva vad de tar med sig från dansskapandet in i andra delar av sitt liv. Giguere (2006) framhåller i sin studie att kreativt skapandet inom dans och poesi minner om varandra men frågar sig samtidigt om de kunskaper som elever tillskansar sig genom att exempelvis koreografera en dans eller skriva poesi kommer att öka elevens förmågor att applicera det kreativa tänkandet inom andra områden. Huruvida elever utvecklar kreativitet i danssalen som de senare har nytta av i andra sammanhang besvaras inte i denna studie. Däremot visar danslärarnas svar att kreativiteten, som i deras fall har utvecklats genom dans, inte är specifikt kopplad till dansskapande utan kan appliceras i olika sammanhang. Vilka förmågor, sammanhang och kvalitéer det rör sig om varierar. Det går därför att dela in svaren i tre olika kategorier.

Den första kategorin gäller lärarnas medvetenhet om sina egna kroppar, vilken de menar har ökat genom dans. Lärarna uppger att dansen har medfört både en medvetenhet inför sin egen kropp men även för andra kroppar. Flera av lärarna uppger att de kan "läsa av" hur någon känner och mår genom att observera människors rörelser.

Den andra kategorin innefattar rumsuppfattning och kroppslig närvaro. Lärarna uppger att de har utvecklat sin förmåga att läsa av de miljöer de befinner sig i. Dels innebär det en ökad medvetenhet om sin egen placering i förhållande till sin omgivning och dels hur de är

placerade i förhållande till andra människor. I denna kategori ingår även de ”vardagssituationer” som lärarna uppger att de använder dans i. Exempel som ges är att prata inför en grupp, måla, ställa upp en stege eller ramla från en cykel. Flera av lärarna uppger att dansen har gett dem en kroppslig säkerhet i flera olika situationer och Disa säger att säkerhet i kroppen leder till rumslig säkerhet.

Den tredje kategorin handlar om samarbete och gemenskap. Elever utvecklar förmågan att samarbeta när de skapar dans tillsammans (Giguere, 2006; Liberg, 2007; Skoning & Wegner, 2016). Ester bekräftar denna bild när hon beskriver hur en grupp elever skapade en koreografi tillsammans efter att ha lyssnat till texten till en låt (för närmre beskrivning se kapitlet *Lärarens roll, rörelser och respons*). Utöver att eleverna samarbetar med varandra när de sätter ihop en koreografi sker samarbetet också mellan läraren och eleverna. Förutom att läraren är uppmärksam på elevernas intressen och rörelser är det viktigt att poängtera att det är läraren som initierar övningen. För att ett samarbete ska ske mellan eleverna behöver läraren vara tydlig med instruktionen till uppgiften och följa upp elevernas arbetsgång för att se att samarbetet i gruppen fungerar. Clara beskriver att dansare har en tydlig uppfattning om vilka som utgör en grupp och en insikt om att alla i gruppen är viktiga för att samarbetet ska fungera. Disa beskriver det som en förståelse inför vilka som deltar i sammanhanget. Forskning bekräftar bilden av att dans gynnar samarbeten. Både Giguere (2011) och Henley (2014) menar att förmågan att komma på lösningar tillsammans bidrar till att eleverna utvecklar sitt kognitiva tänkande. Samtidigt frågar sig Britta om det verkligen är viktigt huruvida dans kan leda till fördjupad förståelse för andra ämnen. Stinson (2005) ställer samma fråga och menar att dansen i sig själv är viktig att utveckla, oavsett vilka andra förmågor som utvecklas. Samtidigt behöver det inte finnas en motsättning. Dans bör kunna vara en kunskap i sin egen rätt samtidigt som det leder till utveckling inom andra områden.

Sammanfattning av analys

Genom att analysera empirin i förhållande till tidigare forskning och teori har tre avsnitt framkommit som på olika sätt svarar mot studiens frågeställningar. Det första avsnittet behandlar hur dans kommunicerar, vad det är som gör att dans tolkas på olika sätt beroende av vem som dansar och vem som betraktar dansen. Lärarnas svar jämfördes med Hannas (2001) beskrivningar av hur dansare kan uttrycka sig genom rörelser på olika sätt. Resultatet jämfördes även i relation till Van Meel et. al. (1993) samt Boone och Cunninghams (1998) förtydligande kring expressiva och stilerade rörelser. Utifrån denna jämförelse visade det sig att lärarnas utsagor stämde överens med den aktuella forskningen.

