

# Danslärarkroppen som resonanslåda

---

- en hermeneutisk fenomenologisk studie om  
danslärares upplevelser av att observera (sin)  
dansundervisning

av  
Anders Frisk

Institutionen för danspedagogik Examensarbete <i>Master</i> , 30 hp, Masterprogram samtida dansdidaktik Vårterminen, 2019	Handledare: Isak Benyamine Examinator: Anna Grip, Lena Hammergren

STOCKHOLM | STOCKHOLMS  
UNIVERSITY | KONSTNÄRLIGA  
OF THE ARTS | HÖGSKOLA



STOC  
KHOL DR HÖGS  
MS AMAT KOLA  
ISKA



## Abstract

**Title:** The dance-teacher body as a sounding board - a hermeneutic phenomenological study about dance-teachers experiences observing (their own) dance education.

**Author:** Anders Frisk, Stockholm University of the Arts - School of Dance and Circus

**Language:** Swedish

**Key words:** Dance, dance teacher, dance education, dance pedagogy, phenomenology, kinaesthetic empathy, interaffectivity, bodily resonance

The aim of this study is to give insights into how dance teachers experience observing (their own) dance lessons. The interest lies in what they are reacting to and what gives an action in the form of feedback, guiding or ending an exercise, and how these reactions and actions are manifested in the body. Two teachers at the Swedish school of sport and health sciences (GIH) in Stockholm were observed and filmed during dance lessons with PE&H-student teachers. The subject of the lessons were experiencing and exploring dance as expressive form. From the videos of the lessons, different situations were chosen and discussed during a so-called re-experiencing interview. The interviews were transcribed and the text has been analysed using a hermeneutic phenomenological method.

The analysis resulted in the following findings: To observe one's own teaching seems to be a valuable tool for the teachers in order to reflect upon didactical considerations and possibilities for developing the teaching. The teachers seem to react on (lack of) movement, presence, focus and movement qualities. This creates a dissonance in their own bodily resonance that seems to create an embodied experience that they react upon. They act by guiding the students by adding more movement, verbal affirmation or instruction, metaphors or by ending the exercise. Sometimes they postponed reacting in order to give the students a chance to find their way back in focus. The teachers also have a focus on creating a learning environment where the aim is for the students to explore and to experience their own bodily resonance and how this can relate to other bodies. It seems that the teachers show a sensibility for the situation and the harmony in the dance studio that could be derived from a professional-personal competence or from an embodied practical pedagogical knowledge. The results of the study are discussed with the concepts of interaffectivity, mutual incorporation and kinaesthetic empathy. By raising awareness around how bodily (and embodied) interactions are intertwined within dance education these concepts might help and support the development of teaching in this specific context.

## Preludium

Ibland känner jag mig som en dirigent i undervisningssituationen. Jag slår in, lyssnar av dynamik och harmoni; jag ser, känner och upplever dansen omkring mig med hela min kropp. Jag sammanför de olika dansande elementen oavsett om det är skapande, teknik eller utforskande till harmonier där alla delar hör samman i ett och samma verk. Så vill jag se på den här processen; att det har varit en mängd olika instrument, strofer, ton- och taktarter som virvlat runt i ett enda kaos. Där min roll har varit att sammanföra dessa till att ljuda i harmoni och att skapa en organisation av detta kaos.

Att skapa görs ju sällan utan stöd och inspiration. Mina muser i detta arbete är självklart de lärare genom vars upplevelser jag fått tonsätta detta verk. Utan er ingen musik. Utan förståelse och stöd ifrån alla runtomkring mig på GIH hade det inte ens varit möjligt att öppna det tomma not blocket tack för möjlighet och förutsättningar.

Mina tonsättarvänner på masterprogrammet som under fyra år inspirerat och ventilerat, utan er ingen dynamik i musiken. En särskild strof tillägnas fredagssamtalet som övertygat mig att vissa toner faktiskt funkar tillsammans. Allt under överinseende av våra inspicier som satt pennan i handen och sett till att noterna kommit ner på papperet.

Repetitören som, till viss del, även haft rollen av recensent har bidragit väldigt mycket till att hela orkesterverket låter som det ska.

Till medmusikanten i mitt liv, *you are the handprint on my heart*. Utan dig skulle det bara vara tystnad.

Många gånger har det låtit falskt, spelats i otakt och kanske till och med inte kommit något ljud alls men nu tillslut känner jag att musiken finns förkroppsligad i mig och vi spelar tillsammans; jag och den här uppsatsen.

# Innehållsförteckning

Del I.....	1
Inledning .....	1
Bakgrund .....	1
Studien .....	2
Syfte och frågeställningar.....	4
<i>Syfte</i> .....	4
<i>Frågeställningar</i> .....	4
Disposition .....	4
Forskningsöversikt.....	5
Kunskapen sitter i kroppen.....	5
Dans och kommunikation .....	6
<i>Icke-verbal</i> .....	6
<i>Språket och dansen</i> .....	7
Dans inom ämnet idrott och hälsa.....	10
Att observera sin egen undervisning.....	11
Sammanfattning och diskussion .....	12
Teoretiska överväganden och begrepp.....	13
Fenomenologi .....	13
<i>Att upptäcka</i> .....	14
<i>Reduktion och Bracketing</i> .....	14
<i>Att fånga kärnan – eller hitta teman</i> .....	15
<i>Forskarens fenomenologiska position</i> .....	16
<i>Fenomenologin i kroppen</i> .....	16
Kinestetisk empati .....	17
<i>Kinestetik</i> .....	17
<i>Empati</i> .....	18
<i>Kinestetik + Empati = Sant</i> .....	19
<i>Kinestetisk empati i praktiken</i> .....	19
Interkorporalitet och Interaffektivitet .....	21
<i>Förkroppsligad Affektivitet - Interaffektivitet</i> .....	21
<i>Mellankroppsligt minne</i> .....	23
Metodologi – metod, analys och tillvägagångssätt .....	24
Metod - Insamling av empiri.....	24
<i>Observation</i> .....	24
<i>Val av situationer – selektering</i> .....	26
<i>Intervju – återupplevande samtal</i> .....	27
<i>Transkriberingen</i> .....	29
Analys av empiri .....	29

<i>Läsning av materialet</i> .....	30
<i>Delande av data i mindre beståndsdelar</i> .....	30
<i>Organiserande och uttryckande av data i fackspråk</i> .....	31
<i>Uttrycka strukturen på fenomenet</i> .....	31
Metodologiska för- och nackdelar .....	31
Tillvägagångssätt .....	32
<i>Kontext</i> .....	32
<i>Observation - lärandeaktiviteten</i> .....	33
<i>Observation – urval av situationer</i> .....	34
<i>Det återupplevande samtalet</i> .....	34
<i>Transkribering</i> .....	35
<i>Läsning av materialet</i> .....	36
Etiska överväganden .....	36
Del II .....	39
Resultat och analys .....	39
Global reading samt the wholistic or sententious approach .....	39
<i>Lärare 1 – samtal 1</i> .....	40
<i>Lärare 2 – samtal 1</i> .....	47
<i>Lärare 1 – samtal 2</i> .....	53
<i>Lärare 2 - samtal 2</i> .....	60
Att hitta teman - The selective or highlighting approach .....	65
<i>Att observera</i> .....	66
<i>Att återuppleva</i> .....	73
<i>Att reflektera</i> .....	77
Diskussion .....	84
Vilken tonart dansar kroppen i? .....	85
Vad upplever du? .....	86
Vad reagerar du på? .....	88
Hur reagerar du och hur agerar du? .....	88
<i>Med rörelse</i> .....	88
<i>Genom att språkliggöra</i> .....	89
<i>Metaforer och begrepp</i> .....	90
<i>Att avbryta</i> .....	91
Att skapa förutsättningar för lärande i harmoni .....	92
<i>För det är ju sällan bara en elev/student</i> .....	94
Video-observation som redskap för utveckling .....	95
Återupplevande samtal .....	96
Interkorporalitet, Interaffektivitet eller Kinestetisk empati .....	97
Diskussion kring metod och tillvägagångssätt .....	99
Vilka nya klanger har framträtt? .....	101

Postludium .....	104
Källförteckning .....	105
Bilaga 1	
Bilaga 2	

# Del I

## Inledning

To truly question something is to interrogate something from the heart of our existence, from the centre of our being.

(van Manen 1997, s. 43)

### Bakgrund

Under en längre tid har jag varit nyfiken på och funderat kring vad det är som påverkar mig som tränare/utbildare/lärare inom rörelsepraktiker. Praktiker (gymnastik och dans) som om än olika i sin estetik ändå har den dansande rörelsen som bas. Jag upplever att jag ibland reagerar och agerar intuitivt, spontant och omedelbart på elevens/studentens/gymnastens rörelse. En förmåga jag verkar ha tränat upp genom år av erfarenhet men min upplevelse är att även andra processer pågår. Detta intuitiva jag nämnde ovan, den här *fingertoppskänslan* som gör att jag gör de val jag gör, vid t.ex. återkoppling eller lotsning av en övning, är det som väckt min nyfikenhet och som jag vill skapa kunskap kring.

En fundering jag tagit med mig till dansfältet är om jag delar denna upplevelse med kollegor inom fältet. Jag har lyssnat runt bland kollegor och det verkar som att många delar min uppfattning om att detta *något* är svårt att artikulera. Ibland kan kollegorna uppleva det lite svårfattligt, detta jag försöker sätta ord på. Då brukar jag ta följande exempel:

*Du vet när du har satt igång en improvisationsövning genom att ha gett konkreta verktyg för studenterna/eleverna att hålla sig kring. Sen plötsligt så läser du av övningen och väljer att antingen bryta eller att ge nya verktyg/direktiv; vad är det? Vad är det som gör att du gör de val som du gör i stunden och varför gör du valen just då?*

Utifrån den förklaringen brukar kollegan nicka instämmande. Kanske är jag inte ensam om att uppleva detta svårförklarade *något*. Om det är ämneskunskap, kommunikativa processer, resurser specifika för danslärare eller intuition som vägleder oss när vi ser, upplever och lyssnar in någon annans rörelse/rörelser. Upplevelsen av rörelsen som i sin tur ger upphov till aktioner i form av återkoppling, feedback eller lotsning. Däri ligger min nyfikenhet och särskilt då hur detta uttrycks i lärarkroppen. De ovan nämnda processerna och/eller resurserna är det som jag inte kan få ”fatt” på och artikulera.



Mycket finns skrivet om hur den som lär uppfattar situationen och om lärarens kunskap om att nå studenten/eleven men utifrån min forskningsgenomgång lite om hur just läraren reagerar på de dansande kropparna och de val som görs.

Thomas Fuchs och Sabine Koch samt Thomas Fuchs och Hanne De Jaegher (2014; 2009) diskuterar kring kommunikation mellan olika subjekt som att det uppstår en mellankroppslig resonans (interbodily resonance) samt ett sam-koordinerande mellan dessa (mutual incorporation), begrepp som ger mig perspektiv att förstå vad som händer i den mellankroppsliga kommunikationen student – lärare. Ett annat relativt välanvänt begrepp inom dansforskningen, kinestetisk empati kan också utgöra en nyckel. Det vill säga förmågan att kunna uppleva någon annans rörelse i sin egen kropp. Charlotte Svendler Nielsen diskuterar att en lärare i dans genom sin förkroppsligade kunskap har möjlighet att förstå studenterna utifrån deras (kroppsliga) utgångspunkt (2012b, s.187). En möjlighet för utveckling och lärande, vilket då ger mig ingångar till hur detta skulle kunna problematiseras i den didaktiska kontext som denna studie befinner sig inom. Närvaron och medvetenheten om hur danslärare reagerar på studenternas dans i sin egen kropp är kanske en nyckel på mitt sökande efter *något*. Det som gör mig nyfiken är möjligheten att skapa denna kunskap och då i syfte för att synliggöra hur denna kunskap skulle kunna användas för att öka medvetenheten om hur dansläraren upplever sin egen roll vad gäller lärande inom dans. Som lärarutbildare på Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) ställs jag dessutom inför situationer där jag inte bara ska lära ut dansen som sådan, utan skapa ytterligare en dimension av lärande hos studenterna då de även ska få med sig redskap i avsikt att själva kunna skapa miljöer för lärande.

## Studien

Jag är intresserad av danslärares upplevelse av att observera den dansande kroppen. I den förkroppsligade praktiken som dans är, reagerar läraren på en mängd olika signaler som också ger upphov till reaktioner. I denna uppsats är jag speciellt intresserad av vad danslärare upplever när de studerar (sin egen) dansundervisning och särskilt då hur denna upplevelse manifesteras i den egna kroppen.

En lärares kompetens innefattar en mängd olika resurser, där god insikt och färdighet i själva ämneskunskapen är viktig. Men det handlar också om att som lärare kunna skapa miljöer för lärande varför ämnesdidaktiska kunskaper blir en viktig komponent.

Undervisningssituationen innebär att en mängd kommunikation pågår, från lärare till student, mellan studenterna och från student till lärare. Ibland verkar kommunikationen skapa

tillräckligt viktig information så att läraren reagerar och då väljer att agera på den. Det vill säga att något i informationen läraren får från de dansande kropparna blir tillräckligt angeläget för att läraren ska respondera på den. Ett begrepp som sätter ord på detta är *affective affordance* (Fuchs 2016; Fuchs & Koch 2014), och författarna beskriver det som när något som visar sig för oss upplevs som intressant och viktigt. Kommunikation och interaktion ligger i mitt intresse.

Danslärare gör i undervisningen en mängd val vad gäller att vägleda eleverna/studenterna (väljer i fortsättningen att benämna deltagarna som studenter). Vissa val görs utifrån planering och tid och är mer eller mindre förutbestämda, andra val utifrån estetiska och/eller biomekaniska aspekter. Sedan finns det val som är svårare att definiera; det kan t.ex. handla om val att låta en övning fortgå med eller utan vidare instruktioner eller att läraren helt enkelt väljer att bryta övningen. Det är de här senare valen jag är intresserad av att se om de framkommer genom lärarnas upplevelser i avsikt att synliggöra vad det är som påverkar lärare att göra de val de gör.

Problemet, som jag ser det, verkar vara att det förekommer underliggande (intuitiva) kroppsliga processer i en lärarens perception av en dansande kropp. Soili Hämäläinen beskriver, utifrån Cohen, rörelse som den första perceptionen och föreslår att perceptionen är en aktivitet där hela kroppen är närvarande, inte bara hjärnan (Cohen 2003, se Hämäläinen 2007, ss. 61). Ur en dansares synvinkel är det genom rörelsen, aktionen, som hen förnimmer (ibid. s. 61). Utifrån ett didaktiskt perspektiv kan förnimmandet (perceptionen) av den dansande kroppen förstås som nära besläktat med aktionen i sig och medvetenheten om detta kan vara ett viktigt redskap för att skapa lärande. Hämäläinen diskuterar vidare att det verkar finnas en känsla som är svår att namnge vad gäller förnimmelsen av det kroppsliga: "I consider that this nameless sense is closely connected into the intuitive wisdom of the body" (2007, s. 63).

Ett annat perspektiv att titta på detta är utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Att den levda erfarenheten (*lived experience*) av fenomenet (i detta fall att observera dansundervisning) sker på ett pre-reflexivt plan innan vi har kunnat sätta ord på det. Max van Manen beskriver det på följande sätt: "The focus on 'lived experience' means that phenomenology is interested in recovering somehow the living moment of the 'now' or existence – even before we put language to it or describe it in words" (2014, s. 57). Hur danslärare reflekterar kring sina upplevelser och i det både få syn på den levda erfarenheten av att observera samt om de upplever och reflekterar över något intuitivt och pre-reflexivt i sina reaktioner och handlingar blir en viktig del vad gäller syftet för denna studie.

Kan hända att det är ett abstrakt *något* eller så kan det förklaras genom sociala interaktionsprocesser eller förkroppsligad kinestetisk känslighet. Det är det som gör detta projekt så spännande att ge sig in i och utforska: Danslärares (förkroppsligade) upplevelser av dansundervisning i det som händer här och nu i kroppen vid observation samt vad de upplever i att se sig själv undervisa. De reaktioner studenternas dansande skapar och vilka aktioner danslärarna gör utifrån olika val.

## Syfte och frågeställningar

### *Syfte*

Syftet med denna masteruppsats är att skapa kunskap om vad det är danslärare upplever när de observerar (sin egen) dansundervisning. Särskilt intressant är det om det kroppsliga perspektivet av upplevelsen framträder vid beskrivandet, d.v.s. hur observerandet av dansundervisningen påverkar och manifesteras i den egna kroppen. Samt om didaktiska val eller överväganden framträder av upplevelserna genom analys av de teoretiska ramverk jag valt att använda.

### *Frågeställningar*

De frågeställningar jag kommer att utgå från i avsikt att nå syftet är:

- Vad upplever danslärare när de observerar dansundervisning; vad ser de, vad upplever de att de reagerar på, vilka val genererar den upplevelsen och hur uttrycker de detta?
- Hur beskriver danslärare vad det är som påkallar deras uppmärksamhet i situationer där de agerar?
- Hur beskriver danslärare de val de gör och varför i samband med dansundervisning?
- På vilket sätt kan interkorporalitet och interaffektivitet förstås i dansundervisning?

## Disposition

Uppsatsen är disponerad i två delar. Vidare i del I kommer en översikt över tidigare forskning relevant för studien att presenteras. Detta för att knyta an till den problemformulering som framkommit i den inledande delen ovan. Därefter följer en genomgång av teoretiska överväganden och begrepp. Här presenteras fenomenologin som är det övergripande teoretiska perspektivet för studien samt de begrepp som jag ämnar diskutera mina resultat utifrån; kinestetisk empati samt interkorporalitet och interaffektivitet. Del I avslutas sedan med ett kapitel kring uppsatsens metodologiska överväganden där metod och tillvägagångsätt

presenteras samt de etiska överväganden som har beaktats vid genomförandet av denna studie.

Del II inleds med kapitlet Resultat och analys. I detta redogörs resultaten från studien och analyseras utifrån de teorier och begrepp som uppsatsen vilar på. Även en koppling till tidigare forskning görs i detta avsnitt. Resultatdelen är uppdelad i två delar där den första delen redogör för den övergripande analysen av materialet följt av analysen på den mer djupgående tematiska nivån.

I den avslutande delen följer så en diskussion av resultat och analys samt metod för att avslutas med en reflektion kring studien som helhet och de eventuella slutsatser som kan dras.

## **Forskningsöversikt**

### **Kunskapen sitter i kroppen**

Tone Pernille Østern ställer sig frågorna: hur danslärare upplever sin undervisning om de riktar uppmärksamheten mot sin kroppsliga upplevelse och vilka kopplingar gör de mellan sina förmågor, tankar och handlingar medan de undervisar (2013, s. 33)? Det som blir tydligt i den studie som Østern genomfört är att danslärarna upplever att kroppen är *med* i undervisandet och att den påverkas såväl fysiskt som mentalt samt att de upplever undervisningen i och genom sina kroppar (2013). Hon använder begreppet praktisk-pedagogisk kunskap (practical-pedagogical knowledge) för att synliggöra vad det är för kunskap lärarna besitter och att de genom att skriva log-böcker får möjlighet att verbalisera det förkroppsligade minnet (embodied memory) för att kommunicera sina upplevelser (ibid. s. 38). Den praktiskt-pedagogiska kunskapen kategoriseras som kroppsligt lyssnande (bodily listening), kroppslig handledning (bodily tutoring) och kroppslig otydlighet/mångtydighet (bodily ambiguity) vilket innebär de val och beslut som läraren gör för att skapa ett lärande. Dessa omges av ett konstant skiftande i kroppsliga klanger (body tunes), klanger som är tydligt kroppsligt förankrade och kan inte upplevas på annat sätt än i kroppen. Østern skriver bland annat "Everything that happens in class is sensed in the body, not in an abstract and un-bodied way, but concretely and firmly in the body" (2013, s. 39). Østern visar att om dansläraren kan öka sin medvetenhet om hur dessa kroppsliga klanger tillsammans med (det kroppsliga) lyssnandet, handledandet och mångtydigheten blir lärar-kroppen det meningsskapande subjektet som då kan ingå som en viktig del i den professionella lärarrollen (2013, s.44).

## Dans och kommunikation

### *Icke-verbal*

Annika Notér Hooshidar (2014) tar i sin studie avstamp i vad som kommuniceras mellan lärare och studenter i lärandesituationer inom dans. Såväl vad gäller icke-verbal kommunikation som vad som pågår i interaktionen mellan lärare och student med det talade språket samt med rösten. I sin studie visar Notér Hooshidar på att det finns en jämlikhet mellan lärare och studenter vad gäller att vara aktiva i sin kommunikation, i sitt ”teckenskapande” (ibid. s. 84). Läraren verkar använda en mängd olika resurser vad gäller att kommunicera: röst, beröring och förevisande medan studenterna mest kommunicerar med hjälp av rörelse. Denna kommunikation ser då läraren som en konfirmering på att studenterna förstått instruktionen. I studien uppmärksammar också Notér Hooshidar röstens betydelse. Bland annat skriver hon så här: ”Att rösten [ej endast verbalt, min kommentar] används som semiotisk resurs och framstår som viktig i kommunikationen är något överraskande och något som blir viktigt att beakta i utbildning av danspedagoger och danslärare” (ibid. s. 81).

Helle Winther tar i sin artikel *Det Professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professionell kommunikation* (2014a) utgångspunkten i rörelsepsykologin som har sin grund i Merleau-Ponty’s kroppsfenomenologi. Hon talar om att utveckla medvetenhet kring kroppslighetens betydelse som klangbotten [utgångspunkt, mitt förtydligande] för professionell kommunikation. Hon talar om att kroppen kommunicerar konstant och att det kan eftersträvas att hamna i *samklang* med någon annan för att bli tydlig i kommunicerandet. Hon lägger in tre olika aspekter i begreppet *professionspersonlige* (ibid. s. 80):

Professionspersonlig kompetens:

- Egenkontakt – kontakt med den egna kroppen och rörelse(kropp)språk
- Kommunikations(av)läsning och kontaktförmåga – att kunna läsa av situationer
- Ledarskap över grupp eller situation – Att kunna ”hålla” ett rum med kroppslig auktoritet, att vara jordad

Hon vidareutvecklar detta och menar att dessa förmågor kan utvecklas genom medveten (rörelse)träning bland annat genom spegelövningar, att medvetandegöra territorialzoner (den intima, den personliga, den sociala och den offentliga), arbete med olika gruppdynamiska övningar och kroppslig centrering samt jordning (Winther 2014 b, s. 168-170). Genom att utveckla denna kroppsliga medvetenhet menar hon att läraren/ledaren blir bättre på att läsa av andra och själv vara tydlig i sin kommunikation. Det handlar alltså om att använda kroppen

och rörelser som grund för att bli medveten om sin egen kropp för att kunna läsa av andra. När kroppen/kropparna vi betraktar klingar ”rent” och då det motsatta att vi upplever en dissonans när allt inte stämmer.

Svendler Nielsen för in begreppet *kinetic inter-attunement* hämtat från Sheets-Johnstone som då skulle kunna översättas till en harmoni alternativ samstämmighet med sin egen kroppslighet för att då kunna förstå och relatera till någon annans kropp och kroppslighet (2012b, s.188). Dock säger hon:

As teachers in the area of body, movement and dance, in order to 'understand' other people's movement experiences from their viewpoint we must also continuously practice our awareness and sensitivity to dynamic differences in movement qualities.

(Svendler Nielsen 2012b, s. 190)

### *Språket och dansen*

I antologin *Språket och Dansen* (2017) lyfts flera olika perspektiv på kommunikation fram samt utifrån min studie flera intressanta liknande metodologiska tillvägagångssätt.

I Boel Englund och Birgitta Sandströms kapitel ”*Någonting hände*” – att sätta ord på *dansens uttryck* (ss. 23-53) beskrivs en studie där en danspedagog får möjlighet att återvända till en gammal undervisningssituation och reflektera över den. De två forskarna beskriver att de med bakgrund av ganska liten erfarenhet från dansfältet bidrar med ett utifrånperspektiv i sin analys av språkbruket vid en lektion i modern och nutida dans. Deras empiriska material är tvåfaldigt där det dels handlar om vad läraren gör och säger i samband med undervisningssituationen, dels utsagor från det samtal av reflekterande karaktär som genomförts. Denna studie är intressant för mig ur ett metodologiskt perspektiv då metoden att observera sig själv och reflektera över skeendet är centralt. De visar på att danspedagogen i sina reflektioner och didaktiska analyser verkar ta ett inifrånperspektiv gällande begreppet uttryck i dansen. Detta med att pedagogen vill att eleverna ska få möjlighet att uttrycka något med sin dans verkar vara viktigt och att detta sammankopplas med en kroppslig medvetenhet. Forskarna tar däremot ett utifrånperspektiv och ställer sig i betraktarens och tolkarens position. Verkar som att detta är svårt att koppla samman vad gäller förståelse för varandras perspektiv.

Bodil Englund tar även i ”*Det är svårt just sätta ordet på det*” (ss. 55-88) ett utifrån perspektiv. Hon beskriver att som ”icke” dansare upptäcka att dansen ger en kroppslig påverkan har skapat ett intresse att utforska dansen närmare men då just från ett

utifrånperspektiv. Denna kroppsliga påverkan härleder hon till kinestetisk empati och beskriver den som "[...] ett vetande om rörelse och belägenhet som är förlagt till kroppen och tillgängligt bara inifrån den egna kroppen" (s. 56). Ingången för Englund är just att anta ett perspektiv från "icke" dansarhåll och se vilka frågor hon ställer jämfört med andra mer initierade forskare. Tre (fyra inkluderat pedagogen från en pilotstudie) danspedagogers lektioner har filmats och kortare avsnitt ur filmerna har spelats upp för pedagogerna där forskarna och informanten samtalat. Fokus har legat på vad de hört och sett på filmen och hur pedagogen uttrycker sig verbalt i undervisningen. Två teman identifieras; Medvetenhet och uttryck och När rörelser blir till dans. Begreppet medvetenhet menar Englund har genom samtalen med pedagogerna blivit tydligare då de har reflekterat kring detta som en kroppslig medvetenhet kopplad till muskelminne och muskelarbete. Däremot är begreppet uttryck svårare att få fatt i då det såväl diskuteras från ett inifrånperspektiv som ett utifrånperspektiv. Där skillnaden beskrivs som om det är en kommunikation till en mottagare (åskådare) eller om det är en inre kommunikation. Användandet av dessa begrepp verkar till viss del vara individuellt beroende på vilken betydelse som läggs in i begreppen och en konklusion är att ett gemensamt språkbruk skulle kunna vara önskvärt inom fältet. Om inte annat för att tolka och arbeta efter skolans styrdokument.

Birgitta Sandström beskriver i kapitlet *En dansdidaktisk diskurs* (ss. 89 - 122) en studie där danspedagogers undervisning filmats och utifrån valda delar av undervisningen har intervjuer med danspedagogerna gjorts. Det som utgjorde bakgrunden för studien var hur danspedagoger uttrycker sig verbalt i dansundervisningen. Bland annat betonas danspedagogernas speciella sätt att se på elevernas dansande och hur väl de till exempel tar in ett rörelsematerial. Detta seende verkar inte bara vara ett visuellt yttre seende utan även förankrat i den egna kroppen där danspedagogen har en (kroppslig) erfarenhet av hur rörelsen ska utföras samt att de *känner* om materialet har landat i elevernas kroppar eller inte. I studien framkommer att danspedagogerna, motvilligt eller omedvetet, använder sig av metaforer för att ge eleverna redskap till att utveckla rörelsematerialet framförallt vad gäller dynamik men även vad gäller beskrivning av rörelserna. Dessa metaforer verkar inte vara planerade didaktiska strategier utan uppkommer i stunden eller för att citera en av danspedagogerna i studien: "De bara dyker upp" (s. 113). Att ha förmågan att genom språket kommunicera vad eleverna behöver för att kunna utveckla sitt dansande är något som poängteras som ett viktigt resultat i studien. Detta språk är till viss del gemensamt, exempelvis vad gäller ord och begrepp men studien visar att varje danspedagog även utvecklar sitt eget personliga språk. Ur ett metodologiskt perspektiv är denna studie intressant som jämförelse med den förelagda studien då det är

danspedagogernas utsagor som är i fokus och inte forskarens perspektiv på de skeenden som pågår under en danslektion (ibid. s. 93).

Lena Hammergren beskriver i kapitlet *Ett eget språk?* (ss. 123-150) en studie där hon dels har intervjuat danspedagoger dels observerat undervisningssituationer för att undersöka danspedagogernas språkbruk i samband med dansundervisning. Bland annat beskriver Hammergren hur det kan talas om en intertextuell dimension i språket som används av danspedagogerna. Med intertextuell menas här att det finns vedertagna föreställningar om vad olika ord betyder och som i kontexten inte behöver tolkas. Som jag förstår det så kan det också översättas till att en upplevelse från en övning kan föras med in till en ny övning och att ”efterklngen” (s. 139) finns kvar i kroppen som ett minne och som då kan tas med in i görandet av den nya övningen.

Hammergren talar också likt Sandström i kapitlet ovan om användandet av metaforer och hon presenterar bland annat en definition som jag upplever som lättförståelig. Hon säger: ”[...] metaforer, [är ett] sätt att överföra en betydelse från ett område eller ett objekt till ett annat” (s. 131).

En del i studien berör det egna dansandet som pedagog och hur mycket eller litet pedagogen förevisar rörelsematerialet. Här framkommer det olika perspektiv och syn på förevisandets roll där det dels kan handla om att ge studenterna en sådan tydlig bild av rörelsematerialet som möjligt vilket då ställer krav på att pedagogen bör utföra detta väl. Ett annat synsätt är att förevisa så lite som möjligt för att inte hindra studenternas eget utforskande men det kan också handla om egna begränsningar exempelvis av ålder. Här påpekas det dock att genom att en gång som pedagog ha haft tillgång till det fulla rörelseutslaget så finns rörelserna kvar i kroppen. Genom att danspedagogen har ett väl utvecklat kinestetiskt sinne menar då Hammergren och stödjer sig på Jaana Parviainen (Parviainen 2002, se Hammergren 2017, s. 142) att genom den kinestetiska empatin kan pedagogen uppleva studentens dansande och känna igen det i sin egen kropp för att då kunna återkoppla till och utveckla studenten (Hammergren 2017, ss.142-143). Hammergren diskuterar att det är stor variation mellan hur de olika danspedagogerna använder språk och dansande i sin undervisning men lyfter fram att språkliggörandet av dansen är viktigt; en syn som danspedagogerna verkar dela. Det verkar dock som att detta är ett område som behöver vidareutvecklas.

I *Tanken i rörelsen – dansarens icke-verbala och verbala arbetsstrategier* (ss. 151-194) undersöker Cecilia Roos hur dansare i arbetet med ett koreografiskt material omsätter förståelse i avsikt att hitta strategier och tillvägagångssätt för kommunikation. Hon



undersöker fyra olika processer som skiljer sig åt såväl i genre som i tillvägagångssätt. En del som Roos lyfter fram och som jag upplever kan vara relevant för min studie är det hon kallar för *situationsbundet språk*. Med detta menas den kommunikation som sker/skapas inom den grupp som genomgår processen. Det vill säga att inom de konstnärliga processerna som ett repetitionsarbete innebär utvecklar medlemmarna ett språk som blir unikt för just den kontexten. Det kan innebära att ord och begrepp som har en betydelse i den pågående processen kan betyda något helt annat i en annan kontext. Så här beskriver hon det bland annat: "Till det situationsbundna språket hörde ett namngivande av rörelsedetaljer och moment vilket blev ytterligare en del av den komplexa språklighet som växte fram genom dessa konstnärliga processer. Genom namngivandet så utvecklades också ett kollektivt memorerande genom hela processen" (s. 190).

## Dans inom ämnet idrott och hälsa

Den norska dansforskaren Hilde Rustad (2012) genomförde 2008 en studie där hon tittade på hur idrottslärostudenter upplevde mötet med dansimprovisation och kontaktimprovisation. Syftet med studien var att undersöka om studenterna upplevde att dans inom lärarutbildningen kunde ge dem en insikt vad gäller relevansen för dans inom ämnet idrott och hälsa. Rustad genomförde lektioner med dansimprovisation samt kontaktimprovisation. Hon samlade sitt material genom frågeformulär, intervjuer och att studenterna skrev loggböcker. Studenterna på idrottslärostuderingen i Norge [likt Sverige min kommentar] har ganska knapphändig erfarenhet vad gäller dans innan utbildningen och då att de företrädesvis mött dans i den kulturella formen<sup>1</sup>. Att få möta dans som expressiv form som improvisation upplevdes av många, enligt Rustad, som både främmande och till och med läskigt (ibid. s. 27). I sitt resultat såg hon två olika spår där intervjuerna gav en bild av att studenterna ändå upplevt undervisningen och mötet med dansen som utvecklande och roligt. Däremot såg Rustad att när studenterna fick möjlighet att sätta sig ner och fundera igenom vad de hade gjort och antecknat i sina loggböcker blev de mer kritiska vad gällde relevansen för deras kommande yrkesutövning. Rustad reflekterar utifrån van Manen att det kan vara så att den levda erfarenheten som inte kan reflekteras kring medan processen pågår och studenternas loggboks-skrivande låg lite för nära inpå genomförandet varför de inte kunde titta tillbaka på nyttan av undervisningen och göra kopplingen till det kommande yrket (van Manen 1997, se Rustad 2012, s. 28). Rustad reflekterar kring att relevansen för den kommande

---

<sup>1</sup> Med kulturell form menas dans som umgänges- och social form.

yrkesutövningen är så dominant att studenterna har svårt att se hur det lärande de gick igenom hade möjlighet att bidra till en trygghet i att undervisa i dans. Något som också kommer fram är just att studenterna uttryckte osäkerhet inför att undervisa i dans inom ämnet Idrott.

### Att observera sin egen undervisning

Marc Kleinknecht och Jürgen Schneider (2013) har i sin studie fokuserat på effekterna av videoobservation vad gäller lärares kognitiva, emotionella och motiverande processer. Två grupper av matematiklärare (N=10) ingick i studien. Den ena gruppen observerade sin egen undervisning ("egen") och den andra gruppen observerade någon annans ("andras") undervisning. De tittade på filmerna i två steg; den första gången utan några specifika instruktioner men med möjlighet att pausa och kommentera. När de pausade fick de även svara på ett antal frågor om vad de upplevde utifrån ett kognitivt och ett emotionellt perspektiv. Under den andra observationen ombads de vara uppmärksamma på när de upplevde att läraren på filmen (de själva eller någon annan) visade på ett agerande som aktiverade det kognitiva lärandet (min tolkning) hos eleverna. De visar på att i "andras"-gruppen var tendensen att hitta alternativa vägval för att undvika negativt upplevda situationer högre än i "egen"-gruppen. I den senare visade det sig att deltagarna upplevde, förklarade och utvärderade situationerna. De såg även att lärarna i "egen"-gruppen var mindre kritiska i sina reflektioner samt mindre benägna att hitta alternativa lösningar. Författarna föreslår, utifrån att "egen"-gruppen tenderade att visa på att vara invand i sin egen undervisning, att metoden att observera sin egen undervisning är bra men behöver göras under vägledning och med ramar (de använder begreppet *scaffolding*). Vad gäller det emotionella visade studien på en högre aktivering i "andras"-gruppen något de diskuterar kring att den "egna"-gruppen kanske inte var villiga att lämna ut sig helt med risk för att sätta den självupplevda läraridentiteten på spel. En konklusion författarna gör utifrån detta är att genom att observera andra verkade lösningsorienteringen öka.

