

Kunskapsutveckling i en danskonstnärlig process

praktiknära studie av design i ett skapandeprojekt på gymnasiet

av
Lena Dahlqvist

Namn på Institutionen: *Institutionen för danspedagogik*

Utbildningsnivå: *Masterexamen 15 hp*

Inriktning/Program/Kurs: *Samtida dansdidaktik*

Termin, årtal: *HT 2021*

Handledare: *Katarina Lion*

Examinator: *Lena Hamnergren, Anna Grip*

Stockholm University of the Arts / Stockholms konstnärliga högskola

Abstract

This report is discussing:

Knowledge development in an artistic process. Investigation of a design in a creative dance project at an upper secondary school.

By Lena Dahlqvist

This is an investigative study of a design in a creative project at Estetiska programmet Dans at an upper secondary school. The course is designed and conducted according to Skolverkets knowledge requirements. The didactic choices, tools and methods used in the project are analysed from a design-for-learning-perspective. The study is also exploring how the design can provide a meaningful context. Furthermore, the study investigates how individual space for the dance student is designed to enable an artistic voice in a collective collaborative project. The data is analysed by using the vocabulary of Staffans Selander, such as domain specific knowledge, dialogical approach, and meaningful context. The result shows that Value Clarification/Rundan as a method in combination with deliberative conversation can provide the opportunity for knowledge development for both the collective and the individual. The examination of the design also shows that the understanding of an artistic process can grow within a meaningful context and at the same time provide for the students to develop skills in using a democratic process.

Keywords: design-for-learning, artistic process, learning by communication, choreographic approach, deliberative democracy, values clarification.

Förord

Jag har i och med detta arbete haft förmånen att praktiskt få studera didaktik och design i ett konstnärligt ämne. Det har varit roligt, lärorikt och utvecklande på många sätt. Stöttning har kommit från flera olika håll, vilket gjort mig stark och glad. Jag vill i första hand för detta rikta ett stort tack till min familj för allt stöd. Samtidigt vill jag också passa på att tacka min danslärarkollega Susanne Nordin som generöst delat med sig av sina erfarenheter, kunskaper och lärdomar. Vi har under åren utvecklat ett väl fungerande samarbete i dansundervisningen. Skolverket pratar i dessa dagar om skolutveckling genom kollegialt lärande och jag vet att bättre danskollega och lärande kan man inte önska sig. Jag vill också tacka de elever som så självklart deltagit i undersökningen och lärprocessen. De har lärt mig mycket om både didaktik och danskonst. Till min handledare Katarina Lion vill jag rikta ett varmt tack för de kreativa och roliga samtal vi haft och som hela vägen under lång tid tålmodigt och positivt stöttat mig med sina kommentarer. Jag vill samtidigt tacka kursansvarig Ingrid Redbark Wallander för hennes goda omdöme och vägledning med frågor som fått mig att få syn på min praktik. Jag riktar även ett tack till alla mina studiekollegor på Mastersprogrammet i Samtida dansdidaktik för all stöttning och feedback under kursens gång. Dessutom vill jag tacka Katarina Lundmark för de glada tillrop och härliga kreativa diskussioner som vi haft samt Jannie Berggren som förmedlat och gett mig en förståelse för högre dansutbildning och didaktik. Jag vill slutligen också tacka alla de lärare som delat med sig av sina kunskaper och för alla underbara möten med människor och danskonst som har bidragit till en förståelse för och utveckling av både mig som person såväl som mina kunskaper inom danskonstens och didaktiken fält. Tack alla ni!

Lena Dahlqvist

Lärare i danskonst

Innehållsförteckning

Förord	2
1. Inledning	1
1.2 Kontext – form och styrdokument	2
2. Syfte och frågeställning	5
2.1 Material och metod	5
2.2 Genomförande.....	6
2.2.1 God forskningssed i min egen praktik	7
3. Teoretiskt ramverk	7
3.1 Lärprocessen i ett designteoretiskt perspektiv	8
3.2 Erkänd kunskap i dialogisk kommunikation	9
3.3 Meningsfullt i fler än en bemärkelse.....	10
4. Didaktiska verktyg	11
4.1 Aktiva värderingsövningar – förståelse av handlingar och konsekvenser	12
4.2 Deliberativa samtal – en demokratiprocess.....	13
4.3 Projekt - Form – Process	15
5. Forskningsöversikt	16
5.1 Demokratiskt förhållningssätt – modell för kunskapsförmedling	16
5.1.1 Språkutvecklande arbetssätt - medvetenheten ger ökad förståelse	18
5.1.2 Dialog – metod för ökad konstnärlig förståelse	21
5.1.3 Levd erfarenhet - delad erfarenhet i möte med jaget och den andra	23
6. Analys - Design av konstnärlig process	24
6.1 Domänspecifik kunskap	25
6.2 Dialogiskt förhållningssätt – rutin och strategi	31
6.2.1 Rundan som praktik– upprepning, igenkänning, förväntningshorisont	32
6.2.2 Rundan –för kollektivets kunskapsutveckling	34
6.2.3 Rundan – för individens kunskapsutveckling	34
6.2.4 Deliberativa samtal – praktik för kollaborativt kollektivt skapande och lärande	37
6.2.5 Deliberativt samtal – för kollektivets kunskapsutveckling	39
6.2.6 Deliberativt samtal – för individens kunskapsutveckling	41
6.3 Meningsskapande sammanhang.....	44
7. Konklusion	46
7.1 Designen kopplat till Skolverkets kunskapskrav	47
7.2 Designen kopplat till meningsfullt sammanhang	50
7.2.1 Designen som demokratiseringsprocess	55
7.3 Design kopplat till utrymme för personligt uttryck.....	57
7.4 Sammanfattande slutkommentar	60
7.5 Metoddiskussion	63

7.6 Vidare forskning.....	65
Referenser.....	67

Alla videofilmade data finns tillgängligt endast för mig och denna studie.
Bilaga 1. Bild från planeringsmötet

1. Inledning

Under en stor del av mitt yrkesliv har jag undervisat i modern nutida dans på gymnasiet. Som danslärare har min vardag varit fylld av kreativitet, konstnärliga uttryck och transformation av kunskap. Konsten menar professor i pedagogiskt arbete Anders Marnér (2005) har en dubbel karaktär och är både autonom och men även social i sin strävan att mediera ett budskap. En tanke som jag delar. Som konstnärligt uttryck är danskonsten självständig i sin genre, men den är också alltid kontextualiserad. Den befinner sig liksom övriga konstformer i dialog och i ett sammanhang, vilket också gäller danskonsten inom skolans ramar och för perspektivet i denna studie.

Mina kunskaper inom skolan och danskonstens fält har jag erhållit genom både formell danslärarutbildning och av att praktisera danskonst. Det har gett mig en god bas att stå på i min vardagliga lärargärning. Jag har många gånger varit tacksam över den pedagogiska dansutbildning jag fick i slutet av 1980-talet på dåvarande Danshögskolan, numera SKH. Dock kände jag då en viss saknad efter ett konstnärligt perspektiv på dansundervisningen som inte fanns i så stor utsträckning i dåtidens pedagogutbildning. Det konstnärliga perspektivet på dans i styrdokumentet på gymnasiet är idag ett mer tydligt kunskapsmål (Skolverket 2011d), med ett danskonstnärligt undersökande och gränsöverskridande arbetssätt. Detta kräver därmed en ökad teoretisk förståelse av både ämne och praktik för oss som undervisar.

Min undersökning kan inom det utbildningsvetenskapliga fältet bidra till en större ämnesdidaktisk kunskap, alltså vara en del i en ”forskning som medverkar till att utveckla lärares sätt att arbeta och elevers lärandeprocesser” (Andersson 2012, s. 11). Genom studien vill jag lyfta fram och belysa en design med didaktiska val av verktyg och metoder som min danslärarkollega och jag använder i undervisningen i ett skapandeprojekt. Designen som undersöks är utformad och avsedd att i undervisningen utveckla flera förmågor och kunskaper i ämnet dansgestaltning samt kursen Dansgestaltning 1. Dock ligger tyngdpunkten i min studie på det metodiska innehållet och de didaktiska verktygen i designen kopplad till förståelsen av en konstnärlig process. Jag ämnar belysa på vilket sätt min danslärarkollega och jag designar och genomför undervisningen för kunskapsutveckling av en konstnärlig process. Därmed kan områden för utveckling upptäckas i undervisningen.

Med detta utbildningsvetenskapliga bidrag finns möjligheter att didaktiskt kunna generalisera och därmed utveckla dansundervisningen, till nytta för kommande danslärare. Att synliggöra det komplexa innehållet i en design av en undervisningssituation bidrar till utvecklingen av estetiska ämnen generellt och möjliggör på så sätt ett förtydligande av ett

konstnärligt ämne. Det i sin tur kan leda till en starkare position för den kategorin lärare inom skolans fält och stärka läraryrket i likhet med ”yrken som baserar sin verksamhet på vetenskaplig forskning” (Brantes 2009, s. 15).

Grindvakten, en person i position att påverka transparensen och möjligheterna av att få tillgång till studieobjektet, kan fungera hämmande i etnografiska studier (Denscombe 2009; Patel & Davidsson 2011). Min roll som en av två danslärare för elevgruppen har snarare varit en dörröppnare än ett hinder och har möjliggjort en närhet till empirin. Min roll som både undervisande lärare och grindvakt i studien har underlättat för möjligheterna att genomföra min undersökning.

1.2 Kontext – form och styrdokument

För Estetiska programmet inriktning Dans är enligt Skolverket (2011c) 400 poäng i tre olika dansämneskurser obligatoriskt. Vår skola har dock valt att komplettera med ytterligare fyra kurser i dansämnena så att inriktningen omfattar 800 poäng. Det innebär att våra elever har undervisning i dansämnena i totalt 800 poäng (se *Tabell 1* nedan).

Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3	Tot
Kurs	Kurs	Kurs	poäng
<i>Dansteknik 1</i>	<i>Dansteknik 2</i>	<i>Dansteknik3</i>	300
<i>Dansträning</i> börjar	<i>Dansträning</i> fortsätter	<i>Dansträning</i> avslutas	100
<i>Dansgestaltning 1</i> börjar	<i>Dansgestaltning 1</i> avslutas	<i>Dansgestaltning 2</i>	200
<i>Dansimprovisation</i> och komposition börjar	<i>Dansimprovisation</i> och komposition fortsätter	<i>Dansimprovisation</i> och komposition avslutas	100
<i>Dansteori</i> börjar	<i>Dansteori</i> fortsätter	<i>Dansteori</i> avslutas	100
		<i>Gymnasiearbetet</i>	100

Tabell 1. Fördelningen av kurser och poäng över årskurserna (egen ill.)

Tabell 1 ovan, visar fördelningen av de olika kurserna över de tre gymnasieåren. *Dansgestaltning 1* i ämnet dansgestaltning som studien gäller, är en kurs som löper över två

årskurser. Det innebär att det skapandeprojekt som studien undersöker ligger i mitten av kursen Dansgestaltning 1.

Jag har i min danslärargärning på gymnasiet haft förmånen att få arbeta tillsammans med samma danslärarkollega. Min kollega har utbildats vid Balettakademin i Stockholm och arbetat som yrkesdansare ett flertal år innan vi blev danslärarkollegor. Vi har som yrkesmänniskor inom fältet både liknande och skiftande erfarenheter från dansens fält och således kompetenser som tillsammans stöttar och kompletterar varandra. Vi har med tiden utvecklat ett nära samarbete i dansundervisningen, där vi genom didaktiska diskussioner och samplanering designar och genomför dansundervisningen var för sig men också tillsammans. Min kollega och jag delar på undervisningen i alla kurser inom dansinriktningen, (se *Tabell 1*). Vi planerar och genomför största delen av alla lektioner inom dansgestaltningsämnet tillsammans. Det projekt som är föremål för denna studie, designar och genomför vi tillsammans, samt undervisar samtidigt tillsammans majoriteten av lektionerna i elevgruppen.

Skolverkets riktlinjer för Estetiska programmet (2011b) utgår från examensmålen och är gemensamma för alla fem inriktningar på programmet. Förståelse och kunskapsutveckling av konstnärlig process och hur min danslärarkollega och jag designar lärprocessen är relaterat till de mål Skolverket ställer upp. Riktlinjerna från Skolverket innebär en komplexitet i bredden av förmågor som eleverna ska ges möjligheter att utveckla. I alla delar ser jag en koppling till kunskapsutveckling av begreppet konstnärliga processer och är därmed intressant och värdefullt att belysa. Nedanstående citat visar på omfånget av de kunskaper Skolverket avser att eleverna ska utveckla. Under rubriken *Estetiska programmet, Examensmål* (Skolverket 2011b) står följande:

Utbildningen ska utveckla elevernas kunskaper i och om de estetiska uttrycksformerna och om människan i samtiden, i historien och i världen utifrån konstnärliga, kulturella och kommunikativa perspektiv. [...] Inriktningen dans ska ge fördjupade kunskaper i scenkonstnärlig dans. Den ska utveckla elevernas förmåga att gestalta och kommunicera med dans och förstå uttrycket [...] Centralt för utbildningen är att eleverna ska skapa, uppleva och tolka konst och kultur. (Skolverket 2011b)

Alla undervisande lärare inom hela Estetiska programmet är delaktiga och ansvariga för att eleverna ska kunna nå dessa mål. Att förstå och kunna genomföra en konstnärlig process, alltså producera konst, en artefakt eller ett dansstycke, ser min danslärarkollega och jag som centralt för våra dansstetelever.

I riktlinjerna för ämnet Dansgestaltning står under *Inriktning Dans* att ”ämnet dansgestaltning ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i gestaltungsarbete där tolkning, improvisation, komposition och scenisk kunskap bildar en bas tillsammans med relationen till publiken” (Skolverket 2011d) och att eleverna ska utveckla förståelse av hur dansens rörelseuttryck och formspråk kan nyanseras och varieras utifrån olika konstnärliga idéer (ibid). Undervisningen i ämnet ska ”ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att samarbeta, interagera med andra och vara lyhörda inför olika sätt att förhålla sig till konstnärliga processer” (ibid) samt ge ”möjlighet att delta i, driva och utveckla konstnärliga projekt och olika former av sceniska presentationer” (Skolverket 2011d). Styrdokumenten uttrycker att eleverna ska utveckla kunskaper i ”att ta initiativ, uttrycka idéer och omsätta dem i en konstnärlig process samt att reflektera över konstnärliga processer” (Skolverket 2011d). Eleverna ska även ha ansvar och inflytande samt utveckla förmåga att arbeta i demokratiska former (ibid).

Det centrala innehållet i kursen Dansgestaltning 1 ska ge möjligheter för eleven att vara aktiv i både individuella och kollektiva konstnärliga processer. Detta finns också preciserat i kunskapskraven för högsta betyget A, att eleven ”uttrycker sig med säkerhet i konstnärliga gestaltande processer där gemensam tolkning, improvisation och komposition ingår samt presenterar och tar initiativ till egna lösningar som för arbetet framåt” (Skolverket 2011d).

Målet för den elevgrupp som designen var utformad för, var att skapa och framföra ett dansstycke till Aviciis *Without You* i skolans konsertsal för elever och lärare vid skolavslutningen. Både val av musik samt tema psykisk ohälsa, var eleverna eget gemensamma val. Temat gestaltade elevernas tankar och upplevelser kring vad psykisk ohälsa kunde betyda för olika personer. Temat var då också aktuellt både på deras skola och i samhällsdebatten i och med Aviciis bortgång.

En upplevelse av begreppet konstnärlig process som abstrakt och svårdefinierat, gjorde mig nyfiken och intresserad av att få syn på undervisningen kopplat till detta. Jag vill med min studie undersöka planering och genomförande av undervisning av ett skapandeprojekt i kursen *Dansgestaltning 1* ur ett design-för-lärande-perspektiv. Detta för att lyfta fram samt visa på de val och innehåll i en design av ett kollektivt kollaborativt moment hos en grupp danselever i årskurs 1 på Estetiska programmet som min kollega och jag gör. Studien av skapandemomentet kan belysa en möjlig design för kunskapsutveckling för både gruppen och den enskilde individen kopplat till förståelse av en konstnärlig process.

2. Syfte och frågeställning

Följande kapitel presenterar syfte och frågeställning samt insamlingsmetod, empiri och den analysmetod som använts. Kapitlet avslutas med en redogörelse för de etiska principer, enligt Vetenskapsrådet (2011) och GDPR (IMY 2021) som studien har förhållit sig till.

Undersökningen syftar till att lyfta fram och synliggöra designen för förståelse av en konstnärlig process i ett skapandemoment för tio danselever i årskurs 1. Syftet har formulerats i följande frågeställningar

1. På vilket sätt kan undervisning designas i ett skapandemoment för uppfyllande av kunskapskravet konstnärlig process?
2. På vilket sätt kan ett meningsfullt sammanhang utformas i ett skapandemoment i ämnet Dansgestaltning?
3. På vilket sätt kan utrymme för personligt uttryck designas i en kollektiv kollaborativ konstnärlig process?

2.1 Material och metod

Det empiriska material som ligger till grund för analysresultatet består av flera delar. Det utgörs av två videofilmade deltagande observationer, en från planeringen av själva designen och en vid genomförandet av en lektion med eleverna i slutfasen av skapandeprojektet, totalt ca 3,5 timmar. Designen som undersökts i denna studie är som tidigare nämnts ett utsnitt av en större design av ämnet dansgestaltning där tre kurser samverkar under tre årskurser (Se Tabell 1). Som empiriskt material har jag förutom det handskrivna planeringsdokumentet som producerades (Se Bil. 1), även använt mig av min erfarenhet av undervisning i ämnet. Här ingår även en didaktisk metod, av oss danslärare kallad Rundan, en modifierad variant av Value Clarification/Aktiva värderingar (Steinberg 2003) närmare beskriven i kapitel 4. Detta för att i analysen av empirin få en kompletterande och djupare förståelse och bredare belysning av designen satt i sin kontext.

Analysmetoden består av en närläsning och kvalitativ tolkning av de insamlade data som tematiserats utifrån didaktiska övergripande grundfrågor vad, när, hur och varför. Detta har i sin tur delats in i kategorier med en koppling till Staffans Selanders (2017) begrepp, *dialogiskt förhållningssätt*, *domänspecifik kunskap* samt *meningsskapande aktivitet*. Tillsammans med min beprövade erfarenhet ligger detta till grund för resultatet. Därefter har resultatet speglats i en design för lärandeperspektiv och slutligen har en konklusion gjorts.

2.2 Genomförande

Insamlingen i form av videoinspelning av det empiriska materialet har skett vid två olika tillfällen. Den första observationen gällde planering och design av skapandemomentet. Det skedde i slutet av vårterminen, i enlighet med en övergripande årsplan. Min kollega och jag satt i vårt personalkök efter dagens avslutade lektioner och mötet tog en och en halv timme i anspråk. Diskussionen kring utformningen skedde spontant och utan dagordning, på ett avspänt och trevligt sätt. Vi läste högt för varandra ur Skolverkets styrdokument och resonerade kring elevernas uppnådda kunskapsnivå samt refererade sammanfattande till vad de gjort under läsåret. I designen utgick vi från att eleverna i detta moment skulle få större frihet i förhållande till tema och eget skapande än vad de fått under första halvan av läsåret. Vi pratade även om och delade minnen och erfarenheter från vårt tidigare dansliv. Hela videodokumentationen har transkriberats utifrån vad som varit intressanta data kopplat till forskningsfrågorna.