Det andra avsnittet sammanfattar aspekter som lärarna anser viktiga för att skapa en undervisningssituation som bidrar till att elever känner sig trygga att uttrycka sig hur de vill. Ur empirin framkommer att läraren har det främsta ansvaret för att planera och leda undervisningen. Resultatet överensstämmer med aktuell forskning, framför allt Lindqvist (2010), Harbonnier-Topin och Barbier (2012) samt Notér Hooshidar (2014).

Det tredje avsnittet belyser vilka förmågor som eleverna kan utveckla genom dans och applicera inom andra områden. Här stämmer lärarnas utsagor till viss del överens med den forskning som presenterats i bakgrunds- och teorikapitlet. Lärarna tar även upp händelser och förmågor som inte har förekommit i tidigare forskning. Ur analysen framkommer förmågor

som lärarna upplever att de utvecklats genom dans. Förmågorna beskrivs främst ur lärarnas eget perspektiv och det framgår inte huruvida även eleverna utvecklar dessa förmågor.

Diskussion

Följande kapitel inleds med en metoddiskussion där för- och nackdelar med studiens tillvägagångssätt diskuteras. Därefter följer en avslutande diskussion som lyfter teman som framkommit av analysen.

Metoddiskussion

Metoden är av kvalitativt slag med en hermeneutisk ingång. En risk med kvalitativa studier är att det begränsade urvalet informanter gör det svårt att dra tydliga slutsatser av resultatet. En fördel är å andra sidan att svaren som framkommer ofta blir mer nyanserade än genom exempelvis en kvantitativ studie. Valet av semistrukturerade intervjuer gynnar dessutom möjligheten att nå utförliga svar på mina frågor. Min intention har varit en transparent arbetsprocess för att det svarar mot valet av en kvalitativ studie eftersom slutsatserna inte är möjliga att generalisera på samma sätt som en kvantitativ studie. Den induktiva ingången till trots är en förhoppning att det samlade resultatet från studien ska kunna appliceras även i andra sammanhang som kretsar kring angränsande frågeställningar.

Med anledning av studiens hermeneutiska ansats har min förförståelse för ämnet en inverkan på tolkningen av resultatet. Samtidigt som det inte går att säkerställa att en annan läsning av empirin är möjlig anser jag att min förförståelse har bidragit positivt till att besvara studiens frågeställningar. Med anledning av mina kunskaper om dans och danssammanhang kunde jag ta fasta på de beskrivningar och reflexioner som informanterna delgav och som jag ville att de skulle vidareutveckla. Detta bidrog till en omfattande och innehållsrik empiri som lämpade sig väl för vidare analys.

Det kan verka motsägelsefullt att danslärare ombeds att med ord beskriva hur, vad och varför dans kommunicerar, snarare än att själva gestalta och visa nämnda kommunikation. Samtidigt upplevde jag aldrig att lärarna kände sig begränsade av samtalens form och struktur. Samtliga lärare berättade inlevelsefullt om sina upplevelser av dans i skolan och de gav rika svar som var uttömmande och tillräckliga för resultatet.

Det går att argumentera att observationer hade kunnat tillföra ytterligare aspekter. Men om observationer hade genomförts skulle analysen istället fokusera på dansundervisningens praktiska utförande. Då frågeställningarna vill nå lärarnas synsätt snarare än deras praktik bortprioriteras observationer till förmån för längre intervjuer. Valet av intervjuer cementerar därför studien som en i första hand lärarcentrerad forskning, vars metodval syftar till att låta informanternas uppfattning om kommunikationen stå i fokus snarare än deras egentliga tillvägagångssätt.

En av intervjuerna skedde via det internetbaserade kommunikationsprogrammet Skype. En farhåga innan intervjun var att en eventuellt opålitlig ljudupptagning skulle göra det svårt att uppfatta all information, eller att samtalet av någon anledning skulle brytas. Efter att intervjun var klar och samtalet hade transkriberats stod det klart att farhågan inte hade varit befogad. Eftersom intervjun skedde via videosamtal såg vi varandra under hela intervjun,

vilket innebar att ansiktsuttryck och gester kunde tolkas lika väl som om vi hade befunnit oss i samma rum.