Seidel et al. har i en studie fokuserat på videoobservation av undervisning och hur detta yttrar sig vad gäller nivå av engagemang (*deep level engagement*), koppling till den egna undervisningen, autenticitet och motivation (2011). De studerade också professionell vision med den egna undervisningen. Tre grupper av lärare (N=67) i naturvetenskap ingick i studien; en "egen"-grupp samt två "andras"-grupper där den ena var erfarna med att använda videoobservation och den andra hade liten erfarenhet. Lärarna uppmanades att observera i tio-minuters sjök och sedan pausa för att fritt reflektera och kommentera. Lärarna i "egen"-

gruppen visade på att de var mer *i* lektionen och att motivationen från att ha sett sig själv verkade vara närvarande upp till två veckor efter genomförandet. Det verkar alltså som att "egen"-gruppen upplevde en större involvering genom videoobservationen än "andras"-gruppen. Författarna argumenterar för att använda videoobservation av sin egen undervisning i avsikt att utveckla den egna professionaliteten. De såg också att "egen"-gruppen verkade mindre kritiska och identifierade färre alternativa didaktiska överväganden än "andras"-gruppen. En sista konklusion som författarna presenterar gäller videoobservation som redskap för professionell utveckling där de involverade lärarna upplevdes positiva vad gäller att studera sin egen undervisning.

I en stor litteraturstudie vad gäller att använda videoobservation i undervisning och professionell utveckling konkluderar Cyrille Gaudin & Sébastien Chaliès att det finns många utvecklingsmöjligheter med detta redskap (2015). De diskuterar att det absolut finns ett stort värde med att använda videoobservation för att öka lärares kvalitet i instruktioner samt att modernisera och utveckla undervisningen. Dock behöver det finnas en medvetenhet om hur dessa observationer ska genomföras och hur ta hand om analysen. De förespråkar videoobservation som redskap i en kollaborativ kontext där olika roller inom lärarkår tillsammans med den akademiska kåren samverkar och utmanar hierarkier.

## Sammanfattning och diskussion

Fenomenet dansundervisning är komplext och det blir inte mindre komplext av att addera observation av sin egen dansundervisning. I forskningsöversikten har jag ramat in väsentliga delar av observation av, språkliggörande av, kontextualiserande av och förkroppsligande av dansundervisning som forskningsobjekt. Fenomenologin är påtagligt närvarande i mycket dansforskning och då särskilt den gren av fenomenologin som Maurice Merleau Ponty introducerade som utgår från att det är genom kroppen som vi upplever världen (se bl.a. Parviainen 2002a; 2002b; Svendler Nielsen 2008; Winther 2014a). Kroppen är en naturlig komponent i dansundervisning. Om observation av dansundervisning ska studeras görs det med fördel genom ett teoretiskt ramverk där förkroppsligade levda erfarenheterna står i fokus. Fenomenologin kommer att presenteras mer utförligt i nästa kapitel, tillsammans med två andra begrepp där kroppen är grunden för upplevelsen; kinestetisk empati och förkroppsligad interaffektivitet.

Då studien tar plats i en pedagogisk och didaktisk kontext bör de observationer som görs diskuteras utifrån vilka olika didaktiska implikationer som upplevelserna av

dansundervisningen ger danslärarna som medverkar i studien. Detta ur perspektivet att kroppen är tydligt närvarande i såväl undervisningen som i själva observationen. Att få tag på hur dessa kroppsliga *toner* tar sig uttryck och vad det leder till för aktioner. Vad upplever danslärarna att de använder för kommunikationsmedel i sin undervisning i avsikt att nå studenterna blir även det en central fråga och som då Sandström et al. (2017) har diskuterat ingående.

Avsikten med min studie är att kroppen ska vara tonsättaren i det orkestrala verk som jag ser att upplevelser av att studera (sin egen) dansundervisning kan komma att bli. En symfoni av reaktioner, aktioner och språkliggörande av fenomenet dansundervisning. Jag ämnar skapa kunskap kring hur de relaterar till varandra och till den didaktiska kontext som studien befinner sig i.

## **Teoretiska överväganden och begrepp**

### Fenomenologi

Doing phenomenology means to start with lived experience, with how something appears or gives itself to us.

(van Manen 2014, s. 32)

Det är i upplevelsen av att observera dans och dansundervisning som mitt projekt tar sin avstamp, varför jag har valt fenomenologin som det övergripande perspektivet i denna studie. Fenomenologin kommer framförallt hjälpa mig att få syn på de levda erfarenheter danslärarna upplever och hur dessa kan förenklas till förståeliga teman att analysera utifrån syfte och frågeställningar. Ovan citat från van Manen belyser att det är det den levda erfarenheten av ett fenomen som är centralt. Det handlar om danslärarnas upplevelse av att observera och (åter)uppleva men min upplevelse som forskare behöver också tas i beaktning då jag i min tur studerar lärarnas upplevelse. Denna studie befinner sig i en pedagogisk kontext och någon som just utgått från en pedagogisk tillämpning av fenomenologin är van Manen. Han menar bland annat att i en pedagogisk kontext behövs både en fenomenologisk ingång för att få syn på fenomenet och den levda erfarenheten/upplevelsen såväl som en hermeneutisk ingång för att kunna tolka fenomenet utifrån dess pedagogiska betydelse (1997, s. 2). Därav kommer begreppet en hermeneutisk fenomenologisk metod där fenomenologin står för beskrivandet och hermeneutiken för tolkandet av fenomenet som studeras. I detta fall observerande av dansundervisning eller rent utav sin egen dansundervisning.

Hela detta arbete, har en *genom kroppen* upplevelsebaserad ansats och det handlar om att få tag på levda erfarenheter och upplevelser. Fenomenologin kommer att finnas med såväl på en metanivå men likaså handfast och konkret vad gäller metod och analys. I detta kapitel kommer jag att belysa vissa för fenomenologin centrala begrepp som kan visa sig viktiga för min förståelse vad gäller resultatet av min undersökning men lämnar de mer metodologiska tillämpningarna till just metodkapitlet.

### *Att upptäcka*

Fenomenologin är upplevelsebaserad där upptäckandet är centralt. Det handlar om att upptäcka vad ett specifikt fenomen betyder och hur det upplevs. Detta utifrån att ha ett så förutsättningslöst förhållningssätt som möjligt, att nyfiket upptäcka och utforska kärnan av fenomenet som det visar sig (van Manen 1997, s. 29). Amadeo Giorgi, en annan forskare jag inspirerats av uttrycker det på följande sätt: "The phenomenological approach is 'discovery-oriented', and in order to discover meanings in the data, one needs an attitude open enough to let unexpected meanings emerge" (1997, s. 242).

En fenomenologisk undersökning startar i den levda erfarenheten (lived experience) av en specifik situation; vilket gör detta till ett centralt begrepp. Van Manen beskriver det bland annat så här: "lived experience involve our immediate, pre-reflective consciousness of life; a reflexive or self-given awareness which is, as awareness unaware of itself" (ibid. s. 35). Det finns alltså något omedvetet och omedelbart vad gäller att förstå levda erfarenheter, att de uppenbarar sig i stunden och att de uppkommer intuitivt. Fenomenologins mål blir då att försöka fånga och beskriva själva essensen i vad denna pre-reflektiva upplevelse kan bestå av, vad som ger den mening, och i ett kroppsfenomenologiskt perspektiv blir kroppen det medium genom vilken upplevelsen sker. Charlotte Svendler Nielsen har i sin avhandling tagit ett tydligt avstamp i det kroppsfenomenologiska och beskriver på följande sätt sin relation mellan kropp, rörelse och upplevelsen: "Mit udgangspunkt er en tro på, at alt hvad vi oplever, oplever vi gennem kroppen, og det der 'træder frem' for os, udvikles aktivt gennem bevægelsen i dialog med nuet" (2008, s. 41). Även här betonas nuet och vad som visar sig för oss i den givna situationen, något som är en central del för mig i mitt projekt.

### *Reduktion och Bracketing*

Att använda fenomenologi som tillvägagångssätt innebär att genomföra undersökningen i flera olika steg där vissa begrepp framkommer som centrala. Två av dessa är den *fenomenologiska reduktionen* inom vilken *bracketing* (väljer att använda det engelska ordet då

”att sätta inom parantes” inte riktigt fungerar i text även om andemeningen är densamma) ingår. Att tillämpa den fenomenologiska reduktionen handlar om att kunna se fenomenet så som det verkligen visar sig och inte för vad något verkar vara. Svendler Nielsen sammanfattar begreppet som de ord och essenser som framträder som centrala för undersökningen vad gäller upplevelsen av olika situationer (2008, s. 43). Som jag förstår begreppet reduktion handlar det om att vara medveten om vad det är för fenomen som studeras och att det är upplevelsen av hur det visar sig för oss som är det centrala.

Det andra begreppet, *bracketing* (bl.a. Giorgi 1997, s. 238), handlar mer om att kunna titta fokuserat på fenomenet utan att vara påverkad av vad jag som forskare *vet* om fenomenet i fråga. Forskaren måste försöka ställa sig utanför. Detta görs genom att visa medvetenhet för fenomenet gällande förförståelse, antaganden, partiskhet och teorier. Svendler Nielsen beskriver detta bland annat genom att försöka se situationen, där fenomenet skall studeras, ur nybörjarens ögon och inte börja värdera vad som *inte* sker eller hur det *borde* ske (2008, s. 42).

Medvetenheten om dessa två begrepp har hjälpt mig vid de observationer och intervjuer jag gjort för att försöka hålla isär vad det är som pågår i situationerna och vad det är jag ämnar studera. Mer om det i metod delen.

### *Att fånga kärnan – eller hitta teman*

Ett av huvudmålen för fenomenologisk analys handlar om att fånga essensen, kärnan, av hur ett fenomen visar sig och att kunna artikulera det på något sätt. Van Manen beskriver det som: ”[...] to transform lived experience into a textual expression of its essence [...]” (1997, s. 36). Giorgi uttrycker det på följande sätt: ”It is the articulation, based on intuition, of a fundamental meaning without which a phenomenon could present itself as it is” (1997, s. 239). Det handlar alltså om att utifrån de levda erfarenheterna försöka hitta kärnan i vad fenomenet är och hur det visar sig. För att fånga kärnan eller meningen med ett fenomen behöver artikuleringen av den levda erfarenheten struktureras i mindre meningsbärande enheter i så kallade *teman*, ytterligare ett centralt begrepp inom fenomenologin (ibid.).

Genom att leta efter *teman* i de levda erfarenheterna ges möjlighet till att strukturera dessa erfarenheter. Teman ska ses som ett analytiskt verktyg för att hitta föreställningen (the notion) om fenomenet (ibid.). Hur dessa teman framkommer och så småningom används vidare kommer att diskuteras i metod-delen men nedan ska jag försöka, begripliggöra vad teman är och dess funktion.

Utifrån frågeställningarna; Vad är ett tema? Och hur relaterar teman till det fenomen som forskaren studerar? gör jag följande sammanställning utifrån van Manen (1997, ss. 87-88):

- Ett sätt att komma åt vad som är meningsbärande i en upplevelse
- Teman kan förstås som struktur av upplevelser
- Förenkling
- Ett sätt att fånga fenomenet som undersöks
- Öppenhet inför det som studeras
- Redskap för att komma åt *föreställningen* om fenomenet
- Att ge en form åt det som kanske inte är uttalat/format
- En beskrivning av innehållet i *föreställningen*
- Alltid en reducering av *föreställningen*

### *Forskarens fenomenologiska position*

Viktigt att vara medveten om är att forskaren deltar med såväl syn, hörsel och kinestetiskt sinne vid en deltagandeobservation och att forskarens eget förkroppsligande spelar en avgörande roll gällande de val vi gör i forskningen och vilken kunskap vi besitter (Svendler Nielsen 2012a, ss. 2-3). Det är alltså viktigt att belysa min roll som forskare, att det är min upplevelse, av fenomenet som studeras, som reduceras och ”sätts inom parantes” redan i början av den del av forskningsprocessen som lett fram till datainsamling. Mer om den rollen och det förhållningssättet under metod-delen.

### *Fenomenologin i kroppen*

Detta projekt handlar om danslärares upplevelser av att observera dans. Jaana Parviainen menar att en motivation som en danslärare drivs av är att uppleva skillnaderna i hur eleverna rör sig och hur de använder sina kroppar (2002b, s. 152). Det är den upplevelsen som även jag är intresserad av och hur den upplevelsen manifesteras i lärarens egen kropp. Utgångspunkten i detta resonemang är att läraren använder sin kroppsliga erfarenhet och en kinestetisk förmåga för att relatera till elevernas rörelser i sin strävan efter att skapa lärande. Parviainen menar att kunskap om rörelser är en process som inkluderar såväl en kognitiv som en kinestetisk del. Det kinestetiska vägleds av på vilket sätt som det kinestetiska sinnet och dess relation till världen visar sig för oss (ibid. 152). Här finns en fenomenologisk koppling då det är i det kinestetiska som upplevelsen manifesteras. Det verkar också vara så att detta kinestetiska *varande-i-världen* är tätt sammankopplat med att vi kan uppleva andras rörelser i våra egna kroppar, dessa förnimmelser är enligt Parviainen förhöjda genom dansträning och

kroppslig erfarenhet (ibid. s. 148). Upplevelsen är att det finns ytterligare ett lager till detta förhöjda kinestetiska sinne och att det sammankopplas med empati varav det samlade begreppet *kinestetisk empati* uppkommer. Ett begrepp som mer noggrant kommer att gås igenom i efterföljande del i detta teorikapitel.

## Kinestetisk empati

[...] a kind of inner imitation of the perceived movements of others.

(Behrends et al. 2012, s. 109)

Förmågan att genom observation kroppsligt uppleva någon annans rörelser är ett område som täcker in flera olika forskningsfält; neurovetenskap, psykologi, filosofi och dansvetenskap. Min avsikt i detta kapitel är att reda ut begreppen genom att dela upp kinestetisk empati i kinestetik och empati samt att diskutera användningsområden bl.a. inom pedagogisk verksamhet. Då mitt projekt har en fenomenologisk ansats väljer jag att lämna neurovetenskap utanför denna genomgång till förmån för en mer upplevelsebaserad ingång.

### *Kinestetik*

Kinestetik eller kinestesi är även det ett sammansatt begrepp. Deidre Sklar beskriver att de grekiska orden *kinein* (att röra sig) och *aisthesis* (perception) utgör det sammansatta ordet, d.v.s. perceptionen/förnimmelsen av rörelse (Sklar 1994, s. 15). Hos dansare utvecklas en hög medvetenhet kring kroppen i rörelse varför det skulle kunna sägas att vi blir extra känsliga för kroppen i rörelse och lär oss att lyssna och förstå kroppen på olika sätt (Ehrenberg 2015). Detta skulle då tyda på, i relation till kinestetisk empati att en dansare har högre känslighet att uppleva något kroppsligt. Parviainen menar att dansaren utvecklar en karta över kroppen, en beskrivning av kroppens ”terräng”, något hon benämner som ”body topography” (2003, ss. 157-159). På denna karta är inte bara kroppsbilden utvecklad utan även en mer dynamisk struktur av kropp, en karta över möjligheter, kvaliteter och *rörelsefärgerna* i kroppen något hon menar ökar vår känslighet för att kunna läsa av någon annans kroppsliga karta (ibid. s. 159).



## *Empati*

Empathy as an (nonconscious or conscious) intent to share another person's inner state is a fundamental human prerequisite for cooperation and prosocial behaviour.

(Behrends et al. 2012, s. 108)

Empati är även det ett komplext begrepp. En av förgrundsgestalterna vad gäller begreppet empati var Edith Stein. Enligt Parviainen framhöll Stein empati "... as an act of knowing within others" (Stein 2017, se Parviainen 2002b, s. 151). En annan forskare som diskuterar empatibegreppet utifrån ett dansperspektiv är Edward C. Warburtons som gör följande sammanfattning: (2011, s. 73):

*Motorisk empati* - förmågan att automatiskt imitera och synkronisera rörelser med annan individs rörelser, t.ex. om vi ser en dansare med ryggsmärta så kan vi associera till dans och smärta.

*Kognitiv empati* – förmågan att föreställa sig mentala tillstånd hos andra, t.ex. intentioner, begär och kunskap.

*Emotionell empati* – ett svar på emotionella uttryck som vi upplever, t.ex. ansiktsuttryck, rörelser och sorg. Warburton säger vidare: "I suggest that these three kinds of empathetic responses provide additional empirical support for phenomenological accounts of dancing, where 'feeling in' movement (somatic empathy) provides a foundation for the 'feeling of' (kinesthetic empathy) and 'feeling for' (mimetic empathy) in dance" (ibid.).

Dee Reynolds diskuterar också komplexiteten i empatibegreppet och väljer att knyta det till affektbegreppet och förklarar empati som *affektivt möte* snarare än som emotionell identifikation. Att bli påverkad (affected) är att bli berörd på ett förkroppsligat sätt snarare än på ett kognitivt sätt (2012, s. 124). Hon beskriver det bland annat så här: "In terms of embodiment, affect refers to that point at which the body is activated, 'excited', in the process of responding, but this process has not yet reached consciousness to the extent of producing cognitive awareness that can be translated into language" (ibid.). Amy Hayes och Steven Tipper beskriver koppling mellan emotion och rörelser som att kroppsliga handlingar framkallar känslor snarare än att känslor väcker aktivering av det neuronala motorsystemet (2012, s. 70).

### *Kinestetik + Empati = Sant*

Putting the two terms together, *kinesthetic empathy* would mean the capacity to participate with another's movement or another's experience of movement. There is nothing mysterious here. Kinesthetic empathy is a skill in bodily memory and bodily intelligence.

(Sklar 1994, s. 15)

Behrends et al. argumenterar att medvetenheten om kinestetik är viktig inom en kontext där social interaktion pågår. Att vi genom den kroppsliga dimensionen av empatibegreppet ges möjlighet att uppleva en annan individs fysiska tillstånd genom vår egen kropp (2012, s. 108). Det handlar om att när jag observerar en annan persons rörelser verkar kroppen ha en kapacitet eller funktion där vår egen kropp reagerar och får en kroppslig upplevelse av vad som observeras (Fogtmann 2012, s. 306). Samma författare, Maiken Hillerup Fogtmann, nämner att denna reaktion sker så snabbt att vi kan respondera på intentionen med rörelsen hos den vi observerar (ibid.). Alltså verkar det som att det inte bara är rörelsehandlingen som vi förstår och förkroppsligar utan även intentionen bakom (Berrol 2006, s. 309), något som skulle kunna förklara att när någon sträcker fram handen för att hälsa gör vi det tillbaka. Det verkar dessutom vara så att vi kan förutse rörelser som vi observerar och att de visuella stimuli som observationen utgör skapar aktivitet i vår kropp (Fogtmann 2012, s. 306). Så här beskriver Fogtmann: "The ability to predict others' action therefore involves a process of motor stimulation or kinesthetic empathy as a 'translation' of observed actions into one's own motor system" (ibid.).

Jag vill här återvända till Parviainen som beskriver detta med att utgå från sin egen (dansande) kropp som dansarens karta (*topography*) över den kroppsliga terrängen. Hon diskuterar att det inte bara är dansaren själv som är medveten om sin egen karta utan att dansaren har en förhöjd förmåga att även läsa av andras kroppsliga terräng. Denna avläsning sker inte utifrån ett mekaniskt görande utan dansaren upplever den andres rörelser som levande och spontana (2002b, ss. 147-148; 2003, ss. 157-159). Det finns en kroppslig känslighet som utvecklas genom dansträning och dansaren får en ökad kapacitet för kinestetisk empati (Parviainen 2002b, s. 159).

### *Kinestetisk empati i praktiken*

Att dansare verkar kunna dra nytta av den förhöjda förmågan för kinestetisk empati känns

naturligt. Cross et al. (2008) diskuterar kring att observation *av* och fysiskt *görande* verkar dela samma kognitiva mekanismer och skulle därför kunna tränas på endera sättet för att öka nya motoriska förmågor. Inom dansvärlden är det vanligare att vi behöver få de olika rörelserna förkroppsligade än att vi kan lära in genom att endast observera. Dansare lär sig oftast genom att *härma* och *göra* vilket skulle tala för att en förhöjd känsla för kinestetisk empati skulle kunna underlätta inläringen. Bonnie Meekums beskriver också att kinestetisk empati skulle kunna vara en bidragande orsak till vissa kreativa processer verkar vara enklare att genomföra vid samarbete (2012, s. 55). Något som talar för att såväl inläring av dans som sker i kollektiv som kompaniarbete skulle gynnas av det samarbetsklimat som råder.

Även inom lärandet av/om/i/genom dans borde en hög känslighet för kinestetisk empati kunna vara gynnsamt. Det handlar om att observera kroppar i rörelse och försöka tolka dessa rörelser för att kunna lotsa sina studenter på bästa sätt genom adekvat återkoppling, det som hela detta projekt handlar om. Parviainen beskriver att, som diskuterats ovan, att dansare verkar ha en välutvecklad förmåga till kinestetisk empati, framförallt vad gäller att kroppsligt urskilja olika dynamiska kvaliteter (2002b, s. 148). Som danslärare har vi således en särskild möjlighet att använda just den kroppsliga kompetensen för att förstå elevernas upplevelser och på så sätt hjälpa dem i sin lärprocess.

Svendler Nielsen lyfter också ett antal viktiga komponenter som lärare inom det praktiskt-estetiska fältet har stor nytta av vad gäller att skapa lärande inom kroppsliga processer (2012b, s. 189; 2014, s. 118):

- Att ha en välutvecklad kinestetisk empati, grundad i förmågan att kroppsligt kunna urskilja olika dynamiska kvaliteter.
- Att var medveten om, ha förmågan att "se" och känsligheten för vad som händer i rummet (in the space) både vad gäller relation till det unika och det vanliga hos individerna som den sociala processen.
- Att ha förmågan att (re)agera på såväl verbala som ickeverbala processer
- Att ha förmågan att undra, öppna upp för känslor och att skapa en öppen atmosfär.
- Att ha förmågan att acceptera motstånd och hantera situationer när läraren såväl som deltagarna kan uppleva att en är i en utsatt position.

Även om alla komponenterna inte är direkt knutna till kinestetisk empati har de på ett eller annat sätt med all ovan diskussion kring empati, kinestetik att göra och då självklart också det samlade begreppet kinestetisk empati.

## Interkorporalitet och Interaffektivitet

Svendler Nielsen har visat att när barn får arbeta med kreativa processer verkar såväl den kinestetiska som den sociala empatin att utvecklas (2012b, s. 188). Hon diskuterar vidare att rörelse är fundamentalt för våra sociala relationer varför hon menar att kinestetisk empati kan vara en grund för att förstå socialt lärande (ibid.). Någon som, om än från ett social-psykologiskt håll, diskuterar detta med socialt lärande är Thomas Fuchs. I sin artikel *Intercorporeality and Interaffectivity* (2016) tar han ett fenomenologiskt perspektiv för att förklara hur vi interagerar med andra och hur perceptiva mekanismer påverkar oss. Utifrån ett fenomenologiskt perspektiv är det genom kroppen vi upplever världen och de andra kroppar som vi möter i den. Därav begreppet interkorporalitet vilket då kan ses som en utveckling av begreppet intersubjektivitet d.v.s. att det inte bara är ett möte mellan människor utan mellan deras kroppar. Ebba Hildén kallar på svenska detta: "[...] den mellankroppsliga verkligheten" (2014, s. 36). En förkroppsligad kommunikation uppstår mellan två kroppar som påverkas av varandra genom att deras levda kroppsliga upplevelse sammanflätas (ibid.). Fuchs skriver så här vad gäller hur vi interagerar med andra:

[...] we immediately perceive their intentions and emotions in their expressive behaviour as being related to a meaningful context [...]. As I will show in the following, it is mainly *bodily resonance* which conveys an intuitive understanding of others' emotions in our embodied engagement with them.

(2016, s. 195)

Detta menar Fuchs och De Jaegher är grunden för en social kompetens då de säger: "Hence, social understanding emerges from a dynamical process of interaction and coordination of two embodied subjects coupled to each other" (2009, s. 470).

Fuchs utvecklar resonemanget genom att presentera några av varandra beroende begrepp: *embodied affectivity* (förkroppsligad affektivitet), *embodied interaffectivity* (mellankroppslig affektivitet) samt *intercorporeal memory* (mellankroppsligt minne) eller *implicit relational knowledge* (implicit relationell kunskap). Tre för denna studie centrala begrepp vad gäller att förstå vad det är som pågår i upplevelsen av en annan kropp i rörelse. Nedan avser jag att förklara dessa begrepp.

### *Förkroppsligad Affektivitet - Interaffektivitet*

Affektivitet i den här kontexten ska förstås som att bli påverkad av något "being affected by

something” (Fuchs & Koch 2014, s. 1 (not. 2)) d.v.s. en känsla vi upplever gör en inverkan/påverkan på oss. Ovan delades interaffektiviteten upp i två delar: *embodied affectivity* och *embodied interaffectivity*. Det handlar om en förkroppsligad process där subjektet relaterar till sin omgivning eller snarare med en specifik situation. När två subjekt delar situation uppstår det en mellankroppslig process – interaffektivitet. Processen skulle på ett förenklat sätt kunna förklaras så här: 1. Vi reagerar på något som visar sig viktigt för oss (s.k. affective affordances), 2. detta påverkar oss genom ett intryck; en affekt som 3. triggar en kroppslig resonans (bodily resonance) i vår kropp och 4. ger ett uttryck av att bli redo för handling (e-motion) genom att en mellankroppslig resonans uppstår (Fuchs 2016; Fuchs & Koch 2014). Denna cirkulära process skulle kunna översättas med hur vi upplever känslor i och genom vår kropp, ”Emotions may thus be regarded as a bodily felt transformation of the subject’s world, which solicits the lived body to action” (Fuchs & Koch 2014, s. 4). Ett annat sätt att beskriva det är att den affektiva delen i processen är att bli ”moved by movement” och den e-motiva delen som ”moved to move” (Fuchs & Koch 2014, s. 4).

När subjektet relaterar till ett annat subjekt sammanlänkas denna cirkulära process av förkroppsligande och vi kan prata om en mellankroppslig affektivitet (*embodied interaffectivity*). Fuchs och Koch beskriver detta så här: ”This means that every social encounter, two cycles of embodied affectivity [...] become intertwined, thus continuously modifying each subject’s affective affordance and resonance” (2014, s. 5). Det innebär att i ett möte med en annan kropp påverkas min kropp av den andres uttryck och känner av dess kinestetik och intensitet, ”Our body schemas and feelings expand and ‘incorporate’ the perceived body of the other” (Fuchs 2016, s. 198). Dessa två individuella cirkulära processer sammanlänkas och blir till en process som kan gestaltas så här: intryck => uttryck => intryck => uttryck (reaktion=>aktion=>reaktion=>aktion). Istället för en individuell kroppslig klang (resonans) uppstår en samklang eller en mellankroppslig resonans (Fuchs & Koch 2014; Fuchs 2016). I ett danslärarperspektiv kan jag förstå dessa två ”klanger” som viktiga då dansläraren uppfattar och reagerar i sin egen kropp när något blir tillräckligt intressant. När dansläraren (eller de dansande) ger sig in i relation med den dansande skapas på så sätt en mellankroppslig resonans eller ”klang”. Dessa processer är omedelbara och subjekten kommer inte att vara medvetna om att de pågår utan de upplever en känsla av att vara sammankopplad med den andre, i en gemensam mellankroppslighet – *a mutual incorporation* (Fuchs & De Jaeger 2009; Fuchs & Koch 2014; Fuchs 2016). Om denna dynamiska process säger Fuchs: ”[...] forms the basis of social understanding and empathy [...]” (2016, s. 198). Så som jag förstår det är detta också överförbart på lärande och särskilt då inom ett kroppsligt

lärandefält. Det är dessa processer av olika klanger och resonanser som hela tiden ljuder i en danssal. Som lärare handlar det om att lyssna in och ställa in sitt eget instrument (kroppen) för att få till en bra ljudbild. Fuchs och Koch menar också att detta inte är ett individuellt fenomen utan att känslor även kan upplevas kollektivt: “Emotions are neither individual nor unidirectional phenomena; they operate in cycles that can involve multiple people in processes of mutual influence and bonding” (2014, s. 9).

### *Mellankroppsligt minne*

Som nämnts ovan är detta en egenskap eller kunskap som vi får med oss redan från barndomen där redan det lilla barnet lär sig urskilja känslor, rörelser och uttryck hos de signifikanta vuxna som finns omkring (Fuchs 2016, ss. 201-203). Detta ger oss möjlighet att känna igen och relatera till olika sociala situationer och således hur vi interagerar med omgivningen. En del i detta benämner forskarna som en implicit relationell kunskap (implicit relational knowing) där kunskapen om hur vi relaterar och hanterar omgivning och andra subjekt är en pre-reflexiv handling. Fuchs och De Jaegher beskriver denna kunskap på följande sätt:

Implicit relational knowing is a temporally organised, 'musical' ability to engage with the rhythm, dynamics and affects that are present in the interaction with others [...]. It implies an interaffective memory for the specific 'feel' of the vitality contours (crescendos or decrescendos, flowing or explosive dynamics, etcetera) and for the emotions that they carry. It may also be regarded as an intercorporeal memory which shapes the actual relationship as a procedural field that encompasses both partners.

(2009, s. 481)

Danslärare utvecklar ett kroppsligt minne med en mängd dansrelaterade rörelser som automatiseras och som vi inte behöver tänka på, på samma sätt som vi inte behöver fundera på hur vi gör när vi t.ex. går och cyklar (Fuchs 2016, s. 201). I den implicita relationella kunskapen utvecklas det kroppsliga minnet till att även relatera till andra och att känna igen situationer och att detta blir en del i lärarskapet. Att genom den ämneskunskap som läraren samlat på sig dels genom utbildning dels genom yrkesutövningen finns en förmåga att känna igen och uppleva situationer på ett pre-reflexivt plan. Skulle kunna förklara varför vissa aktioner som lärare utför görs omedvetet just på grund av att de hanterat dessa situationer ett antal gånger och att det har lagt sig som just ett mellankroppsligt minne.

## Metodologi – metod, analys och tillvägagångssätt

I detta kapitel avser jag att redogöra för hur jag samlat in empirin och hur denna har analyserats. I den första delen gör jag en mer metodologisk genomgång som sedan följs av en beskrivning av de olika stegen i tillvägagångssättet.

På ett övergripande plan skulle hela tillvägagångssättet kunna härledas till ett fenomenologiskt perspektiv där jag hämtat inspiration från flera olika forskare. Att studera något utifrån ett fenomenologiskt ramverk ger forskaren möjlighet att använda människors levda erfarenheter för att få syn på hur detta kan vara en grund till vidare kunskap (Drew 1993, s. 345). Van Manen uttrycker det som att vi lånar andra människors erfarenheter och deras reflektioner kring de erfarenheterna för att bättre förstå den djupare meningen eller betydelsen (1997, s. 62). Att som forskare vara öppen för fenomenet som studeras och att ha en längtan efter att söka mening i sin egen praktik. Vidare säger van Manen att genom sin forskning få möjlighet att ställa ytterligare frågor snarare än att komma med svar (2014, s. 27) ges möjlighet till didaktiska reflektioner med avsikt att utveckla vår profession (ibid. s. 31).

### Metod - Insamling av empiri

Jag har samlat in de data som ska ligga till grund för analys genom flera delsteg. Jag har filmat lektioner som jag samtidigt observerade. Filmen har sedan legat till grund för en längre intervju med lärarna där samtalet spelats in. Samtalet har sedan transkriberats till text. Texten utgör den empiri som har analyserats utifrån en arbetsgång inspirerad av ett fenomenologiskt förhållningssätt (van Manen 1997; Giorgi 1997). Arbetsgången beskrivs nedan under Analys av empiri.

#### *Observation*

Undersökningen, som också framgår ovan, inleddes genom observation av ovan nämnda lärandeaktiviteter. Under lektionerna som filmades antecknade jag alla övningar. Jag är inspirerad av Charlotte Svendler Nielsen som i sitt avhandlingsarbete presenterar en metod som hon kallar "Fenomenologisk inspireret videografisk deltagelse" (2008), där hon som forskare filmat och varit deltagandeobservatör under de lektioner hon studerat. Eftersom dans är en rörlig konstform kan det ibland vara lättare att fånga erfarenheterna på film än i tal och skrift. Svendler Nielsen påpekar att med kameran kan forskaren komma väldigt nära görandet och i det få tillgång till såväl verbalt som icke-verbalt språk (2012a s. 2). Genom att använda videoobservationer som tillvägagångssätt finns möjligheten att fånga kroppen i rörelse och det

kan vara ett sätt att kommunicera uttryck och upplevelser (ibid.). Hon menar att utifrån ett kroppsfenomenologiskt perspektiv är deltagandeobservation en mång-sinnlig upplevelse där hela kroppen upplever även om det som registreras spelas in med hjälp av en videokamera (ibid. s. 3).

I inledningen talade jag om att hela denna studie är av fenomenologisk karaktär och med det menar jag att det handlar om upplevelsen av att observera dansundervisning. Jag är intresserad av lärarens upplevelse och hur den artikulerar detta men min upplevelse blir även en del av detta, framförallt vad gäller urvalet av situationer som ska undersökas djupare. Vaike Fors och Åsa Bäckström som fördjupat sig i användandet av visuella metoder inom forskningen talar om en tvärsinnlig ansats vad gäller att observera (2015, ss. 161-163). De säger bland annat: "[...] tittandet inte bör ses som enbart en visuell praktik, utan en praktik som är situerad i relation till andra förmågelser och intryck" (2015, s. 162). Den ingången hjälper mig att motivera att jag som deltagande i observationen deltar med hela min kropp. Där min erfarenhet av dans såväl vad gäller dansandet i sig som den didaktiska erfarenheten har hjälpt mig att uppleva viktiga ögonblick under lektionerna. Svendler Nielsen talar om att forskarens egen förståelse samt kroppsliga upplevelse blir viktig när det är kroppsliga uttryck som ska studeras (2008) något som är en förutsättning för mig vid observerandet. Min dansdidaktiska erfarenhet har väglett mig till att hitta de här situationerna av "affective affordance" som Fuchs nämner som begrepp när något uppenbarar sig för oss som tillräckligt viktigt att reagera på (2016, s. 196). Dessa situationer som jag upplever är situationer där läraren reagerar på något som kan härledas till mitt problemområde har jag sedan markerat i mina anteckningar.