Det andra deltagande observationstillfället som videodokumenterades skedde i slutet av skapandeprojektet vid en scenrepetition med elevgruppen. Vid det två klocktimmar långa tillfället undervisade både min danslärarkollega och jag gruppen tillsammans. Samundervisandet planeras in i designen, ett medvetet val i vår design som återkommer över alla tre årskurserna i gestaltungsämnet. I enlighet med vår design, som initialt inneburit arbete i danssal där improvisations och kompositionsarbete lett fram till en gemensamt överenskommen koreografi av dansstycket, genomfördes en första scenrepetition. Repetitionen fokuserade då mestadels på placeringar i relation till varandra och i riktningar till kommunikationen med publiken. Konsertlokalen var bekant för eleverna men är ovanlig i jämförelse med en traditionell tittskåpsscen. Scenrummet är sexkantigt och byggt arkitektoniskt med fokus på musikkonsert och har därmed andra förutsättningar med en publik som sitter i tre sektioner i vinklade gradängssystem

Till det empiriska materialet har även adderats stoff från min egen erfarenhet av undervisning i ämnet dansgestaltning och det samarbete jag haft med min kollega. Anteckningar i form av noteringar (se Bil 1) och kom-ihåg-lappar har varit till nytta som underlag för analysen. I ämnet dansgestaltning finns inga traditionella läromedel på det sätt som kan förekomma i andra gymnasiegemensamma skolämnen. Ur den aspekten fungerar gruppen tillsammans med läraren i ämnet som en viktig kunskapsresurs.

Vid analysen har den design för lärande som formats och undersökts i denna studie i viss mån satts i relation till den större övergripande designen i gestaltungsämnet. Den större

designen sträcker sig över tre kurser i ämnet dansgestaltning. Den börjar i årskurs 1 och slutar i och med gymnasiearbetet i årskurs 3. Detta menar jag är viktigt eftersom designen som undersökt bara kan ses som ett led i en längre lärprocessen mot en appropriering av begreppet konstnärlig process, grundat på fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dock ligger fokus i den här studien på ett skapandemoment i mitten av kursen Dansgestaltning 1.

Det empiriska materialet delades in i kategorier efter de tidigare beskrivna designbegreppen hämtade från Staffan Selander (2017) *domänsspecifik kunskap, dialogiskt förhållningssätt och meningsskapande aktivitet*.

2.2.1 God forskningssed i min egen praktik

Informationskravet från Vetenskapsrådet (2017) följdes genom att tydligt informera elevgruppen och min kollega om syftet med studien. Några elever uttryckte en spänning över att få delta i en forskningsundersökning av en dansgestaltungsdesign. Även Vetenskapsrådets krav (2017) på konfidentialitetskravet följdes i möjligaste mån genom att skydda identiteten på deltagarna och inte nämna någon vid namn förutom min kollega (Denscombe 2009; Patel & Davidsson 2011). Detta, menar jag, har inte varit något problem vid insamlandet av data eller redogörelsen för resultatet i studien då eleverna gett sitt samtycke till att delta och min kollega godkänt att hennes namn blir nämnt (Vetenskapsrådet 2017). Beträffande nyttjandekravet gäller att de insamlade data endast används till avsett forskningsprojekt och dess syfte samt inte delas av andra utan finns endast tillgängligt för mig. Även detta krav samt följande av GDPR-lagen har beaktats och efterföljts i denna undersökning (Denscombe 2009).

3. Teoretiskt ramverk

I detta kapitel redogörs för studiens utgångspunkt och teoretiska ramverk med didaktikprofessor Staffan Selander som främsta källa. Didaktisk design, menar Selander ”handlar om att skapa en arkitektur med strukturell tydlighet, informationstillgänglighet och relevans” (Selander 2007, s. 170). Eftersom man inom designteorin strävar efter att nå en vidgad förståelse och syn på lärande och därmed ”en ny konceptualisering av utbildning och lärande” (Selander & Kress 2017, s. 15) finner jag det lämpligt att utgå från och använda teorin om design för lärande som ett teoretiskt ramverk i min studie. Det designteoretiska perspektivet fungerar enligt professor i skolutvecklingsfrågor Trond Eiliv Hauge (2016) både för en ökad förståelse av lärprocessen i sig och som ett användbart verktyg för synliggörande och utveckling av undervisning. Jag har

i den här studien valt att fokusera på och utgå från tre designteoretiska begrepp utvecklade av Selander i *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande* (2017). De centrala begreppen är *dialogisk kommunikation*, *meningsskapande aktivitet* samt *erkännandekulturer*. Dessa begrepp fungerar som ett raster i analysen av empirin. Med hjälp av dem vill jag undersöka designen av skapandemomentet för att få syn på och beskriva de metoder och didaktiska verktyg min kollega och jag använder i en konstnärlig process. På så sätt kan designteorin användas enligt Hauges intentioner ovan, dels för att få en ökad förståelse av en undervisningspraktik och dels för att kunna bidra till en utveckling av didaktiken i dansgestaltningssämnet.

3.1 Lärprocessen i ett designteoretiskt perspektiv

Det designteoretiska perspektivet avser att simultant både förstå och utveckla kunskaper kring undervisning och inläring (Haug 2016). En lärprocess är komplex och inläring sker över tid och i olika takt hos varje individ i en grupp. Eftersom momentet som studeras här är utformat som ett kollaborativt dansskapande riktas fokus på hela det kollektiva förloppet av skapandet i studien. Men eftersom en lärprocess och kunskapsutveckling inte är lika hos varje elev riktas även fokus på den enskilda individens lärprocess.

En lärprocess är, enligt Selander & Kress i *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv* (2017), egentligen två olika stadier, två transformationscykler i en social aktivitet. I det första stadiet av en inläringssituation, alltså första transformationscykeln, är situationen inramad av normer och rutiner samt ett kunskapsinnehåll som läraren designat, det vill säga valt att vilja transformera vid ett speciellt tillfälle. Detta kan vara både en lång och en kort process av transformation och inläring av kunskap. Innehållet i designen uppfattas kanske inte av den lärande individen just vid den tidpunkten då transformationen sker. Dock startas en lärprocess hos den enskilde som tolkar och överför innehållet och approprierar, samt adderar till den tidigare erhållna kunskapen. På så sätt växer och utvecklas kunskaperna hos individen. I den andra delen av transformationscykeln då en kunskap approprierats, visar individen sin förståelse av sin kunskap genom att delta i aktiviteten och samtalet multimodalt, med ord och tecken, kropp och handling, ett slags representation av den erhållna kunskapen, som vidareutvecklar lärsituationen. På så sätt bidrar den personen också till den vidare kunskapsutvecklingen i sammanhanget.

Dessa två transformationscyklar kan pågå samtidigt i stort och i smått. Det kan gälla en specifik kunskap, exempelvis förståelsen av ett ord, en fråga, eller en förklaring av uttrycket i en rörelse i en separat diskussion. Det kan också gälla förståelsen av en hel process, från idé till

färdig produkt, en konstnärlig process. I transformationscyklerna visar sig kunskaperna i dialogen i det sociala samspelet och sammanhanget. Kunskaperna tar form och blir representationer av och tecken på kunskap hos individerna i det sociala samspelet (Selander & Kress 2017).

Den erhållna kunskapen visas i ord och handling. Man betonar inom designteorin att tecken på en kunskapsutveckling egentligen bara kan ses mellan två tidpunkter och då i form av representationer, det vill säga en visad ökning av kunskap över tid i relation till lärostoffet. Designen som undersöks här är en del av en större design i ämnet avsedd att utveckla förståelsen och förtroendet med en konstnärlig process, men en aktiv del av den lärprocessen och därför intressant att studera. I min studie har de två transformationscyklerna i lärprocess relevans för analys och konklusion där kommunikationen är bärande av kunskapen och medieringen dialogisk i den för konstnärlig process designade undervisningen.

3.2 Erkänd kunskap i dialogisk kommunikation

Designteoretiker erkänner Vygotskijs sociokulturella syn på lärande och den sociala aktiviteten och kommunikationen som bärande element för kunskapsutveckling, men man vill vidga perspektivet på lärprocessen och sätta den i en kontext där all kommunikation mellan deltagarna ses som en funktion. (Selander & Kress 2017). Designen som undersöks består till stor del av kommunikation mellan deltagarna. Kontexten den befinner sig i och vad som kommuniceras där har betydelse för att nå en ökad förståelse för undervisningen. Genom att lyfta fram kommunikationen och kontexten och belysa den i det aktuella skapandemomentet är avsikten att i ett senare skede kunna återskapa, omstrukturera och behålla det relevanta i ämnet dansgestaltning.

I den interaktiva kommunikationen gestaltas kunskapen i lärsituationen som resurs för kunskapsöverföringen (Dysthe 2003; Gibbons 2010; Säljö 2014). Deltagarna behöver behärska teckensystemet i kommunikationen för att inte sammanhanget eller förståelsen ska gå förlorad. Lärsituationerna är informationstäta, multimodala och bestående av många olika resurser som tillsammans bildar en specifik helhet av meningen och innehållet i kommunikationen (Hauge 2016; Marner 2005; Rostvall & Selander 2010). Deltagarna måste också för sig själva erkänna kunskapen som relevant och intressant. Då denna gestaltning är förståelig för gruppmedlemmarna bildas en länk mellan individerna i gruppen och i kommunikationssammanhanget. Detta är en essentiell komponent i ett kollaborativt arbete som designen av skapandeprojektet är ämnat för.