Tre av lärarna intervjuades tillsammans. Även här fanns vissa risker med intervjusituationen. En risk som förelåg var att informanterna kan påverka varandras svar, antingen genom inflytande eller genom provokation och en vilja till debatt. Det går inte att garantera att lärarna hade gett samma svar om de intervjuats enskilt. Min upplevelse av intervjun var däremot att lärarna påverkade varandra positivt i bemärkelsen att deras utsagor fördjupades eftersom de kunde utveckla varandras tankar och berätta om lärsituationer från olika synvinklar. Samtidigt bör det poängteras att liknande förutsättningar för samtliga lärare ger studiens resultat högre tillförlitlighet. För studiens trovärdighet hade det därför varit bättre att intervjua varje lärare enskilt.

Avslutande diskussion

Genom informanternas svar och underlaget från den tidigare forskningen presenteras härmed en inblick i de sätt elevers förmåga att kommunicera kan vidgas och fördjupas genom dans. Samtidigt tolkas dans lika av alla lika lite som alla människor pratar ett gemensamt språk, varpå frågans mångbottnade karaktär avvärjer möjligheten till entydiga svar. Istället för att söka definitiva definitioner och slutgiltiga slutsatser, kom samtalen med danslärarna att kretsa kring vilka förutsättningar som läraren kan ge eleverna för att de ska känna sig trygga att använda rörelser som en del i sitt uttrycks sätt. Därför kan frågeställningarna snarast ses som en utgångspunkt och samtalen som en teoretisk reflexion kring de sätt dansen visar sig vara central för kommunikationen och vice versa.

Lärarnas berättelser om hur dans i skolan bör genomföras stämmer väl överens med den forskning som har behandlat området. Sammanfattningsvis går det att skönja tre tydliga teman ur lärarnas berättelse om hur de arbetar med dans och kommunikation i klassrummet. Det första temat, som jag väljer att kalla *trygga elever*, relaterar till att eleverna blir trygga att uttrycka sig med rörelser när undervisningen är tydligt inramad. Det kan innebära att övningarna sker i grupp, att de kan se varandra och att ingen känner sig utsatt för granskning. Det andra temat, *lärarens roll*, lyfter vikten av att läraren är medveten om att eleverna kan känna sig utsatta i danssammanhang och därför planerar både undervisning och responsmoment på ett sätt som gör att eleverna förstår att de är där för att använda sina kroppar och att det inte är en tävling eller annan konkurrenssituation. Det tredje temat, *delaktighet*, är att låta eleverna vara delaktiga i undervisningen för att de själva ska tycka att det är angeläget. För att eleverna ska bli delaktiga är det en fördel om undervisningen är kopplad till ämnen som är bekanta för dem sedan tidigare. När eleverna redan innehar förståelse för ett ämne har de nämligen lättare att relatera till det och komma med egna förslag. Improvisation tillhör därför också det tredje temat och är en viktig del i elevernas egna skapande. Trots att improvisation innebär att eleverna rör sig fritt har läraren en stor del i att se till så att detta moment sker under kontrollerade och trygga omständigheter.

Dessa tre teman kan appliceras på flera olika undervisningssituationer, inte enbart som ett medel för lyckad dansundervisning. Samtidigt är det viktigt att inte förringa den specifikt dansämnesdidaktiska kunskap som de intervjuade lärarna besitter i form av kunskap om danssteg och kännedom om dansstilar. Att de teman som har lyfts är extra viktiga att ta

hänsyn till vid planerandet av deras respektive undervisning beror förmodligen på att lärarna verkar inom en skolkontext. Det går att fråga sig om samma teman hade framkommit om studien istället undersökte vilka aspekter som är viktiga att ha i åtanke vid undervisning av elever som strävar efter att arbeta som professionella dansare. Förmodligen hade resultatet blivit ett annat, eventuellt ett som inte lika tydligt motsäger idéer om konkurrens och tävling. En liknande fråga kan ställas inför informanternas tillåtande syn på rörelse, det vill säga att majoriteten av dem framhåller att alla rörelser är rätt och att alla har sin egen tolkning. Återigen är det inte fråga om att utbilda dansare som ska uttrycka sig inom en danskontext, utan elever i en skolkontext vars utbildning kan komma att vidga och fördjupa deras förmågor att kommunicera.