Det gäller också att jag som forskare antar ett kritiskt förhållningssätt och använder mig av, det tidigare nämnda begreppet, "bracketing" (Giorgi 1997; van Manen 1997; Svendler Nielsen 2008). Det innebär att forskaren är medveten om sin förståelse men att det gäller att sätta viss del av ämneskunskapen inom "parantes" för att låta det som är viktigt för studien framträda. Rent konkret har jag använt mig av detta då jag under lektionen har kunnat se och förstå varför läraren har gjort de val som den har gjort. Till exempel vad gäller att ge kompletterande information till studenterna när de inte förstått övningen. Jag har alltså observerat att övningen inte fortgått som den skulle varför jag förstår lärarens intention med sitt val och kan då, för denna studies syfte, sätta "parantes" kring den situationen. De situationer som fångat mitt intresse som viktiga är de situationer där jag inte riktigt kan förklara lärarens val och handlande.

En svårighet inom den här typen av kvalitativ forskning är att veta när insamling av empiri



sker och när analysen av materialet börjar (Charmaz 2008, s. 403). I och med det val jag gjort med att det är min (och till viss del tillsammans med lärarens) upplevelse av vad som upplevs som en situation värd att gå djupare in i, innebär det att det redan vid observationen av lektionen sker ett urval och till viss del en analys. Jag motiverar detta utifrån min kunskap och erfarenhet inom fältet och undervisning samt syftet och frågeställningar och kanske framförallt frågeställningarna till studien.

Vid ett av samtalen med lärarna i denna studie kom detta med min närvaro i rummet upp och läraren reflekterade då över att hen inte tar någon notis om mig eller de två kamerorna. Till saken hör är att vi är ganska vana med att ha kameror närvarande vid undervisningen på GIH då studenterna ibland filmas under examinationer och att de sedan använder dessa för att utvärdera sitt ledarskap. Även det faktum att jag var närvarande och antecknade samtidigt möjliggör för en mer rättvisande bild av de olika situationer som sedan valdes ut att samtala kring. Ett ytterligare argument gällande min närvaro och då i avsikt att välja ut situationer är den tvärsinnliga ansats som Fors och Bäckström resonerar kring (2015, ss. 161-163). Att jag med min erfarenhet inom fältet är närvarande med min egen kropp vilket ger en upplevelse *där och då*. En upplevelse som jag sedan kunde ta med mig, via mina anteckningar, in i tittandet på filmerna.

### *Val av situationer – selektering*

Utifrån de markerade situationer jag hade i mina anteckningar återvände jag till filmerna för att plocka ut cirka fyra stycken situationer som skulle utgöra underlaget för intervjun med läraren. Denna selektering gjorde jag utifrån flera olika parametrar:

- Vid flera markerade situationer verkade läraren reagera likartat på varför jag då bara valt ut en.
- Flera markerade situationer förekom ofta, t.ex. avslutande av övning varför jag då valt ut något exempel.
- Jag försökte välja situationer med olika typer av reaktioner som följd för att skapa en bredd i materialet.
- Vissa situationer blev för mig intressanta då de påkallade min uppmärksamhet. De blev så viktiga att jag reagerade på dem och väckte min nyfikenhet om varför läraren gjorde de val som hen gjorde.

Jag har gjort detta urval baserat dels på min ämneskunskap om fenomenet som studeras, något som Steinar Kvale och Svend Brinkman betonar är en förutsättning vid denna typ av studie

(2014, s. 149), dels på min erfarenhet av att undervisa i den specifika kontexten. Jag har utgått från min egen upplevelse av hur fenomenet visat sig under lektionstillfället samt när jag tagit del av filmen efteråt.

### *Intervju – återupplevande samtal*

Då det handlar om för de inblandade lärarna att minnas/återuppleva den/de situation/situationer som valts ut försökte jag ha ett ganska öppet förhållningssätt till själva intervjusituationen. Kathy Charmaz menar att använda sig av mer induktiva<sup>2</sup> forskningsstrategier, ”[...] means responding to emergent questions, new insights, and further information and simultaneously constructing the method of analysis, as well as the analysis” (2008, s. 403), för mig en värdefull insikt att ha med mig. Att inte bara vara öppen för, som ovan nämnts, samtalssituationen utan för hela metod- och analysarbetet.

Jag upplever att intervjun mer blev ett professionellt samtal (Kvale & Brinkmann 2014, s. 18) varför jag hädanefter i texten kommer att benämna det som samtal. Ambitionen var att hålla samtalet så tätt på lektionen som möjligt, helst inom två dagar efter observationen då det verkar som att upplevelsen, till stor del, går att komma ihåg inom den tidsperioden (Haglund 2003, s. 147). Björn Haglund reflekterar kring metoden *Stimulated Recall* (2003) d.v.s. en metod som på olika sätt försöker stimulera observanten att komma ihåg den situation som undersöks. En risk som han ser är att den intervjuade inte refererar till den situationen som filmats utan konstruerar en ny upplevelse utifrån det betraktade filmade materialet (ibid. s. 151), något som då måste tas i beaktning. Dock refererar Haglund till Yinger som menar att den videoinspelade situationen skapar en ny situation som är snarlik den identiska (Yinger 1986, se Haglund 2003, s. 152). Haglund menar att *Stimulated Recall* ska ses som ett samlingsnamn för att generera data och att det verkar finnas olika vägar dit (Haglund 2003, s. 155).

Utifrån det som diskuterats ovan har jag inspirerats av, metoden *re-enactment interviewing* (Drew 1993; Carlsson et al. 2002), som en väg för att stimulera återupplevandet/återskapandet av situationen. Metoden utgår från psykodrama som Jacob Moreno utvecklat (1978, ss. 81-87) och även om den är avsedd för ett terapeutiskt användningssätt menar jag att vissa komponenter för att stimulera återupplevandet kan hämtas härifrån. Dana Cole har skrivit om hur psykodrama används inom juridikutbildning för att förbereda studenterna för muntliga

---

<sup>2</sup> Charmaz företräder egentligen en variant av *grundad teori* (grounded theory) som kallas symbolisk interaktionism (Rennstam & Wästerfors 2015, ss. 32-33) men jag väljer här att använda ett mer övergripande vetenskapsteoretiskt begrepp som induktiv.

framställningar och hon säger bland annat detta: ”The goal of psychodrama is to discover the emotional truth of the protagonist, allowing the protagonist to gain insight, self-awareness, enlightenment and illumination - in essence, a deeper and richer understanding” (2001, s. 8). Hon menar vidare att om en förändring ska komma till stånd kan inte medvetenheten endast vara intellektuell utan även känslomässig (ibid.). Om jag ska överföra detta till, vad jag har valt att kalla, *återupplevande samtal* är huvudpersonen den intervjuade som observerar sig själv och att detta då ska kunna ge insikter i sitt handlande.

Utifrån utvecklingen av Morenos originalmetod som flera av författarna ovan nämner (Drew 1993; Carlsson et al. 2002; Cole 2001) har jag använt mig av följande komponenter:

- Uppvärmning genom att titta på situationen i sin helhet utan kommentarer. Detta skulle kunna motsvara det Cole benämner som *mirroring* (spegling).
- Generell fråga om vad läraren upplever när den ser situationen. Kvale och Brinkman benämner detta som iscensättning (2014, s. 170)
- I detta steg försökte jag inte leda så mycket utan lät läraren få prata fritt, något som skulle kunna motsvaras med *soliloquy* (monolog) (Drew 1993, ss. 348-349; Carlsson et al. 2002, s. 148; Cole 2001, s. 7).
- Vi tittar på sekvensen en gång till med möjlighet för läraren att kommentera medan vi tittar. Vid något tillfälle lyfte jag även något utifrån min egen upplevelse. Detta skulle kunna härledas till *doubling* (ungefär - eko) (Cole 2001, s. 7).
- Om jag upplevt att ytterligare frågor behöver ställas så har dessa varit av karaktären: ”Hur kommer det sig att du reagerade?” eller ”Kan du minnas vad det var du reagerade på?” samt ”Kan du minnas hur det kändes när du reagerade?”
- Ytterligare ett steg kom till av sig själv och det var att läraren kunde själv fortsätta att tala om situationen eller till och mer erinra sig liknande situationer och då har jag även spelat in dessa fortsatta diskussioner.

Vad gäller vilka frågor som ställts, hur de ställs och när tog jag Kvale och Brinkman till hjälp och då framförallt utifrån en övergripande tanke de nämner: ”En halvstrukturerad livsvärldsintervju söker förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningspersonens eget perspektiv” (2014, s. 45). Även om min uppgift var att vara fokuserad på forskningsämnet har jag även visat lyhördhet och känslighet inför lärarnas utsagor (ibid. ss. 48-50).

## *Transkriberingen*

Att transformera ett fysiskt möte som en intervju till skrift är inte helt okomplicerat, som Kvale och Brinkman påpekar vid flertalet tillfällen i sitt kapitel *Att skriva ut intervjuer* (2014, ss. 217-227). De beskriver den abstraktion som sker från ett fysiskt samtal till inspelad form och att ytterligare ett lager av närvaro går förlorat från inspelningen till den skrivna formen (ibid. s. 218). Jag har haft ambitionen att hålla kvar så hög närvaro som möjligt i det transkriberade materialet varför jag valt att skriva ut det själv. Här menar Kvale och Brinkmann att det innebär att jag redan här har startat min analys av materialet (ibid. s. 221). Jag har dessutom, och kanske mot Kvale och Brinkmans rekommendationer, valt att skriva ut ordagrant vad som sagts och i det hittat en egen stil och inte valt de exempel på symboler som de presenterar (2014, s. 222). Jag har istället tagit fasta på något annat som de skriver: ”Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte?” (ibid. s. 227). Eftersom mitt syfte är att försöka fånga lärarnas upplevelse, deras *levda erfarenhet*, av de observerade situationerna har det varit viktigt för mig att försöka hålla samtalet så levande som möjligt även i dess utskrivna talspråks-form. Englund motiverar detta som att det i talspråket finns ”betydelsebärande språkliga drag” (2017, s. 61).

Som argumenterats tidigare menar jag att mitt sätt att transkribera gör att *jag* får tillgång till att återuppleva samtalet i sig. Att ordagrant skriva av och sedan försöka att översätta pauser, mellanord och även till viss del energier, intonationer och även händelser som sker, t.ex. att lärarna skrattar till. Riessman säger att så detaljrika transkriptioner som möjligt är att föredra även om dessa kan se ut på olika sätt (Riessman 2008 se Rennstam & Wästerfors 2015, s. 59).

## Analys av empiri

The phenomenological approach begins at the moment of reflection when we pause to consider the meaning of an event or thing, and not wonder about the act of reflecting itself.

(Drew 1993, s. 345)

Jag har tidigare nämnt att det inte är helt vattentäta skott mellan insamlandet av empiri och analys. Att jag under vägens gång gjort val som gör att materialet till viss del värderas och urval sker, precis som citatet ovan antyder. Det är dock produkten av den ovan beskrivna intervjun, transkribering av ljudfilerna, som har legat till grund för min analys. En analys som utgår från en fenomenologisk metod där jag använder mig av begrepp från Giorgi (1997) och van Manen (1997).

Min insamlingsmetod har alltså varit att genom observation och samtal få tillgång till levda erfarenheter av fenomenet som är tänkt att studeras. Utsagorna har sedan lästs och analyserats enligt nedan beskrivna steg i avsikt att hitta teman och meningsbärande enheter (van Manen 1997; Giorgi 1997). De olika litteraturerna som jag refererar till har lite olika begrepp vad gäller metodologiskt tillvägagångssätt. Giorgi (1997, ss. 241-243) beskriver det i fem steg: 1. Insamling av (verbal) data, 2. Läsning av materialet, 3. Delande av data i mindre beståndsdelar, 4. Organiserande och uttryckande av data i fackspråk, 5. Uttrycka strukturen på fenomenet. De två senare begreppen handlar mer om själva kommunicerandet av analysen vilket gör att de hamnar under diskussionsdelen snarare än i analysdelen. Under steg tre avser jag att använda van Manens begrepp (1997, ss. 92-95) för att närma mig texten och hitta teman.

### *Läsning av materialet*

Jag har läst igenom materialet ett antal gånger med olika ingångar och blickar innan jag gick in på ett mer analyserande av vad utsagorna egentligen visade på vad gäller fenomenet. Giorgi menar att den övergripande läsningen – ”the global reading” bör ske utifrån ett holistiskt perspektiv och att tematiseringar av texten bör undvikas på denna nivå (1997, s. 241).

Van Manen presenterar några ytterligare tekniker/steg för att kunna nå nästa nivå (delande av data i mindre beståndsdelar): ”The wholistic or sententious approach” – där forskaren försöker hitta den övergripande betydelsen av texten genom att sammanfatta i kärnfulla fraser; ”The selective or highlighting approach” – där målet är att försöka hitta mindre meningsbärande enheter som är signifikanta för fenomenet som studeras, det som sticker ut och *kommer till mig* vid läsandet av texten samt ”The detailed or line-by-line approach” – en mer djupgående analys av varje mening eller stycken där syftet är att *komma åt* fenomenet på en mer detaljerad nivå. (1997, ss. 92-95) Det sistnämnda analyssteget har jag valt att utelämna i denna studie. Jag har förvisso genomfört en line-by-line analys, inte på hela materialet men på delar som varit av speciellt intresse. Utifrån den såg jag att inte något ”nytt” kom fram som inte visat sig genom de andra stegen varför jag valt att inte redovisa detta steg. Dessutom var mängden empiri redan så stort efter de övergripande och tematiska analyserna varför, i denna begränsade studie, det hade blivit ännu mer att redovisa.

### *Delande av data i mindre beståndsdelar*

Under denna del handlar det om att försöka sammanfoga texten i meningsbärande enheter (Giorgi 1997, ss. 241-242) eller teman (van Manen 1997, ss.87-88) för att förenkla tolkningen

av fenomenet som studeras. Det är främst ”The wholistic or sententious approach” och ”The selective or highlighting approach” som har gett upphov till att hitta kärnfulla fraser och teman. Det är också dessa som redovisas i resultat och analysdelen av uppsatsen.

### *Organiserande och uttryckande av data i fackspråk*

Då utsagorna från lärarna kommer att vara personliga och upplevelsebaserade blir uppgiften under detta steg att utifrån de olika teman som framkommit försöka samla ihop dem under begrepp som blir begripliga för fältet.

### *Uttrycka strukturen på fenomenet*

Här handlar det om att ställa fenomenet som undersökts gentemot begrepp och teorier för att se hur det kan förstås genom redan etablerade ramverk. Det vill säga analysen samt diskussionen av materialet.

## Metodologiska för- och nackdelar

Som forskare med en fenomenologisk ingång är det viktigt att alltid vara medveten om att jag går in med en förkunskap och att det aldrig går att vara helt neutral. Dock, menar van Manen är det viktigt att vara stark och trogen sin fråga och att inte låta sig bli ”side-tracked” och vandra iväg sökandes andra fenomen eller frågor (1997, s. 33). Van Manen menar också att en utmaning med fenomenologisk forskning inte är att vi vet för lite om fenomenet som ska undersökas utan att vi snarare vet för mycket och att detta kan färga vår analys. Han skriver bland annat så här: ”If we simply try to forget or ignore what we already ’know’, we may find that the presuppositions persistently creep back into our reflections” (1997, s. 47). Det gäller alltså för mig att vara medveten om vad jag tar med mig in i en intervju eller ett analysarbete och att låta det vara en del av arbetet utan att det påverkar. Giorgi beskriver detta på följande sätt: ”Thus, when I analyze a learning description obtained from a subject, I put aside all theories of learning as well as all personal experiences of learning, and simply contemplate the description before me [...]” (1997, s. 240). Vidare talar Giorgio om fördelen vid en intervju om forskaren besitter så mycket fackkunskap att hen kan förstå vad den som intervjuas talar om och på så sätt kan översätta begrepp och ”fikonspråk” till ett akademiskt förståeligt språk (ibid. 242). Ehrenberg talar också om detta med fördelen att ha med sig en stor andel ämneskunskap, i det här fallet såväl teoretisk som praktisk, vid genomförandet av denna typ av undersökning (2012, s. 196). Annars är risken, menar hon, att väsentliga delar

som kan vara av betydelse kan gå förlorade.

## Tillvägagångssätt

### *Kontext*

Jag har genomfört min studie i samband med lektioner inom Rörelse och Dans<sup>3</sup> (RD) på Gymnastik- och idrottshögskolan (GIH) i Stockholm. Jag har observerat två danslärare (Lärare 1 och Lärare 2) vid ett par lärandetillfällen var. Två olika studentgrupper var deltog. Lärandetillfällena jag observerat är inriktade på den expressiva formen<sup>4</sup> av dans för att det i dansformen inte är ett fastlagt mönster som ska läras in utan att kroppens eget rörelseuttryck står i fokus. Detta motiverar jag utifrån min erfarenhet av att det (inom den här kontexten) finns en tendens att när t.ex. den kulturella formen studeras ligger fokus mer på att stegen utförs ”rätt” än att rörelsen i sig kommunicerar.

Grupperna utgörs av studenter på lärarprogrammet som är ganska långt gångna i sin utbildning. En grupp som läser sin sista, delkurs i idrottslära, där RD ingår, och en grupp som valt RD som ämnesfördjupning i sin avslutande delkurs. Studenterna är således vana med ämnesområdet RD och har i sin utbildning mött den expressiva formen, den senare gruppen något mer än den tidigare. Att påstå att studenterna är bekväma inom den expressiva formen är kanske lite för mycket sagt men de är i alla fall vana och bekanta med formen.

De två lärarna har stor erfarenhet av att undervisa inom den expressiva formen såväl på GIH som på andra högre lärosäten och inom det konstnärliga dansfältet. Ingen av lärarna är utbildade idrottslärare utan har erfarenhet från dans utanför den kontext som GIH utbildar för d.v.s. skolämnet Idrott och Hälsa. Detta är en viktig aspekt att ha i åtanke då det för projektets syfte är viktigt att lärarna har ett stort danskunnande såväl i den egna kroppen som vad gäller att skapa goda lärandemiljöer i dans (Parviainen 2002b, s. 152; Svendler Nielsen 2012b, s. 190).

### *BESS-konceptet*

För att ge en bakgrund till de lektionssituationer som utgör ingången till detta projekt avser jag här att ge en kortfattad beskrivning av det rörelse-ramverk som lärarna arbetar efter.

BESS-konceptet står för Body, Effort, Shape och Space och skulle på svenska kunna översättas till: Kropp, Dynamiskt uttryck, Form och Rum. Detta är ett koncept utifrån Rudolf

---

<sup>3</sup> På GIH delas ämnet Idrottslära in i fyra olika ämnesområden; Bollspel, Friluftsliv, Gymnastik (inklusive friidrott) samt Rörelse och Dans.

<sup>4</sup> Inom ämnesområdet Rörelse och dans används på GIH tre olika didaktiska uppdelningar; den expressiva formen – dans som uttryck, den kulturella formen – dans som umgängesform samt rörelse till musik som träningsform.

Labans teorier om rörelse som går under benämningen Laban Movement Analyses (LMA) (se bl.a. Schwartz 1995) som bl.a. Susanne Ravn (2001) konkretiserat för att passa i en didaktisk kontext. Dels handlar det om att ge möjlighet till att språkliggöra rörelserna och dansen dels om att ge komponenter till utforskande av kroppens rörelsemöjligheter och i slutändan till själva dansandet. Det är utifrån det senare som lärarna i den här studien lägger upp sin undervisning för att studenterna ska få erfara sin kropp på olika sätt och genom det utveckla sin rörelseförmåga.

Genom att utforska BESS-konceptets olika komponenter får studenterna arbeta med *vad* kroppen kan göra (Body), *vilken* form den kan anta eller *vilket* spår rörelsen lämnar efter sig (Shape), *var* i rummet rörelsen utförs (Space) och *hur* rörelsen utförs (Effort). Den sista komponenten, Effort, är i sin del uppdelad i fyra underliggande faktorer, Time (tid), Space (rum), Flow (flöde) och Weight/Force (kraft/vikt) och ger då möjlighet att undersöka och språkliggöra hur rörelsen görs.

Även om BESS-konceptet används i alla rörelseformer som studenterna möter inom ämnesområdet Rörelse och Dans (RD) är det specifikt inom den expressiva formen som den konkretiseras. Detta genom olika typer av improvisationsövningar där fokus ligger på att utforska kroppens rörelsemöjligheter i rummet men även genom koreografiska övningar där de olika begreppen ger byggstenar och verktyg för studenternas skapande arbete, något som ingår i en av delkurserna.

När vi arbetar med improvisation och utforskande arbete inom den expressiva formen eller *dans som uttryck* på GIH följer vi ingen speciell dansteknik eller genre utan det är med utgångspunkt i BESS som studenterna ges möjlighet att utforska och upptäcka sitt dansande. Dels för att utveckla sin egen rörelseförmåga dels för att i sin tur kunna arbeta med den expressiva formen i den kommande yrkesprofessionen som lärare i ämnet Idrott och Hälsa.

De övningar som är beskrivna i resultatdelen (se del II i uppsatsen) är således konkretiseringar av de olika begreppen inom BESS gestaltade i form av improvisations och/eller kompositionsövningar.

### *Observation - lärandeaktiviteten*

Jag observerade två lektioner av varje lärare, totalt fyra lektioner. Under Lärare 1:s lektioner var 24 studenter närvarande varav två utbytesstudenter vilket innebär att undervisningen till viss del har skett på engelska. Vid Lärare 2:s lektioner deltog 10 studenter. Lektionernas längd är 90 minuter och det huvudsakliga innehållet har varit att arbeta utifrån den expressiva formen, dans som uttryck. Lärarna har båda utgått från BESS-konceptet som beskrivet av



Susanne Ravn (2001) vilket är, för målgruppen, en didaktiskt tillgänglig variant av Rudolf Labans rörelseteorier som tidigare redogjorts för. Arbetsformerna har varit utforskande med hjälp av olika typer av improvisationer såväl enskilt som i par och grupp. Syftet är att studenterna ska få möjlighet att fördjupa sina egna kroppsliga upplevelser och färdigheter i dansformen såväl som att utveckla sin didaktiska förmåga att planera, genomföra och utvärdera dans som expressiv form.

Då rummet som lektionerna genomfördes i är svårt att filma från ett håll använde jag mig av två kameror. En kamera har varit stilla på stativ medan jag har opererat den andra kameran. Då studien handlar om lärarens upplevelser av att studera (sin) undervisning i avsikt att hitta vad de reagerar och agerar på har jag under lektionens gång sökt fånga läraren med kameran. Ett annat sätt att benämna detta skulle vara att kameran *för* visuella fältanteckningar (Fors & Bäckström 2015, ss. 104-105). En fördel att använda video är att forskaren kan gå tillbaka och titta på det filmade materialet flera gånger.

Samtidigt som övningarna genomfördes förde jag anteckningar. I anteckningarna markerade jag när läraren reagerade eller agerade på något speciellt sätt som fångade mitt intresse, att det blev en ”affective affordance” (Fuchs 2016). Här skedde alltså en första selektering av det som så småningom ska bli studiens empiri.

### *Observation – urval av situationer*

Samma dag som observationen återvände jag till mina anteckningar och letade upp situationerna jag markerat på filmerna (två kameror). Av dessa valde jag sedan ut fyra till fem stycken som representerade olika typer av reaktioner och aktioner hos läraren. Jag noterade vilken av filmvinklarna som gav den bästa blicken över situationen (ibland båda), antecknade tid och i vilken ordning jag ville att jag och läraren skulle titta på och samtala kring dem. De olika situationerna varierade i längd mellan 15-20 sekunder till dryga minuten.

### *Det återupplevande samtalet*

Innan samtalet genomfördes markerade jag de situationer jag valt ut och numrerade dem för att veta i vilken ordning vi skulle titta och samtala kring dem. Då jag hade tillgång till filmat material från två håll, vilket gav olika rumsliga perspektiv, markerade jag även vilket av perspektiven som visade situationen tydligast. Vid några av tillfällena tittade vi även på båda filmerna för att ge ytterligare information till läraren.

Den del som följde nu var kanske den mest spännande delen i hela undersökningen, att

försöka få tag på lärarnas upplevelse av att observera dans och dansundervisning. Jag har genomfört fyra stycken samtal, två med respektive lärare där varje intervju varit kopplad till det specifika lektionstillfället. Med Lärare 1 lyckades jag få till samtal redan dagen efter de observerade lektionerna. Lärare 2:s samtal genomfördes fem respektive fyra dagar efter. Samtalets längd blev i de tre första fallen ca 50 minuter och i det fjärde fallet med Lärare 2 drygt 30 minuter. Samtalet följde följande gång: a) Den utvalda situationen tittades på utan några kommentarer. b) Direkt efter första visningen satte jag på inspelning och initierade samtalet med att (oftast) fråga vad läraren hade upplevt när de sett videoklipppet. Samtalets form var ostrukturerad och jag lät läraren få prata utan att jag la mig i för mycket mer än att ställa följdfrågor. c) När läraren inte hade mer att tillägga stängde jag av inspelningen och spolade tillbaka filmen på datorn som vi tittade på. Satte på filmen igen tillsammans med ljudinspelningen och uppmanade läraren att prata fritt kring vad den upplevde när den såg filmklippet igen. d) Sedan upprepades proceduren med nästkommande situation osv. Vid några tillfällen (som kommer att presenteras i resultatdelen) tog lärarna initiativet till att fortsätta reflektera varpå jag satte på ljudinspelningen igen och samtalet fick fortsätta. Även en avslutande reflektion erbjöd jag efter att vi tittat och samtalat kring filmklippet.

### *Transkribering*

Intervjuerna spelades in med hjälp av min iPhone och funktionen "röstmemon". Jag har använt detta tillvägagångssätt tidigare och vet att det blir bra kvalitet på inspelningarna. Bra inspelning ger förutsättningar för en god översättning från tal till skrift.

Detta steg har lett fram till empirin, texten som legat till grund för analysen av lärarnas upplevelse av att observera dansundervisning.<sup>15</sup> Ljudklipp med en total tid på ca 110 minuter transkriberades till 59 sidor text (Times New Roman, 12pt). Som tidigare argumenterats för har jag valt att transkribera texten ordagrant. Jag har därför valt att skriva ut alla mm, eh, ehrr osv. samt även försökt att markera tonfall genom att blanda gemener och versaler när jag upplevt en betoning. Dessutom har jag markerat (*inom parantes*) när läraren har skrattat till eller om jag upplevt att det funnits annan typ av information som varit viktig, t.ex. (*funderande*) eller (*ivrigt*). Detta för att jag vid efterföljande läsningar av materialet, då syftet var att få tag på lärarnas upplevelser, önskade hålla texten *vid liv*. På ett sätt kan det uttryckas som att *jag* ville återuppleva samtalet när jag läste och analyserade det. Jag har delat med mig av texten till de intervjuade med förklaringen om varför jag skrivit ut på det sätt som jag gjort. Däremot har jag vid redovisningen av resultaten, ändrat något i texten i avsikt att göra den mer läsbar. Detta genom att ta bort markeringarna av betoningar samt alla ehrr och mmm.

### *Läsning av materialet*

De transkriberade samtalen är det empiriska material som utgör basen för analysen. Jag väljer att använda begreppet läsning av texten då det går i linje med de teoretiker vars metoder jag använder mig av. Läsningarna har skett på olika nivåer vilket kommer att framgå i resultat och analyskapitlet. De första nivåerna är mer övergripande och de senare en djupare närläsning i avsikt att komma åt teman och meningsbärande enheter.

När jag har läst texten har jag markerat ord och begrepp eller delar som varit intressanta eller förekom ofta. Såväl deras upplevelser *här och nu* i samband med samtalet som deras upplevelse av att observera sig själv och sin undervisning. Markeringarna har sedan sammanfattats där lärarnas upplevelser har samlats under olika tematiska rubriker. Detta har sett lite olika ut beroende på vilken nivå som läsningen av materialet har gjorts på.

Redovisningen och analys av materialet återkommer jag till i del II av uppsatsen under Resultat och analys.

### Etiska överväganden

”Idealet är alltid att den som forskningen gäller ska vara informerad om att han eller hon är föremål för forskning och i normalfallet också skriftligen ha samtyckt” (VR 2017, s. 26).

Detta är något som jag tagit fasta på och ett kontrakt har upprättats mellan mig som forskare och de deltagande; såväl med studenterna, som deltar vid observationerna, som med de två lärarna (Se bilaga 1 och 2).

Tidigt i processen kontaktades de två lärarna med en förfrågan om de ville delta i min studie. Båda lärarna är väl insatta i vad forskning innebär varför jag kan påstå att de visste om vad ett deltagande skulle innebära. Jag har beskrivit projektet för dem noggrant såväl vad gäller syftet samt vilka olika metodologiska överväganden som innefattades i studien. Båda lärarna gav sitt samtycke och ett skriftligt avtal, som nämnts ovan, kunde upprättas och de har båda skrivit under. Även de studenter vars lektioner skulle observeras och filmas kontaktades tidigt och jag informerade dem muntligen. Även här beskrevs syfte med projektet samt att jag skulle filma och observera men att inget av det filmade materialet skulle publiceras i samband med studien. Då jag som deras undervisande lärare har en maktposition gentemot studenterna betonade jag tydligt att deltagande var helt frivilligt. Samtliga studenter har skrivit under kontraktet och gett sitt samtycke till att vara delaktiga.

Då jag är under utbildning innebär det att Stockholms Konstnärliga Högskola (SKH) är huvudman och vetenskapsrådet förväntar sig att lärosätet ”ansvarar för att den forskning som bedrivs uppfyller de villkor och förutsättningar som svensk lag kräver” (VR 2016, s. 15). Vid

skrivandet av detta kontrakt uppmanades jag ifrån SKH att använda den juridiska grunden *allmänt intresse* (Datainspektionen 2019). Allmänt intresse innebär att personuppgiftsbehandling, i detta fall videoinspelning, är tillåten om den sker i myndighetsutövning som är, av regeringen ansedda som vara, av allmänt intresse. Utbildning är en sådan verksamhet som denna rättsliga grund kan gå in under (ibid.).

Då videoinspelning varit en del av insamlandet av underlag till studien har jag försäkrat alla inblandade att det filmade materialet inte kommer att publiceras i studien. Det filmade materialet har således endast varit en del i insamlandet av empiri och kommer inte att ses av någon annan än mig och de deltagande lärarna och finns endast på en extern hårddisk i min ägo. VR påpekar dock att det är viktigt att videoinspelning sker på ett ansvarsfullt sätt där individens integritet respekteras (ibid. s. 27). Jag anser att ett skriftligt kontrakt där deltagarna ger sitt medgivande till deltagande i undersökningen är fullgott utifrån att upprätthålla deltagarnas integritet och anonymitet (VR 2019, s. 41). Ingen av lärarna som deltagit i studien nämns vid namn i texten utan benämns Lärare 1 och Lärare 2. Genom att använda dessa helt neutrala benämningar kan inte heller några kopplingar till kön och/eller etnisk bakgrund göras. Förvisso är kontexten känd varför det finns ett begränsat antal lärare som undervisar inom detta ämnesområde och genom uteslutningsmetod skulle det kunna gå att få fram identiteterna på de medverkande lärarna. Detta är en brist vad gäller anonymiteten men då jag har fört nära samtal med de inblandade parterna samt att studien inte utgör någon fara för deltagarna anser jag att lärarnas integritet inte riskeras. Fors och Bäckström diskuterar också utifrån vetenskapsrådet gällande integritetsfrågan där de då trycker på rekommendationen att videoinspelning endast ska användas om annan datainsamling inte lämpar sig för studien (2015, s. 86). Då min metod grundar sig på att lärarna observerar sin undervisning anser jag att videoinspelning av lektionerna varit det enda möjliga tillvägagångssättet. Användandet av videoinspelning i samband med lektioner är inte ovanligt i utbildningen på GIH varför studenterna och lärarna inte är främmande för att en kamera är närvarande i rummet. Vad gäller anonymitet och integritet för studenterna har dessa avkodats i de fall de nämns vid namn i intervjuerna och benämnts med det neutrala NN.

Vad gäller lärarnas eventuellt utsatta position då det är deras undervisning som observeras anser jag att genom att ha en öppen dialog och förhålla mig till Vetenskapsrådets *God forskningssed* (2016) behandlas de med respekt. Jag anser också att genom att det är deras upplevelse som kommer att studeras föreligger ingen etisk konflikt och att de ska uppleva sig utpekade. Det ligger på mig som forskare att upprätthålla en egen integritet eftersom det är genom mig som kunskapen erhålls när intervjustudier ingår (Kvale & Brinkmann 2014, s.

111). Att jag genom ”kunskap, erfarenhet, hederlighet och rättrådighet” (ibid.) ser till att sträva efter hög vetenskaplig kvalitet innebärande att jag gör resultaten rättvisa genom korrekthet och representativitet. Min strävan har varit att minimera lärarnas eventuella utsatthet. Lärarna har också fått ta del av det transkriberade materialet i avsikt att, i den mån de vill, godkänna min översättning av våra samtal. Till redovisningen av materialet där jag använder utsagor och citat har jag valt att, som Englund säger inte ”[...] försätta den talande i ofördelaktig dager” (2017, s. 61), göra smärre ändringar i utsagor och citat.

## Del II

### Resultat och analys

Som även tidigare argumenterats för, har analysen pågått under hela denna process. Från observationerna via filmerna, urvalet av situationer till samtalen med lärarna, till ljudupptagningarna som i sin tur transkriberats. Alla dessa olika steg har, mer eller mindre, varit av analyserande karaktär då olika val har gjorts. Allt har lett fram till nästkommande steg: redovisandet av hur empirin har bearbetats och analyserats.

För att tydliggöra det urval och analys som skett på vägen är det min avsikt att i detta kapitel: ge en bakgrund till varje analyssteg, vad som undersökts och hur det gått till. För att sedan redovisa resultat och analys av de olika nivåer som beskrivs här nedan.

Då jag, som tidigare nämnts, följer Giorgi (1997) och van Manen (1997) för att analysera beskrivningar av upplevelse innebär detta att läsa texten med olika ingångar. Jag har delat upp detta kapitel i två delar där första delen är en redovisning av lärarnas utsagor inklusive analys genom ”the global reading” (Giorgi 1997, s. 241) och ”the wholistic or sentientious approach” (van Manen 1997, ss. 92-94). I den andra delen följer läsning, redovisning och analys genom ”the selective or highlighting approach” (ibid.). Analysen sammanförs även med koppling till de teoretiska ramverk och begrepp jag förhåller mig till samt tidigare relevant forskning. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattning.