Kommunikation handlar om intention, avsikt och om att ge något en innebörd. Interaktivitet handlar om aktiviteter som är sammankopplade med varandra i olika sekvenser, där en aktivitet utgör en reaktion på en annan (tekniskt eller socialt inprogrammerad) aktivitet. (Selander 2007, s. 162)

För eleverna i skapandeprojektet och designen av momentet i föreliggande studie är både rörelsen, danskonstens uttryck, och det talade ordet centralt för kommunikationen och dialogen i lärprocessen. Kunskaperna hos individen visas i kommunikationen genom ett synliggörande. Att förstå är att i ord eller handling kunna visa att man förstår, menar Rostvall & Selander (2010). I kommunikationen pågår också ett identitetsskapande där varje individ genom sitt språk formar och visar sig i den sociala interaktionen. Det blir därför intressant att undersöka kunskaperna som kommuniceras och representeras inom formen för undervisning. Än mer intressant blir det om intresset riktas mot ett så relativt ungt ämne i gymnasieskolan som dansgestaltning och konstnärlig process.

Selanders begrepp erkännandekultur avser ”det idémässiga mönster eller den organiserande princip” (Selander 2017, s. 39). Dessa ligger till grund för alla de distinktioner och bedömningar som inläraren gör. Valen utgår enligt Selander (2017) från individens intressen och motiv, det vill säga det som personen finner intressant, vill och anser vara värt att lära sig. Att få syn på erkänd kunskap i ett fält är på så sätt av stor betydelse för utveckling av ämnesundervisningen. Att medvetandegöra och synliggöra detta inom en lärsituation har stor betydelse för en framtida planering av design i ämnet.

3.3 Meningsfullt i fler än en bemärkelse

Jag tolkar Selanders begrepp meningsskapande (2017) som innehållande två aspekter, den ena som ett *begripligande* av lärostoffet, det vill säga att det går att förstå och därmed är möjligt att appropriera. Det andra att lärostoffet har *en mening*, ur den aspekten att kunskapen har ett värde för den enskilde individen. Kunskapsstoff påverkas av dessa två aspekter vid designandet av momentet samt hur det presenteras, vilket i sin tur påverkar ordnandet av innehållet. Detta görs i förväg när lärsituationen designas. Ett ordnande och en mediering sker också av eleven i lärsituationen när denne approprierar lärostoffet. För ett moment i ämnet dansgestaltning är det av värde för min studie att undersöka vad som kan ses som didaktiskt meningsfullt och begripligt i en lärprocess för gymnasieungdomar. Både val av teckensystem och medium får konsekvenser för innehållet i dialog med deltagarna, skriver Rostvall & Selander (2010). Man

lyfter i designteorin även fram aspekten av identitetsskapande i det sociala rummet. Det är kopplat till det individuellt meningsfulla för den enskilde inläraren, som en viktig faktor i designen för en inläring (Selander 2017). Med min studie kan den aspekten bli synliggjord.

Designen bör förutom ämneskunskaper, det Selander (2017) kallar *domänspecifik kunskap*, även bestå av ett lärande av ett *demokratiskt förhållningssätt* som inom lärsituationen kan erkännas som relevant kunskap (Skolverket 2011c). Designteoretikerna Rostvall & Selander (2007) menar att skolans dubbla uppdrag ligger i att både utbilda och fostra medborgare. I varje lärsituation finns ett mönster och en form som påverkar handlingsutrymmet ur ett socialt, ämnesmässigt och etiskt perspektiv (Hauge 2016). Genom att undersöka min kollegas och min design för konstnärlig process kan det dubbla uppdraget synliggöras och därmed även senare systematiseras, reproduceras och utvecklas.

Då aktiviteten i lärandet styrs av att inläraren själv hela tiden gör val i sin design av sitt eget lärande är det viktigt att ge utrymme och möjliggöra för dessa val (Selander 2017). Inlärarens val av inlärningsstoff utgår från individens intressen och motiv. Därför behöver lärsituationen designas brett i relation till lärostoffet men också inbegripa en öppenhet och flexibilitet för oförutsedda händelser. I en social process lär man sig både ämneskunskaper och om gruppen som individer och dennes intressen. Man lär sig något i interaktionen om sin medmänniskas förväntningshorisonter (Selander 2017). Vad som kommuniceras och som ses vara meningsfulla, erkända kunskaper inom den design som undersöks i min studie tänker jag kan bli synliggjort med hjälp av de tre ovan nämnda centrala begrepp inom design-förelärandeteorin.

4. Didaktiska verktyg

Följande kapitel innehåller presentation och beskrivning av didaktiska verktyg som används i studien av designen. För att kommunicera tankar och upplevelser begripligt verbalt behövs ett gemensamt förståeligt språk, en utveckling som egentligen pågår hela livet. Här är många didaktikforskare överens om språket och kommunikationens form och betydelse för individen i social interaktion och kunskapsutveckling i allmänhet och för den ämnesspecifika kunskapsutvecklingen i synnerhet (Dysthe 2003; Gibbons 2010; Säljö 2014). I undervisning kan olika metoder ge stöd åt språk- och förståelseutvecklingen inom kollaborativt grupparbete.

4.1 Aktiva värderingsövningar – förståelse av handlingar och konsekvenser

Values Clarification (Steinberg 2020) är ursprungligen en idé som utvecklades genom ett pedagogiskt projekt i slutet av 1970-talet i USA och är ett verktyg avsett att hjälpa människor att få syn på och förstå konsekvenserna av egna och andras värderingar och handlingar. Verktuget har för avsikt att träna processen av eget ställningstagande. Idén är påverkad av John Deweys tankar om värdet av att få ungdomar att tänka kritiskt och analytiskt (Steinberg 2020). Metoden, på svenska kallad Aktiva värderingar, vidareutvecklades av filosofie doktor i pedagogik John Steinberg och introducerades redan på 70-talet i Sverige (Steinberg 2020).

Steinberg beskriver både bakgrund, metod, samt exempelövningar i sin bok *Aktiva Värderingar. Värderingsövningar för skolan* (2020). Han menar att varje individs ställningstagande indikerar på våra värderingar kring rådande normer i samhället. Övningarna, menar Steinberg (2003), syftar till att få syn på dessa attityder, mönster och handlingar och stärker de sociala banden mellan deltagarna. Detta, betonar Steinberg, ger individen bättre förutsättningar att delta i sociala sammanhang samt i förlängningen en förmåga att påverka samhället. Genom att medvetandegöra och verbalisera tankar leder övningarna även till att utveckla och förstärka språket. Metoden stärker kognitiva processer, vilket gynnar självförtroendet och den egna identiteten (Steinberg 2003). Steinberg menar att metoden även kan användas för att bidra till elevernas motivation och inkludering i skolarbetet (Steinberg 2020). Aktiva värderingsverktyget ”uppmuntrar konfliktlösning där ingen förlorar och tar därmed ställning för jämlikhet” (Steinberg 2003, s. 150). Genom värderingsövningarnas systematiska form av fråga-svar kan man följa upp svaren och samtala om värderingsinnehållet i svaren. Det i sin tur kan ”förebygga sociala problem och främja social mognad och socialt ansvar” (Steinberg 2003, s. 38).

Både frågan och svarets utformning har stor betydelse i en aktiv värderingsövning. Frågan bör ha en öppen form samt ställas så att den är anpassad till gruppens och ledarens aktuella behov ur ett pedagogiskt perspektiv. Ledaren eller läraren ska själv delta i övningen. För att träna på att uttrycka sig och ta ställning ska personen som tillfrågas kunna välja sitt eget svar, utan påtryckning av någon annans värdering, åsikt eller önskan. Frågan ska innehålla möjligheter till flera svarsalternativ. Värderingsövningar med öppna frågor eller självständiga påståenden som kan diskuteras stimulerar till eftertanke och självkänedom, menar Steinberg (2020). Svaret bör innehålla ett handlingsalternativ och möjlighet att agera i enlighet med valet.

Värderingsresponsen, kommentaren eller diskussionen kring ett svar, ska undvika moraliserande kritik eller bedömningar (Steinberg 2003). Viktigt i aktiva värderingar är att individen ska kunna vara stolt och känna ansvar över sitt ställningstagande, men samtidigt förstå konsekvenserna av handlingarna för sitt valda svarsalternativ. Respondenten eller någon i gruppen kan alternativt ställa en följdfråga med avsikten att vidga förståelsen av åsikten och ge fler handlingsalternativ än vad den svarande uttalat. Detta kan göras om det finns behov av att ”klargöra konsekvenser av idéer och handlingar” (Steinberg 2003, s. 51). Ett svar kan även öppna för möjligheter till en vidare diskussion kring ämnet och vad som styr aktuella värderingar och normer i frågan.

Den metod som min kollega och jag arbetar efter innebär en modifierad form av aktiva värderingar som vi kallar *Rundan*. Den liknar aktiva värderingar så till vida att en öppen fråga ställs som var och en svarar på. *Rundan* inleder i regel varje danslektion oavsett dansämne. Frågan och svaret kan vara kort eller långt eller något som få ta mer tid att diskutera. Frågans art varierar beroende på lektionstillfälle. Frågan kan riktas mot vad som hänt tidigare eller som en sorts summering av något arbete som blickar framåt, eller en reflektion av någon händelse alla i gruppen deltagit i. Vem som börjar svarsrundan är mestadels öppet och beroende på frågans art och om det behövs kort eller lång betänketid för eleven att formulera ett svar. När *rundan* blivit etablerad som form i gruppen kan även någon elev om de önskar få formulera frågan. Denna form av modifierad aktiva värderingsrunda har också synliggjorts och i viss mån undersöks i studien, som en del av designen.

4.2 Deliberativa samtal – en demokratiprocess

Ett deliberativt samtal karaktäriseras av att en grupp personer har en fråga som man gemensamt finner en lösning på. Genom att diskutera för och nackdelar och framföra egen åsikt och egna förslag till lösningar kommer man fram till en gemensamt och acceptabel lösning. Ett deliberativt samtal definieras enligt pedagogikprofessor Tomas Englund (2000) av att man i samtalet låter olika synsätt komma till tals. Syftet med samtalet är att flera olika argument kan läggas fram och att alla deltagare lyssnar och visar tolerans och respekt för andras åsikter och tankar än de egna. I samtalet övas förmågan av ett prestigelöst lyssnande samt en visad vilja och strävan efter att söka en gemensam överenskommelse och lösning (Insulander 2011).