Slutligen kom intervjuerna att kretsa kring idéer om och definitioner av vilka förmågor dansen kan hjälpa att utveckla. Även här kan lärarnas svar delas in i tre kategorier. Den första kategorin ges här namnet *kroppslig medvetenhet*. Under denna kategori faller lärarnas betraktelser om att de utvecklat en medvetenhet både inför sin egen kropp men även inför andras kroppar. Ur deras berättelser går att förstå att medvetenhet om sin egen kropp ger medvetenhet om andra kroppar. Den andra kategorin, *kroppslig närvaro*, har vissa likheter med *kroppslig medvetenhet*, men fokus ligger istället på hur den egna fysiska kroppen beter sig i olika situationer, snarare än förmågan att läsa av andras kroppar. Exempelvis säger en lärare att hon använder sig av danserfarenheten för att känna trygghet när hon ska prata inför en grupp. Kategorin kan sammanfattas med att kännedom om sin egen kropp kan leda till trygghet i flera olika situationer. Den tredje kategorin är *kroppslig kommunikation*. Kategorin åsyftar att flera av lärarna uppmärksammar de ur dansen framvuxna förmågorna att samarbeta och skapa tillsammans som elever har gett prov på. Under denna kategori faller även ordlös kommunikation, vilket nämns av flera lärare och innebär att det går att känna huruvida det finns någon som besvarar ens kommunikation. Med andra ord ett ordlöst samröre mellan avsändare och mottagare. Kategorin kan sammanfattas med att dans kan leda till fördjupad förståelse för hur ordlöst samarbete kan ske. Det går att se flera fördelar med att integrera dans i skolans verksamhet om dans gör att elever känner sig säkrare i sina kroppar, men det är svårt att svara på om dans leder till denna trygghet hos samtliga elever som deltar i dansundervisning. Ett sådant påstående vore allt för generaliserande. Samtidigt går det att argumentera för invändningens relevans i andra utbildningssituationer; elever tar sällan med sig exakt samma kunskaper från ett lektionstillfälle, oberoende utlärningsform. Om dans leder till att några elever känner sig tryggare med att exempelvis redovisa bör det ses som anledning nog att integrera dans i skolan.

Slutsats

Resultatet av studien visar hur dans kan integreras i skolan för att utveckla förmågan att kommunicera genom rörelser. Samtidigt visar resultatet att kommunikation är ett begrepp som kan tolkas på olika sätt och det är svårt att fastställa exakt vad det är som gör rörelser meningsskapande. Studien har strävat efter att placera dansundervisningen i en skolkontext vilket har inneburit att fokus lagts på dansundervisningen som helhet snarare än på specifika övningar. Ur intervjuerna har tre teman som berör undervisningskontexten framkommit. Det

första temat är *trygga elever*. Temat handlar om vikten av att eleverna känner sig trygga under lektionens gång. Det andra temat är *lärarens roll* och åsyftar den roll som läraren har i att planera och leda lektionen. *Delaktighet* är det tredje temat och åsyftar att eleverna ska vara medskapande i undervisningen för att de ska gagnas av den.

Tre kategorier har även framkommit om vilka förmågor som danslärarna menar kan utvecklas genom dans. Den första kategorin, *kroppslig medvetenhet*, åsyftar att dansare har en stor förståelse både för sin egen kropp men även för andras kroppar. Den andra kategorin, *kroppslig närvaro*, fokuserar på hur kroppen beter sig i olika situationer. Den tredje kategorin, *kroppslig kommunikation*, uppmärksammar att dans uppmuntrar ordlöst samarbete och en känsla av gemenskap. Dessa teman och kategorier är att betrakta som centrala aspekter av hur dans visar sig vara av vikt för dans som meningsbärare och kommunikativt medel i undervisningen.

En förhoppning är att studien kan ge inspiration till lärare som vill implementera dans i sin undervisning. Genom att se till ovan beskrivna faktorer för hur dansundervisningen bör organiseras kan även lärare som inte har tidigare erfarenhet av dansundervisning använda sig av rörelse i klassrummet. Lärarnas berättelser om dansundervisning i skolan genomsyras av tanken att friheten i rörelsen bör uppmärksammas och att upplevelsen och tolkningen av rörelsen är ens egen. Samtidigt som lärarnas erfarenheter präglar deras svar, kan lärare utan tidigare erfarenheter av dans i skolan utgå från deras svar och implementera dans i sin egen undervisning. Genom att inspireras av de aspekter som framkommit som angelägna för en gynnsam undervisning skapas förutsättningar för dans som en kommunikativ resurs i klassrummet.

Vidare forskning

Studier om dans i skolan är ett relativt outforskat område och resultaten är i viss mån svåra att generalisera då studierna i regel är småskaliga och platsbundna. Samtidigt visar resultaten från de befintliga studierna att dans kan vara gynnsamt att integrera i undervisningen. En rekommendation för vidare forskning är därmed att upprepa vissa av studierna för att kunna dra mer långtgående slutsatser.