#### Global reading samt the wholistic or sentientious approach

Den första nivån av läsning hämtar jag från Giorgis ”the global reading” (1997, s. 241) där det handlar om att möta texten för första gången. På ett väldigt övergripande plan är syftet att skapa sig en uppfattning om materialet: ”One does not try to thematize any aspect of the description based upon the global reading. It is the purpose of the subsequent steps to highlight what is given the purpose of the analysis. However, the global sense is important for determining how the parts are constituted [...]” (ibid.). Då materialet utgörs av fyra intervjuer/samtal gjordes en läsning av alla separat. Jag har valt att göra en sammanfattning av denna övergripande läsning i avsikt att ge en helhetsbild av de fyra olika samtalen. Sammanfattningen på denna nivå kompletteras sedan med vad van Manen beskriver som the ”wholistic or sentientious approach” (1997, ss. 92-94). Jag har valt att skilja på *the global reading* och *the wholistic or sentientious approach* då den förras funktion är att ge en övergripande förståelse av materialet och den är en komponent i analysen för att få syn på

fenomenet. The wholistic or sententious approach har som avsikt att genom att sammanfatta texten i en kärnfull fras fånga innebörden och betydelsen. Jag har här valt att leta efter meningen i lärarnas upplevelse i de separata situationerna som vi har tittat på tillsammans under samtalen. Situationerna finns kortfattat beskrivna för att ge en inblick i övningens karaktär samt vad det är jag har reagerat på och upplevt som intressant i det studerade fenomenet. De kärnfulla fraserna (i vissa fall två) åskådliggörs genom utdrag ur lärarnas utsagor för att synliggöra den upplevelse som jag upplever kommer fram genom texten. Utsagorna har jag kommenterat och kopplat till det teoretiska ramverk jag använder mig av. I nästföljande del i kapitlet redovisar jag läsningen utifrån ”the selective or highlighting approach”

### *Lärare 1 – samtal 1*

#### *The Global Reading*

Läraren ifråga reagerar på engagemang från studenterna och när övningen inte resulterar i det utforskande som hen tänkt sig uppstår en frustration och utifrån den (och brist på tid) så lotsas övningen vidare. Läraren beskriver även en överraskande upplevelse, att bli del av studenternas dans d.v.s. att lärarrollen sattes lite åt sidan och att denna upplevelse har stannat kvar hos läraren.

#### *The Wholistic or Sententious approach*

##### **Situation 1**

*Studenterna samt läraren står i ring och de har precis genomfört en övning där de ska ”måla” sitt namn med olika kroppsdelar. De har även gått ”laget runt” och fyra och fyra fått göra det samtidigt. I den aktuella situationen ombeds några studenter att ensamma måla sitt namn. Några studenter gör även detta helt frivilligt. Varför Lärare 1 valde att avbryta övningen är det jag har reagerat på i denna situation.*

Läraren reflekterar över hur upplevelsen av tid kan skilja så mycket mellan genomförandet och återupplevandet, där återupplevandet nästan framkallar stress samt att läraren beskriver att val görs av tidsbrist.

*Lärare 1 på fråga om varför hen valde att avbryta och inte gå vidare:*

“Nej men det var ... det var det här med tiden igen att jag kände att det, blir tråkigt (med skratt) ... att jag vill vidare ... det är en viss oro som jag förstår då ... som

också syns ... när jag tittar på det så här efteråt.”

Läraren reflekterar över upplevelsen av att se sig själv och hur påtagligt närvarande den egna kroppen är på filmen. Vidare gör läraren en reflektion kring kommunikation och att hen förvisso upplever att hen reagerar på det som hen bör som lärare men att det även finns mer subtila reaktioner som är svåra att definiera.

*Lärare 1 reflekterar samtidigt som hen tittar på situationen på filmen:*

Det är vissa återkommande rörelser på nåt sätt som jag gör när jag pratar ... jag öppnar upp ... ofta. Och vad nu det ... jag vet inte ... det är nog ett sätt att försöka ... framstå som pålitlig (*med skratt*) ... tänker jag. Att jag omedvetet gör det här för att visa att jag finns här och är tillgänglig ... för dom ... och jag vill nå ut.

Fuchs och De Jaegher säger att när vi varseblir andra uppstår en kroppslig (proprioceptiv) komponent som kopplar vår kropp till den andre (2009, s. 473). Detta är något jag förstår att Lärare 1 ger uttryck för då möjligheten av att se sig själv skapar en reaktion i läraren. Såväl vad gäller att få syn på den egna kroppen som hur den reagerar och agerar medvetet eller omedvetet. Adriano D'Aloia som studerat hur åskådare på bio reagerar säger bland annat att observation av rörelse på film skapar såväl ett visuellt intryck av det filmiska men även en inre kinestetisk upplevelse i åskådaren själv: "The 'bridge' between visual 'external' perception and bodily 'inner' perception supports the rise of emotional empathy, that is a more complex relationship between the spectator's body and the character's *quasi*-body, both of which are to be conceived as lived-bodies in a phenomenological sense" (2012, s. 106). Att observera *sig själv* på film skulle kunna förstås som vara detsamma som att observera andra. Det intressanta här är att *kvasi*-kroppen som refereras till i citatet ovan är lärarens egen kropp, så ett möjligt sätt att förstå detta skulle kunna vara att den empatiska upplevelsen blir än större av att observera sig själv då det även finns kroppsliga minnen inkorporerade i kroppen från själva undervisningstillfället.

## **Mellan situation 1 och 2**

*En kommentar från läraren, kring att hen reagerar på kroppsspråk och ögonkontakt får mig att sätta på ljudinspelningen igen och ställa en fråga i stunden gällande vad det är hen reagerar på.*



Läraren reflekterar kring medvetenheten om hur hen reagerar på kroppsspråk och ögonkontakt för att veta när det är läge att gå vidare.

*Lärare 1 om kommunikation och reaktion:*

Ja, [...] jag tror att jag läser av intresse, engagemang ... eller ointresse, ickeengagemang ... det är nånstans däremellan då ... det är det som är ... blir vägledande ... för känner jag då ... eller osäkerhet kan det ju vara ... som kroppsspråket utstrålar ... eller ögon som undviker kontakt ... eller öppenhet ... så. Och då vågar jag ju gå vidare, då vågar jag liksom, annars kanske jag känner att jag ... själv blir osäker ... får ändra strategi, pröva nånting annat.

Läraren beskriver att den egna kroppen gör sig påmind vid undervisning särskilt om det finns en viss osäkerhet där puls, andning och ivrighet i kroppsspråket gör sig påmint.

*Lärare 1 på fråga om hur den egna kroppen reagerar:*

[...] men i dom här situationerna, där i den där cirkeln ... hur det känns. Det är ju nånting med andetaget också som ... påverkas ... jag kan bli lite ivrig, kroppsspråket när jag nu sitter här och pratar ... så reser jag ju upp ... för jag blir (*skrattar till*) liksom ... om jag kan gå vidare och fortsätta en övning ... då blir jag ju engagerad och min kropp blir ju också upprätt ... och ... på nåt sätt mycket inåtandning (*skrattar till*).

De ovanstående utsagorna med Lärare 1 skulle kunna förstås som att mottagande subjekt inte bara ser ansiktsuttryck och gester utan upplever dem också i den kroppsliga resonansen (Fuchs & Koch 2014, s. 6). Detta framkommer då Lärare 1 reagerar på såväl engagemang från de dansande som rent kroppsliga uttryck som ögonkontakt och om det är ett inbjudande kroppsspråk. Lärare 1 uttrycker det som en osäkerhet att känna av situationen för att göra val när gruppen är redo. Vidare säger Fuchs och Koch att denna reaktion kan ge upphov till autonoma påslag i den egna kroppen som t.ex. förhöjd hjärtfrekvens, att rodnad kommer eller svettningar (ibid, s. 3).

## **Situation 2**

*Studenterna genomför en improvisationsövning där de ska utforska olika former som kroppen kan anta och röra sig i. Den cirkulära/runda formen är i denna situation i fokus och övningen har utvecklats så att de ska utforska i par. Läraren lägger efter en stund till instruktionen att*

*även inkludera förflyttning i rummet för att utveckla utforskandet. Mitt intresse för denna situation handlar om varför den utvecklade instruktionen med att addera förflyttning kom.*

Läraren verkar ha en förväntan, en bild, av hur övningen ska se ut och när upplevelsen inte motsvarar bilden då läraren saknar dynamik och liv i utforskandet manifesteras detta i den egna lärarkroppen och en intuitiv vidareutveckling av övningen skapas.

*På frågan om vad hen upplever när hen sett filmklippet:*

Alltså ... upplevelsen av att titta på det här igen är ju att jag ... att jag kommer ihåg hur ... alla tankarna för omkring just då ... där ... vid det tillfället. För jag upplevde det som, fan va statistiskt det blir ... jag får inte nån ... dynamik när dom jobbar liksom.

*Lärare 1 på frågan var valet att lotsa vidare kom ifrån:*

Var kommer det ifrån ... ja Gud viken svår fråga ... ja det är ju ... nån sorts ... bara intuition och bara en bild som dök upp nånstans i mig att det skulle va fint om dom också fick uppleva det där.[...] det måste ju vara att jag på nåt sätt känner i min kropp i och med att jag ser dom ... och ser att det är statistiskt ... så måste jag på nåt sätt ha ... också samtidigt upplevt det kanske i min kropp.

Att uppleva dynamiska skillnader är något som Parviainen talar om då hon säger att vi i vår kropp kan urskilja olika rörelsekvaliteter genom den kinestetiska känsligheten i kroppen (2002b, s. 148). Hon beskriver vidare att för att urskilja dessa skillnader i rörelsekvaliteter behöver vi som lärare utveckla en kroppslig känslighet där bland annat den kinestetiska känsligheten ingår (ibid.). Lärare 1:s reflektion ovan ger uttryck för att denna känslighet är utvecklad och att den manifesteras i kroppen. Läraren reagerar kroppsligt på det som händer genom studenternas dansande, jag skriver genom då det verkar som att lärarkroppen blir sammanlänkad med de dansande på det sätt som Fuchs och De Jaegher beskriver när de talar om att "[...] mutual incorporation implies *coordination with* [...]" (2009, s. 474). Lärare 1 beskriver också att aktionen som följer på reaktionen av att det är statistiskt kommer intuitivt ur en kroppslig känsla av att ha känt det i kroppen. Østern (2013) beskriver att skiftningar i kroppslig musikalitet (body tunes) sker konstant i undervisningen och att läraren upplever detta på ett konkret och stadigt sätt i den egna kroppen. Hon säger också att: "At the same time, these shifting tunes are immediately 'layered' with thoughts, and actions. Body tunes, thoughts and choices of action stick together as a layered accordion, where all the tones play together" (2013,

s. 39). Utifrån Lärare 1:s reflektion ovan verkar det som att kroppsliga upplevelser samverkar med tankar kring både vad hen vill att studenterna ska få uppleva som uppkomsten av sin egen känsla.

### **Situation 3**

*Studenterna har fått uppgiften att utforska statyer i den egna kroppen, att prova olika statiska former som deras kropp vill anta. De ska skapa tre stycken och även utforska hur dessa kan antas i olika rumsliga nivåer; lågt/djupt, mellan och högt. Jag observerade att läraren avbröt övningen ganska snabbt varpå denna situation blev intressant för mig att analysera.*

Läraren väljer att avbryta då upplevelsen är att utforskandet avstannat och en viss stillhet uppstått i rummet. Detta trots att läraren uttrycker en känsla av att hen vill att de ska utforska mer, varför val av att avbryta kommer istället för att lotsa vidare.

*Lärare 1 om vad det är hen reagerar på som ger valet av att avbryta:*

[...] men det är i närheten av mig här som det känns att det inte händer så mycket men jag tror att det är hela rummet egentligen som jag får en känsla av att det är väldigt försiktigt alltihopa och ... jag väljer att gå vidare helt enkelt för att ... jag tänker att jag vet ju att vi ska placera ut statyerna och då kommer det hända nånting ... så det är ju som att jag ändå ... har tillit ... till ... det kommer att lösa sig.

Hayes och Tipper har visat att när rörelser utförs med flyt (fluency) upplevs påverkan som positiv, såväl av den som utför rörelserna som av den som observerar (2012, ss. 79-81). De menar också att flytet i rörelserna kan ge information om utövarens rörelsekompetens (ibid.). Jag läser in att Lärare 1 reflekterar kring att utforskandet avstannat, att flytet i övningen är frånvarande. Det skulle kunna vara så att läraren inte får den positiva reaktionen som flyt indikerar enligt Hayes och Tipper varför Lärare 1 reagerar och avbryter övningen. Hen beskriver också en försiktighet i studenternas utforskande, något som skulle kunna tala för att läraren utvärderar färdigheten hos studenterna. Lärare 1 uttrycker i exemplet att hen väljer att lämna övningen beroende på att studenterna kommer få möjligheter att utveckla statyerna även i övningen efter. Det har förvisso med planering att göra men jag läser in att läraren genom sin erfarenhet *vet* att något kommer att hända i övningen efter. Läraren talar om tillit varför det verkar som att även erfarenheter av hur dessa övningar har utvecklats tidigare spelar roll för de val Lärare 1 gör.

#### **Situation 4**

*Studenterna har blivit ombedda att placera ut de statyer de format i den egna kroppen på olika platser i rummet och utforska hur de kan färdas mellan de olika punkterna; att etablera vägar mellan sina statyer. Min reaktion på denna situation ligger i lärarens beslut att avbryta när hen gjorde.*

Upplevelsen av att studenternas utforskande saknar laddning, engagemang och närvaro varför en känsla av frustration uppstår och hen väljer att bryta för att gå vidare istället för att vänta ut övningen.

*Om upplevelsen av situationen:*

[...] vad jag upplever nu när jag ser det här är ju en saknad, återigen, av närvaro och engagemang och av att ladda ... dom egna rörelserna och det känns som att ... aha ... det här skulle jag vilja gå vidare med ... att ladda allting.

Läraren reflekterar kring stress över att hinna med planering innan lektionen är slut, att studenterna ska få med sig fler redskap och att läraren egentligen skulle vilja jobba i lite längre sekvenser än vad som görs.

*Om hur planering och tid kan styra val:*

[...] jag känner mig nog pressad av BESS, att hinna igenom åtminstone ytterligare en effort<sup>5</sup>-kvalitet innan lektionen är (*skrattar till*) slut. Så då tar jag in den också ... kraftaspekten där. Bryter därför ... tidigare än vad jag borde.

Rustad reflekterar att studenterna i denna kontext, dans i idrottslärarutbildningen, med sin ringa erfarenhet och möjligtvis motstånd till dans har svårt att ge sig hän (2012). Möjligtvis skulle det kunna vara så Lärare 1 upplever det då närvaro, engagemang, att ladda rörelserna verkar vara syfte och mål med denna övning. När detta uteblir reagerar hen. Att som lärare inte ha en produkt som mål utan att studenterna ska få möjlighet att utforska och upptäcka sitt rörelsematerial och med det också rörelsekvaliteter framstår vara viktigt för Lärare 1. Detta kräver dock att just närvaro i övningen finns, att studenterna går in för uppgiften och ger sig hän. Det kan vara så, att studenterna inte fått med sig tillräckligt redskap för att tryggheten ska uppstå och med det också en närvaro och ett engagemang.

---

<sup>5</sup> Effort i BESS-konceptet brukar översättas med "dynamiskt uttryck" och delas sedan in i fyra faktorer: tid, rum, flöde och kraft.

## **Situation 5**

*Studenterna genomför en skuggningsövning där en leder och de andra följer efter. Helt plötsligt dansar de in läraren i sin övning som då blir delaktig. Denna situation adderades till ursprungsplanen då det var läraren själv som tog upp denna händelse men intresset här ligger i att delar av lektionen har en förmåga att stanna kvar i lärarkroppen.*

Läraren tar upp en minnesbild från situationen där det handlade om att släppa taget om sin lärarroll och för ett ögonblick gå med i studenternas dans och hur det påverkar och stannar kvar i kroppen; att få vara med om dynamiken i övningen.

*Reflekterar över minnet av lärandeaktiviteten och hur denna situation stannat kvar:*

Det var en sån där, det var en stark upplevelse. Som då blev både kroppslig och vad det nu är ... mentalt och allting. Att det var roligt, att det var både en kontakt och samtidigt en närvaro i nuet ... för mig ... och ... lite grann för dom också tror jag. Att jag blev involverad, dom sprang runt mig.

Att få bli en del av studenternas dans, att för ett ögonblick bli insvept i ett eget dansande verkar påverka Lärare 1 så pass mycket att denna upplevelse stannade kvar i kroppen efteråt. Det var läraren själv som återkopplade till denna situation och jag tolkar det dels som att samtalsituationen i sig kan ha bidragit till att denna situation kom upp dels som att minnet stannat kvar i kroppen. Att den levda erfarenheten av just denna upplevelse blev så stark att den fick bli kvar i läraren som ett kroppsligt minne.

### *Sammanfattning*

I samtal 1 med Lärare 1 framkommer att lärarens kropp är påtagligt inbegripen i undervisningssituationen och att olika reaktioner tar sig uttryck i kroppen. Bland annat reflekteras kring att ett autonomt påslag av stress och pulsökning kommer som följd av en känsla av osäkerhet vid val att fortsätta en övning.

Läraren uttrycker att det finns en förväntan på kvaliteten av dansen som har att göra med lärarens mål och syfte med aktiviteten. Att läraren genom att såväl ha dansen i kroppen som mångårig erfarenhet har utvecklat en känslighet för att genom sin kropp uppleva andras dans och att en känslighet för dynamiska skillnader blir tydlig. Denna känslighet verkar vara en förmåga som påverkar vilka eventuella didaktiska val hen gör.

## *Lärare 2 – samtal 1*

### *The Global Reading*

Läraren reflekterar utifrån ett didaktiskt perspektiv hur hens roll är att spegla och lotsa studenterna till nya rörelsemöjligheter utifrån verbal återkoppling men att detta tar sig tydliga uttryck i kroppen. Läraren reflekterar även utifrån olikhet i hur denna lotsning sker beroende på vilken kvalitet som är målet för övningen.

### *The Wholistic or Sententious approach*

#### **Situation 1**

*Studenterna genomför en skuggningsövning där en av uppgifterna handlar om att den som leder stannar till och bildar ett hinder som övriga ska passera på det sätt de själva vill. Mitt intresse för denna situation ligger i lärarens agerande under övningen, hur hen hela tiden bekräftar verbalt och jag är intresserad av vad hen reagerar på.*

Att som lärare spegla det som studenterna gör i sitt utforskande arbete genom sätta ord och begrepp på vad som hen upplever i stunden för att lotsa studenterna vidare.

*Lärare 2 beskriver sin strategi att lotsa under pågående övning:*

[...] att jag sätter eleverna i rörelse ... studenterna i rörelse och sen är mitt jobb som lärare att ... att på nåt sätt härma dom ... i alla fall plocka upp ord och begrepp som jag ser dom göra ... för att dels medvetandegöra vad dom håller på med ... så att dom blir medvetna om det ... och blir medvetna om vad dom inte gör ... och också ... få lite nya idéer, entusiasmera dom ... få ny energi och nån riktning ... kanske inspiration till att plocka upp nåt begrepp som ena gruppen inte har känt på men som dom hör mig beskriva om den andra gruppen ... då plockar den andra gruppen kanske upp det begreppet.

Att själva återupplevandet av filmen skapar en upplevelse och inlevelse hos läraren under själva intervjun.

*Lärare 2 återupplever och berättar det hen ser på filmen:*

Och här lägger jag märke till om ... för dom börjar springa (*engagerat utifrån energin på filmen*) så lägger jag märke till att det har nåt med tempo och tid att göra så ... säger jag långsamt eller snabbt ... använder dom aspekterna ... sträck upp och sträck ut ... jag beskriver vad dom här studenterna gör ... helt enkelt.

Lärare 2 språkliggör dansandet genom att hela tiden bekräfta verbalt vad det är hen ser i avsikt att inspirera till nya övningar samt att engagera. Denna strategi skulle kunna förstås utifrån Meekums och begreppet *eko* (2012, s. 57) men i det här fallet ett språkligt eko av vad läraren upplever. Studenternas rörelser uppfattas av läraren som sedan språkligt studsar dessa vidare åt nya håll vilket leder till nya rörelser. Verkar som att läraren omsätter observerandet till att känna rörelsen i sin egen kropp, från insidan och att denna form av seende till och med sker, som Fogtmann säger: "[...] so quick that we even are able to respond to movement intent in others" (2012, s. 306).

Lärare 2 verkar visa på motsatsen till det som Reanolds diskuterar. Hon säger att den förkroppsligade affekten (påverkan) inte har nått ett kognitivt stadium och kan därmed inte uttryckas genom det språkliga (Reanolds 2012, s. 124). Språket och att sätta ord på vad som sker verkar vara viktigt för lärare 2 och det framstår vara ett medvetet didaktiskt val som hen gör. Läraren verkar också bli en aktiv åskådare vid tittande på filmen där upplevelsen av vad hen observerar påverkar känslan och energin *här och nu*. Det innebär inte bara att läraren reflekterar över det som pågår på filmen utan kroppen blir påtagligt affekterad av situationen samtidigt som hen återberättar vad hen ser och upplever.

## **Situation 2**

*Studenterna har ögonbindlar på sig och uppgiften är att i en improvisationsövning utforska rumsliga nivåer, stora/små rörelser fritt i rummet men då utan att ha tillgång till synen. Mitt intresse för denna situation ligger i att läraren i sina instruktioner och i sin verbalt bekräftande lärarstil gör de rörelser som hen säger utan att studenterna ser vad det är hen gör.*

Läraren beskriver sin strategi av att spegla studenterna genom att säga det de gör och utmana dem att göra det de inte gör. I situationen verkar det spela roll att läraren själv gör det hen säger och dessutom befinner sig rumsligt på den verbalt uttryckta nivån.

*På frågan om var det kommer ifrån att hen säger det hen gör:*

Ja men precis ... så jag säger det jag gör (*konstaterande*), och jag säger ... och jag gör det som jag ser dom göra eller inte göra ... sådär ... så att jag börjar göra det och så ... sätter ord på det ... och frågan är liksom, Varför då (*skrattar till*) ... för dom har ögonbindlar på sig (*skrattar*), vilket är en jättebra fråga ... men ... som har ... varför jag gör det ... har ju också med det ... som jag också ... i den här övningen har märkt

vid några tillfällen och det har liksom anammat det och jag vet inte hur mycket det går igenom eller om det går igenom överhuvudtaget till studenterna men jag märker att om det ... om det ... majoriteten av studenterna rör sig på en mellannivå eller sträcker sig upp ... om jag då går ner på golvet rent auditivt liksom ... att jag gör dom här rörelserna ... dels är i rörelse ... djupt nere ... om det vet jag inte alls om det påverkar, hur jag säger orden och hur jag ... liksom får dom att ... göra det ... alltså inspirera studenterna till att göra det. Det vet jag inte ... men rent vokalt ... var ljudet kommer ifrån ... vad ljudkällan kommer ifrån ... det har jag märkt nångång ... när jag hör några studenter runtomkring mig som är på ... alla försöker sträcka upp eller hoppa sådär ... och då ... om jag går ner, nedanför dom och säger liksom ner ... dom ... det känns som att dom ... hör var jag är nånstans i rummet.

Det är mycket som pågår i det långa utdraget ovan. Sättet som läraren beskriver hur hen smittas av studenternas rörelse och att detta tar sig uttryck såväl i den egna kroppen som i det verbala kan förstås utifrån Parviainen som menar att en danslärare söker efter kunskap genom att särskilja skillnader och kontraster i hur studenterna rör sig (2002b, s. 152). Hon vidareutvecklar även hur detta sker i förhållande till den kroppsliga känslighet och ämneskunskap som läraren besitter:

The teacher works with such distinctions between various movement acts, reflecting on the movements, as if moving herself. In this process of inquiry, the other's kinaesthetic motivations get recognized or identified. She knows that specific decisions i.e. justified beliefs have to be done to guide the student's work.

(Parviainen 2002b, s. 152)

Lärare 2 tar det som Parviainen beskriver ytterligare ett steg då det inte bara är *som om* hen rör sig själv. Lärare 2 tar via reflekterandet in studenternas rörelser (bokstavligen) i sin egen kropp vilket manifesteras i att hen gör det hen säger för att inspirera och locka studenterna att utveckla sina rörelser. Det kroppsliga och det verbala verkar nästan som att de föder varandra i en samverkan och läraren i sitt aktiva deltagande förkroppsligar det språkliga.

Sklar beskriver kinestetisk empati som en process där flera olika sinnen är inblandade i vår perception: "It is a matter of re-cognizing kinesthetically what is perceived visually, aurally or tactilely" (1994, s. 15). Det handlar således inte bara om vad vi ser utan även det vi hör och känner i en förkroppsligad kinestetisk upplevelse. Hela kroppen upplever och samverkar.



### Situation 3

*Studenterna ska ståendes mitt emot varandra genomföra en spegelövning där en i paret leder och den andre agerar "spegel". Uppgiften handlar om att leda och följa med långa, lugna och långsamma rörelser. Läraren visar med en student och denne börjar istället göra korta, hastiga rörelser. Mitt intresse här ligger i det faktum att hen valde att bryta nästan omedelbart för att ge ytterligare information.*

Läraren har, i sin intention med förevisandet av övningen, en ambition att uppnå en viss kvalitet och när den inte uppstår väljer hen att bryta för att ge ny information.

*På uppmärksammandet av att hen valde att avbryta ganska snabbt:*

Ja ... ja just det ... precis ... och vanligtvis har jag en väldigt kort demonstration med en student ... så att jag ... vanligtvis så har jag ... avbryter jag ganska snabbt så där ... och i det här fallet så var det ännu snabbare som jag avbryter ... på grund av att jag vill markera ... jag gör en markering då att det ska va en viss kvalitet då ... av rörelser som vi ska ge varandra inför denna speglingen [...] ... men det är nånting här som, i relation till personen som jag ska demonstrera övningen med som jag ska göra övningen tillsammans med också...att hon ... att ... det jag kommunicerar inte kommer fram ... det som jag vill kommunicera ... kommer inte fram på det sättet som jag vill att det ska komma fram.

I citatet beskriver Lärare 2 att det finns en förväntan kring vilken rörelsekvalitet som övningen ska genomföras med. När denna förväntan inte uppfylls d.v.s. att det inte uppstår en mellankroppslig resonans (interbodily resonance) mellan de två kropparna, verkar läraren reagera och väljer i detta fall avbryta. Att förväntningen på att en rörelsekvalitet ska uppstå blir en tillräckligt viktig reagens (affective affordance) för läraren att reagera. Fuchs talar om att vi återupplever (re-enact) tidigare kroppsliga upplevelser genom att ett förkroppsligat minne gör sig påmint i den kroppsliga upplevelsen *här och nu* (2016, ss. 201-202). Lärare 2 har ett minne av hur övningen brukar bli och när detta inte händer överensstämmer detta inte med den egna kroppsliga resonansen. Jag förstår det utifrån Fuchs som att kropparnas resonanser inte harmonierar med varandra och det uppstår en *dissonans* mellan de två samarbetande kropparna (lärarens plus studentens). En *dissonans* som inte stämmer överens med lärarens förväntan på att en sammanlänkning ska ske varför hen avbryter förevisandet av övningen.

#### **Situation 4**

*Samma spegelövning som i situationen innan men med instruktionen att de ska försöka vara så lyhörda som möjligt och att båda följer och leder, att det verkligen blir en spegelbild. Mitt intresse i denna situation ligger i att läraren här visar en helt annan intensitet i sitt verbala bekräftande än vid tidigare övningar, liksom att hen upplever (utifrån en reflektion) en stor skillnad mellan de båda genomförandena.*

Olika mål med övningar ger olika typer av verbal bekräftelse, här handlar det mer om relationen mellan de dansande varför läraren upplever att hen använder ett lugnare anslag och andra mer värderande ord.

*Dialog efter att vi tittat på filmen:*

**AF** (Anders Frisk, benämner med initialer i fortsättningen)

Vi har tittat på situation fyra, vad upplever du?

**Lärare 2**

Ehrm ... ja, det är en helt annan situation (*betydligt lägre tempo i röst och lägre intensitet i talet*), undervisningsmässigt ... och ... övningsmässigt. Och vilka begrepp jag använder ... och ... vilken ... vilken återkoppling jag ger.

**AF**

På vilket sätt är det annorlunda upplever du?

**Lärare 2**

Det är ju ... återkoppling har ju ... är ju mycket mer ... dels ... dels värdeladdad, tror jag ... att jag använder begrepp som ... bra, vackert ... såna saker ... och jag återkopplar inte vad det gäller ... dom här laban-begreppen sådär ... för att ... utforska mer nivåer eller sträck mer eller ... ingen återkoppling i rörelse ... utan mer ... det är mer, jag ger återkoppling till själva ... vad ska man säga ... själva relationen dom har mellan varandra ... att den ska uppmuntras och fortskrida.

Svendler Nielsen påpekar vikten av att skapa en tillåtande atmosfär och att det är alla inblandade som bidrar till detta men allra viktigast kanske vad läraren gör och vad den säger: "If we want to work with creative processes it is necessary to pay attention to the atmosphere we create both by what we say and what we do" (2014, s.182). Hon påpekar också att det är inte bara vad vi säger, d.v.s. vilka ord vi väljer att använda utan också på vilket sätt vi säger det. Det är vad jag läser in att Lärare 2 visar i samtalet. Här verkar det vara relationen mellan de dansande som är syftet med övningen och då är det viktigt för läraren att skapa en trygg

miljö där detta kan uppstå.

#### **Efter situation 4**

*Läraren ges möjlighet att ytterligare reflektera om det är något mer som hen tänker på så här efter att ha tagit del av de filmade situationerna. Mitt intresse för denna situation är att reflektionen är tydligt riktad mot lärandet och didaktiska val.*

Reflekterar över att ha sett sig själv utifrån ett didaktiskt perspektiv; vad studenterna tar med sig, hur övningarna är upplagda, vad av information och instruktioner som går igenom och når fram.

Det är jätteintressant och ... det klart jag har intentioner och ambitioner att dom ska ha vissa saker med sig men ... och att jag inte vet ... jag menar rent instinktivt ... eller jag är inte helt säker på vad som går igenom och va dom tar med sig osv, men att det är intressant å se det och reflektera över ... vad använder jag för ord ... hur går det igenom, hur rör jag mig i rummet ... hur lägger jag upp övningarna osv att det ... det spelar ju in väldigt tydligt i vad dom ... hur dom uppfattar övningarna ... vad dom tar med sig ... efter lektionen.

Ett återkommande tema vad gäller lärarnas reflektioner är att omsätta det de ser till didaktiska reflektioner och funderingar kring lärandet. Lärare 2 berör i ovan citat många olika delar vad gäller didaktiska val; som hur övningarna presenteras, sitt eget agerande, sitt ordval och detta tar hen med sig in i den avslutande tanken kring vad studenterna får med sig. Att få möjlighet att se sin egen undervisning, skapar också tillfälle för reflektion kring lärandet.

#### *Sammanfattning*

Även i samtalet med Lärare 2 blir detta med att återuppleva i kroppen det som observeras på filmen centralt. Återupplevandet genom filmen skapar en reaktion *här och nu* i läraren som plockar upp energin från det hen ser på filmen i sin samtalston. Det verkar som läraren har två fokus vid observerande av filmen, dels genom att återberätta det som pågår på filmen dels att detta ger en reaktion i kroppen här och nu.

Läraren tar in och påverkas av studenternas dansande. Som jag tolkar det, använder läraren sin samlade erfarenhet av olika typer av didaktiska strategier däribland att språkliggöra dansen. Detta språkliggörande tar sig också uttryck i rörelse i den egna kroppen som då verkar fungera som ett didaktiskt redskap i sig för att inspirera och lotsa övningar vidare. Samtidigt

används det verbala språket för att förstärka studenternas och sina egna rörelser.

Övningar med olika rörelsekvantiteter som mål verkar ge olika typer av språkliggörande och agerande. Om det handlar om att entusiasmera och engagera är det intensivt medan om det handlar om att studenterna ska utveckla en mellankroppslig relation så uttrycker läraren det på ett lugnare sätt.

Lärare 2 uttrycker en förväntan av vilka rörelsekvantiteter som hen upplever att övningarna bör ge och att det är framförallt avsaknaden av rörelsekvantitet som gör intryck. En tolkning jag gör är att det kan uppstå en *dissonans* i den mellankroppsliga resonansen och att läraren reagerar på detta och val av lotsning och eller avbrott av övningen sker.

Genom att observera situationen på film ställs läraren utanför sin undervisning. Lärarens reflektioner visar att detta ger möjlighet till utveckling och insikter.

## *Lärare 1 – samtal 2*

### *The Global Reading*

Läraren reflekterar kring närvaro och gränser, såväl utifrån student- som lärarperspektiv. Läraren väcker flera frågor under samtalet: Vad innebär närvaro i dansen, hur lockas den fram och hur mycket deltagande är lämpligt från läraren utan att gränser överträds? Hur laddas aktiviteten? Samtalet som sådant och då återupplevandet av de aktuella situationerna framkallar andra minnen som påverkat läraren.

### *The Wholistic or Sententious Approach*

#### **Innan de filmade situationerna**

*Innan själva tittandet på de filmade situationerna ställdes fråga om det var något speciellt som läraren kom ihåg från lektionen dagen innan. Valet att ta med denna del handlar om att begreppet närvaro är centralt.*

Om att tankar kring vad kroppslig närvaro är, såväl hos läraren som hos studenterna, hade dröjt sig kvar sedan förra samtalet. Vikten av begreppet närvaro, att vara närvarande i dansen, men hur skapas den och vad är närvaro egentligen?

*Läraren reflekterar fritt:*

[...] när jag pratar närvaro i kroppen och det här awareness ... liksom ... openness ... vad ... är det egentligen och hur ... hur känns det i kroppen ... och hur ... just det här

... det blir ju det här fenomenologiska problematiken (*skrattar till*) ... att jag både är min kropp och betraktar min kropp som ett objekt liksom och det växlar hela tiden ... och vad är närvaron då liksom ... jag har inget svar på det men det var väldigt mycket tankar där som ... som satte igång.

När Lärare 1 här pratar om närvaro verkar hen tydligt koppla det till en kroppslig närvaro, att vara närvarande i kroppen. Närvaron eller medvetenheten om känslan i kroppen verkar vara svårfångat för läraren men viktigt då hen reflekterar kring detta. Englund diskuterar begreppet medvetenhet bland annat som en medvetenhet om det kroppsliga uttrycket (2017). Samtidigt diskuteras uttryck mer kopplat till att det finns en sändare (dansaren) och en mottagare (åskådaren) d.v.s. att dansaren ska kommunicera något till en åskådare (*ibid.*). En skillnad utifrån Lärare 1 är att det inte verkar som att det är ett sceniskt uttryck hen är ute efter utan att studenterna ska vara *i* sina kroppar här och nu. Den närvaro som läraren reflekterar kring, fritt här men mer konkret i andra utsagor, verkar mer handla om när hen upplever att studenterna inte är *i* sin rörelse. Att läraren upplever en *dissonans* i rörelsens harmoni från det att studenterna inte ger *sig hän* uppgiften de fått varför en känsla av utebliven närvaro uppstår. Fenomenet närvaro i dans är inte i fokus i denna studie men ett väldigt intressant begrepp att utforska vad gäller hur närvaro kan vara en komponent i lärandet.

### **Situation 1**

*Studenterna står utefter sidorna i salen men ansiktet vänt mot väggen och utforskar hur olika kroppsdelar kan initiera rörelse. Nu är det händernas tur. Jag har valt denna situation baserat på det faktum att läraren ger en instruktion där hen säger: "let the hands surprise you" d.v.s. med uppmaning att händerna ska överraska dig och jag undrar över vad denna instruktion kommer ifrån. Samt att hen även i sina instruktioner själv dansar med sina händer.*

Läraren pratar om att improvisation är lekfullhet och att det oförutbestämda är det som eftersträvas. Viljan att få igång rörelse föder engagemang hos läraren genom verbala instruktioner som tar sig uttryck i kroppen.