Det kollaborativa processen av kollektivt skapande medför koreografiska val för elevgruppen. Detta inbegriper samtal mellan eleverna. Här ser min kollega och jag de deliberativa samtalen som en lämplig metod samt tillfälle för alla elever att få utrymme att uttrycka sig i gruppen.

Med problemlösande samtal under arbetets gång och i förhandlingar kring val hittar eleverna tillsammans lösningar i skapandet av ett gemensamt dansstycke.

Samhällsforskare Klas Andersson har i en studie *Deliberativ undervisning – en empirisk studie* (2012), undersökt om deliberativa samtal skulle kunna överföras till andra ämnen än samhällskunskap. Ur den aspekten kan det vara intressant att se vad designen för danseleverna och det kollektiva kollaborativa skapandearbetet visar för möjligheter. Andersson (2012) har undersökt och prövat tesen om de deliberativa samtalens förmåga till utveckling av elevers kunskaper för demokratiska värden. Studien genomfördes som fältexperiment på olika program i ämnet samhällskunskap, både på praktiska yrkesprogram och teoretiska högskoleförberedande program. Teorin, menar Andersson (2012), domineras av övertygelsen om de deliberativa samtalens förmåga att fungera som en positiv och förändrande kraft. Anderssons studie visade på tesens hållbarhet och hur ett ämne som samhällskunskap fungerar bra för tillämpning av deliberativa samtal och kunskapsutveckling för förståelse av den demokratiska processen.

Det deliberativa samtalet representeras av en demokratisk inställning till kompromisser, diskussioner och lösningar. Samtalet ska ge utrymme för den aktuella frågan att argumenteras för eller emot, dess konsekvenser för uttrycket samt diskussion kring förslagets verkan i relation till temat och målet med problemlösningen. Ömsesidigheten som ska finnas i samtalen är beroende av en respekt för demokratiska värden, vilka både tränas och skapas genom samtalen. Förespråkare för deliberativa samtal menar att individens syn på sig själv förändras och utvecklas genom att i samtalet speglas och bemötas av den andra (Andersson 2012; Englund 2000; Insulander 2011). Den ger också en inblick i andras tankevärld, även om det kan innebära åsikter som går tvärt emot de egna. I deliberativa samtal utvecklas individens möjligheter till reflektion och handling (Englund 2000). Individen får insikter som ger respekt och tolerans för de skilda uppfattningar och åsikter som kan förekomma i en diskussion om ett problem. Samtalens karaktär syftar till att möjliggöra överenskommelser trots eventuella skillnader i uppfattningar om innehåll och lösningsförslag.

Rekommendationer finns från Skolverket att använda deliberativa samtal som medel i diskussioner, företrädevis inom samhällskunskapsämnet (Englund 2000). Här betonas det relationella perspektivet mellan elever sinsemellan och mellan elever och lärare. Avsikten är att träna och utveckla elevens demokratiska kompetens med målet att eleven ska fungera som aktivt politisk medborgare med förmåga att driva en demokratisk process.

4.3 Projekt - Form – Process

Inom de konstnärliga ämnena inklusive dansens fält, är projektformen ett vanligt dansskapande arbetssätt. Arbetsprocessen är oftast väldigt intensiv och fokuserad. Tidsramen för ett projekt kan vara alltifrån att visa en egenskapad dansfras till presentation av en hel föreställning som visar ”att eleven är förberedd för högskolestudier inom i första hand det konstnärliga, humanistiska eller samhällsvetenskapliga området” (Skolverket 2011c).

Inom danskonsten kan projekt vara både individuella och kollektiva, men man skulle kunna säga att alla samarbetsprojekt didaktiskt per definition är kollektiva då mer än en individ ingår i skapande processen, alltså läraren och eleven samt en tredje part, en publik fiktiv eller verklig. Generellt sker också skolundervisning i ett ämne vanligtvis med en grupp elever och inte individuellt. ”Projekt är nästan alltid formulerade och kalkylerade; de har en bestämd början, riktning och ett slut”. (Sahlin 1996, s. 13)

Projektmakaren, designern av lärsituationen, behöver vara medveten om eldsjälens roll och karaktär (Brännberg 1996). Eldsjälen är den eller de som idémässigt kan sätta i gång och driva ett projekt. Om drivkraften och motivationen till skapande hos en enskild deltagare är att genomföra en egen idé och själv få äran för det, kan det kollidera med mer kollektiva eller demokratiska ambitioner.

Att arbeta i projekt innebär att arbeta efter en plan mot ett bestämt mål. När en idé eller tanke har formulerats påbörjas arbetet med förverkligandet av detta (Löow 2015; Mulinari 1996; Sahlin 1996). Varje projekt har dock sin egen själ och en egen specifik process menar beteendevetare Monica Löow (2015). I början av en konstnärlig process är själva innehållet i den färdiga produkten inte given. Ett steg i ett projekt är ett planläggande av genomförandet. Projektledaren eller gruppen gör upp en plan, vilket inkluderar beslut på vad som ska genomföras och av vem. Ett avsteg från planen, vilket i regel är vanligt, kan ge utrymme för och ”vara en förutsättning för att projektet ska innebära något verkligt nytt” (Sahlin 1996, s. 20). Detta är en erfarenhet som många inom danskonsten har upplevt och som kan hända i en skapandeprocess. Resultatet kan i en skapande dansprocess inte på förhand tänkas ut i varje detalj eftersom innehållet och koreografin inte är känd, utan skapas under projektets gång. På så sätt innehåller varje projektplan vissa okända faktorer som inte kan planeras på förhand. Detta är en faktor i alla projekt och ingår som en komponent i projektets naturliga form (Sahlin 1996).

5. Forskningsöversikt

I följande kapitel presenteras en kort översikt av forskning relaterade till modern nutida dans, och didaktik. Sökningarna har genomförts i JStor, ERIC och Diva. Sökorden rörde *dansundervisning och design, dialogisk kommunikation, koreografi och eget skapande, konstnärlig process, didaktik* samt *didaktiska verktyg* på svenska och engelska. Urvalet menar jag kan vara intressant även om allt inte rör gymnasieskolan som fält. Samtliga valda studier gäller dock kunskapsutveckling av kommunikativa och sociala processer med fokus på förståelse och färdighet genom kollektivt samspel i dansundervisning. Kapitlet innehåller även ett stycke med förklaringar rörande *value clarification / aktiva värderingar*, en metod som vuxit fram genom beprövad erfarenhet och har betydelse för designen i min undersökning. Därefter kommer en kort presentation av *deliberativt samtal*. Kapitlet avslutas med en beskrivning av *projekt-form-process*, projektet som arbetsform, då designen av skapandemomentet utformats som ett projekt.

5.1 Demokratiskt förhållningssätt – modell för kunskapsförmedling

Den kunskapsutvecklande kommunikationen i lärprocessen förutsätter en god kunskap i ämnet hos läraren som designar den aktuella lärsituationen. Det räcker inte att vara entusiast. Didaktiska modeller behövs om undervisningen ska kunna systematiseras och utvecklas. Britt-Marie Styrke, filosofie doktor i idéhistoria med lång erfarenhet av undervisning i dansämnen på gymnasiet, skriver i *Dans didaktik och lärande* (2013) om en kvalitativ studie bland gymnasielärare med fokus på deras uppfattning om ämnet dans och dansundervisning som genomfördes 2013. Styrke noterar ett behov och en efterfrågan av didaktiska modeller för arbetet i dans hos de intervjuade danslärarna. Styrke såg att förväntningar samt innehållet i ämnena kontinuerligt ändrades i takt med elevernas erfarenheter och deras ökade insikt i ämnesförståelse. Styrke menar att läraren uppfattar sig som ett slags moderator i en lärprocess där det ställs krav på läraren att hantera olika situationer. Styrke skriver även att undersökningens resultat väcker frågor om ”erfarenhet, professionalitet, konstnärlighet och vetenskaplighet – om lärarnas kunnande och kunskapande i gymnasiemiljö.” (Styrke 2015, s. 167). En bild av styrkor och utmaningar som förekommer i en lärsituation i undervisning och danskonst är något denna designstudie kan bidra med.

Mästare-lärling traditionen är fortfarande aktuell inom vissa delar av dansfältet, men inom genren västerländsk modern nutida dans en tradition i förändring (Roman 2010). Jo Butterworth professor i dans, skriver i sin bok *Dance Studies – the basics* (2012) att det idag

förekommer ett mer undersökande förhållningssätt till dans, koreografi och kommunikation än vad det gjort tidigare. ”This growth and experimentation brought about more intellectual effort and analysis, demonstrating new theories of choreography and craftsmanship” (Butterworth 2012, s. 35). Butterworth har för att synliggöra förändringen i rollen som koreografisk mästare utvecklat en modell, ”Butterworth’s didactic-democratic model” (Butterworth 2012, s. 47). Modellen visar graden av deltagande och koreografiskt inflytande på arbetsprocess och produkt från dansare till koreograf och vice versa i relation till lärarstyrd didaktik och demokratisk process.

Butterworth (2012) anser att medskapande i ett koreografiskt arbete präglad av ett kollaborativt förhållningssätt är demokratiskt och att alla deltagare därmed blir ägare av koreografin. Genom att prova på modellens olika variationer och grader av koreografiskt medbestämmande, menar Butterworth, ges dansare och koreograf möjligheter till ökad förståelse och framtida förmåga att arbeta i olika roller i en koreografisk process som passar den egna individens personlighet (Butterworth 2012).