Genom intervjuer med erfarna danslärare har det framkommit hur dans kan integreras i skolan för att utveckla förmågan att kommunicera genom rörelser. I relation till det framkomna resultatet är en rekommendation att skifta fokus till att undersöka hur elever upplever dansundervisning i skolan. Förslagsvis kan det genomföras en jämförande studie om elevers förmåga att kommunicera före och efter att dans har integrerats i undervisningen.

Kommunikation är ett begrepp som kan tolkas på olika sätt och denna studie lyfter några av anledningarna till varför det är svårt att fastställa vad exakt det är som gör rörelser meningsfulla. Att vidare studera hur förförståelse och kontext spelar in i uppfattningen av och samspelet med vår omvärld skulle bidra till att en djupare förståelse för dans som kommunikation skulle kunna nås.

Referenser

- Boone, R. T. & Cunningham, J. G. (1998). Children's Decoding of Emotion in Expressive Body Movement: The Development of Cue Attunement. *Developmental Psychology*, 34(5), 1007-1016. doi: 10.1023/A:1006733123708
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. I: Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Giguere, M. (2011). Dancing Thoughts: an Examination of Children's Cognition and Creative Process in Dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28. doi: 10.1080/14647893.2011.554975
- Giguere, M. (2006). Thinking as They Create: Do Children Have Similar Experiences in Dance and in Language Arts? *Journal of Dance Education*, 6(2), 41-47. doi: 10.1080/15290824.2006.10387311
- Hanna, J. L. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, 37(8), 491-506. doi: 10.3102/0013189X0832603
- Hanna, J. L. (2001). The Language of Dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(4), 40-45. doi: 10.1080/07303084.2001.10605738
- Harbonnier-Topin, N. & Barbier, J-M. (2012). "How Seeing Helps Doing, and Doing Allows to See More": the Process of Imitation in the Dance Class. *Research in Dance Education*, 13(3), 301-325. doi: 10.1080/14647893.2012.677423
- Henley, M. (2014). Sensation, Perception, and Choice in the Dance Classroom, *Journal of Dance Education*. 14(3), 95-100. doi: 10.1080/15290824.2014.907497
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I: Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan: om genus, kropp och uttryck* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Lindqvist, G. (2004). Dans i skola och lärarutbildning. I K. Bodland (red.), *Spår av dans: människan, konsten och kunskapen* (s. 20-43). Karlstad: Karlstad Univ. Press.
- MacDonald, C. J., Stodel, E. & Farres, L. (2001). Student Teachers' Attitudes Towards Teaching Creative Dance in Elementary School. *McGill Journal of Education*. 36(3). Hämtad 2017-04-25 från: <http://mje.mcgill.ca/article/view/8586>
- Notér Hooshidar, A. (2014). *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik: en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm.

- Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för grundskolan: U-55*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1919). *Undervisningsplan för grundskolan: UPL 1919*. Stockholm.
- Skoning, S. N. & Wegner, T. (2016). Dancing Elementary Science Vocabulary. *Dance Education in Practice*, 2(4), 13-19. doi: 10.1080/23734833.2016.1238726
- Sonesson, G. (u.å). *Semiotik*. I: Nationalencyklopedin. Hämtad 2017-04-25 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/semiotik>
- Stinson, S. (2005). Why Are We Doing This? *Journal of Dance Education*, 5(3), 82-89. doi: 10.1080/15290824.2005.10387290
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo94/98*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Van Meel, J., Verburgh, H. & De Meijer, M. (1993). Children's Interpretation of Dance Expressions. *Empirical Studies of the Arts*, 11(2), 117-133. doi: 10.2190/V69N-VB0T-A9Q3-TJ04
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga

Intervjuguide

Berätta om dig själv: namn, ålder, utbildning, erfarenhet av dans i skolan etc.

Berätta om ett tillfälle då du har använt dans för att kommunicera ett budskap.

Vad kan kommuniceras genom dans?

Hur kan kommunikation genom dans ske?

Vad i dansen är särskilt viktigt för att förmedla ett budskap?

Anser du att det finns känslor, tankar eller liknande som går enklare att kommunicera genom dans än genom andra uttryckssätt?

Kan du ge exempel på när du applicerar kunskaper eller erfarenheter från dans i andra situationer?