*Lärare 1 på frågan var instruktionen "Let the hands surprise you" kom ifrån:*

Var den kommer ifrån är att jag, vill att det ska va så (*skrattar till*). Det är en improvisation, jag vill inte att jag ska veta vad som ska komma ... och att det kanske

kommer en hand som säger nånting till den andra handen ... med händerna är det ju så lätt att ha en relation mellan händerna och ha en konflikt mellan händerna, man kan göra allt möjligt ... det är just ... jag märker där att jag skulle vilja va med egentligen ... när jag gör det där (*på filmen gör hen en hand-dans för sig själv*).

Reflekterar kring hur övningen utifrån upplevelsen på filmen skulle kunna utvecklas för att ge ett större utforskande.

*Reflekterar kring utvecklingsmöjligheter:*

[...] nu när jag har fått chans att titta på det här också så börjar jag fundera på ... jag kanske skulle behöva jobba med rörelser som börjar centralt liksom ... och kommer ut från kroppen och aktivera bålen mera för att det ... det är så himla statistiskt på dom flesta.

I sin strävan efter att studenterna ska få uppleva detta ögonblickliga och oförutsedda leder läraren studenterna i en improvisationsövning. Lärare 1 verkar bli påverkad och inspirerad av studenternas rörelser och uttrycker att hen känner in deras rörelser i sin egen kropp. Att det dels skapas en känsla av att vilja vara med dels att det tar sig ett rent fysiskt uttryck som den lilla *handdansen*. Frasen "let the hands surprise you" kan tänkas förstås som en metafor i det här sammanhanget. Att överraskningen fungerar som en didaktisk vägledning i avsikt att få studenterna att utforska vad som kan tänkas komma.

I Sandströms studie (2017) kom det fram att lärare genom sitt seende kan uppleva vad det är som saknas, något som reflektionen från Lärare 1 också tyder på. Lärare 1 reflekterar över att det upplevs som statistiskt, något saknas, och gör genast en didaktisk analys av hur övningen skulle kunna utvecklas. Upplevelsen av situationen på filmen verkar alltså ge återkoppling till läraren att den ser vad det är som saknas men också vilket arbete som skulle kunna adderas för att uppnå något mer i det utforskande arbetet.

## **Situation 2**

*Utveckling av övningen som nämnts ovan. Nu är det fötterna som är i fokus och studenterna har uppmanats att söka någon annans fötter och att de ska dansa tillsammans. Mitt intresse här ligger i om instruktionen var en planerad utveckling eller om den kom i stunden samt att läraren väljer att kliva in och vara med i dansen.*

En upplevelse av att det finns en konflikt mellan lärarrollen som engagerande och lotsande

och den egna dansande kroppen som vill vara med i rörelsen.

*Lärare 1 på frågan om vad det är som gör att hen inte stannar kvar längre med studenten:*

[...] ja men det är ju ... men det är ju att jag vill, tror jag ändå, möta så många som möjligt. Om jag nu ska gå in, så vill jag möta så många som möjligt i klassen, nån sorts rättvisepatos (*skrattar*) liksom ... men ... jag hinner ju inte med alla i alla fall utan det blir ju ändå några stycken ... bara ... men det känns lite konstigt å fastna bara med ... en.

Andra minnesbilder från liknande situationer där gränser som utmanats framkommer, att samtalssituationen (metoden) i sig ger upphov till minnesbilder och återskapande av känslor.

*Lärare 1 på fråga om vari konflikten mellan lärarroll och dansarroll ligger:*

Det kanske är kontrollförlust som är ... jag menar apropå det här å våga göra fel ... alltså och jag har ju faktiskt med mig en erfarenhet in i det här också ... när jag ... det är säkert ... det hör säkert ihop med det ... att jag blev tveksam då (*försvinner in i nåt*) ... men nu pratar jag om en annan situation i och för sig.

[...]

Och då kändes det som att ... jag ... då hade jag verkligen gått över en gräns för vad en lärare ... får göra liksom. Jag är inte säker på att studenten tyckte det, men jag upplevde det som att ... det här måste jag reda ut. Och när jag pratade med henne sen så ... var det ju som att hon inte tyckte att det var nåt problem ... men jag kände ju reaktionerna då i situationen och då ... är säker på att det ändå va så att hon tyckte att det va lite läskigt... Det tror jag finn med som en ... erfarenhet in i det här också. Att den erfarenheten fanns från förra året.

Tidigare (i kap om kinestetisk empati) listade jag ett antal punkter utifrån Svendler Nielsen (2012b; 2014) där hon beskrev olika förmågor en lärare bör ha för att skapa lärande inom estetiska och konstnärliga ämnen. En sådan punkt handlade om vikten att som lärare kunna acceptera motstånd och hantera situationer där de inblandade (lärare såväl som elever/studenter) kan uppleva sig som utsatta. I ovan situation som Lärare 1 beskriver visas att det kan uppstå situationer som är svåra att förutse men också att det som lärare i ett konstnärligt ämne som dans inte alltid är lätt att skilja på sina olika roller. Dels vill läraren vara med för att inspirera och ge studenterna något att reagera på dels vill läraren hålla ett visst avstånd för att inte ta över deras process. Verkar vara en svår balansgång ibland.

### **Mellan situation 2 och 3**

*När jag spolar fram filmen så kommenterar läraren en detalj som hen ser på filmen. Jag väljer att stanna till och sätta på ljudinspelningen igen. Bilden visar den övning som föregår nästa situation där studenterna på en ganska liten yta har fått möjlighet att utforska sina statyer och vägarna mellan dem (övningarna som är nämnda i samtal 1). Mitt val av att låta denna situation få vara med handlar om att lärare 1 själv visar på en reaktion/minne och ett intresse för denna situation.*

Samtalsituationen föder minnesbilder och tankar från lektionen som observerats och läraren reflekterar kring ”så här skulle jag kanske gjort istället” och att det hade varit spännande att utforska.

*Lärare 1 på fråga varför hen beslutade att gå vidare:*

[...] så jag kände att det hade vart kul att skippa ”propsen”<sup>6</sup> och bara jobba vidare med dom egna vägarna, fast på en liten yta. Och kunna jobba med effort-aspekter på olika sätt liksom ... det hade varit jättekul ... men jag valde ändå att göra det här, för det fanns (*skrattar till*) i min planering.

Reflektion över hur begränsade studenternas kunskap är för att kunna tillgodogöra sig olika övningar som i lärarens ambition egentligen har djupare syfte.

*Lärare 1 fortsätter sin reflektion utifrån sin upplevelse:*

Och då kan jag känna så här att jag har med mig ... en rörelseskolning, om jag skulle börja krypa sådär eller nån annan skulle börja krypa sådär då skulle jag direkt hänga på liksom. Och det har vi ju inte tränat nånting ... vi har inte tränat det här med impuls och hänga på.

Fuchs och De Jaegher beskriver ett stadium där den mellankroppsliga sammanlänkningen skiftar och koordinationen *med* varierar något (2009, s. 474). De tar exemplet med en tennismatch där motspelarna till viss del är sammanlänkade med varandra men inte har en gemensam koordination (*ibid.*). Det skulle kunna liknas vid att i dans under en improvisationsövning ha förmågan att såväl ge som att ta emot och svara på impulser från en kollega. Kropparna är inte helt sammanlänkade i sina respektive kroppsliga resonanser men

---

<sup>6</sup> Props i detta fall innebär rekvisita. I övningen som refereras till har studenterna möjlighet att utforska med hjälp av olika föremål.



likväl tillräckligt ”tonsäkra” för att uppfatta i vilken ”tonart” den andre spelar i. Lärare 1 reflekterar i det sista citatet kring att studenterna inte har fått träna på detta att ge och ta impulser något som hen upplever blir tydligt i övningen som beskrivs ovan. En förmåga som Lärare 1 upplever att studenterna borde få träna sig i. Jag anar här en liten kritik gentemot sin egen undervisning och de val som hen gör. Parviainen diskuterar att lärare har uppgiften att utveckla övningar som överensstämmer med studenternas behov (2002b, s. 152). Detta exempel visar att dansundervisning är komplext och att i denna kontext, d.v.s. dansundervisning för blivande idrottslärare, så kanske förmågan att ge och ta impulser i en improvisation inte prioriteras. Att vara medveten om de olika svängningarna som sker i dynamiken är kanske det en lärarstudent behöver få med sig i avsikt att läsa situationer och träna upp sin lyhördhet. En lyhördhet som Østern (2013) talar om när hon beskriver vad som ingår i begreppet pedagogical knowledge. Denna pedagogiska kunskap, denna lyhördhet som undervisande i dans verkar utveckla, kanske även vad gäller undervisande i rörelsepraktiker i stort.

### **Situation 3**

*I ett rum i rummet (markerat med bänkar i en kvadrat) utforskar studenterna ”authentic movements<sup>7</sup>”. Till sin hjälp finns ”props” d.v.s. rekvisita. Min reaktion baseras på det faktum att läraren väljer att kliva in i övningen för att bli en aktiv del. Hen har även vid det ovanstående samtalet berört just detta ämne.*

Läraren reflekterar över risken att välja att aktivt kliva in i övningen, dels av eget intresse dels för att försöka skapa en igångsättare, är att andra spännande delar som pågår samtidigt kan missas.

*På frågan vad det är hen ser i återupplevandet av situationen:*

När NN och jag höll på med kudden liksom ... då kände jag ... där lekte vi liksom ... såhär ... det va skitkul ... men sen hände nånting som gjorde att ... nej men nu är det slut ... nu backar jag ut igen ... och det här hade jag ju inte riktigt ... visste jag ju då inte riktigt hände ... bakom ryggen på mig, men jag ser ju nu att ... det händer nånting med tygerna

---

<sup>7</sup> Authentic movements – Dansterapeutisk term som ”handlar om att låta den spontana rörelsen ta form så fritt som möjligt från medveten avsikt, värdering, en förnimmelse, en bild eller en inre röst” (Thelin, 2008, s. 80)

Lärare 1 gör ett val här och är delaktig i övningen utifrån en egen känsla av att vilja vara med. Från ett didaktiskt perspektiv verkar det som att hen låter sin egen medverkan fungera som en katalysator för studenternas utforskande.

### **Efter situation 3**

*Återigen tar Lärare 1 själv initiativet till att fortsätta reflekterandet och tar upp ytterligare en situation som hände under övningen. Jag väljer att låta ljudinspelningen rulla baserat på hens egen reaktion och att hen verkar återuppleva övningen även om vi inte tittat på just denna specifika situation.*

Att oskrivna regler som kanske är självklara för en dansskolad lärare inte är självklara för dessa studenter vilket utvecklar övningen där gränser utmanas.

*Lärare 1 på frågan om vad det är som gjorde situationen hanterbar:*

[...] det gör ingenting att det tullas lite på gränserna där, det är inte ens säkert att dom uppfattar det som att det var det dom gjorde, det är bara för att jag har en bild av hur det här ska gå till och jag vet reglerna. Jag är inte säker på att dom ... tänker ... jag tror inte det ... att dom bryter mot reglerna när dom sitter med cymbalerna ... här eller att dom ... ja ... jag tror faktiskt inte det. Och tycker att det är ... det fungerade ändå ok ... det var inte så att jag skulle behöva bryta liksom. Det var inte nåt som got out of hand ... verkligen inte.

Svendler Nielsen beskriver att det för lärare är viktigt att ha en pedagogisk ton (tone of teaching), en fingertoppskänsla för det som händer i undervisningslokalen och också att vara lyhörd med hela sin kropp för att känna av situationen (2014, ss.116-117), att skapa en trygg atmosfär för eleverna (studenterna) att utvecklas i. Lärare 1 visar en känslighet för situationen ifråga, hen läser av övningen och även om upplevelsen inte är att gränser korsas tänjs de likväl. Lärare 1 reflekterar även över om studenterna inte har samma bakgrund och skolning så låter hen övningen fortgå då det ändå är något spännande som händer. Något som skulle kunna förstås som att läraren har, som Svendler Nielsen talar om, utvecklat en pedagogisk ton.

### *Sammanfattning*

Funderingar kring begreppet närvaro är centralt genom alla samtal med lärare 1. Hen funderar kring vad det är och hur det går att hitta didaktiska arbetssätt för att utveckla denna förmåga.

Även här visar det sig att studenternas dans ger ett kinestetiskt intryck på läraren som också yttrar sig i en egen kroppslig aktivitet. Läraren säger det hen gör. Utifrån lärarens förväntningar sker ett antal didaktiska överväganden då avsaknad av önskad rörelsekvalitet även här visar sig leda till val att lotsa övningen vidare. Ser också ett antal andra didaktiska överväganden, bland annat att förstärka det verbala med kroppsligt görande, att arbeta med metaforer eller abstrakta uttryck men även hur delaktig läraren kan och bör vara i sitt eget dansande för att engagera och inspirera. Gränsdragningen mellan lärarroll och dansarroll problematiseras och hur den kan hanteras då det kan finnas en avsikt att inspirera och lotsa studenterna till att utforska genom att själv delta. Om läraren kliver in i dansen och blir medverkande i avsikt att fungera som inspiration till rörelse finns en risk att missa situationer som pågår "bakom ryggen". Det gäller att som lärare utveckla en känslighet, en pedagogisk tonsäkerhet för att känna av situationen samtidigt som det ska skapas en trygg atmosfär där utforskande kan få komma till stånd. Läraren reagerar även på minnen från återupplevelandet där hen gör reflektion kring hur övningen hade kunna utvecklas eller utföras på ett annat sätt för att uppnå syftet.

I utforskandet av rörelser och rörelsekvaliteter ingår improvisation där de mellankroppsliga sammanlänkningarna har olika svängningar och frekvenser d.v.s. att det är ett varierat dynamiskt arbete där utövaren måste vara lyhörd för impulser; att kunna ge och ta. Lärare 1 gör en självreflektion att det är något som studenterna behöver få träna på.

### *Lärare 2 - samtal 2*

#### *The Global Reading*

Lärare 2 reflekterar kring att vara närvarande och om att ha ett dubbelt fokus; att såväl vara i övningen såväl som att ha lärarfokuset och vägleda.

#### *The Wholistic or Sententious Approach*

##### **Situation 1**

*I denna övning så leder studenterna varandra i en skuggningsövning (lik den som förekom i första observationen) men utifrån ämnesintegrering dans och matematik där de ska utforska olika matematiska begrepp. Mitt intresse för denna situation är att läraren tar en annan roll än hen gjorde förra gången jag observerade samma övning samt att hen gör val av att gå med den egna gruppen men lotsar den andra.*

Om begreppet *kroppslig reflektion* som intuitivt uppkommer ur att hen vill att studenterna ska

reflektera utifrån vad den upplever sig själv göra och att i detta har hen agerat i ett understödjande med att vara med i övningen i stället för att lotsa och verbalisera vad de gör.

*Lärare 2 på frågan var begreppet kroppslig reflektion kom ifrån:*

**Lärare 2**

Så är det snarare att dom ska göra, utforska själva, givetvis, i relation till det den framför gör och ... vad den ser den göra, Men att reflektionen snarare, framförallt kommer ... ur ... vad den upplever sig göra själv. Det är väl därför jag använder det här begreppet som, jag ganska sällan använder men, som kom upp i den här övningen, rent ... som jag inte hade planerat liksom.

**AF**

Vet du var det kom ifrån?

**Lärare 2**

Ja men det kom från känslan av just ... att jag ville att dom skulle få känna efter, fokusera på ... på rörelsen och på vad dom gjorde, bli medvetna om ... sitt eget utforskande. Ja, tror jag ... liksom känna in musiken, komma in i det här ... utforskar ... och sen någonstans så ... plupp ... kom upp med ord eller begrepp ur det vi gör.

Läraren reflekterar över sin egen medverkan i och bredvid övningen och att hen gör olika mellan de två arbetande grupperna.

*Reflekterar utifrån vad hen ser på filmen:*

Ja men så är ju grejen att jag bara går med gruppen, det händer ju vanligtvis inte i såna här... ja det kanske händer att ... men jag går med ... går liksom bredvid ... tillsammans med gruppen snarare än att jag följer efter gruppen och gör det dom gör för att sätta ord på ... så jag är mer ... ja, jag är bredvid, jag är liksom runt omkring ... jag är framför jag är liksom ... längsmed ... backar med, längsmed ... å ... snarare än att jag till exempel går längst bak ... å ... försöker verkligen se och sätta ord på, verbalisera, sätta begrepp på ... så är jag här i en annan situation. Där jag ibland hakar på längst bak.

[...]

Jag la märke till det nu att det är bara ... om jag minns det här rätt nu. Att det var bara en och samma grupp som jag går in i två eller tre gånger liksom ... det är intressant. Varför gör jag det ... och inte den andra gruppen ... det är jätteintressant, som jag kommer att ha med mig.

Parviainen säger så här om att språket alltid är en del av dansen: "Knowing in dancing always

has something to do with verbal language; nevertheless, it essentially concerns the body's awareness and motility" (2002a, s. 13). Genom att introducera begreppet *kroppslig reflektion* försöker Lärare 2 språkliggöra upplevelsen för studenterna, och då ge möjlighet för ett lärande som jag tolkar det. Att språkliggöra upplevelsen kan förstås genom Reynolds (2012) beskrivning av kinestetisk empati med utgångspunkt i affekt snarare än emotion (se delen om empati i kapitlet Kinestetisk empati) att den pre-reflexiva upplevelsen blir medvetandegjord på en kognitiv nivå. Men att den kroppsliga upplevelsen fortfarande befinner sig på ett pre-reflexivt stadium och att det är i/ur/genom detta som Lärare 2 hittar begreppet *kroppslig reflektion*. Kan också vara så att begreppet tillkommer i en "sluten" kontext och att det blir en del av denna grupps situationsbundna språk (Roos 2017), ett begrepp som verkar ha uppkommit intuitivt men blir ett begrepp för gruppen att arbeta kring.

I det andra citatet ovan beskriver Lärare 2 en strategi av att språkliggöra det som händer i, som jag tolkar det, avsikt att medvetandegöra för studenterna. Däremot verkar det som att läraren, vid genomförandet, är omedveten om att hen endast följer med den ena gruppen något som lyfts till reflektion när läraren återupplever situationen i samband med samtalet.

## **Situation 2**

*Studenterna tillsammans med läraren genomför en övning där det handlar om att placera sig själv med exakt avstånd gentemot två kollegor. Vilka två kollegor det handlar om är inte uttalat varför det uppstår ett myller av rörelse där alla försöker förhålla sig till just sina kollegor. Mitt intresse för denna situation handlar dels om lärarens eget deltagande dels varför hen valde att bryta när han gjorde.*

Att se sig själv utifrån (*på filmen*) i en övning som är så tydligt inkorporerad med läraren ger tydlig reaktion.

*Första reflektionen efter att ha sett situationen:*

Ja, det va intressant å se utifrån ... jag har aldrig sett det här utifrån, häftigt (*skrattar*).

Att hålla flera fokus samtidigt, dels att vara "vi" med studenterna men samtidigt hålla lärarfokuset för att känna av att övningen fortgår utifrån instruktionen och att ha känsligheten då studenternas närvaro i övningen avtar leder till att hen avbryter övningen, dock efter att ha väntat ut studenterna något.

*Lärare 2 på fråga om lärarfokuset kontra att vara med i vi:et:*

Ja, ja just det. Ja, jag går ju in i det ... vi:et, samtidigt som jag har ett lärarskap i det hela nånstans alltså, ja, det är ju verkligen en övning vi gör ... vi gör tillsammans ... för att jag ställer mig, så att säga, inte utanför själva övningen utan vi gör den tillsammans, samtidigt som jag är medveten om att jag som lärare behöver vara den som ... som uppmärksammar huruvida det sker ett fokus.

[...]

*Vidare reflektion utifrån upplevelsen att se sig själv handla på filmen:*

[...] och va det nån till som börjar stanna upp och ... skratta lite grann och ... tappa lite fokus och ... då försöker jag, och det gjorde jag här också, då försöker jag, inte avbryta direkt utan ... få dom att liksom, komma in lite i fokus igen ... för att sen avbryta ... snarare än att ... ja nu ser jag att ni är ofokuserade nu avbryter jag ... att jag väntar in lite grann för att liksom ... för att inte avbryta med några ... ofokuserade skratt utan ... för att komma in i övningen igen ... för att sen avbryta.

Övningen som beskrivs går ut på att hålla samma avstånd gentemot två kollegor d.v.s. att försöka få till en sammanlänkning gällande avstånd mellan kropparna vilket då kräver ett mellankroppsligt inlyssnande och ett koordinerande med (coordination with) de andra kropparna (Fuchs & De Jaegher 2009). Övningen ger förutsättning för att som Fuchs och De Jaegher uttrycker det: "[...] the coordination of their body movements, utterances, gestures, gazes, etc. can gain such momentum that it overrides the individual intentions, and common sense-making emerges" (ibid, s. 476). I den övre delen av det andra citatet reflekterar Lärare 2 om att vara ett *vi* tillsammans med studenterna. Utifrån Fuchs och De Jaegher skulle det som läraren beskriver kunna vara ett exempel på att läraren med sin egen medverkan försöker bidra till att de tillsammans skapar en mellankroppslig resonans, att hela gruppens kroppar inkorporeras med varandra. Detta skulle kunna hända även utan lärarens medverkan men det verkar som att läraren med sin erfarenhet gör ett medvetet val här för att driva processen så att studenterna ska få möjlighet att uppnå det gemensamma meningsskapande. I den andra delen av citatet läser jag in att läraren uppmärksammar en *dissonans* i gruppen men lyssnar av och ger dem möjlighet att hitta tillbaka in i rätt "tonart" innan läraren avbryter övningen.

### **Situation 3**

*Studenterna har under en bra stund utforskat med ballonger utifrån uppgiften att hålla dem i luften med olika kroppsdelar. Först 1 och 1 sedan 2 och 2, 4 och 4 och nu alla tillsammans i en ring där de håller varandra i händerna så att den blir sluten. Min reaktion här handlar om*

*lärarens val att inte vara med i övningen och den roll hen tar.*

Att vara aktiv observatör till övningen och lotsa utifrån och att detta förmodligen händer för att det har blivit en vana med just den övningen.

*Lärare 2 på fråga om valet att stå utanför övningen:*

Ja, precis ... och det har ju ... det har ju inte vart nåt ... väldigt medvetet val, tror jag. För att det har jag inte riktigt tänkt på att jag ... intar en annan roll på det sättet ... för jag skulle lika gärna kunna vara med ... i ringen och vara utanför och vad det kommer av, det vet jag inte, jag antar ... när jag har börjat göra den här övningen för några år sen ... har då initialt varit ... tagit en roll utanför och inte varit med på det sättet, och så har det bara hållit i på det sättet.

Reflekterar vid återupplevandet av situationen att hen hade kunnat lotsa gruppen på ett annat sätt för att få dem mer rörliga i rummet.

*Lärare 2 reflekterar kring hur hen är medskapare av kvaliteten i övningen:*

[...] jag är ju med naturligtvis å skapar den här statiska ringen liksom iochmed att jag är där och skyddar ... å plockar upp den där ballongen och sådär ... så jag är ju med å skapar den.

Jämfört med situationen innan väljer Lärare 2 här att stå utanför övningen istället för att delta och tillsammans bidra till att skapa ett *vi*. Läraren reflekterar över att det är en roll som hen tagit när det gäller genomförandet av denna övning sedan länge. Strategin att stå utanför skulle kunna härledas till att ett kroppsligt minne finns i kroppen som är kopplat till just vilken roll hen brukar anta (Fuchs 2016, ss. 201-203). Det vill säga läraren gör som den brukar. I sin reflektion nämner läraren att en önskad rörlighet i rummet uteblir och att denna hade kunnat uppstå genom ett annat sätt att lotsa gruppen. Kanske kan det vara så att gruppen har, genom övningen innan, blivit vana med att läraren driver övningen och att de med sin relativt lilla danserfarenhet själva har svårt att skapa denna gemensamma sammanlänkning. Visar återigen på hur komplext det är med undervisande i utforskande arbete och att det krävs redskap som deltagare för att tillgodogöra sig syftet med övningen. Här blir lärarens roll viktig för att just skapa förutsättningar (Parviainen 2002b).

## *Sammanfattning*

Begreppet *kroppslig reflektion* kommer intuitivt från läraren utifrån en förväntan att studenterna ska få känna efter och bli medvetna om sitt eget utforskande. Detta skulle kunna visa på att situationerna och kontexten som sådan ger upphov till didaktiska begrepp som då verkar för att skapa medvetenhet om det egna lärandet.

Genom att få stå på åskådarplats och se sig själv och övningen *utifrån* uppfattar jag en tydlig reaktion hos läraren *här och nu*. Genom att återuppleva situationen får läraren syn på hur övningen hade kunnat ledas på ett annat sätt då hen reflekterar över att den förväntade kvaliteten uteblev.

Jag uppfattar det som att läraren skapar situationer/övningar där studenterna får träna sig på att uppleva och skapa *mellankroppslig resonans*, en övning i mellankroppsligt *lyssnande*. Förvisso har övningen en annan utformning men utifrån syftet med denna studie läser jag in att det är det som händer. En viktig parameter för att detta kommer till stånd är lärarens egen medverkan i avsikt att lotsa, vägleda och inspirera. Genom att vara delaktig i övningen lyssnar läraren in och känner av när det är dags att avbryta den. Intressant är dock att detta sker efter reflektion av att fokus har avtagit men att läraren använder sin erfarenhet och sin pedagogiska kompetens för att hålla i övningen ytterligare i avsikt att ge studenterna möjlighet att hitta tillbaka.

## Att hitta teman - The selective or highlighting approach

Nästa nivå i analysen av texten kallar van Manen för ”The selective or highlighting approach” (1997, ss. 92-94). Detta skulle kunna översättas ungefär som den selektiva eller framhävande ansatsen d.v.s. att det handlar om att hitta ord, begrepp eller fraser som *sticker ut* i texten eller som återkommer vid flertalet tillfällen. Såväl van Manen som Giorgi betonar att denna nivå av analysen är väsentlig för att hitta meningsbärande enheter i texten (Giorgi 1997, ss. 241-242; van Manen 1997, ss. 87-88). I arbetet med detta analyssteg har jag genomfört flera läsningar med lite olika ingångar. Den första läsningen var helt öppen och jag markerade delar i texten som jag upplevde stack ut på något sätt, meningsbärande stycken, ord och fraser. I nästa steg valde jag att ha ingången enbart på det som lärarna uttrycker vad gäller själva upplevelsen av dansen/dansroppen såväl vid observationen av filmen som vid återupplevandet av situationen. Ytterligare en läsning har jag gjort och nu med fokus på att försöka sätta ord och begrepp på det jag markerat såväl som att ha en öppen ingång för att upptäcka om jag missat något av värde. Under tiden har jag markerat, strukit under samt antecknat i kanten på



dokumentet. Jag har renskrivit det jag uppfattat från texten som syftar mot att beskriva fenomenet och det har också börjat utkristallisera sig olika teman. Jag har valt att kategorisera materialet genom tre övergripande teman utifrån perspektivet Upplevelsen av: *att Observera*, *att Återuppleva* och *att Reflektera*. Dessa i sin tur kommer att innehålla flera underteman genom vilka sammanställningen och analysen av lärarnas upplevelser av att observera dansundervisning kommer att presenteras. Analysen sammanförs även med koppling till de teoretiska ramverk och begrepp jag förhåller mig till samt tidigare relevant forskning. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattning.

### *Att observera*

Att observera dansundervisning är förvisso syftet med denna studie men detta tema blev tydligt vid läsningen av texten på denna detaljerade nivå varför det tas upp som en egen del. Till viss del separerat från huvudsyftet men likväl så sammankopplat. Olika teman kan urskiljas då lärarna genom att fått möjlighet att observera sin undervisning riktar sin upplevelse åt olika håll vid observationen.

### *Att observera sig själv*

Att se sig själv i olika undervisningssituationer ger tydliga upplevelser hos de båda lärarna. De verkar, till stor del, vara väldigt medvetna om sin egen kropp och hur de arbetar med denna i undervisningen men de ser även saker hos sig själv som de inte varit medvetna om. Lärare 1 säger bland annat "[...] men jag ser ju väldigt mycket kroppen ... hur ... jag hela tiden pratar mer med kroppen än vad jag tror att jag gör". I reflektionen kring en annan situation säger hen så här: "[...] jag är ju inte riktigt i där ... jag utforskar ju ingenting där, jag bara går lite fram och tillbaka ... vilket jag inte brukar göra, tror jag, utan brukar försöka va med lite", en reflektion som tyder på att det finns en förförståelse kring hur hen vanligtvis agerar men att genom filmen så får Lärare 1 möjlighet att se något nytt. Lärare 2 uttrycker i följande citat något av en ambivalens vad gäller att se sig själv då hen reflekterar över sitt kroppsliga agerande:

[...] nåt som jag tänker på här är att hur jag rör mig i rummet ... och det är väl också ... det är ett inarbetat ... nåt som jag har inarbetat ... det är ju inte så att jag har sagt sådär. Ja från första gången jag gjorde det här att jag ska röra mig runt jättemycket i rummet ... överallt så mycket som möjligt ... och ... har inte sagt för mig själv rent didaktiskt att nu ska jag göra det ... men det är ... men det har jag ju gjort så att säga i ... den här övningen till exempel och i andra övningar ... att jag rör mig.

Att se sig själv i undervisningssituationen är kanske inte helt enkelt om det inte är en vana. Detta visar på hur upplevelsen av att se sig själv ger inblick i det egna lärarskapet och genom detta en möjlighet att utveckla den. Båda lärarna ger uttryck för att det är intressant att ställa sig utanför och få möjlighet att studera sin egen praktik. Lärare 2 uttrycker det bland annat så här:

Ja ... så att ... just det här fokuset har jag inte ... för jag tror att allt är gjort, det här med studenterna, jag har aldrig liksom ... aldrig ställt mig utanför (*skrattar till*), så det är kul att se det utifrån ... vilket då skapar den här ... liksom ... det här fokuset som jag inte har tänkt på tidigare ... men som givetvis uppstår ... av naturliga skäl.

D'Aloia diskuterar utifrån Stein: genom att jag upplever något perceptuellt (1), sätter mig själv in i individens (den jag observerar) känsla (att vara med) (2), och genom att jag medvetandegör för mig själv vad det är jag observerar kan jag också (3) distansera mig från det jag observerar och förstå det på ett kognitivt plan (2012, s. 101). Fuchs och De Jaegher nämner också detta och säger bland annat om begreppet "unidirectional incorporation" (2009, ss.472-474) som då lite slarvigt uttryckt kan ses som den individuella delen i den *mellankroppsliga* upplevelsen. De säger att vi genom att se andra såväl på film som i verkligheten kan bli fascinerade och en upplevelse av att vara koordinerade till (coordination to) ett objekt och att detta blir " ... the external source of the vectors or field forces that command our body" (ibid. s. 474). Vad gäller lärarnas upplevelse när de ser sig själva reflekterar de att de observerar sig såväl utifrån som inifrån. Med det menar jag att de ger uttryck för att vid observation av sig själv sammankopplar detta med sin egen kropp även att det finns det mer objektiva ögat utifrån. Detta kan förstås utifrån D'Aloia samt Fuchs och De Jaegher att de upplever sig engagerade av sig själv på filmen, att de är med men att de på samma gång distanserar sig och förstår vad det är de observerar och reflekterar över detta.

### *Att observera sin undervisning*

[...] vi kommer in på det när vi pratar om dansundervisning och det är förevisande ... roll som lärare ... att man visar och så ska eleverna ... studenterna härma och så ska vi ha ... dansa kring det så att säga ... att det nästan är tvärtom ... i det här fallet, inte riktigt men nästan tvärtom ... att jag sätter eleverna i rörelse ... studenterna i rörelse och sen är mitt jobb som lärare att ... att på nåt sätt härma dom ... i alla fall plocka upp ord och begrepp som jag ser dom göra ... för att dels medvetandegöra vad dom håller på med ... så att dom blir medvetna om det ... och blir medvetna om vad dom

inte gör ... och också ... få lite nya idéer, entusiasmera dom ... få ny energi och nå  
riktning ... kanske inspiration till att plocka upp nåt begrepp som ena gruppen inte  
har känt på men som dom hör mig beskriva om den andra gruppen.

Ovanstående utdrag ur samtal 1 med Lärare 2 visar en medvetenhet om den egna  
undervisningen, att det finns inarbetade tydliga strategier som läraren har och följer. Det Lärare  
2 här pratar om handlar om att härma och att det även där sker en överföring av det hen  
upplever tillbaka till studenterna. Fuchs och Koch beskriver att vi upplever skillnader i  
dynamik och flöde och genom att härma, medverkar i skeendet (2014, s. 7). En harmonisering  
(affect attunement) av kroppslig påverkan sker. Författarna gör även kopplingen till kinestetisk  
empati där detta med att spegla den egna förmågan att känna av dynamik och rytm (ibid.).  
Lärare 2 gör en reflektion utifrån att det är en inarbetad strategi och jag kan förstå det genom  
begreppet ”practical-pedagogical knowledge” som Østern (2013) talar om, att det är en kunskap  
som vi tillskansar oss genom erfarenhet och mångårig träning.  
Detta handlar om de medvetna såväl som de omedvetna strategierna. Lärare 1 pratar om att  
hen reagerar på ”det hen bör göra som lärare” d.v.s. att det finns något syfte med övningen  
som ska uppnås och då finns det en förväntan, från lärarens sida, att det den upplever också  
borde vara det som reageras på. Lärare 2 pratar om att hen har en bestämd strategi (*eko*). Dock  
ser de båda situationer där de ifrågasätter varför de gör som de gör (mer om detta i  
självreflektionen)

### *Att observera sina reaktioner*

En lärares uppgift är att bereda möjlighet för sina elever eller studenter att utveckla sin  
kunskap. Detta kan ske på en mängd olika sätt och vi som lärare har en hel verktygslåda för  
att få detta till stånd. Dock måste vi reagera på något sorts stimuli som skapar en reaktion som  
det går att agera och detta är ju ett av mina främsta intressen med denna studie, d.v.s. att ta  
reda på vad det är danslärarna reagerar på.

[...] det kändes som att ... jag tappar greppet ... jag får inte ... jag, jag vill ju att dom  
ska uppleva nånting i den här möjligheten att uppleva nånting specifikt på nåt sätt i  
dom här övningarna ... och när jag upplevde då att ... det blev så här statiskt ... det  
blev lite ... jag vet inte vad man ska kalla det för – fyrkantigt och tråkigt kanske.

Här beskriver Lärare 1 att det är upplevelsen av att rörelserna känns statiska och fyrkantiga som  
skapar en reaktion. Samtidigt gör läraren en didaktisk reflektion då hen upplever att övningen

är på väg åt ett annat håll än vad avsikten är. Avsikt eller syfte med övningarna upplever jag ligger till stor grund för lärarnas reaktioner. De vet någonstans vad det är de är ute efter och många gånger är det en rörelsekvalitet och eller en närvaro som eftersöks.

**Lärare 1**

[...] och ... det finns inget liv ... utan det är ... det är liksom dött ... det är ... inte riktigt närvaro utan det är ... det är lite mer intellekt än va det är känsla och upplevelse.