Genom effektiva samtal om det koreografiska materialet kan gruppen också inta det tredje perspektivet, publikens. I samtalet kring ett rörelsematerial inbegrips elevens upplevelse och verbaliserad tanke och därmed mottagarens perspektiv. Larry Lavender beskriver i sin artikel *Dialogical Practicies in teaching choreography* (2009) ett möte med amerikanska studenter och koreografiskt arbete och hur han omvärderade sitt förhållningssätt och perspektiv i undervisningen. För att åstadkomma en större förståelse för rörelsematerialet ändrade han sin undervisning i koreografi från ett lärarstyrt hierarkiskt förhållningssätt till ett mer demokratiskt. Resultatet ledde enligt honom till ett mer demokratiskt förhållande inom elevgruppen. Arbetsmetoden främjade det kommunikativa utbytet mellan alla deltagare, både lärare och elever samtidigt som det förbättrade den konstnärliga kvalitén på koreografierna. Han fann en modell kallad IDEA – Improvisation, Development, Evaluation and Assimilation (Lavender 2009) ett sätt att arbeta där varje del utmanade koreografernas och dansstudenternas kreativa förmåga. Han kallar sin arbetsmetod ”Creative Process Mentoring” (Lavender 2009, s. 389) där han ständigt under hela dansskapandeprocessen frågar eleven vad den gör och vad den vill uttrycka med det. Lavenders målsättning med sitt koreografiska arbetssätt var att eleverna skulle se och förstå vad ställningstaganden och val i de egna koreografierna baserades på och i sin tur kunna fråga varandra samma sak. Han såg att varje individ genom det kritiska tänkandet och analyserandet av uttryck, fick möjlighet att hitta sin egen koreografiska röst, sitt eget uttryckssätt. Han noterade också att stadier av kaos infann sig, men att detta också gav möjligheter till nya beslut och individuella upptäckter för eleverna om det egna dansuttrycket.

Med sitt kommunikativa arbetssätt noterade han ”both a greater range of innovation within works and a greater diversity in the kinds of works choreographers create” (Lavender 2009, s. 396). Lavender menar att dialogiskt arbetssätt i en koreografisk process är en ögonöppnare för eleverna. Den inbegriper även publikens perspektiv då deltagarna kan ses som representanter för publiken som också i sin tur positivt påverkar koreografins utformning och de koreografiska val danskonstnären gör.

5.1.1 Språkutvecklande arbetssätt - medvetenheten ger ökad förståelse

Språkutvecklande arbetssätt, alltså samtal om det man håller på med, är ett sätt att öva den verbala förmågan i att uttrycka sig i ämnet i en lärsituation. I denna fråga har Boel Englund och Birgitta Sandström genomfört en studie som de redogör för i artikeln *Expression and verbal expression: on communication in an upper secondary dance class* (2015). I observationsstudien ser Englund och Sandström svårigheter för lärare och elever att i ord uttrycka det som kroppen gör. Eleverna hittar ett dansat uttryck fysiskt, alltså det dansläraren efterfrågar, men har inte alltid förmågan att uttrycka denna känsla i ord. Forskarparet ser också att det kollaborativa arbetssättet med koreografin på ett positivt sätt fördjupar relationen mellan deltagarna i processen, både för lärare och elever. I studien får eleverna genom dansens rörelser öva på att uttrycka dem verbalt, något som också eleverna i föreliggande undersökning inom designen för en konstnärlig process gör.

I en kollaborativ kollektiv process behöver både lärare och elever kombinera ett verbalt och fysiskt språk i den kommunikativa konstnärliga processen. Annika Nothér Hooshidar har i en studie i dansinterpretation och modern och nutida dans *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik. En studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning* (2014) undersökt danslärares språk i dansundervisning. Nothér Hooshidar fann att lärare och elev kommunicerar med olika medel, läraren mer verbalt och eleven i större utsträckning med ett fysiskt uttryck. Studien gällde semiotiska resurser och språklig användning i danstekniska ämnen. Annat förhållande kan förvisso råda när det gäller ämnet dansgestaltning. Slutsatsen som Nothér Hooshidar drar är att kommunikationen består av ett konstant flöde av aktiva fysiska processer genom olika semiotiska resurser men att det ”är främst med, genom och i kroppen som studenterna visar hur de skapar mening. Det är det sätt på vilket de oftast kommunicerar med läraren” (Nothér Hooshidar 2014, s. 82).

Den design som undersöks i föreliggande studie undersöker också hur den enskilde individen i en kollektiv process får sin röst hörd. Här finns en parallell till dansforskaren Lynn Hannas studie

av dansundervisning och ickeverbal kommunikation bland amerikanska elever i övre tonåren. Hon konstaterar i sin artikel *A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum* (2008) att eleverna genom dansundervisning utvecklar andra sorters kunskaper som inte bara hör till dansteknik och danskonstens uttrycksform. Resultatet visar på en dansundervisning som utvecklar en kreativ problemlösningsförmåga och demokratisk färdighet hos deltagarna. Både ökad förståelse och kunskap kring danskonsten som uttryck, samt den enskilde individens förståelse av sig själv i sin kontext ökar. Lynn Hanna menar att det dialogiska kommunikativa momentet i sig utvecklar en förståelse för en egen demokratisk hållning då både undervisande lärare och elever samspråkar och skapar tillsammans. ”As students embody abstract concepts in dancing-making, they explore their transcendent, aesthetic, physical, social, emotional and intellectual selves” (Lynn Hanna 2008, s. 502). Hon menar vidare att dans och kultur är reciprok och i dialog med varandra. Hon understryker att både dans och talat språk är definierat av grammatiska och semantiska regler som man i kommunikation förhåller sig till. Hon upptäckte vidare en större aktivitet bland ungdomarna under dansskapandet, i jämförelse med andra skolämnen, där både interaktiv verbal och ickeverbal kommunikation användes. Undersökningen visar på den bredd av kunskaper individen utvecklar genom dansskapandet.

För en dansare kan själva rörelseskapande ibland vara den enkla delen till skillnad från att verbalt förmedla och argumentera för sina idéer för gruppen. Språkvetaren Eva Malmbjer noterar i en observationsstudie bland elever i grundskolan om språket och samtals betydelse. Hon beskriver i artikeln *Språk och kunskapsutvecklande smågruppsamtal* (2018) hur övningarnas karaktär har betydelse för möjligheterna att förstå läroprocessen. Hon noterade betydelsen av lärarens interaktion och ämnesspråkanvändning för kunskapsutvecklingen och att detta återspeglades i elevernas sätt att arbeta med uppgifterna och samtala med varandra. Malmbjer upptäckte att kognitiv aktivitet, det hon kallar tänka-instruktioner, utgjorde större utmaningar för eleverna, men ledde till djupare diskussioner och mer kunskapsutvecklande aktivitet. Dock konstaterar hon att eleverna hade lättare att snabbt komma i gång med uppgiftslösningarna när instruktionerna innehöll så kallade görande-instruktioner. Malmbjer understryker att kombinationen av både görande och mer kognitivt krävande uppgifter i studien var effektiv för att både få eleverna att snabbt sätta i gång med uppgiftslösning och få diskussioner mellan eleverna där de diskuterade idéer och förslag till lösningar till svaren (Malmbjer 2018). Visserligen gällde Malmbjers studie yngre elevers språkliga utveckling, men det kollaborativa kollektiva skapandeprojektet bygger på språklig kommunikation, verbalt och eller fysiskt, så här ser jag paralleller till designen och dess form av samtal som didaktiska verktyg.

Ett effektivt samarbete kräver en god social samarbetsmiljö. Här har trygghet, kännedom om den andre och god språklig förmåga en stor betydelse för arbetsprocessens resultat. Överfört till dansens och skapandets fält borde det gälla även i ett rörelseskapande arbete. Med gruppen som stöd i interaktiva samtal ges möjligheter till kunskapsutveckling av språk i allmänhet, vilket då också gäller det dansade språket för deltagarna i gruppen. Ovan nämnda Malmbjer refererar i sin studie till lingvist och språkforskaren Pauline Gibbons. Hon har i *Lyft språket lyft tänkande. Språk och lärande* (2010) som diskuterar andraspråksinläring och språkutvecklande arbetsätt beskrivit både studier och utarbetade metoder för mer effektiv språkinläring. Gibbons forskning är en del i ett stort fält inom andraspråksinläring. Gibbons ser att alla elever oavsett ålder har språklig nytta av att samtala. Man pratar inom andraspråksforskning om begripligt inflöde och utflöde, samt det interaktiva samtalet som en språkutvecklingsfaktor (Gibbons 2010). Samtalet i sig ger möjlighet att utveckla både en språklig kompetens och en ämnesspecifik förståelse och vokabulär (Gibbons 2010).

Ett stöd för en potential att utveckla individens förmågor både till samarbete inom gruppen, utvecklad förståelse av den konstnärliga processen och en ökad säkerhet i en kommunikativ situation generellt ser jag i resultatet av forskargruppens. Nancy V. Wallace, Carlos R. A. Jones, Deborah Lipa-Ciotta and Corinne M. Kindzierski studie av ett dansskaparprojekt. Gruppen skriver i en artikel *Dancing through the decades in middle school* (2014) om sina erfarenheter i ett kunskapsutvecklande dansprojekt för en grupp tolv till fjortonåriga ungdomar på en skola i USA. Undersökningen sökte svar på frågan om vilken effekt deltagandet hade på ungdomarna under en period av kollaborativt skapande och dansgestaltning. Forskargruppens resultat efter intervjuer med eleverna visade att ungdomarna uttryckte en ökad förmåga av att våga och kunna kommunicera. Eleverna upplevde en förbättrad förmåga och större lätthet till samarbete som de tidigare inte haft. Forskargruppen såg också att den verbala och rörelsebaserade kommunikationen mellan eleverna var främjande för relationerna inom gruppen. De noterade också mer generellt en ökad kommunikation med andra elever på samma skola. En elev i projektet beskriver hur hen kunde känna en större säkerhet både i skolan och i annat socialt sammanhang (Wallace et al. 2014). Resultatet av forskargruppen studie visar att erfarenheten av kommunikation i grupp ger ökad säkerhet för individen med fler erfarenheter än de enbart personliga. Det i sin tur leder till tryggare sociala kontakter även utanför den kända gruppen.