**AF**

Och när du pratar närvaro ... närvaro ... på vilket plan?

**Lärare 1**

Ja men att verkligen va i den rörelse jag nu gör, utan det är ju som att va lite slarvig å till synes göra olika former ... men att verkligen inte va i formerna. Och det var väl det jag ville uppnå egentligen ... att kunna upp ... uppleva formerna mer.

Att vara närvarande och lyhörd i undervisningen för att kunna lotsa studenterna vidare mot nya erfarenheter och att det är ett delikat hantverk som är komplext beskrivs av Lärare 1 i en del av samtal 1.

Alltså ... upplevelsen av att titta på det här igen är ju att jag ... att jag kommer ihåg hur ... alla tankarna for omkring just då ... där ... vid det tillfället. För jag upplevde det som, va statiskt det blir ... jag får inte nån ... dynamik när dom jobbar liksom ... utan dom ... ja ... så då försökte jag gå in ... dels och säga ... prata om avståndet ... och då märkte jag ju att ... att den kommunikationen kom jag inte igenom med för att jag hade (*skratt*) ju tänkt mig stora avstånd över hela salen ... och kanske nära. När jag säger, jag kommer inte ihåg hur jag uttrycker det, men, men ... att dom ska överdriva på nåt sätt ... riktigt riktigt nära och riktigt, riktigt långt ifrån. Men när jag såg att jag inte riktigt fick den effekten, ja då var jag i valet och kvalet ... jaha, ska jag bryta nu och så ... och verkligen poängtera det här. Nej ... dom håller ändå på för fullt ... det blev en ... dom började ju hålla i varandra och göra ... undersöka vad en form kan bli tillsammans, vilket dom inte riktigt hade gjort innan ... utan då hade dom ju bara gjort ... bredvid varann eller mittemot varann och så där, så jag tänkte att jag låter det va ... men däremot kanske vi kan få lite ... rörelse i formen.

Upplevelsen av att det är avsaknad av en dynamik som Lärare 1 efterfrågat skapar en konflikt i läraren då det ändå är ett engagemang. Som jag förstår det omvärderar hen övningen och låter den fortgå även om den initiala reaktionen är att avbryta. Valet att låta övningen fortgå

visar på en stor komplexitet vad gäller att tolka den reaktion som läraren får och om den stämmer överens med målet med övningen.

Ovan har beskrivits att det är brist på rörelse (utifrån kvaliteten som eftersöks) eller närvaro som genererar en reaktion men det kan likaväl vara rörelse i sig som är stimulit som ger en reaktion och som leder till en kroppslig och verbal handling. Så här beskriver Lärare 1 det:

Ja ... när han gick ner i spagat, jag tyckte det var väldigt roligt ... och då ... jag tror att det var det som gjorde att jag sen sökte kontakt med honom där ... att han hade stuckit ut liksom där.

Så här beskriver Lärare 2 det att bli påverkad av rörelserna från studenterna och hur detta genererar att läraren gör det den säger och vice versa. På fråga från mig, försöker läraren beskriva vad som kommer först; det kroppsliga eller det verbala:

[...] jag vet inte vad som kommer först alltså ... det är det som är (*skrattar till*), alltså jag ser ju det här, den stimulen och sen ... när jag får det här begreppet ... när jag ser den här nivån ... och vill få dom att utforska nåt annat, en djupare nivå till exempel ... då ... sätter jag ord på det och säger det samtidigt som jag gör det ... samtidigt ... och jag kan inte se att ... att jag tänker att ... att nånting av det kommer först utan det kommer liksom ... samtidigt på nåt sätt.

I ovanstående exempel framkommer att lärarna beskriver vad det är de reagerar på men ibland är det inte lika lätt att uttrycka det som när Lärare 1 uttrycker det på följande sätt: "[...] det är ju också spännande ... för det är ju säkert en massa saker jag reagerar på ... som jag ... inte riktigt ens ... som jag inte kan sätta fingret på här ... visst måste det va så ... för det är ju en kommunikation hela tiden förstås ... mellan oss människor ... som är så subtil."

Begreppet interaffektivitet ger en förståelse för att det är en stor mängd kommunikation som pågår mellan de olika parterna i en danssal och att dessa reaktioner leder till olika aktioner (*intryck <=> uttryck*). Verkar som lärarnas intentioner med de olika övningarna bestämmer vad som blir tillräckligt viktigt att reagera på. Det skulle kunna tyda på att interaffektivitet även fungerar "bakvänt" d.v.s. att uteblivet uttryck (utifrån förväntad kvalitet t.ex.) även ger ett intryck som läraren reagerar på. Även Parviainens begrepp *body topography* (bl.a. 2002b, ss. 147-149), kan ge vägledning för att förstå vad lärarna reagerar på. Att *kartan* som läraren vill kunna följa genom studenternas rörelse, om den inte motsvarar förväntningarna genereras en

reaktion i läraren.

### *Att observera sina val*

I en av situationerna beskriven ovan, där Lärare 1 valde att låta övningen fortgå med en ny instruktion frågade jag om vad valet kom ifrån och om läraren kunde beskriva detta. Följande dialog följde på den frågan:

Nej jag kan inte förklara var det kommer ifrån faktiskt ... det kan jag inte ... utan det är ju nån slags bara ... intuition ... det är det här vi behöver göra ... som kontrasterar, det är väl det ... en kontrast ... som jag vill uppnå ... och var den kommer ifrån ... det måste ju vara att jag känner ... att jag måste ... det måste ju vara att jag på nåt sätt känner i min kropp i och med att jag ser dom ... och ser att det är statiskt ... så måste jag på nåt sätt ha ... också samtidigt upplevt det kanske i min kropp.

**AF**

Kan du beskriva vad det är du upplever ... där?

**Lärare 1**

Att det är TRÅKIGT.

Lärare 1 har reagerat på att det är tråkigt och beslutet att lotsa övningen vidare genom en ny instruktion kommer ur den egna kroppen på ett intuitivt sätt. Lärare 2 får frågan om varför hen valde att avbryta övningen där hen gjorde det. I sin reflektion beskriver Lärare 2 komplexiteten och fingertoppskänslan vad gäller samspelet mellan reaktion och aktion:

[...] jag kommer inte ihåg det exakt men när jag ser det så vet jag vad det är jag reagerar på ... och det har iallafall med att göra med ... det här ... tillexempel ... NN då ... och va det nån till som börjar stanna upp och ... skratta lite grann och ... tappa lite fokus och ... då försöker jag, och det gjorde jag här också, då försöker jag, inte avbryta direkt utan ... få dom att liksom, komma in lite i fokus igen ... för att sen avbryta ... snarare än att ... ja nu ser jag att ni är ofokuserade nu avbryter jag ... att jag väntar in lite grann för att liksom ... för att inte avbryta med några ... ofokuserade skratt utan ... för att komma in i övningen igen ... för att sen avbryta.

Återigen verkar detta med fokus, att vara närvarande i övningen vara det som utlöser reaktionen i läraren. Dock med en viss lyhördhet i lärarens aktion då hen väljer att avvakta för att se om studenterna kan komma tillbaka in i närvaro och fokus igen. Det verkar finnas en medvetenhet och en känsla för när det är dags att avbryta en övning som båda lärarna

uttrycker. Att det finns ett minne i kroppen som ger denna fingertoppskänsla något som skulle kunna relateras till den implicita relationella kunskapen som bland annat Fuchs och De Jaegher talar om (2009, s. 481). Något som är väldigt intressant är att Lärare 2 faktiskt säger att hen inte kommer ihåg vad det var som orsakade reaktionen att avbryta men att återupplevandet av situationen ger hen den informationen.

I upplevandet av situationerna på filmen kommer reaktion och val ganska nära varandra:

[...] och ser jag då en grupp som är i full rörelse då har jag en massa grejer som jag kan plocka upp och beskriva och entusiasmera eller medvetandegöra och sätta ord på och så vidare ... medan den här gruppen som är stillastående ... då kanske det är (*skrattar till*) medvetet eller omedvetet ... kanske att jag ... ser ... lägger märke till den här gruppen som är stillastående och vill få dom i rörelse och använder den här strategin ... av att plocka fram ord som kan ge dom inspiration till fortsatta rörelser kanske.

Fuchs och De Jaegher beskriver bland annat att när det uppstår en gemensam mellankroppslighet så är det en omedelbar reaktion och att det är ”... no gaps of reaction time” mellan feedback och feedforward (2009, s. 474). I reflektionen från Lärare 2 som förvisso uttrycker att det är en strategi så funderar hen ändå över om den är medveten eller omedveten, något som skulle kunna härledas till att det är en omedelbar reaktion på ett intuitivt plan. Båda lärarna reflekterar över intuition och (o)medvetenhet vad gäller reaktion och val något som skulle kunna förklaras utifrån att det är en pre-reflexiv upplevelse. Fuchs beskriver att vi sedan tidig barndom har ett förkroppsligt minne vad gäller att interagera med andra: ”More specifically, intercorporeal memory means a pre-reflective, practical knowledge of how to interact with others in face-to-face encounters which is acquired already in early childhood” (2016, s. 202). En danslärare samlar på sig en mängd olika relationella minnen som de har tillgång till och som de då kan ”plocka fram” när liknande situationer uppstår. De känner igen situationen på ett förkroppsligt plan och agerar, som det verkar, mer eller mindre intuitivt.

Lärare 2 reflekterar även över att en grupp som är i rörelse ger underlag till hen att verbalisera det de gör för att inspirera den grupp som kanske är lite mer stillastående. Intressant att det är rörelse som föder lotsning till att entusiasmera omotiverad<sup>8</sup> stillhet till just

---

<sup>8</sup> Väljer att beskriva avsaknad av rörelse som omotiverad stillhet där det verkar som att studenterna inte aktivt använder stillhet som en rörelse kvalitet utan där de helt enkelt tappar fokus och ”slutar” dansa.

rörelse istället för tvärtom.

### *Sammanfattning*

Att få syn på hur den egna kroppen agerar och reagerar är en påtaglig del som lärarna observerar. De visar på en stor medvetenhet kring sin kropp men får även syn på nya saker som de inte riktigt var medvetna om. Utifrån materialet skulle detta kunna tyda på att observation är ett nyttigt redskap att använda för att utvecklas i sin lärarroll.

När lärarna observerar sig själva på film läser jag in att de reflekterar över reaktionen på två nivåer, dels hur den egna kroppen påverkas men även att det kan se det lite mer objektivt på hur de som lärare agerar.

I reflektionerna över sin undervisning visar de stor medvetenhet kring de olika strategier de använder. De är medvetna om vilka förväntningar de har på de olika övningarna och genom mångårig erfarenhet mästrar de sin praktiskt pedagogiska kunskap.

Studenterna som undervisas har inte så stor erfarenhet av dans och det är inte i en egentlig danskontext som de befinner sig i vilket ibland speglar lärarnas reflektioner. Det verkar finnas en oro från lärarnas sida att studenterna ska tycka att det är tråkigt, att på något sätt få lov att legitimera dansen ser jag skapar en del frustration.

De mål och syften som lärarna har med undervisningen är en viktig parameter för vad de reagerar på i undervisningssituationen. Närvaro, fokus och rörelsekvalitet är några av de olika aspekterna som jag ser att de reagerar på. Det är då främst avsaknad av dessa som påverkar lärarna till en sorts omvänd *interaffektivitet* d.v.s. att de inte får de förväntade intrycken från de dansande men att detta i sin tur ändå ger ett intryck. Lärarna visar att dansundervisning är komplext. Det gäller bland annat att vara flexibel och känna av och i fall där avsaknad av t.ex. närvaro uppstår ha strategier för hur gå vidare. Att uppleva undervisningen i kroppen är centralt och reaktionen ger såväl kroppsliga som verbala aktioner och dessa verkar vara sammanlänkade. Lärarna visar på en implicit relationell kunskap då de har en känsla för när en övning ska avbrytas eller lotsas vidare. Där de ibland avvaktar övningen och låter den fortgå för att ge studenterna möjlighet att hitta fokus och närvaro. Dock verkar det som att vissa val är svårare att konkretisera och det verkar finnas ett visst mått av omedveten reaktion som då skulle kunna tolkas som att den sker på en pre-reflexiv nivå.

### *Att återuppleva*

“Det absolut första som slår mig är vilket jäkla tempo. Ere realtid som spelas upp? [...] Det är jättespännande, jag har en helt annan upplevelse när jag står där av att alltihop tar längre tid.



Jag känner nästan att jag är stressad när jag tittar på det nu”. Detta citat av Lärare 1 ger en bild av vad det återupplevande samtalet ger för reaktioner *här och nu*. Tillvägagångssättet med att se sin egen undervisning genom de filmade situationerna verkar ge möjlighet till att faktiskt återuppleva känslan under det samtal som jag har med lärarna. Detta återspeglar sig på flera olika sätt som jag kommer att presentera här nedan men en övergripande reflektion är att de använder presens som tempus när de reflekterar. Särskilt påtagligt blir det i del två av samtalet d.v.s. när de kommenterar samtidigt som vi ser på filmen. Begreppet återupplevande samtal kanske är en bra beskrivning av detta tillvägagångssätt om än relativt utforskat och inte i fokus för denna undersökning.

### *Energier*

Lärare 2 reflekterar och minns en situation som hände efter lektionen där hen behöll ett lugn; att samtalsituationen även påkallar minnesbilder och upplevelser utanför själva lektionstillfället.

På frågan om hur rörelse kvaliteten i övningen påverkar beskriver Lärare 2 det så här:

[...] jo det påverkar mig att jag blir ... lugnare, och också ... jag undrar om det var den här lektionen som jag hade ... som jag kom till ett möte direkt efter och det var ett möte direkt ... efter med NN ... och kommer in och ... hon sa så här ... hennes första kommentar är ... när lärarna kommer från lektioner [...] ja då är det liksom, håret spretar åt alla håll och med flås (*andas flåsig*) ... medans jag bara va sådär helt, wjjuuuuphy (*uttrycker ett lugn med en ljudad utandning*) väldigt grundad och väldigt, väldigt lugn ... direkt efter ... och jag tror det var direkt efter här om jag inte missminner mig (*sväljer meningen*). Ja så det är klart att det påverkar mig på ett känslomässigt plan och energimässigt.

Citatet verkar visa att energin från övningen stannar kvar, som en ton i kroppen. En kroppslig stämning som läraren tar med sig efter lektionens slut och in på mötet.

### *Känslor*

Jo men det är ju valet att jag ger mycket direktiv och att jag försöker få dom upp och ner ... STÅ INTE BARA STILL (*skrattar samtidigt*) och vifta lite med armarna liksom ... jag tycker att det är så ... kvalitetslöst liksom det jag ser.

Även om ovanstående utdrag ur samtalet med Lärare 1 inte beskriver en direkt känsla upplever

jag ändå att det visar att återupplevandet av filmen ger ett känslouttryck. Återupplevandet engagerar och reaktionen visar på att läraren reagerar på att dynamiken i rörelserna skulle kunna härledas till den kinestetiska empatin (Svendler Nielsens 2012b, s. 187; 2014, s. 117).

### *Kroppsliga reaktioner*

I de övergripande analysstegen har det framkommit att kroppen reagerar även *här och nu* under samtalet. I mitt samtal med Lärare 2, då vi pratar om att hen upplevde sitt eget lärarskap annorlunda efter att ha observerat (samtal 2 situation 1) övningen plockar jag upp en tråd då läraren utför rörelser med kroppen samtidigt som hen reflekterar.

#### **AF**

Du gör en flytande rörelse med handen där (*plockar upp ett kroppsligt uttryck från hen under det att hen reflekterar*), vad innebär den?

#### **Lärare 2**

Vilken då? Jaha, ja.

#### **AF**

När du säger att du är mer ... och så gjorde du en rörelse ... men om du verbaliserar den.

#### **Lärare 2**

Eller hur ... det var att jag var med i ett flow (*skrattar till*) att jag är med i, försöker fånga upp deras flow och deras ... deras ... vad ska man säga ... deras energi eller deras ... allmänna ... den här ... energi och känsla kanske nånting åt det hållet ... snarare än att jag (*skrattar till*) att jag med den här rörelsen (*gör en rak rörelse*) som är mer rak ... jag sätter ord på, poängterar vad dom gör ... reflekterar ... och ... ger begrepp och ord ... så jag är mer med i den här allmänna energin och flowet ... för att få dom att bara uppleva mera ... och själva internalisera, så att säga ... internt ... eller i kroppen ... sätta ord på det själva, så jag är bara med i ett flow snarare.

I reflekterandet kring energi och flöde i övningen använder läraren ett mjukare kroppsligt rörelseuttryck i kontrast till det mer sakliga instruerandet, då hen har speglat studenternas rörelse genom att sätta ord och begrepp på vad de gör (och inte gör). Det här är mycket intressant då jag även sett en skillnad i lärarens lotsande av övningen. Kan tyda på att läraren beroende på vilka rörelsekvantiteter som eftersträvas använder sig av olika kroppsliga uttryck i sitt lotsande och reflekterande. Även att det kanske pågår ett samspel (mutual incorporation) där lärarens initiering av övningen har speglat av sig på studenterna som speglar tillbaka till läraren och hen fångar övningens kvalitet i sitt lotsande.

## *Minnen*

Något som förvånade mig under samtalen med de båda lärarna var att det i deras reflektioner, kring de situationer vi tillsammans återupplevde, dök det upp minnen av såväl liknande lärandeaktiviteter som andra situationer vilket de kunde hänvisa till de genomförda lektionerna. Lärare 1 tog bland annat upp en situation som hen själv hade upplevt som stark från observationstillfället och den är nämnd ovan som situation 5 i samtal 1; den situation där läraren blir delaktig i studenternas dans. Samma lärare mindes även, en situation där upplevelsen var att hen nästan hamnat i en konflikt med en student då Lärare 1 upplevde att hen levde sig in lite mycket i övningen och den upplevelsen gick över gränsen.

[...] men nu pratar jag om en annan situation i och för sig ... för det var ju en gång som jag ... iscensatte ... gick in i den här improvisationscirkeln med ”props” och ... blev väldigt aggressiv ... å i en konflikt med en student liksom ... men jag tyckte ju att det var på lek ... men hon backade väldigt och drog sig ur och efteråt va jag tvungen att (*skrattar till*) prata med henne, för att det kändes så, dåligt.

Lärare 2 såg sig själv i en av situationerna och reflekterade över den rörelsekaraktär som hen utförde övningen med och mindes att hen kom från en annan aktivitet innan:

Jag lägger märke till att, jag tror det var den här ... jo det var den här ... jag kom direkt från innebandyträning på lunchen ... och jag märker att jag har väldigt lätta, korta steg och det vet jag inte om jag har haft tidigare i den här övningen ... men ... jag tror att det kommer lite från den ... erfarenheten som jag hade med mig in i lokalen, så att säga.

Lärare 2 reflekterar kring att från en aktivitet innan lektionen hade hen med sig en rörelsekaraktär i kroppen som upplevdes som att den tillförde något till ovan beskrivna övning. Ett sätt att förstå detta skulle kunna vara utifrån Hammergren som beskriver *intertextuell dimension* (2017, ss. 138-139) att dynamiken från aktiviteten innan (innebandyn) låg kvar som en *efterklang* i lärarens kropp och det blev lättare att gå in i den här övningen<sup>9</sup> som förenklas av att ha ett aktivt fotarbete.

---

<sup>9</sup> Övningen som Lärare 2 refererar till är den som beskrivs i *Samtal 2 – situation 2* där deltagarna ska försöka hålla jämna avstånd med två av sina kollegor.

### *Sammanfattning*

Möjligheten att få se sig själv och sin undervisning på film verkar ge flera olika reaktioner i lärarna. Dels att återupplevandet ger en kroppslig reaktion *här och nu* när samtalet sker. Reaktioner som yttrar sig genom energin som lärarna använde när de kommenterar det som händer på filmen, att de både gör kroppsligt men också reflekterar över den kroppsliga upplevelsen de får. Det verkar också som att i observerandet av situationerna där skilda övningar med olika syften genererar olika kroppsliga uttryck även vid återupplevandet, t.ex. att en lugn övning ger ett lugnare samtal.

Det återupplevande samtalet verkar ha triggat minnen hos lärarna. Minnen från såväl situationer under lektionerna som tidigare situationer där lärarna kopplade ihop upplevelsen från samtalet med liknande upplevelser. Men även att minnen från aktiviteter och möten som skedde i samband med de observerade lektionerna togs upp och reflekterades kring. Där en koppling till framförallt rörelsekvalitet kunde härledas.

### *Att reflektera*

En viktig ingång för mig i hela detta arbete har varit att fånga lärarna och lärandet i sin naturliga miljö. En miljö som jag upplever viktig för att diskutera, prova och utveckla olika perspektiv på lärande i, om och genom dans. Att få möjlighet att undersöka fenomenet dansundervisning genom två danslärares upplevelser på detta. Att de får syn på sina levda erfarenheter och hur dessa kan bidra till en pedagogisk kontext. Något som van Manen pratar om som är en viktig del av att applicera fenomenologin på just pedagogiska kontexter (1997, s. 2). En förutsättning för att detta lärande ska komma till stånd är att bli medveten om vad som pågår och som jag ser är ett tydligt tema i samtalen med danslärarna. Just att de reflekterar utifrån sina upplevelser och sätter in det i den didaktiska kontexten.

### *Didaktiska överväganden*

Påtagligt är att båda lärarna reflekterar kring de didaktiska överväganden de ser sig själv undervisa. Lärare 2 reflekterar över den strategi som hen ser sig själv använda och varför:

[...] asså mitt arbetssätt att ... försöka hitta ... att jag inte har nåt att utgå från ... det är ... mer än dom här begreppen ... och att jag måste ... måste måste jag inte ... att jag ser hos studenterna som rör på sig och att jag beskriver det och ... är det då stillastående ... å det är en annan grupp som är i rörelse som med mängder av rörelser som händer ... då vänder jag mig till den gruppen för att ... ja ... för att entusiasmera den andra gruppen ... för att jobba med den gruppen som är i rörelse.

Lärare 2 visar en strategi där rörelse är det som hen reagerar på och att omotiverad stillhet nästan avvisas. Så här beskriver Lärare 2 det något senare i samtalet kring samma situation som exemplet ovan: ”Ja ... och blir det då en grupp som blir stillastående ... så är det ju det som sker att jag vänder mig från dom på nåt sätt.” Jag ser inte att de som inte är lika aktiva lämnas i sticket men att hen gör ett didaktiskt övervägande att bekräfta rörelsen som läraren upplever finns hos den ena gruppen för att inspirera till rörelse hos den stillastående gruppen.

### *Utvecklingsmöjligheter*

Det verkar som att upplevelsen av att se undervisningssituationerna ger möjlighet till att ställa sig utanför undervisningen och på så sätt se hur denna skulle kunna utvecklas. De båda lärarna ger under samtalen exempel på hur de skulle kunna utveckla övningarna för att dels ge studenterna möjlighet att fördjupa sitt lärande dels för att skapa mer rörelse och kvalitet i övningarna i sig. Lärare 1 säger så här samtidigt som hen tittar på sig själv i den filmade situationen:

Och här är jag ju verkligen fundersam iochmedatt ... ingen ... riktigt ... har hajat vad (*skrattar till*) jag sa riktigt ... liksom ... men det känns som ... nä men jag ska låta det va ... jag ska inte störa för mycket. Men jag minns också tankarna här att jag ... tänker liksom att ... tänk om man fick hålla på med det här liksom, upprepade gånger. Förfina. Det ska ske så mycket på så kort tid liksom i den här kursen.

Detta utdrag är dubbelbottnat då det å ena sidan ger en beskrivning av vad läraren upplever *här och nu* samtidigt som hen tittar på sig själv på filmen. Å andra sidan visar det att samtalet har en möjlighet att leda till att nya tankar kring hur den egna undervisningen kan formas. I följande citat ger Lärare 1 än mer konkreta tips till sig själv vad gäller att utveckla:

[...] på ett sätt är det så att jag inte vill förebilda, jag vill att dom ska utforska ... men det kan också va så att men ändå behöver lite ... lite skjuts och lite hjälp och det är då jag tänker att jag kanske skulle jobba på ett annat sätt med den här övningen ... att verkligen fundera kring hur en kroppsdel kan leda dig genom rummet, jag kanske skulle få fart genom rummet ... dom kanske ska titta på varann istället ... eller titta på varann jag menar öppna ögonen så att dom kan också färdas ... det är liksom såna saker som triggas igång här.

Lärare 1 beskriver det som att i samtalet *triggas* dessa tankar igång. Det tyder på att själva

tillvägagångssättet kan vara ett sätt att få syn på sin undervisning i avsikt att utveckla. Lärare 2 reflekterar också kring att ge mer tid till att utforska olika kvaliteter. Här handlade det förvisso om att hen avbröt förevisandet av övningen tillsammans med en student men då den önskade kvaliteten inte uppstod valde läraren att bryta istället för att ge lite mer tid. Så här reflekterar hen:

[...] nu när jag ser det ... så funderar jag på ... vad skulle ha hänt om jag hade haft en längre ... gjort det här längre tid. Jag vet inte om gruppen hinner uppfatta vad det är jag är ute efter ... när jag avbryter ... gör så pass kort ... tid, men det är nånting här som...[...] Sen att det blir att ... att det blir en situation där det blir andra kvaliteter på rörelsen kanske bara ... hjälper oss att se kontrasterna mellan rörelsen och vad jag är ute efter.

Här ser Lärare 2 i stunden vad som kunde ha hänt med övningen om hen inte avbröt förevisandet där det nu skedde. Möjligtvis kan detta ge en direkt konkret utvecklingsmöjlighet så som att utforma övningen på ett nytt sätt. Däremot kan nog minnet från situationen tänkas dröja sig kvar hos läraren. Vilket vid ett annat tillfälle när läraren upplever en liknande kroppsliga klang kan generera andra val. I nedanstående utdrag reflekterar Lärare 1 utifrån vad målet med undervisningen är så kanske andra val hade behövt göras vad gäller övningens utformning.

[...] och samtidigt så tror jag inte att jag kan få dom ... jag ser ju det liksom att den kommunikationen då ... jag tror att jag skulle behöva bryta egentligen och hålla på med det här en hel lektion kanske ... man bryter testar och får lite idéer och kanske får också kontakt med nån annan person som ... som är lekfull ... jag tror att det skulle ge mer än att va så här isolerad om det nu är det här dynamiska uttrycket jag vill komma åt.

Läraren ser vad övningen har *tagit vägen* och gör direkt en reflektion kring hur övningen hade kunnat genomföras istället. Hur den hade kunnat utvecklas för att komma åt det förväntade dynamiska uttrycket. Utifrån van Manen skulle ovan utsaga från läraren kunna utgöra ett exempel på hur en levd erfarenhet blir begreppsliggjord då han säger att vi enbart kan få tag på den retrospektivt (1997, s. 36). Att den levda erfarenheten inte visar sig för oss när vi är i stunden utan när vi får möjlighet att reflektera över den i efterhand (ibid.).

## *Självreflektion*

[...] det är återkommande känner jag det där att jag ... lyssnar in när jag tror att dom ... tycker att det är tråkigt eller färdigt liksom ... och ... det är ju en begränsning många gånger att då inte heller komma djupare in i nånting när jag driver på liksom till nästa ... så det är ju ett dilemma.

Att få möjlighet att observera sig själv och sin undervisning gjorde också att lärarna gav uttryck för självreflektion där det inte var ovanligt med en del kritik eller i alla fall funderingar gentemot de val som de gjorde. Ovan reflektion från Lärare 1 upplever jag visar detta. Hen säger också så här vid ett tillfälle:

[...] att jag ser ... nu händer det ingenting, nu står folk och väntar lite ... och ... har gjort klart tycker dom eller nånting, och då bryter jag, fast jag tycker att dom inte riktigt har utforskat (*skrattar till*) det här heller ... så det är ju ... en viss frustration egentligen som finns där i det här momentet ... och likaså, jag skulle ju vilja kanske själv ge exempel ... här ... jag vill ... jag vill nånting annat än vad jag får. Så jag tycker att det är ju för korta sekvenser dom får jobba ... generellt ... men med det här klippet om vi nu ska hålla oss till det ... är det kort ... jag bryter ju för att härborta är det inaktivitet ... liksom och då tänker jag att ... nu behöver vi gå vidare (*skrattar till*).

Här framkommer en frustration över att inte få ut det hen vill samt en underliggande stress av att hinna med varför Lärare 1 väljer att bryta och gå vidare istället för att tillåta övningen att pågå längre. Samma lärare reflekterar så här gällande samma situation:

Vad jag upplever nu när jag ser det här är ju en saknad, återigen, av närvaro och engagemang och av att ladda ... dom egna rörelserna och det känns som att ... aha ... det här skulle jag vilja gå vidare med ... att ladda allting ... för det känns ju som en del saker är bara att kliva fram (*skrattar till*) på nåt sätt. [...] vad jag skulle vilja komma åt är ju det här med att det också blir en laddning i det dom gör ... och hur jag ska komma åt det vet jag inte men jag upplever en frustration där över att ... det är på nåt sätt ... det är situationen som är men det är också minnen ifrån ... eftersom jag har gjort det här några vändor ... det är ju minnen från alla dom situationerna.

Återigen en mångbottnad reflektion där Lärare 1 dels ger uttryck för vad hen reagerar på dels beskriver att begreppet närvaro är en viktig komponent i syftet med övningen. Utifrån ett

självrefererande perspektiv tolkar jag en kritik av att bibehålla denna typ av övning även då den inte verkar ge den närvaro och laddning som eftersöks. Samtidigt som Lärare 1 är självrefererande uttrycker hen en känslomässig påverkan av det som pågår i studenternas rörelser. Förvisso mer åt ett negativt håll, att en frustration upplevs och att hen lyssnar in om studenterna har tråkigt. Det som reflekteras över går att relatera till det som Hays och Tipper talar om när de beskriver att kroppsliga handlingar framkallar känslor (2012, s. 70). Liksom det Svendler Nielsen beskriver om att utveckla den kinestetiska empatin som danslärare. Hon diskuterar kring vikten att som lärare ha en välutvecklad kinestetisk empati, grundad i förmågan att kroppsligt kunna urskilja olika dynamiska kvaliteter. Detta såväl vad gäller det som pågår i undervisningen på ett individuellt plan som den sociala processen (2012b, s. 189; 2014, s. 118). Även lärare 2 reflekterar och ifrågasätter sina val utifrån en fråga från mig om sättet att lotsa och driva övningen framåt:

#### **AF**

Upplever du att ... som du har beskriver tidigare att du plockar upp och speglar det som händer på samma sätt eller ... känns det ... på ett annat sätt här?

#### **Lärare 2**

[...] ja precis ... vad skulle hända då om jag gör på liknande sätt i den andra övningen att jag plockar upp och ger inspiration till ett annat par att utforska den typen av rörelse. Liksom ... varför gör jag inte det? Och det med ... förmodligen ... att jag vill nå att dom här personerna, dom här två personerna når ... den här kommunikationen mellan sig själva å nästan oberoende på vilka rörelser som kommer fram ... så ... är själva relationen dom emellan och den här speglingen ... och empati nånstans som dom upplever tillsammans av större vikt än rörelsekvaliteterna antar jag.

I detta exempel får vi syn på att det inte bara är relationen mellan lärare och student/er som pågår i undervisningssituationen utan det pågår självklart även en interaktion mellan studenterna. Här ges möjlighet för studenterna att själva få utforska hur deras kroppar interkorporeras med varandra där de i spegelövningen ska försöka avläsa intentionen hos den andre och följas åt genom rörelserna. Fuchs och De Jaegher talar om begreppet ”operative intentionality”, en pre-reflexiv meningsfull koppling mellan kroppen och sin omgivning (här den andra kroppen) och att det i denna operativa handling finns en tidsaspekt som ger kroppar som sammankopplas möjlighet att förutse möjliga handlingar (2009, ss. 475-476). Att det sker en dynamisk koordinering med varandra (coordination with) (ibid. s. 474). Även Fogtman



talat om detta som att genom processen med kinestetisk empati observerar vi inte bara någon annans rörelser utan genom att återskapa den andres rörelser i sig själv kan vi förutse vad den andres rörelser kan tänkas vara på väg (2012, ss. 306-307). Att vi alltså, till en viss del, kan förutse vilken rörelse som kommer härnäst.

Kanske är det så att Lärare 2 känner av att studenterna är i en egen bubbla vilket gör att hen inte går in och lotsar utan låter dem fortsätta utforskandet själva. Lärare 2 reflekterar ovan över att studenterna får utforska empati genom någon annans kropp, att bli sammankopplad med någon annans kinestetik.

I denna reflektion ifrågasätter läraren sig och ger sig själv svar på en gång. Tyder på vikten av att få möjlighet att reflektera över sin egen praktik. Att få syn på vissa mönster och bli medveten om dem för att på så sätt kunna utveckla.

### *Lärandet*

Något som genomsyrar alla samtal med lärarna är reflektioner kring lärandet. Kanske inte så att de reflekterar kring vad det är som studenterna lär sig explicit men en medvetenhet finns hela tiden närvarande. Bland annat kommer detta fram då en målbild av vad studenterna ska få uppleva finns som en röd tråd genom alla samtal. Lärarna pratar om att de vill ge studenterna en ny upplevelse av sin kropp och av rörelser som uppkommer genom den, att de genom sitt utforskande ska få bli överraskade, att de ska ges möjlighet att känna efter i sitt eget praktiserande och att de ska uppleva utforskandet som utvecklande och roligt.

Ibland kommer i samtalen konkreta reflektioner kring att ett lärande/utveckling skett, som t.ex. när Lärare 2 säger så här:

[...] andra gången vi gjorde det ... att det var mer inlyssnande ... kanske möjligtvis långsammare rörelser, än första gången. Så att den här kvaliteten som jag kanske är ute efter vad gäller lugna, långa, långsamma rörelser; inlyssnande, empati, spegling .. Att det ... att det framkom mer i andra gången vi gjorde övningen. Och varför det var så ... eller varför jag upplevde det så vet jag inte ... jag vet inte om det ... om det faktiskt va så eller om det inte var så ... det vet jag inte ... men om det var så ... vad var det som gjorde att det blev så ... att det blev mer fokuserat och mer koncentrerat och mer inlyssnande på nåt sätt. Vad det för att vi hade provat det den gång förut och jaha det är såhär vi ska göra (*ungefär ur studenternas tankar*) och gör vi det en gång till så är studenterna mer bekväma i att röra sig och förhålla sig till rörelsen. [...]  
Men å andra sidan, jag vet inte ... jag vet inte om det va mer fokuserat och så vidare, andra gången än första gången ... det var min genuina upplevelse då iallafall.

Lärare 2 upplever en skillnad mellan första och andra genomförandet av samma övning och resonerar kring vad detta kan bero på. Förvisso är det säkert så att repetitionen av övningen spelar stor roll men jag anar att Lärare 2:s reflektion kring att fokus kan ha en stor del i det hela; d.v.s. att hen upplevde skillnad vad det gällde kvaliteten på övningen. Det skulle kunna tänka sig att dansen fått en mening för studenterna vilket yttrat sig i ett tydligare fokus. Att de kroppsligt börjat förstå vad övningen gick ut på och i den avslappnade, närvaron som läraren beskriver, samt att de genom repetition har fått forma sin egen representation av övningen/dansen (Notér Hooshidar 2014, s. 37).

### *Sammanfattning*

I samtalen blir det påtagligt att båda danslärarna ”tänker som lärare” vilket naturligtvis inte är så konstigt. De ser, kommenterar och ibland ifrågasätter de sina didaktiska val.

Ganska stort utrymme ges till att reflektera kring hur övningarna och undervisningen skulle kunna utvecklas utifrån det de observerar. De ser vad som inte fungerar som de hade tänkt, ger konkreta tips på hur de skulle kunna utveckla och detta kommer ofta väldigt snabbt. Det vill säga, de beskriver det de ser och ger återkoppling till sig själv omedelbart, vilket skulle kunna tyda på att de har en stor verktygslåda med didaktiska redskap att ta till. Även möjligheten att få observera sin egen undervisning kan ge upphov till reflektion och i förlängningen utveckling.

Lärarna är också kritiska och självreflekterande runt situationerna de upplever på filmen. Ifrågasättanden kring varför de valde att göra på ett visst sätt eller varför vissa övningar finns kvar i planeringen är bland annat saker som de uttrycker. Även frustration över att inte nå de förväntningar som undervisningen har är något som kommer fram. Det kan vara frustration över att tiden inte är tillräcklig, att studenterna inte har tillräckligt med förkunskaper eller över att det är svårt att hitta didaktiska redskap som ger studenterna möjlighet att utforska.

Lärarna visar i sitt självreflekterande på lyhördhet för situationerna och även en stor kroppslig kunskap vilket speglar sig i de typer av övningar som de väljer att göra. Övningar som ger studenterna möjlighet att utforska såväl sin kropp, sina rörelser, sin *inomkroppsliga resonans* som att låta kroppen få interagera och sammankopplas med andra kroppar.

Gemensamt är att lärarna vill ge studenterna en upplevelse av dansen. Att de ska få möjlighet att utforska för att på så sätt öka sin rörelsevokabulär, sin rörelseförmåga, sin kroppsmedvetenhet och att detta ska leda till en lustfylld upplevelse av dansen. Tydligt är att lärarna har mål och syften med undervisningen för att kunna skapa en upplevelse (och förhoppningsvis ett lärande) hos studenterna.

## Diskussion

Syftet med hela detta projekt har varit att söka kunskap kring hur danslärare upplever det att observera (sin egen) undervisning. För att nå mitt syfte med denna studie har jag utgått från följande frågeställningar:

- Vad upplever danslärare när de observerar dansundervisning; vad ser de, vad upplever de att de reagerar på, vilka val genererar den upplevelsen och hur uttrycker de detta?
- Hur beskriver danslärare vad det är som påkallar deras uppmärksamhet i situationer där de agerar?
- Hur beskriver danslärare de val de gör och varför i samband med dansundervisning?
- På vilket sätt kan interkorporalitet och interaffektivitet förstås i dansundervisning?

Danslärarna beskriver genom sina upplevelser: sig själv och sin kropp, vad de reagerar på och vad som får dem att agera.

Att, som lärare, studera sig själv på film verkar ge möjlighet till pedagogiska och didaktiska reflektioner som kan tänkas ge grund till utveckling som lärare. Att få *gå i dialog* med sin egen praktik.

I undersökningen framkommer att lärarna, genom erfarenhet, utvecklat en pedagogisk känslighet där de reagerar på rörelse, omotiverad stillhet, (avsaknad av) närvaro och fokus samt rörelsekvalitet.

Lärarna uttrycker en förväntan på vad studenternas utforskande ska förmedla och när det förväntade uttrycket inte uppnås skapas en dissonans i lärarnas upplevelse av dansen. Denna dissonans verkar vara reaktionen som ger en aktion. Aktion i form av att lotsa dansen/övningen vidare genom: egen rörelse, verbala instruktioner, verbalt bekräftande, metaforer eller att de avbryter övningen. De visar dock på en känslighet när avbrottet sker då de ibland väntar in och avvaktar studenternas dansande i avsikt att ge dem möjlighet att hitta tillbaka till det eftersökta fokuset/närvaron/rörelsekvaliteten.

Lärarna visar på självreflektion, inte på ett kritiserande sätt utan med en tydlig didaktisk röd tråd genomgående i reflektionerna.

De verkar ha fokus på att skapa didaktiska situationer för att ge studenterna handlingsutrymme att få uppleva rörelse och dans.

Det utforskande rörelsematerialet som studenterna får ta del av och arbeta med skulle kunna tänkas utveckla deras egen känslighet och medvetenhet såväl om sin egen kroppsliga resonans som att sammankoppla sin egen kropp med andra kroppar. Studenterna ges möjlighet att utveckla sin kinestetiska empatiska känslighet, något som skulle kunna tala för

att de utvecklar sin professionspersonlighet som blivande lärare inom idrott och hälsa generellt men specifikt i att undervisa i rörelse och dans.

Begreppen interaffektivitet och interkorporalitet har varit användbara verktyg för att visa vad som sker i dansundervisningen. Tillsammans med den kinestetiska empatin verkar det som att många reaktioner  $\Leftrightarrow$  aktioner kan förklaras genom den cirkulära mellankroppsliga processen och dess delkomponenter. Om det skapas en medvetenhet kring dessa begrepp ser jag en möjlighet att danslärare kan få redskap till att reflektera över didaktiska och pedagogiska överväganden och val. Dels för att synliggöra sin egen praktik, dels för att skapa lärandemiljöer där studenterna får möjlighet att utforska sin kropp, sina rörelser och sin kinestetiskt empatiska förmåga.

I detta kapitel avser jag diskutera mina resultat och de analyser jag gjort utifrån studiens syfte. Även en diskussion kring metod och tillvägagångssätt ingår där jag bland annat diskuterar resultatet att det återupplevande samtalet verkar ge reaktioner hos lärarna.

## Vilken tonart dansar kroppen i?

Titeln ovan syftar på att många begrepp som använts i denna uppsats härstammar från musikens värld. Nu är inte meningen att jag ska gå in i en musikteoretisk diskussion utan syftet med denna del handlar om att diskutera några av dessa begrepp då de, till viss del, förekommer i diskussionen.

När vi reagerar på något som är viktigt för oss (an affective affordance) i en given situation ger detta ett intryck i vår kropp, Thomas Fuchs benämner detta som kroppslig resonans (2016, s. 197). Jag förstår vår kropp som en kroppslig resonanslåda som fylls upp och vibrerar av detta intryck som i sin tur uttrycks i form av något sorts aktion. Denna aktion fångas upp av den ursprungliga sändarens kroppsliga resonans och ett cirkulärt samspel mellan de involverade kropparna startar där en mellankroppslig resonans uppstår (interbodily resonance) (ibid. s. 199). Detta samspel (embodied interaffectivity) skulle kunna benämnas som att kropparna harmonierar med varandra, att de följer samma tonart och Fuchs diskuterar att det ligger till grund för hur vi interagerar med andra människor (kroppar).

Helle Winther beskriver att kroppen i den här mellanmänskliga kommunikationen fungerar som en klangbotten där ett treklangsackord innehållande det kroppsliga, det personliga och det professionella utgör klangen som hon benämner som det professionspersonliga (2014a, s. 76). Som lärare är det viktigt att försöka få de tre tonerna i denna treklang att vara i samklang för att kunna kommunicera på ett adekvat sätt. Att vara medveten om att någon av dem är mer

dominant än de andra. När flera kroppar möts försöker de att stämma in i varandras klangbotten, om de hittar tonerna tillsammans kallar Winther det för att det uppstår en resonans men om de inte spelar i samma tonart för dissonans (ibid. s. 79). Utgår vi från att den mellanmänniska (kroppsliga) dansen sker i ett pedagogiskt sammanhang är det alltså läraren som har ansvaret för att kommunikationen lyckas (ibid.).

Att ha en känslighet som lärare, att i stunden uppfatta små nyanser från sina elever/studenter och reagera på dessa för att göra olika typer av överväganden kallar Charlotte Svendler Nielsen för att ha en ”særlig pædagogisk tone” - *tone of teaching* (2014, s. 116). Ett begrepp som hon hämtar från van Manen och som betyder att vi känner av situationen och framförallt att känna av det unika som händer. När vi arbetar med dans är kroppen hela tiden närvarande och som lärare är vi närvarande i och genom vår kropp både i vår egen rörelse och att uppfatta dansen i undervisningen.

I sin studie, som tidigare redogjorts för, diskuterar Tone Pernille Østern att som lärare rör vi oss i ett ständigt kroppsligt klanglandskap (body tunes) (2013, s. 39). Ett klanglandskap som ständigt skiftar i förhållande till vad vi upplever i den egna kroppen som vad som pågår omkring oss, ”Different body tunes come and go and the teacher-body shifts and produces new tunes in response to the experiences of success, resistance or failure in class. Whatever actions and choices the dance teacher do as they teach, these are surrounded by body tunes” (ibid. s. 44).

En av huvuddelarna i hur danslärarna i denna studie reagerar och agerar beror till stor del på att det uppstår dissonanser i samklngen i dansen varför denna resa i danslärarkroppens musikaliska landskap. Denna dissonans verkar uppstå *i* och upplevs *genom* lärarnas kropp, att de reagerar på att studenterna varken harmonierar med varandra eller med till exempel rörelsekvaliteten som eftersträvas. Genom mångårigt tränande är detta en av de delar som lärarna har utvecklat en känslighet för och som tar sig uttryck i deras praktiskt pedagogiska kunskap (Østern 2013), deras professionspersonlighet (Winther 2014a) och i deras implicita relationella kunnande (Fuchs & De Jaegher 2009). De senare benämner, som vi tidigare sett, detta som en musikalisk förmåga att interagera med andra genom att känna av dynamik, rytm och affekter (ibid. s. 481). Det vill säga en viktig ingrediens för att skapa goda möjligheter till lärande.

## Vad upplever du?

Det var frågan jag ställde till lärarna efter varje filmad situation vi tittat på och här har jag fått

en mängd olika reaktioner. De upplever sin kropp i rörelse, hur de uttrycker sig med kroppen och hur de i sitt dansande placerar sig i rummet för att vara en katalysator för studenternas rörelse, är några av svaren jag fått. Men framförallt upplever de kroppen. De ser och upplever hur kroppen påverkas och reagerar på studenternas dansande men de beskriver också hur lärarkroppen agerar. Jag tolkar det som att de är självreflekterande utan att bli självkritiska. Det jag menar är att de ser förbi den egna estetiken (pratar t.ex. aldrig om teknik) och ser hur kroppen som pedagogiskt material är en del av undervisandet. De upplever när en övning inte riktigt fungerar som det var tänkt och i det reflekterar de över hur de upplevde det *där och då* och vad det skapade för känslor. I det kroppsliga uttrycket finns hela kroppen d.v.s. inte bara kroppen i rörelse utan i allra högsta grad också en verbal kropp.

De reflekterar över hur de språkliggör det de ser och att detta många gånger sammanfaller med att de själva gör det de säger. En aktion som verkar vara intuitiv och komma i stunden något som skulle tyda på att rörelserna är så inkorporerade i kroppen att de inte är medvetna om att detta sker. Ett pre-reflexivt handlande. Att den kroppsliga resonansen inte bara är knuten till rörelse utan även till det verbala. Detta är något som Annika Notér Hooshidar uppmärksammade i sin studie: ”Att lärarna är så aktiva under tiden studenterna dansar är intressant och jag tror att deras sätt att använda rösten är intimt sammankopplat med att de samtidigt rör sig. Kroppens rörelser och röstens uttryck hör ihop, rörelsen behövs för röstens uttryck och vice versa” (2014, s. 81).

Båda lärarna ger uttryck för att de blir engagerade i dansandet, att de deltar och oftast att de lyckas hålla två fokus d.v.s. att inte förlora sig i dansen utan att ha överblick över studenternas dans. Vid några tillfällen sveps de med och blir delaktiga i övningarna, de upplever att de blir ett *vi* med studenterna, något som både ger tillfredsställelse men även ställer frågan: hur delaktig jag som lärare kan och bör vara utan att gå över en gräns? Hur mycket av det kroppsliga och personliga i Winthers (2014a) treklang få bli dominant i ackordet? Utifrån Winthers resonemang om det professionspersonliga skulle jag ändå vilja argumentera att lärarna jag studerat har medvetenhet om de tre delarna; det personliga, det kroppsliga och det professionella. Det blir synligt när de reflekterar kring att dansarrollen tar över vid vissa tillfällen men att de hela tiden hittar tillbaka till det professionella, att de lyckas hålla flera fokus samtidigt. Jag menar att det tyder på en väl utvecklad professionspersonlig kompetens.

I observerandet av undervisningen ger lärarna även uttryck för att de upplever ett engagemang i kroppen; det är som att de känner undervisningen när de sitter och samtalar. Något som förvisso inte behöver vara knutet till observationen utan till att de som lärare i en rörelsepraktik har en närhet till att använda kroppen när de samtalar om dans och

dansundervisning.

## Vad reagerar du på?

Lärarna upplever närvaro, fokus och rörelsekvalitet i dansen, eller då kanske snarare frånvaro av. De upplever också rörelse och omotiverad stillhet och de reflekterar över att det är detta som de reagerar på. Om en övning helt avstannar är det nästan självklart att något inte fungerar eller att det inte finns tillräcklig motivation att fortsätta. Men det verkar finnas något annat, en annan känslighet för vad lärarna upplever av dansandet som ger reaktioner. Att det någonstans blir en *dissonans* i harmonin i de pågående övningarna. Denna dissonans verkar uppstå såväl i den inom-kroppsliga resonansen som i den mellankroppsliga och att det är detta som lärarna upplever. Möjligtvis utifrån den förväntan av rörelsekvalitet som lärarna har på studenternas utforskande och de olika övningarna. De uttrycker en förväntan av rörelsekvaliteter, närvaro och fokus och när dessa inte uppstår upplever de dessa skiftningar i dynamik och rörelsekvalitet. De förväntningar de har på rörelsekvaliteten verkar ha lagt sig som ett kroppsligt minne och blivit en del av den implicita relationella kunskapen. För om läraren inte får den förväntade reaktionen i sin kroppsliga resonans, (Fuchs & De Jaegher 2009) uppstår inte den här mellankroppsliga resonansen och de upplever en dissonans. Upplevelsen är kroppsligt förankrad och med detta menar jag att de förvisso upplever en mängd information visuellt, att de observerar vad som händer, samtidigt verkar det vara så att upplevelsen av de stimuli de tar emot upplevs *i* och *genom* den egna kroppen.

## Hur reagerar du och hur agerar du?

Det som ovan diskuterats skapar en reaktion och hur lärarna väljer att agera på ser lite olika ut. Deras aktioner kommer i form av didaktiska överväganden bl.a. såsom att lotsa övningen vidare genom: att tillföra mer rörelse med den egna kroppen, att ge konkreta verbala instruktioner, att verbalt bekräfta, användandet av metaforer eller valet av att avbryta övningen.

### *Med rörelse*

Lärarna har beskrivit att de reagerar på avsaknad av rörelse och att detta leder till någon sorts aktion från dem. Vid specifikt en övning reagerar Lärare 2 på omotiverad stillhet men väljer att vända sin uppmärksamhet till den grupp som är i rörelse och gå med i deras rörelse för att bekräfta dem i avsikt att trigga igång rörelse hos den stillastående gruppen. Möjligtvis kan detta förklaras genom det som Hayes och Tipper pratar om när de säger att flödet i rörelsen

påkallar vår uppmärksamhet och utvärderas snabbt och automatiskt (2012, s. 80). Läraren dras med i den aktiva gruppen som visar på att de behärskar situationen genom att hålla rörelsen igång.

Även Lärare 1 reflekterar över att hen använder rörelse, att ge sig in i övningar för att på så sätt agera katalysator för mer rörelse när upplevelsen är att det uppstått stillhet. Båda lärarna är alltså aktiva medskapare av rörelserna genom att låta sin egen rörelse bli ett viktigt didaktiskt verktyg. Dock vill lärarna inte förevisa allt för mycket då risken är att studenterna hämmas i utforskandet av det egna rörelsespråket.

### *Genom att språkliggöra*

Att använda rösten som resurs i undervisningen är något som Notér Hooshidar diskuterar och att den tillsammans med andra semiotiska resurser bildar en helhet kommunikation (2014, ss. 80-81). Rösten är nödvändigtvis inte överordnad andra resurser som rörelse, gester och beröring men är påtagligt närvarande när lärarna lotsar de dansande vad gäller kvalitet, dynamik, musikalitet och rytm (ibid.). Danslärarna i förelagd studie och kanske då framförallt Lärare 2 använder rösten väldigt mycket i sin kommunikation. Hen visar dock på det som Notér Hooshidar beskriver, att det är en kombination av flera olika resurser som används och att de verkar vara förkroppsligade (ibid. s. 81). Något jag finner intressant är att det verkar vara betydelsefullt var läraren befinner sig rumsligt vid verbal lotsning. Lärare 2 upplever att det gör skillnad för studenternas rumsliga placering av sin dans om läraren benämner nivån och samtidigt rör sig på denna nivå. Det kinestetiska sinnet är inte bara begränsat till att genom att observation av rörelsen få en egen kroppslig respons utan även att det verbala och var i rummet det verbala kommer ifrån ger en kroppslig respons. Det kan förvisso vara så att studenterna reagerar på lärarens verbala lotsning då hen benämner var hen befinner sig rumsligt; en uppmaning att röra sig mot t.ex. en annan rumslig nivå snarare än att det är var ljudet kommer ifrån. Fogtmann säger att kinestetisk empati handlar om att känna igen vad som uppfattas såväl visuellt, taktilt och auditivt (2012, s. 306) vilket då tyder på att ljudet är av betydelse. Däremot framgår inte tydligt om ljudkällans rumsliga ursprung spelar roll för studenternas utforskande även om Lärare 2 reflekterar i dessa banor.

Språkliggörandet och att bekräfta det studenterna gör i avsikt att ge inspiration till övriga i gruppen och även testa de rörelser som bekräftas är en tydlig strategi som Lärare 2 använder. Detta *eko* verkar vara ett effektivt didaktiskt redskap för att locka fram utforskandet hos studenterna där läraren plockar upp någon students rörelse och svarar på denna reaktion genom en egen aktion (Meekums 2012, s. 57). Läraren benämner det den observerar och



omvandlar detta omedelbart till ett verbalt begrepp för studenterna att utforska kring. Tyder på att läraren har en väl utvecklad kinestetisk empati och känner av och samtidigt kan verbalisera det den observerar utan att behöva fundera. Det verkar alltså finnas en pre-reflexiv aktion men där läraren inte bara uttrycker sig i rörelse utan också i ord. Detta sker oftast simultant då lärarens rörelse-eko av någon students rörelse sker samtidigt som den beskriver vad den själv gör. Om rörelse eller verbalisering kom först kunde läraren själv inte förklara utan uttryckte det som att det kommer samtidigt. Intressant är detta med att göra samma rörelse samtidigt som läraren benämner denna och vice versa. Skulle kunna tyda på att språkliggörandet av dansen är inkorporerad, såväl rörelse som språk.

Även skillnader i rörelsekvaliteter verkar vara kopplat till det verbala. När det handlar om att trigga igång studenterna är lärarna mer intensiva i sitt språk, något som även upplevdes i samband med det återupplevande samtalet. Om läraren beskrev att studenterna sprang så ökade tempot och intensiteten i talet och tvärtom då det handlade om att observera lugnare övningar och rörelsesekvenser sjönk tempot och lärarna talade med ett större lugn. Det verkar alltså som att beroende på vilken rörelse kvalitet eller relation som studenterna ska uttrycka i utforskandet anpassar läraren sin intensitet även i det verbala lotsandet. Det tyder på att lärarna använder rösten inte bara för att bekräfta, ge instruktioner och ge ekon utan även för att språkliggöra dynamik och energi i dansandet som didaktiskt redskap. Studier där danspedagogers språk och kommunikation diskuteras belyser också detta med att använda rösten för att uttrycka dynamik och energier. Att det är viktigt *hur* vi uttrycker oss (Notér Hooshidar 2014; Sandström 2017; Hammergren 2017). Detta kan vara kopplat till förmågan att kinestetiskt känna av skillnader och skiftningar i dynamik som bl.a. Parviainen talar om (2002b) och genom en förkroppsligad förmåga innefattas även det verbala.

### *Metaforer och begrepp*

Att använda metaforer och mer eller mindre abstrakta begrepp i avsikt att få igång mer rörelse eller hitta närvaro är något som lärarna har som språkliggörande redskap. Lärare 1 använder bland annat metaforen ”surprise” när hen vill att studenterna ska låta händernas dans överraska dem. Här ligger metaforen i överföringen av föreställningen av hur det kan upplevas att bli överraskad och förvånad. Samma lärare ger också studenterna uppgift att dansa med fötterna och att i detta söka någon annans fötter. En metafor för mänsklig kontakt, samspel och interagerande som kommer utifrån att hen upplever att det är för lite rörelse i rummet. Vid båda dessa tillfällen uttrycker läraren att uppkomsten av metaforerna kommer från den kroppsliga reaktionen, att det är avsaknad av rörelse och det oväntade som triggar

lotsning i form av metaforer.

Meekums säger att metaforer inte bara är kopplat till att verbalisera symbolen av något *annat* utan även knutet till kroppsliga minnen av vad symbolen kan betyda och då komma att gestaltas genom kroppen (2012, ss. 54-55). I situationerna ovan där Lärare 1 använder surprise och interaktion med fötterna är just det som Meekums beskriver; studenterna ges en möjlighet att uppleva metaforen i en förkroppsligad gestaltning. Om de beskrivna metaforerna ovan hade någon inverkan på utforskande framkommer inte så tydligt i lärarens upplevelser. Det skulle lika gärna kunna vara så att det är användandet av kroppsdelarna som är den instruktion som studenterna tar till sig. Det vill säga att aktionen som ovan beskrivs som en metafor i själva verket uppfattas som en konkret uppmaning att dansa med händerna och fötterna. Metaforer verkar dock vara vanligen förekommande i dansundervisning. Bland annat diskuterar Lena Hammergren metaforens betydelse som en central aspekt i danspedagogens kommunikation i undervisningen just med tanke på att det handlar om hur vi förhåller oss till våra kroppar och den levda kroppsliga verkligheten (2017, s. 132). En tydlig koppling till den fenomenologiska synen på levd erfarenhet; att vi upplever världen genom våra kroppar.

*Kroppslig reflektion* var ett begrepp som plötsligt dök upp hos Lärare 2 när hen ville att studenterna skulle öka sin medvetenhet om sitt eget utforskande. Jag förstår det som att läraren här vill att studenterna ska språkliggöra sin upplevelse av den inre kroppsliga resonansen, d.v.s. den egna upplevelsen av kroppen som den reagerar i situationen den befinner sig i. Jag har tidigare diskuterat att detta skulle kunna vara ett situationsbundet begrepp (Roos 2017) som även i sin abstrakta form får betydelse för just de här studenterna. Ytterligare ett redskap som läraren använder för att språkliggöra dansen.

### *Att avbryta*

En produkt av att lärarna reagerar på avsaknad av rörelsekvalitet eller närvaro är att avsluta övningen. Här verkar det finnas en känslighet för när de väljer att avbryta och att den är tätt knuten till vad de upplever i kroppen. Den dissonans som verkar uppstå när förväntad kvalitet eller fokus inte infinner sig genererar en upplevelse av stillhet, statiskhet och t.o.m. att det är tråkigt att titta på. Här väljer lärarna att avbryta övningen för att antingen gå vidare eller ge ytterligare information för att studenterna ska få ytterligare möjlighet att fortsätta utforska. En spännande aktion jag observerat är att lärarna ibland avvaktar med avbrottet. De beskriver att de känner av att fokus, rörelsekvalitet eller närvaro försvunnit men att de ändå driver på övningen i avsikt att låta studenterna få lite mer tid på sig att eventuellt hitta tillbaka till det som de förlorat. Här visar lärarna en känslighet inför situationen och en erfarenhet som kan

relateras till att de har förkroppsligade minnen av hur liknande övningar fortlöpt tidigare. Det kan också relateras till det klanglandskap som Østern (2013) beskriver att lärarna ständigt förhåller sig som en del av detta skeende. De reagerar kinestetiskt på att något händer och fortsätter att lyssna av studenternas dansande, eventuellt går de in själv för att försöka harmoniera den uppstådda dissonansen, men när de känner av att inget händer väljer de att avbryta. Detta är ämneskunskaper som genom erfarenhet blivit förkroppsligade utifrån det perspektivet på fenomenologisk didaktik som Svendler Nielsen beskriver (2012b, s. 189; 2014, s. 118). D.v.s. att det är upplevelsebaserade didaktiska överväganden som lärarna gör. Där erfarenheten och de kroppsliga minnena är så inkorporerade att de överväganden de gör sker utifrån ett fenomenologiskt pre-reflexivt handlande.

I den ovanstående delen har jag diskuterat hur danslärarna reagerar på studenternas kroppsliga signaler i sitt dansande. Inte helt överraskande agerar lärarna utifrån ett didaktiskt perspektiv där de försöker att lotsa studenterna vidare i dansandet på olika sätt. Genom sitt syfte att studenterna ska få uppleva och reflektera över sitt utforskande använder de olika redskap för att få detta till stånd. Även om det är olika uttryck så menar jag att det gemensamma är att aktionerna kommer från den egna kroppen, så även språkliggörandet av dansen. Hammergren lyfter betydelsen av den förkroppsligade aspekten av dans, om att det kroppsliga inte alltid är så lätt att just översätta till ett verbalt språk (2017, s. 145). Detta är absolut något jag håller med om även om jag anar, utifrån det sätt som lärarna i denna studie agerar språkligt, att det är just från det förkroppsligade som det uppstår.

### Att skapa förutsättningar för lärande i harmoni

Något som båda lärarna verkar behärska och arbeta utifrån är att känna av situationen som de befinner sig i. Som diskuterats tidigare beskriver båda att de vid vissa tillfällen upplever att fokus eller om så vill närvaron har avtagit i studenternas dansande. Istället för att avbryta övningen på en gång låter de studenterna fortsätta en stund till för att eventuellt hitta tillbaka till närvaro. Det verkar som att lärarna inte bara känner av att fokus har avstannat, att en dissonans uppstått enligt tidigare resonemang, utan att de också känner av med kroppen. Att minnen av tidigare liknande situationer hjälper dem att välja att avvakta.

Vid något tillfälle reflekterar lärarna också över att de i detta med att låta övningen fortgå ser att andra kvaliteter i övningen kommer fram, andra än de som var de förväntade. Tyder på en känslighet som speglar den erfarenhet som lärarna besitter. De har utvecklat en professionalism (Winther 2014a; 2014b) i sin lärarroll som inte bara handlar om att använda

sig av ämnesdidaktiska kunskaper i dans utan om att känna in med hela kroppen (Svendler Nielssen 2012b, s.189; 2014, s. 118;). Att den här implicita relationella kunskapen (Fuchs & De Jaegher 2009, s. 481), en sorts praktisk professionskunskap eller practical pedagogical knowledge som Østern (2013) beskriver ger lärarna användbara redskap, som det verkar, intuitivt.

Lärarna visar ett stort mått av didaktisk medvetenhet när de reflekterar över observationen av sin undervisning. De ser sin kropp reagera och agera och i samtalet beskriver de vad det är de reagerar på och varför de väljer att agera som de gör. Syftet med att studenterna ska få möjlighet att utforska finns hela tiden med i resonemanget. Även om de inte pratar direkt om att det uppstår något lärande anar jag att det hela tiden finns i deras medvetenhet.

Lärarna har gjort medvetna val vad gäller övningar som studenterna genomför. Det är utforskande improvisationsövningar och tydligt är att lärarna vill att studenterna ska få uppleva. Uppleva sin kropp, vilka rörelsemöjligheter den har, olika typer av rörelsekvaliteter, i olika rumsliga perspektiv samt att känna av andra i dansandet. Parviainen talar om att vi som lärare har på vårt ansvar att välja övningar som utvecklar våra adepter mot det syfte vi har (2002b, s. 152). Det jag ser är att lärarna ger studenterna möjlighet att få känna in sin kroppsliga resonans, att bli bekant med den. Att få uppleva hur denna resonans kan sammankopplas med andra kroppar. Såväl i par men även i mindre eller större grupper. Studenterna får öva sig i mellankroppsligt lyssnande för att på så sätt skapa mening tillsammans i kollektivet, eller som Fuchs och De Jaegher talar om, "common sense-making" (2009, s. 476). Genom att få möjlighet att utveckla denna känslighet för den egna rörelsen ges studenterna möjlighet att utveckla känsligheten för att känna av andras rörelser. Att utveckla den kinestetiska empatin, såväl på individnivå som på kollektiv nivå i avsikt att kunna ge återkoppling. Som lärare handlar det om att vara känslig för situationen och kunna ta in alla. En förhöjd empatisk kinestetisk känslighet kommer ur att studenten (och lärarna) relaterar till kontakt och medvetenhet om den inre resonansen. Bland annat synliggörs detta i den didaktiska strategin, *eko*, som Lärare 2 använder sig av. Lärare 2 arbetar med att ge studenterna redskap för att utveckla sin egen känslighet för kinestetisk empati och detta tolkar jag utifrån Fogtmanns, tidigare nämnda, beskrivning av hur språkliggörandet används på tre nivåer; visuellt, auditivt och kinestetiskt (2012, s. 306). Genom att få möta andra kroppar och öva sig i det mellankroppsliga lyssnandet ges förutsättningar för att känna av och interagera med en annan kropp men även att i undervisningssituationen vara inlyssnande för alla kroppars klanger: "Det er vigtigt, at den professionelle har kontakt til egen krop og samtidigt er afgrænset og kan 'blive i sig selv', fordi det netop giver muligheden for at vedkommende

kan være nærvarende og denne klangbund for den anden og ikke omvendt” (Winther 2014a, s. 81). Lärare 2 uppmanar dessutom studenterna att språkliggöra sina upplevelser genom att t.ex. använda begreppet kroppslig reflektion.

För lärare, och kanske särskilt inom praktiskt estetiska ämnen som i mångt och mycket är upplevelsebaserad, är det viktigt att vara medveten om förkroppsligande processer. Detta för att kunna göra didaktiska överväganden i avsikt att skapa ett lärande (Svendler Nielsen 2012b, ss. 186-190). Lärarna i studien uttrycker att de vill att studenterna ska få uppleva och att de genom att använda sig av improvisation och utforskande rörelseövning ger förutsättningar för ett lärande. Ett lärande för studenterna på ett personligt plan men som de kan överföra till sin kommande yrkesverksamhet som lärare i idrott och hälsa. Såväl vad gäller den egna färdigheten som att ha didaktiska redskap att ta till.

Däremot kan jag i det här läget inte diskutera om det är mötet med den expressiva formen som eventuellt skapar möjlighet till ny kroppslig kunskap hos studenterna. Då jag inte har undersökt studenternas upplevelse kan jag endast spekulera i om de genom det utforskande arbetet upplever att ett lärande skett.

#### *För det är ju sällan bara en elev/student*

I en undervisningssituation i dans sker inte bara sker sammanlänknings mellan två individer (kroppar) som har kontakt ansikte-mot-ansikte utan oftast sker detta i en större grupp. De olika kropparna som dansar sammanlänkas i ett kollektivt ”mutual incorporation” något som Fuchs och Koch beskriver som att det kan ske en mellankroppslig dialog där flera individer kan vara medskapare till aktion  $\Leftrightarrow$  reaktionsprocessen (2014, s. 9). I dialogen mellan de dansande verkar läraren som det yttre subjektet påverkas och dras med i sammanlänkningen då de visar på att de reagerar på harmonin i gruppen.

I min studie är det upplevelserna av att observera som ligger i fokus men det kanske är så att de begrepp jag har valt att relatera inte är tillräckliga för att förklara vad det är som pågår i undervisningssituationen. Framförallt vad gäller den kommunikativa interaktionen mellan lärare och studenter och vice versa och vilket lärande som sker. Att läraren (och kanske även studenterna) känner av det i sin egen resonans och kan tolka andras rörelser genom sin förhöjda kinestetiska empatiska förmåga. Även om den kinestetiska empatin grundar sig i att vi observerar en annan kropp och har förmågan att översätta det till vår kropp är det ändå viktigt att ta in det som syns i interaktionerna som pågår. En möjlighet till vidare förståelse kan Annika Notér Hooshidar bidra med då hon diskuterar om det är en pågående kommunikativ rörelse fram och tillbaka mellan lärare och student (2014, s. 84). Att betrakta

kommunikation med detta perspektiv ger lärare och studenter likvärdig betydelse i den kommunikativa processen. Notér Hooshidar visar att studenterna kommunicerar sin förståelse mestadels genom rörelser. Det kan betraktas som ett aktivt teckenskapande som läraren i sin tur svarar på genom att bekräfta studenternas förståelse av instruktionen (2014, s. 84). Nu är inte studenternas kommunikation till lärarna i fokus i denna studie utan det har mer handlat om vad som blir viktigt för lärarna att reagera på i avsikt att lotsa vidare eller att avbryta. Däremot skulle det aktiva teckenskapandet som Notér Hooshidar talar om eventuellt kunna översättas till att lärarna reagerar på resonans/dissonans i studenternas dansande.

### Video-observation som redskap för utveckling

Möjligheten att få se sig själv, sin undervisning och reflektera kring detta är något som lärarna i denna studie lyfter väldigt ofta. De pratar om betydelsen av att få ställa sig utanför och titta på hur de själva reagerar och agerar. Observerar, reagerar och reflekterar kring hur de ser att deras kropp är inkorporerad i undervisningsrollen. Samt att de i situationen av att observera undervisningen såväl ser hur övningarna kan utvecklas som ger förslag i stunden på vad som går att förändra. Även om det inte är konkreta utvecklingsförslag kanske medvetenheten kan sätta sig i kroppen hos läraren och den kanske agerar annorlunda nästa gång. De har genom att återuppleva sin undervisning sett vilka val de gör både vad gäller val av övningar och didaktiska tillvägagångssätt och även hur de väljer att lotsa undervisningen vidare. Detta gör de genom självreflektion och då inte för att de kritiserar sig själv och sitt agerande utan det blir en didaktisk reflektion i, som jag förstår det, avsikt att skapa möjlighet till lärande för studenterna.

Jag menar att det är viktigt att få syn på sin egen praktik i avsikt att kunna *gå i dialog* med den för att på så sätt kunna utveckla sin undervisning. Genom att få reflektera över didaktiska överväganden och val menar jag att lärarna ser hur de kan förändra de invanda strategier de använder. De nämner bland annat att genom att se sig själv och sin undervisning blir de uppmärksamma och pratar kring att de "tar med sig detta", om något som de kommer att "vara medveten om" och utifrån frågan de ställer till sig själv "varför gör jag så?" finns kanske möjligheten att de nästa gång gör annorlunda. Det verkar som att de ser detta som ett meningsfullt redskap i avsikt att utvecklas något som också Seidel et al. konstaterade (2011, s. 266). De visar också, likt i denna studie, att när lärare observerar sig själva upplever de att de är *i* lektionen (ibid.). Seidel et al. (2011) samt Kleinknecht och Scheider (2013) visade att när lärarna observerar sin egen undervisning är de mindre kritiska än när de observerar andras

undervisning och att de inte reflekterar lika mycket kring hur andra överväganden kunde ha gjorts. Detta upplever jag är en skillnad i min studie då lärarna reflekterar över möjligheter till utveckling av såväl övningar som didaktiska överväganden. Kanske kan detta handla om iscensättningen av video-observationen då Kleinknecht och Schneider skriver att för att få ut mer från att observera sin egen undervisning behövs noggranna förberedelser och tydliga ramar (scaffolding) (ibid. s. 21). De ramar och förberedelser som är en del i det återupplevande samtalet skulle kunna tänkas bereda det stöd som författarna ovan frågar efter.