5.1.2 Dialog – metod för ökad konstnärlig förståelse

Inom improvisationen finns vid ett sökande efter ett speciellt uttryck eller en rörelsekvalité, ett moment av lyhördhet. Det riktar sig hos individen simultant både inåt och utåt i undersökandet. Detta delas genom att gestalta, beskriva, tolka och i ord beskriva sin upplevelse. Det är berikande även för ungdomar på gymnasiet och i egenskap av den andra får eleverna möjlighet att inta publikens perspektiv. Detta har Keith Sawyer forskare inom kreativ scenkonst observerat. I en flertal observationsstudier av improviserat sceniskt arbete i musik, bildkonst och teater har han undersökt vikten av improvisation och samarbete. Han presenterar sitt resultat i en artikel *Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity* (2000). Sawyer menar att man som åskådare eller forskare bara kan tolka det man ser utifrån sina egna erfarenheter. Han konstaterar att alla, både på scenen och i publiken fungerar i konstupplevelsen i ett samarbete och en dialog med produkten/konstverket som presenteras. Processen är kollektiv och Sawyer poängterar hur samtliga deltagare är viktiga, både improvisatören och åskådaren, för den interaktiva kommunikationen. Han påpekar att improvisationen rymmer flera sorters interaktion, genom musiken, rörelsen, genren men också att innehållet förmedlas genom ordet. Undersökande konst är både ”problem-finding and problem-solving” (Sawyer 2000, s. 154). Publikens kollaborativa funktion understryks och Sawyer menar att konstnären har fått sin kunskap om normer och konventioner från omgivningen och att konstnären oavsett konstnärligt uttryck “have to speak in a language that they learn from community”. (Sawyer 2000, s. 157) Så gäller också för skolelever och den grupp som studeras i denna undersökning. Visserligen skriver Keith Sawyer om bildkonst, musik och teaterimprovisation, men erfarenheten och resultatet i studien är överförbar till danskonst. Sawyer menar att i improvisationen finns möjligheter att upptäcka nya idéer som man inte visste fanns. Denna lösningsinriktade improvisation tänker jag inte är unik för professionella konstnärer utan gäller även inom dansutbildning för gymnasieelever.

Som ett led i medvetandegörandet av didaktiken inom den här undersökta designen och en utveckling av ämnesdidaktiken ser jag resultatet i forskaren i Performing Arts Soili Hämäläinens studie som överförbar till undervisningen i dansgestaltningssämnet. Hämäläinen diskuterar i en artikel *Evaluation in Choreographic Pedagogy* (2002) hur undervisning i koreografi kan utvecklas. Hämäläinen menar i likhet med Sawyer att publikens roll är betydelsefull i ett koreografiskt arbete och att koreografelever behöver bli medveten om detta. Hon uttrycker att dansaren inte upplever sin egen dans på samma sätt som åskådaren. För att utveckla och uppnå den förståelsen ser Hämäläinen effektiviteten i utvärderande samtal kring

rörelsematerialet. Hon menar att utvärderande diskussioner mellan eleverna om den skapade danskonsten kan ge dem en potential för utveckling av sin egen förståelse för det konstnärliga uttrycket i en koreografi. Samtalen ger eleven verktyg att bättre förstå sin egen konstnärliga process. Hämäläinen menar samtidigt att läraren bör minska sin auktoritet och ge mer utrymme för eleverna att se och diskutera varandras koreografier. ”This discussions deepen the understanding of the artistic process”. (Hämäläinen 2002, s. 40) Dock ser hon ett problem i att det kan finnas en rädsla eller ängslan bland studenterna att delta i sådana work-in-progress-samtal. För att stötta eleverna i processen bör läraren ha god en kännedom om dem som personer, menar hon.

Lena Stefenson, forskare inom scenkonst vid SKH, har studerat rörelse och kreativa processer inom skådespeleri, vilket hon presenterar i *Rörelsen först. Om regi för rörelsebaserad scenkonst* (2018). Stefenson undersöker hur en koreograf tillsammans med en grupp aktörer arbetar fram en teateruppsättning, baserad främst på rörelse. Det empiriska materialet bygger till största del på dagboksanteckningar och egna erfarenheter. Hon betonar att det som skapas och gestaltas bör betraktas som text och att det i sin tur påverkar valet av arbetsmetod. Hon konstaterar i studien att innehåll och uttryck är djupt sammankopplade och reciprokt. Stefenson talar om en samskapande metod då idéerna och innehållet i en unik föreställning som skapas, kommer ur idéer från flera konstnärer i samverkan. ”Idéer som aldrig skulle ha existerat kan uppstå om ett arbete uppmuntrar skaparkraft från många”. (Stefenson 2018, s. 18) Hon betonar vikten av metoden för att inte gå miste om kreativitet och en speciell uttrycksförmåga i det som skapas av samarbetet. Dock varnar hon för en prestationsångest kan infinna sig bland eleverna, men om tempot är snabbt i processen kan det reduceras. Här menar Stefenson finns också i skapandearbetet en potential för lek som sammanbindande och grundande för trygghet i arbetet och något som kan lindra den prestationsångest som hon menar finns i en skapandeaktivitet. Dock menar Stefenson att det kan finnas en problematik i att deltagarna både är kreatörer och utförare av stycket och att det eventuellt kan uppstå en konflikt i rollbytet från skapande till gestaltande. Det i sin tur kan påverka upplevelsen av meningsfullhet i arbetet med föreställningen i gruppen. Hon varnar också för problemet med grupphierarkier som kan uppstå i ett kollaborativt skapandearbete, men att det då är viktigt att fokusera på resultatet av arbete för att motverka de negativa effekterna på gruppssamarbetet. Stefanson ser samtalen i processen som ett viktigt didaktiskt verktyg. ”Huvudsyftet med att en grupp på ett organiserat vis samtalar under en produktionsprocess är att generera idéer till uppsättningen (Stefenson 2018, s. 24). För att åstadkomma detta behövs en styrande medveten aktivitet, vilket också den här designstudien kan visa.

5.1.3 Levd erfarenhet - delad erfarenhet i möte med jaget och den andra

De danselever som ingår i föreliggande studie kommer från olika skolor när de börjar sin gymnasieutbildning. De är därmed både okända för varandra men samtidigt varandras resurser för ny input och nya erfarenheter. Vikten av de fysiska mötenas möjligheter att skapa nya rörelse är stor, speciellt för att få kännedom om annat än det redan bekanta. Så får man förmoda att det också är för en grupp gymnasielever i en kollektiv skapandeprocess. Akram Khan Company's producent Farooq Chaudhry uttrycker detta när han betonar vikten av möten och säger att "[v]år konstform utvecklas genom olika kroppar och perspektiv" (SvD 2021-02-05). Yttrandet är en reflektion apropå dansens som konstform och behovet av fysiska möten.

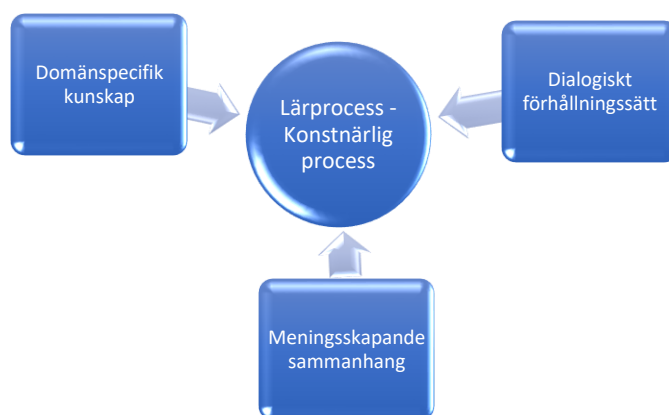
Alla kroppar generellt och inom danskonsten speciellt, bär på signaler som kommuniceras fysiskt medvetet eller omedvetet. Detta gäller även för en grupp danselever på gymnasiet. Den kreativa skapande av rörelser som eleven uttrycker i dansimprovisationer emanerar från dem själva, från deras eget jag och tankevärld. I en kollaborativ kreativ process finns möjligheter för individen att i mötet med den andre utöka sitt rörelsespråk, omvärldskunskap och på så sätt medverka till aktiv samhällsförändring. Den andra som resurs har Tone Pernille Östern undersökt i en studie. Hon beskriver studie och resultat i artikeln *Ulikhet som impuls for nye oppdagelser i dans: Å tøyne både muskler og mening gjennom mangfold i Danselaboratoriet* (2014). Hon beskriver utifrån koreografens perspektiv i arbetet med en dansare mötet i danskonstarbetet. Studien visar på kroppars och individernas olikheter som en möjlighet och insikt. Människans kropp har i dansen olika villkor, men dessa fungerar som en resurs till impuls och skapande. Östern ser att det fysiska mötet "er et eksempel på hvordan ulikheten mellom oss blir brukt som impuls til meningsskapning og nye oppdagelser." (Östern 2014, s. 98)

Mötet med den andre kan i ett kollaborativt arbete också i samma stund vara mötet med jaget, att få syn på och i kommunikation möta sig själv. I likhet med detta konstaterar forskargruppen Elam, Foulter & Roos (2012) i ett forskningsprojekt *Från rörelse ur reflektion i tillblivelse: Dansaren och den konstnärliga processen* med start 2010, en praktisk-teoretisk undersökning om dansarens arbete med ett dansstycke. Studien visar på olika deltagarnas perspektiv som både skapande och bidragande i den konstnärliga processen. Gruppen beskriver det undersökande arbetet med att förstå den konstnärliga processen inom danskonsten. Man menar att det i processen finns flera olika perspektiv i skapandet av dans. I dialog mellan dessa inifrån och utifrån perspektiv skapas danskonsten i rörelse hos dansarna. Forskargruppen konstaterar hur konstnären samtidigt intar flera perspektiv, både den skapandes roll, och betraktarens, publikens roll. Dansaren har en idé om hur rörelsen bör vara för att ge uttryck för koreografens önskan. Samtidigt gör den också en egen tolkning utifrån sina sinnen och minnen

och hur den specifika rörelsen skulle kunna utföra i enlighet med koreografens vilja. Dansaren genomför simultant en interpretation av rörelsen i kommunikation med sig själv, koreografen och åskådaren. Dansaren är på så sätt delaktig i skapandet även om koreografen har beslutanderätt kring materialet (Roos, Elam & Foulter 2012).