Lärarna i denna studie har fått möjlighet att observera och problematisera sin egen undervisning och med detta skapat nya implicita pedagogiska kunskaper till sin undervisning. Jag ser detta som ett av de mer signifikanta resultaten i denna studie.

### Återupplevande samtal

Även om detta kanske mer tillhör metoddiskussionen nedan vill jag ändå lyfta upp några delar vad gäller att använda denna typ av tillvägagångssätt till diskussion. Det är detta samtal som har fångat lärarnas upplevelser av att observera (sin egen) dansundervisning varför jag ser en funktion med att diskutera denna del separat.

Att studera sig *själv* på filmen, skulle kunna tala för att det skapar en större kinestetisk empatisk respons än om någon annan observeras. En intressant tanke som jag inte kan mer än spekulera kring då jag inte har undersökt observationen av någon annan. Seidel et al. säger dock att: "Thus, analyzing own video material has a positive function with regards to providing teachers with a more activating experience compared to teachers analyzing other teacher's teaching" (2011, s. 266). Just med tanke på att danslärarna blir så kroppsligt engagerade när de observerar och upplever skulle en förhöjd kinestetisk respons vid observation av sig själv kunna stämma. Det är *sig själv*, sin egen *kvasi*-kropp (D'Aloia 2012, s. 106) som studeras och att det kan väcka kroppsliga minnen inkorporerade i kroppen såväl från den observerade lektionen som från tidigare erfarenhet. De ges därmed möjlighet att genom sin kroppsliga reaktion få syn på reaktioner och aktioner som föranleder olika didaktiska val. Jag menar att detta skulle kunna tala för att det är ett tillvägagångssätt som får tag på fenomenet som studeras. Att den kroppsliga reaktionen under samtalet skulle sammanlänkas med det pre-reflexiva som pågår på filmen.

Något som förvånade mig var att lärarna gav uttryck för minnen som kom fram i och med samtalen. De var inte (direkt) var kopplade till den aktuella situationen som tittades på utan både minnen kopplade till aktiviteter före, situationer efter och även situationer som uppstått

vid genomförande av övningar långt tillbaka. Som resonerats kring tidigare skulle dessa minnen som är förknippade med före och efter kunna härledas till att läraren var påverkad av energin och/eller kvaliteten. Att en ton satt kvar i kroppen (Hammergren 2017; Østern 2013). Däremot skulle situationen med läraren som kommer ihåg en liknande situation där det uppstått en konflikt förklaras utifrån att ett minne (Fuchs 2016, s. 201) satt sig i kroppen och vid återupplevande av situationen kom detta minne fram.

Något har alltså föranlett lärarna att återuppleva situationerna och att det har skapat en plattform för dem att få såväl reflektera fritt, minnas och även kommentera i realtid vad de ser. Det verkar som att den första visningen av filmen har fungerat som en typ av uppvärmning (Drew 1993; Carlson et al. 2002) där lärarna har triggats att reflektera fritt och att möjligheten att få se igen kan tänkas vara iscensättningen (ibid). Däremot ser jag ingen direkt koppling mellan var *monologen* hamnade i våra samtal då lärarna reflekterade relativt fritt redan efter första visningen. Något som skulle tala för att använda sig av *återupplevande samtal* är att lärarna verkar komma åt en hel del upplevelser från den observerade lektionen. Intressant att vidareutveckla skulle vara att se hur nära inpå genomförandet av lektionen som samtalet bör göras för att lärarna ska kunna återuppleva och minnas.

## Interkorporalitet, Interaffektivitet eller Kinestetisk empati

Seeing allows us to know the movement of another from our own body's sensory experience and to make interventions informed by internal information

(Fogtmann 2012, s. 307)

Dansundervisning pågår i allra högsta grad i en mellankroppslig verklighet (Hildén 2014, s. 36), där subjektens kroppar interagerar med varandra och interkorporalitet uppstår. I denna mellanmänskliga verklighet ser jag att begreppen interaffektivitet och kinestetisk empati samverkar, en samverkan som möjliggör förståelse för interaktionen mellan kroppar. Genom observation av en annan kropp får vi en reaktion i vår egen kropp, en påverkan (affekt) i kroppen som framkallar såväl en kinestetisk upplevelse av den andres rörelser som att det uppstår känslor framkallade av rörelsen (Reynolds 2012; Hays & Tipper 2012). Denna reaktion skapar då en koppling mellan den egna kroppens resonans med det motstående subjektets resonans och på så sätt uppstår en mellankroppslig resonans (Fuchs 2016; Fuchs & Koch 2014). I mötet mellan de två resonanserna påverkas båda kropparna av varandra till en



mellankroppslig affektivitet: "Our body is affected by the other's expression, and we experience the kinetics and intensity of his emotions through our own bodily kinaesthesia and sensation" (Fuchs 2016, s. 198). Genom denna process skapas ett dynamiskt spel mellan kropparna där de är sammankopplade till varandra (mutual incorporation), något som Fuchs menar är en nyckel till förståelse för social interaktion och empati (2016, s. 198). En viktig kompetens för en lärare i rörelsepraktiker att ha; förmågan att se, förstå och skapa förutsättning för samarbete mellan kroppar i rörelse. Men även hur lärarens kropp är en del av detta spel och att det är genom dessa mekanismer vi får upplevelser och reaktioner som i sin tur ger aktioner.

En skillnad mellan hur vi kan förstå kinestetisk empati och interkorporalitet är att kinestetisk empati verkar på en "unidirectional" nivå (Fuchs & De Jaegher 2009) d.v.s. att det är jag som observatör som upplever någon annans rörelser och på så sätt blir involverad i min kropp. Att genom min kropp få förståelse för hur någon annans rörelse påverkar. Att kunna känna in andras rörelser i sin kropp. Det är viktigt som danslärare för att kunna ge adekvat återkoppling och lotsning.

Vad gäller interaffektivitet handlar det om att "låta" kroppen bli sammanlänkad med en annan. Därigenom uppstår en gemensam mellankroppslighet, ett samarbete. Att kropparna rör sig (dansar) i harmoni och att upplevelsen av dissonanser är medvetenheten om när kropparna inte samarbetar. Jag menar att utifrån ett didaktiskt perspektiv är det viktigt att lärare har förmågan till lyhördhet för dessa dissonanser. Dessa dissonanser kan också vara ett medvetet val att sträva efter då de dansande hela tiden får möjlighet att sträva efter harmoni. Som lärare, när vi i improvisationer initierar övningar, behöver vi vara medvetna om när de dansande inte har närvaro längre där jag då menar att det uppstår dissonanser i gruppen (om övningen görs i grupp). Att det är dessa vi känner av och reagerar på som i sin tur leder till en aktion i form av lotsning, återkoppling, bekräftelse eller att övningen avbryts. Möjligtvis kan det vara så att studenterna i denna studie får möjlighet att öva sig på detta genom de val av övningar lärarna har gjort. Att de får känna in i sin kropp och skapa kroppsliga minnen i avsikt att utveckla ett implicit relationellt kunnande (Fuchs & De Jaegher 2009, s. 481). Men går det verkligen att träna upp den kinestetiska empatin? Reynolds och Reason diskuterar detta och ställer sig frågande till om det går. De säger förvisso att en ökad medvetenhet om kinestetisk empati skulle kunna ligga till grund för rehabilitering (lärande) av individer som fått skador på sin rörelseapparat (2012, s. 319). Parviainen säger att kinestetisk empati bara kan "tränas" upp i en friare form av dans och inte i stegbunden form (2002b, ss. 148-149). Något som skulle kunna indikera att det är just det som händer i de undervisningssituationer

som observerats. Men om det verkligen uppstår ett lärande där den kinestetiska empatin utvecklas hos studenterna kan jag utifrån denna studie inte svara på. Det finns inget i lärarnas upplevelser av observationerna som visar det utan är något som måste undersökas vidare.

## Diskussion kring metod och tillvägagångssätt

I detta avsnitt avser jag att diskutera metod och tillvägagångssätt som jag använt mig av i denna studie. Jag har använt mig av filmade observationer, samtal som transkriberats till text som sedan enligt en hermeneutisk fenomenologisk metod (Giorgi 1997; van Manen 1997) har analyserats och som utgör studiens resultat. Detta ser jag som både studiens styrka och som svaghet. En styrka eftersom det har inneburit att jag har blivit väl insatt i materialet och att jag har följt med de olika stegen varför jag också sett hur det förändrats på vägen. Detta är också en svaghet då jag som forskare varit involverad i alla steg och risken för att tappa bort huvudsyftet d.v.s. lärarnas upplevelser är stor. Att mina upplevelser av hur de har upplevt kan ha fått ta en för stor plats och då möjligtvis att det påverkat slutresultatet. Jag har problematiserat detta under uppsatsens gång och jag har varit medveten om vilken inverkan jag som forskare har. Förkroppsligandet av mig i alla situationer i forskningsprocessen är påtaglig då min erfarenhet som individ och professionell spelar roll (Svendler Nielsen 2012a, s. 3). Jag har dock försökt förhålla mig med distans och inte tappa bort syftet på vägen (van Manen 1997, s. 33) utan varit detta troget. Alla steg i tillvägagångssättet har utgjort en viss selektering och analys; från observationerna då jag valde ut situationer jag reagerade på via urvalet av situationer att ta med till samtalet, samtalet i sig, transkriberingen och slutligen till analysen av empirin.

Jag hade också kunnat välja andra tillvägagångssätt som att använda det filmade materialet i sig och låta det utgöra empirin. Då hade jag dock förlorat syftet med att det är danslärarnas levda erfarenheter jag har velat fånga genom deras upplevelser av observationen. Även samtalet hade kunnat vara nog för att analysera upplevelserna. Då hade jag behövt filma samtalen och låta det filmade materialet utgöra grund för min analys av lärarnas upplevelser och måhända hade det resulterat i ett ännu större material att ta sig igenom vilket inte hade varit möjligt på denna korta tid. Storleken på det empiriska material är också något som kan upplevas som en svaghet, att det blir för mycket för att kunna hitta en kärna. Min uppfattning är ändå att genom att ha tillgång till ett stort material har jag kunnat göra lärarnas upplevelser någorlunda rättvisa för att nå syftet. Några korta kommentarer specifikt kring de olika delarna:

Att använda video ger aldrig en helt fullständig bild då kameran ”ljuger” men en fördel är att det går att gå tillbaka till det filmade materialet och titta på det fler gånger. Svendler Nielsen argumenterar för användandet av audiovisuella narrativ som ett medel för att kommunicera människors uttryck och upplevelser (2012a, s. 2) något som jag upplever har blivit fallet med att låta situationer på video vara centrala i samtalet med lärarna. En viktig sak att ta i beaktning är på vilket sätt som kamerans (och forskarens) närvaro påverkar skeendet i rummet. Svendler Nielsen tar stöd av ett antal forskare här som menar på att, ja en påverkan sker men att mönstren i undervisning egentligen inte förändras, möjligtvis intensifieras (ibid. s. 10). En medvetenhet om den fenomenologiska reduktionen och bracketing har varit avgörande för mitt urval men är naturligtvis även en brist i sammanhanget då det blir min upplevelse och inte lärarnas som egentligen är huvudsyftet med studien.

Det återupplevande samtalet är spännande nog för en helt egen studie men är inte i fokus i denna uppsats. Det jag dock ser, och då utan att ha några jämförande studier att relatera till, är att lärarna i samtalet har återupplevt situationen såväl vad gäller att *komma ihåg* som att påverkas *här och nu*. I jämförelse med den studie som Englund och Sandström gjorde genomfördes samtalet väldigt nära inpå själva lektionen där jag då ser en skillnad i hur lärarna har reflekterat. I deras studie hade läraren svårt att komma ihåg då två år hade gått sedan den filmade lektionen, men uttryckte en tydlighet vad gäller sin pedagogiska roll (2017, s. 27). I förelagd studie förefaller det som att lärarna tar in det de ser på filmen, minns känslan och tankar som de hade vid den aktuella situationen och reflekterar utifrån hur de ser sin egen lärarkropp men även gör didaktiska reflektioner och analyser. Det framkommer också att det de ser skapar kroppsliga reaktioner medan vi samtalar, återupplevandet förkroppsligas *här och nu*. En svaghet är att jag använt mig av ett tillvägagångssätt som inte är validerad som metod för att få tag på upplevelser genom observation. Jag stödjer mig dock på de resultat jag ändå fått fram gällande att lärarna återupplever situationen som sådan samt som Charmaz (2008) diskuterar att vid den här typen av forskning är metod och analys en dynamisk process som skapas under tiden.

Redan vid inspelning av de återupplevande samtalen sker en första abstraktion där en mängd information försvinner, t.ex. gester och kroppshållning (Kvale & Brinkmann 2014, s. 218). När sedan ljudinspelningen ska transkriberas till text sker ytterligare en tolkning då ljudinspelningarna översätts till skrivet språk. I detta steg tappar jag dynamik i rösten såsom intonation och intensitet (Kvale & Brinkmann 2014, s. 218; Fors & Bäckström 2015, s. 134). En svaghet med detta steg är att jag inte följt de teckensystem som finns utan valt att transkribera på mitt eget sätt. Till stor del handlar det om att jag inte har någon tidigare

erfarenhet av och inte kan tekniken vilket kan ses som en brist vad gäller reliabiliteten av det transkriberade materialet. En ytterligare aspekt med att redovisa talspråk är att de talande kan framstå som icke-verserade, men som Englund resonerar, "[...] så ser allas vårt talspråk ut [...]" (2017, s. 61). Då det handlar om lärarnas upplevelser ville jag ha texten så dynamisk som möjligt och då de dessutom är kollegor till mig har jag en relation till deras sätt att tala och uttrycka sig. Därför ville jag genom att transkribera på mitt sätt behålla min upplevelse av deras upplevelse i så stor utsträckning som möjligt. Detta kan absolut ses som en svaghet och en subjektiv tolkning av samtalet till text något som jag är medveten om och har tagit med i analyserandet av texten genom att försöka distansera mig men ändå vara närvarande. Det är lärarnas upplevelse som står i fokus men jag som forskare är medskapare.

Analysen av det empiriska materialet, d.v.s. den transkriberade texten. Möjligtvis hade jag kunnat nöja mig med att använda van Manens förhållningssätt (the wholistic approach och the selective approach) och inte Giorgis övergripande ansats (the global reading). För mig var det en trygghet att *lära känna* texten på flera olika nivåer och jag vill påstå att jag kommit djupare i materialet genom att närma mig texten på olika nivåer. En idé hade också kunnat vara att enbart använda sig av en av van Manens angreppssätt men genom att ha fått möjlighet att med olika blickar vända tillbaka till texten flera gånger har jag fått tillgång till mer av lärarnas upplevelser. Carlsson et al. pratar om detta som att undvika "premature closure of the thematic discoveries" (2000, s. 538). Det har resulterat i väldigt mycket material som ska redovisas vilket i ärligheten krävt en väldigt stor arbetsinsats men genom att ha angripit materialet *uppiifrån och ner* så har jag fått större förståelse för materialet utan att för den skull tappat distansen till det.

## **Vilka nya klanger har framträtt?**

Det här har varit ett mycket spännande projekt, ett projekt som kom att växa mer och mer ju längre in i det jag kom. Genom att välja de många stegen jag gjorde i min metodologi går det inte att förneka att även arbetsmängden har ökat. Syftet var att fånga fenomenet kring dansundervisning utifrån danslärares upplevelse av att observera (sin) dansundervisning och visst har jag fått ta del av deras upplevelser. Jag har fått en större kunskap i vad det är som pågår under en lektion i dans som expressiv form där utforskande processerna har stått i centrum. Konkret skulle denna kunskap kunna formuleras enligt följande:

Först måste jag nog säga att möjligheten att observera sin undervisning är av stor vikt för att som lärare reflektera och *gå i dialog* med sin praktik; detta för att synliggöra sig själv i

undervisningen och ge grund för vidareutveckling, av såväl sig själv som av didaktiska överväganden.

Medvetenheten om vad det är danslärare reagerar och agerar på inom dans som expressiv och utforskande form är av vikt tänker jag. Detta för att själv vara uppmärksam, att utveckla en känslighet för de eventuella dissonanser som uppstår i dansen. Att uppmärksamma vad jag reagerar på och hur jag väljer att agera för att t.ex. driva en övning framåt. Men även för att göra medvetna didaktiska val i utformandet av undervisningen. Ge studenterna, i det här fallet framtida lärare i idrott och hälsa, redskap för att själva utveckla en känslighet för sin kroppsliga resonans och hur den samspelar med omgivningen. Den kanske även kan ge en trygghet i dansen som naturlig del av deras kommande undervisning. Samt att denna lyhörddhet förhoppningsvis utvecklar en förmåga att känna in undervisningen med *hela* kroppen.

Lärarna är ständigt medvetna om det didaktiska ansvaret de har och även om lusten till att dansa ibland blir uppenbar tappas inte fokus på att det är studenternas upplevelse som ligger i fokus. Spännande har varit att se hur lärarna reagerar på närvaro och fokus från studenterna och att det är avsaknad av dessa samt rörelsekvalitet som i mångt och mycket är det som de agerar på. Denna avsaknad av olika förväntade parametrar verkar skapa en dissonans i dansens harmoni och något som ger lärarna en kroppslig information som de väljer att agera på. Påtagligt är att kedjan med reaktion  $\Leftrightarrow$  aktion sker *i* och *genom* kroppen som jag till viss del diskuterat genom kinestetisk empati och interaffektivitet. Där ett resonemang har varit att detta även fungerar ”baklänges” att avsaknad av en sammankoppling av de kroppsliga resonanserna skapar en reaktion som lärarna väljer att agera på.

Lärarna visar en känslighet för att känna av dynamiska växlingar vilket skulle kunna tyda på en väl utvecklad känslighet för att kinestetiskt uppleva kroppar som är i rörelse samt praktisk pedagogisk kompetens. Eftersom undervisningen sker i kollektiv verkar även sammankopplandet av flera kroppar i en dynamisk växelverkan ske där denna gemensamma mellankroppslighet går att lyfta till att även fungera på en kollektiv nivå. Något som jag tänker skulle vara spännande att vidareutveckla i framtida forskningsprojekt.

Lärarna skapar, på ett medvetet sätt, förutsättningar för studenternas upplevelser genom utforskande arbete. De ger, genom sina val av övningar och på det sätt de lotsar och leder studenterna, förutsättningar och möjligheter att få utveckla sin egen känslighet. En förmåga som kan komma att gynna studenterna i deras kommande arbete som lärare inom idrott och hälsa. Det är viktigt i en utbildning att ge studenter möjlighet att på liknande sätt utforska sin kropp, att bli trygg i den för att dels kunna skapa liknande lärandesituationer själv dels för att

utveckla sin kroppsliga lyhördhet. Däremot kan jag inte genom denna studie visa på att det sker ett lärande.

Det *återupplevande samtalet* verkar ha gett lärarna utrymme att samtala utifrån sin upplevelse av att observera sig själva och sin undervisning. Jag ser en potential i denna blandning mellan en semi-strukturerad intervju och *re-enactment interviewing* men där mer studier krävs för att säkerställa detta som en valid metod. Nu har jag inga jämförelser i min studie men det jag framförallt ser som en möjlighet med denna metod är blandningen mellan att reflektera över vad som observeras och att genom upplevelsen bli påverkad i den stund som samtalet sker. Detta är definitivt något som skulle kunna utgöra grunden för ett kommande projekt.

Rustad diskuterade utifrån sin studie att dans inom ämnet idrott och hälsa är i förändring (2012). Ser vi i ett svenskt perspektiv är dans, rörelse i takt och rytm tydligt framskrivet i nuvarande kursplaner och styrdokument (Skolverket 2011a; Skolverket 2011b). Kanske är detta en tillräcklig motivation för en lärarstudent i idrott och hälsa att se värdet med den expressiva formen av dans. Helt klart är att danslärarna i denna studie baserar sin undervisning på att studenterna ska få uppleva och utvecklas genom den expressiva formen att det är ett viktigt redskap för studenterna att ha. Att också få möta utforskande och improvisation löpande under sin utbildning kanske bidrar till att de, till skillnad från studenterna i Rustads studie, inkluderar dans som ett naturligt inslag i undervisningen i idrott och hälsa. Dels baserat på relevansen för att arbeta efter syfte och centralt innehåll i styrdokumentet dels på att de (förhoppningsvis) upplever en trygghet i att undervisa i dans. Det här senaste stycket kan jag endast spekulera kring men det väcker frågor som utifrån den kontext jag befinner mig inom är viktiga att besvara. Att få syn på vad studenterna upplever i mötet med den utforskande dansen och vilket lärande som kommer av det mötet.

## Postludium

Jag beskrev i mitt preludium att jag ibland känner mig som en dirigent som navigerar mellan olika harmonier i den kroppsliga upplevelsen av att både dansa och undervisa dans. Nu kan jag väl säga att detta med att fånga fenomenet dansundervisning inte bara blev ett litet stycke musik utan ett helt orkesterverk. Alla symfoniorkesterns sektioner har fått rymmas i detta verk och jag anar också stöd från ett rockkompband. Dansundervisning är för mig en än mer förkroppsligad upplevelse när jag nu tittat på det utifrån lärares upplevelser. Det som kanske förvånar mig är hur de levda erfarenheterna av dansundervisningen också fått ett helt ljudrum och en kroppslig resonans som vibrerar. Det går inte att ersätta kroppen i dansen eller dansundervisningen med musiktermer men kanske kan den här resan i den kroppsliga klangvärlden ge ytterligare redskap för att skapa lärande där resonanser och dissonanser umgås i harmoni. Jag vill återvända så här i den allra sista refrängen till van Manen som säger följande vad gäller att genomföra fenomenologiska studier: ”This then is the task of phenomenological research and writing: *to construct a possible interpretation of the nature of a certain human experience*” (1997, s. 41). Interpretation är inte bara tolkning utan även gestaltning och i denna uppsats har jag gestaltat upplevelsen av att observera dansundervisning. Vad denna gestaltning leder till vet jag inte, jag vet att jag är redo att grabba dirigentpinnen och kliva upp på pulpeten.

Jag har början till partituret, nu är det bara att räkna in och låta musiken flöda; genom kroppen.

## Källförteckning

Behrends, A., Müller, S., Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance. *The Arts in Psychotherapy*. 39:2, ss. 107-116

Berrol, C. F. (2006). Neuroscience meets dance/movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*. 33:4, ss. 302-315

Carlsson, G., Dahlberg, K., Drew, N. (2000). Encountering violence and aggression in mental health nursing: a phenomenological study of tacit caring knowledge. *Issues in Mental Health Nursing*. 21:5, ss. 533-545

Carlsson, G., Drew, N., Dahlberg, K. (2002). Uncovering tacit caring knowledge. *Nursing Philosophy*. 3, ss. 144-151

Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory. I: Holstein, J., A. & Gubrium, J., F. (Red). *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press, s. 397-412.

Cole, D. K. (2001). Psychodrama and the Training of Trial Lawyers: Finding the Story, Part one. *21 Northern Illinois University Law Review 1* (som publicerad i The Warrior – winter 2002), ss. 1-10.

Cross, E., Kraemer, D., Hamilton, A., Kelley, W., & Grafton, S. (2008). Sensitivity of the action observation network to physical and observational learning. *Cerebral Cortex*. 19:2, ss. 315-326.

D'Aloia, A. (2012). Cinematic Empathy: Spectator Involvement in the Film Experience. I: Reynolds, D. & Reason, M. (red.). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Bristol: Intellect, ss. 91-108

Datainspektionen. *Lagar och regler/Dataskyddsförordningen/Rättslig grund*.  
<https://www.datainspektionen.se/lagar--regler/dataskyddsförordningen/rattslig-grund/myndighetsutövning-och-uppgifter-av-allmant-intresse/> [2019-02-18]

Drew, N. (1993). Reenactment Interviewing: A Methodology for Phenomenological Research. *Journal of Nursing Scholarship*. 24:4, ss. 345-351.

Ehrenberg, S. (2012). A contemporary dancer's kinaesthetic experiences with dancing self images I: Ravn, S. & Rouhiainen, L. (red.). *Dance spaces: practices of movement*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, ss. 193-213.

Ehrenberg, S. (2015). A Kinesthetic Mode of Attention in Contemporary Dance Practice. *Dance Research Journal*. 47:2, ss. 43-62.



Englund, B. (2017). "Det är svårt att just sätta ord på det". I: Sandström, B. (red.). *Språket och dansen*. Stockholm: Carlssons, ss. 55-88.

Englund, B. & Sandström, B. (2017). "Någonting hände" – att sätta ord på dansens uttryck. I: Sandström, B. (red.). *Språket och dansen*. Stockholm: Carlssons, ss. 23-53.

Fogtmann, M., H. (2012). Kinesthetic Empathy Interactions: Exploring the Concept of Psychomotor Abilities and Kinesthetic Empathy in Designing Interactive Sports Equipment. I: Reynolds, D. & Reason, M. (red.). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Bristol: Intellect, ss. 301-316

Fors, V. & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Fuchs, T. & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 8, ss. 465-486.

Fuchs, T. & Koch, S., C. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Frontiers in psychology*. 5: 508, ss. 1-12.

Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*. 11, ss. 194-209

Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*. 16, ss. 41-67.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research. *Journal Of Phenomenological Psychology*. 28:2, ss. 235-252.

Haglund, B. (2003). Stimulated Recall – Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8:3, s. 145-157.

Hammergren, L. (2017). Ett eget språk? Ur danspedagogens perspektiv. I: Sandström, B. (red.). *Språket och dansen*. Stockholm: Carlssons, ss. 123-150.

Hayes, A., E. & Tipper, S., P. (2012). Affective Responses to Everyday Actions. I: Reynolds, D. & Reason, M. (red.). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Bristol: Intellect, ss. 67-86.

Hildén, E. (2014). *Kommunikation mellan de yngsta förskolebarnen i fri lek. Meningsskapande genom den levda kroppen*. Lic.-avh. Karlstad: Karlstads universitet.

Hämäläinen, S. (2007). The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. I: Rouhianen, L. (red.). *Ways of Knowing in Dance and Art*. Helsingfors: Teaterhögskolan, ss. 56-78.

Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What does teachers think and feel when analyzing

videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*. 33, ss. 13-23

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Meekums, B. (2012). Kinesthetic Empathy and Movement Metaphor in Dance Movement Psychotherapy. I: Reynolds, D. & Reason, M. (red.). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Bristol: Intellect, ss. 33-50

Moreno, J. L. (1978). *Who shall survive: foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. 3rd. ed. Beacon, N.Y. (Book I)

Notér Hooshidar, A. (2014). *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning*. Lic.-avh. Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Parviainen, J. (2002a). Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*, 34:1, ss. 11-26.

Parviainen, J. (2002b). Kinaesthesia and empathy as a knowing act. I: Fiskvik, A-M. & Bakka, E. (red.). *Dance knowledge—dansekunnskap. International conference on cognitive aspects of dance*. Proceedings: 6th NOFOD Conference, Trondheim January 10-13 2002. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet, ss. 147-154

Parviainen, J. (2003). Kinaesthetic Empathy. *Dialogue & Universalism*. 11:12, ss. 151-162

Ravn, s. (2001). *Med kroppen som materiale: om dans i praksis*. Odense: Odense Universitetsforlag

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Reynolds, D. (2012). Kinesthetic Empathy and the Dance's Body: From Emotion to Affect. I: Reynolds, D. & Reason, M. (red.). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Bristol: Intellect, ss. 121-138

Roos, C. (2017). Tanken i rörelsen – dansarens icke-verbala och verbala arbetsstrategier. I: Sandström, B. (red.). *Språket och dansen*. Stockholm: Carlssons, ss. 151-194.

Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance*. 3, ss. 15-29

Sandström, B. (2017). En danspedagogisk diskurs. I: Sandström, B. (red.). *Språket och dansen*. Stockholm: Carlssons, ss. 89-122.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teaching Education*. 27, ss. 259-267.

Schwartz, P. (red.) (1995). Laban Movement Analysis: Theory and Application, *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance*. 66:2.

Skolverket (2011a). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). Läroplan för gymnasieskolan 2011. Stockholm: Skolverket.

Sklar, D. (1994). Can Bodylore Be Brought to Its Senses? *The Journal of American Folklore*, 107:423, ss. 9-22.

Svendler Nielsen, C. (2008). *Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Diss. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.

Svendler Nielsen, C. (2012a). Looking for Children's Experiences in Movement: The Role of the Body in "Videographic Participation. *Forum: Qualitative social research sozialforschung*. 13:1.

Svendler Nielsen, C. (2012b). The Lived Space of Artistic Primary School Education: The Significance of Embodiment and Vulnerability. I: Ravn, S. & Rouhiainen, L. (red.). *Dance spaces: practices of movement*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, ss. 177-192.

Svendler Nielsen, C. (2014). Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser – skitse til en fænomenologisk didaktik. I: *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltze, ss. 111-119.

Thelin, M. (2008). *Dansens helande kraft*. Stockholm: Carlssons.

van Manen, M. (1997) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. 2nd ed. Ontario: Althouse press.

van Manen, Max (2014). *Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html> [2018-08-25]

Warburton, E., C. (2011). Of Meanings and Movements: Re-Laguaging Embodiment in

Dance Phenomenology and Cognition. *Dance Research Journal*. 43:2, ss. 65-84.

Winther, H. (2014a). Det professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I: Winter, H. (red.). *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer, ss. 74-88.

Winther, H. (2014 b). Kroppen som læremester – guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I: Winter, H. (red.). *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer, ss. 165-182.

Østern, T., P. (2013). The Embodied Teaching Moment: The Embodied Character of the Dance Teacher's Practical-pedagogical Knowledge Investigated in Dialogue with Two Contemporary Dance Teachers. *Nordic Journal of Dance*. 4:1, 28-47.

Hej!

Samtidigt som jag undervisar här på GIH är jag student på masterprogrammet i Samtida Dansdidaktik som ges på, Stockholms Konstnärliga Högskola, Institutionen för danspedagogik. Inom ramen för min utbildning ska jag göra ett examensarbete som kommer att resultera i en masteruppsats. I min studie vill jag undersöka *Danslärares upplevelse av att observera dans och hur detta tar sig uttryck i den egna kroppen*. Det är alltså danslärares och dess upplevelse som är i fokus. Jag vill därför bjuda in dig som lärare att delta i min studie. För att undersöka detta på ett så autentiskt sätt som möjligt behövs dock en lärandemiljö där dessa upplevelser kan studeras varför jag vill observera lektioner här på GIH. Dessa lektioner filmas, situationer kommer att väljas ut och ligga till grund för den efterföljande längre intervjun jag genomför med dig som danslärare inom en så kort tid som möjligt efter observerad lektion. Jag avser dock att även ställa några kortare frågor till dig direkt efter genomförd lektion.

Filmerna kommer enbart att utgöra underlag för vårt samtal varför de inte på något sätt kommer att publiceras. Intervjun kommer att spelas in som ljudfiler och dessa kommer att transkriberas och sedan utgöra empirin som analyseras. Du som lärare kommer att vara anonym i denna studie, dels då filmerna inte kommer att sparas dels att namn inte kommer att nämnas utan skrivas om som "studenten" eller "läraren".

I detta dokument godkänner du din medverkan. Din medverkan är en förutsättning för studien då det bygger på din reaktion av att observera dans. Den rättsliga grunden som detta baseras på kallas allmänt intresse.

Med detta avtal godkänner du din medverkan i studien och publicering av innehållet i studien.

Ytterligare information innan du skriver på avtalet kan ges av mig, Anders Frisk, eller min handledare vid Stockholms Konstnärliga högskola Isak Benyamine som är knuten till pedagogiska institutionen på Stockholms Universitet.

Studentens namn: Anders Frisk  
Tel.nr: 070-3170812  
Mailadress: anders.frisk@gih.se

Handledare: Isak Benyamine  
Mailadress: Isak.Benyamine@edu.su.se

**Jag .....godkänner den.....detta avtal  
för att delta i examensarbetet beskrivet ovan.**

**Underskrift.....**

Hej!

Samtidigt som jag undervisar här på GIH är jag student på masterprogrammet Samtida Dansdidaktik som ges på, Stockholms Konstnärliga Högskola, Institutionen för danspedagogik. Inom ramen för min utbildning ska jag göra ett examensarbete som kommer att resultera i en masteruppsats. I min studie vill jag undersöka *Danslärares upplevelse av att observera dans och hur detta tar sig uttryck i den egna kroppen*. Det är alltså danslärares som är i fokus. För att undersöka detta på ett så autentiskt sätt som möjligt behövs dock en lärandemiljö där dessa upplevelser kan studeras varför jag vill observera lektioner här på GIH. Lektionerna kommer att filmas och dessa filmer kommer att ligga till grund för en intervju jag genomför med danslärares.

Filmerna kommer enbart att utgöra underlag för mig och läraren vars upplevelse jag studerar och kommer inte att publiceras. Lärares beskrivning kommer att transkriberas till text som sedan analyseras. Du som student kommer att vara helt anonym i denna studie då filmerna inte kommer att sparas och namn inte kommer att nämnas. Deltagarna kommer i uppsatsen att benämnas som "studenten", "studenterna" eller "läraren".

Din medverkan är viktig för studien då det blir svårt att studera det aktuella fenomenet d.v.s. danslärares reaktion på att observera dans utan den reella lärandeaktiviteten.

Med detta avtal godkänner du din medverkan i studien och publicering av innehållet i studien. Den rättsliga grunden som detta baseras på kallas allmänt intresse.

Ytterligare information innan du skriver på avtalet kan ges av mig, Anders Frisk, eller min handledare vid Stockholms Konstnärliga högskola Isak Benyamine som är knuten till pedagogiska institutionen på Stockholms Universitet. Alternativt programansvarig för masterprogrammet Samtida dansdidaktik, Ingrid Redbark-Wallander.

Studentens namn: Anders Frisk  
Tel.nr: 070-3170812  
Mailadress: anders.frisk@gih.se

Handledare: Isak Benyamine  
Mailadress: [Isak.Benyamine@edu.su.se](mailto:Isak.Benyamine@edu.su.se)

Programansvarig Ingrid Redbark-Wallander  
Stockholms konstnärliga högskola, Dans- och Cirkushögskolan  
Brinellvägen 58, 114 28 Stockholm  
Telefon: 0769 400 886  
Mailadress: [ingrid.redbark.wallander@uniarts.se](mailto:ingrid.redbark.wallander@uniarts.se)

**Jag .....klass.....godkänner  
den.....detta avtal för att delta i examensarbetet beskrivet ovan.**

**Underskrift.....**