6. Analys - Design av konstnärlig process

Följande kapitel innehåller och beskriver analysresultatet av det empiriska materialet. Analysresultatet visar på tre betydande faktorer i den design av lärprocess som undersökts här (se Figur 1). Dessa faktorer har kategoriserats och benämnts efter didaktikprofessor Staffan Selanders vokabulär *domänspecifik kunskap*, *dialogiskt förhållningssätt* samt *meningsskapande sammanhang*. (Selander 2017). Genom designen av lärsituation ges förutsättningar för förståelse samt möjligheter för eleverna att driva, leda och utveckla ett konstnärligt projekt, vilket möjliggör en utveckling av kunskap om, förståelse för och förtrogenhet med vad en konstnärlig process kan vara.



Figur 1. Faktorer i en design för lärprocess av kunskapskravet en konstnärlig process (egen ill.)

Den ena betydande faktorn var *domänspecifik kunskap*, alltså den ämneskunskap som hör till fältet danskonst och kan kopplas till Skolverkets krav på ämneskunskaper i ämnet dansgestaltning (2011d). Den andra var att i allt didaktiskt arbete med dans i elevgruppen i allmänhet och skapandeprocessen i synnerhet inta ett *dialogiskt förhållningssätt*. Den delen har i analysresultatet delats in i två delar. Den ena är vad vi kallar *rundan*, en metod och ett didaktiskt verktyg som grundats utanför denna studies ramar. Det är en metod som innan projektet startade hade inarbetats och som förekom frekvent under hela processen i projektet. Den andra var ett fortsättningsarbete på *rundan*, kallat *deliberativt samtal*. Detta var det

didaktiska verktyg som i huvudsak användes som motor i utvecklingsarbetet i skapandeprojektet. Den tredje betydande faktorn gäller formandet av *ett meningsskapande sammanhang* för kunskapsutveckling. Dessa tre faktorer utgjorde bärande delar i skapandearbetet och samverkade till de val av design och genomförande vi gjorde för en optimal läroprocess.

6.1 Domänspecifik kunskap

Valet av bekanta rörelseskapande metoder i detta projekt baserades på tidpunkten för projektet och elevernas förkunskaper. Eleverna hade i slutet av höstterminen arbetat med ett mindre och mer lärarstyrt skapandeprojekt, vilket gjorde att de hade viss erfarenhet av dansskapande utifrån tema kopplat till musik. Improvisation och komposition till musik som byggstenar i en arbetsprocess, utvecklad till fastställd koreografi med därtill repetitionsarbete. Detta sågs av oss två danslärare vid planeringstillfället som en vedertagen domänspecifik kunskap inom fältet.

När planeringsarbetet med utformandet av designen var gjort och skapandeprojektet satte i gång i slutet av vårterminen presenterade min kollega och jag projektet för gruppen. Vi satte oss i ring i danssal och började efter en runda beskriva Skolverkets kunskapsmål (2011d) för eleverna. Vid samma tillfälle visades en grovskiss över projektets aktiviteter. Planen presenterades som en kedja av händelser och aktiviteter med datum och scen för framförandet av den koreografin. Presentationen och genomgången gav en visuell bild och därmed en förståelse för processen som ett tidsförlopp med början och slut samt att de i detta kunde relatera till tidigare arbete. Här fick eleverna både verbalt och visuellt en förståelse för projekt, plan och produkt (Sahlin 1996, Lööv 2015), vilket de också visade genom att samtycka till planen samt positivt kommentera platsen för scenframträdandet, viss nervositet över tiden och publikvalet.

Vi inledde därefter arbetet på golvet med att improvisera. Det var ingen i gruppen som visade tveksamhet om vad arbetet med dansskapandet utifrån impuls till musik innebar. Det improvisationsverktyg som användes för att skapa ett dansmaterial var att med impuls från musiken gestalta känsla och uttrycka den med rörelse i kroppen (Butterworth 2012; Sherbon 1982). Här fanns kopplingar till Rudolf Labans teorier¹ om kropp, tid och rum. Med utgångspunkt i de egna kroppsliga erfarenheterna fick eleverna instruktioner under improvisationsarbetet. Danseleverna uppmanades att variera i tempo, riktningar och nivå, göra

¹ Rudolf Laban ...dansteoretiker och skapare av både rörelseanalyssystem och notationssystemet Laban Notation *Schriftanz* 1928.

upprepningar av rörelser på olika sätt och använda olika dynamik i rörelserna i relation till musiken. Instruktionerna till undersökandet i rörelserna är i enlighet med traditionella metoder förekommande inom dansfältet och som vi båda danslärare själva erfarit och eleverna provat på tidigare (Sherbon 1982).

Att stegvis med utgångspunkt i improviserade individuella enskilda fraser, lägga fast till gemensamt sammansatta längre fraser och danspartier för att bygga en koreografi, var en fungerande strategi som förde skapandearbetet framåt. Eleverna uppmanades att efter en stunds individuellt undersökande lägga fast en fras samt dela den två och två. Genom det dialogiska arbetssättet skedde i samtalen en metarefleksion över lärsituationen. Eleven kunde då ”se utveckling, förändring eller progression i lärande som en fråga om ökande förmåga att göra distinktioner” (Selander 2017, s. 108). Kunskapen hade därmed blivit möjlig att appropriera och eleven har utvecklat och kunnat erfarit fler handlingsalternativ inom ämnet och fältet. Den enskilda eleven hade därigenom fått möjlighet att utveckla ett större omdöme och en skicklighet i att utföra något på ett för den individen meningsfullt vis inom en kunskapsdomän.

Improvisations- och kompositionsmomentet satte press på varje enskild elev att utifrån sig själv och temat söka i kroppen efter rörelser. Den förde också samman eleverna socialt och startade processen med att få ett rörelsematerial att jobba vidare med. Några av eleverna var mer tveksamma i sitt undersökande av rörelser i kroppen, medan andra såg ut att helt vara i sin egen skapande kropp och trivas med ett undersökande arbetssätt. Gruppen skapade dock tillsammans ett rörelsematerial som man sedan etappvis modellerade fram en koreografi ur. Det står utskrivet i styrdokumentet att eleverna ska delta i ”gestaltande processer där gemensam tolkning, improvisation och komposition ingår” (Skolverket 2011d). Vår design medförde en kunskapsutveckling i den lärprocessen, då samarbetet och urvalen av rörelser succesivt gjordes av eleverna själva och detta då innebar en tolkning av varandras gestaltning av temat.

Pedagogforskarna Roger Säljö, Eva Riesbeck och Jan Wyndham (2003) pekar på två inom skolväsendet olika typer av instruktioner. Den ena typen, som anses vara lättare att förhålla sig till då den är mer vanlig och eleverna därmed inskolade i, är på en görande-nivå, det vill säga skriva, räkna, vika, alltså utföra något konkret och bekant. Den andra typen är på en kognitiv nivå, som fordrar mer tänkande än görande, alltså att beskriva, samarbeta, förklara eller resonera. Forskarna menar att de kognitivt inriktade instruktionerna är mer avancerade, då instruktionerna inte ger tydliga direktiv om svaret eller har ett direkt facit i hur aktiviteten ska gå till. De menar också att elever i skolan generellt är mindre vana vid kognitiva instruktionerna och därför upplever dem som svåra att följa. Liknande pedagogisk forskning, då kring smågruppsarbeten, av språkforskaren Anna Malmbjer (2018), har visat att det är normalt att

elever antar att de ska utföra en konkret aktivitet som därefter ska bedömas, ”såvida de inte övertygas om något annat. [...] Det beror troligtvis på att elever i många fall är inskolade i en göra-praktik.” (Malmbjer 2018, s. 133). Min erfarenhet är i likhet med Säljö, Riesbeck & Wyndham och Malmbjer att eleverna relativt lätt förstod vad improvisation i dansen innebar som görande-aktivitet, speciellt då de tidigare under terminen provat på olika improvisationsövningar.

Genom att presentera aktiviteter med hög igenkänningsfaktor och samtidigt kombinera skapandearbetet med frekventa samtal etablerades en koppling mellan elevernas görande och tänkande, där dansen språk kunde utvecklas både verbalt och fysiskt. Säljö, Riesbeck & Wyndham (2003) konstaterade att görande-instruktionerna ledde till aktivitet och tänkande-instruktionerna till att en mer begränsad aktivitet, där svårigheterna bland annat utgjordes av abstraktionsgrad och språkliga hinder, alltså en viss oförmåga till verbalisering. Detta skedde också för våra elever. Att improvisera var ett görande och det förstod eleverna tydligt kroppsligt. Ämnesspråket var inte tillräckligt utvecklat för att eleverna skulle kunna samtala och verbalt beskriva allt som de gestaltade under processen. Svårigheten överbryggades med att rörelser eleverna emellan i medieringen stödde och kompletterade den verbala kommunikationen, i likhet med Styrkes erfarenheter (2013). Vi båda danslärare speglade under processen verbalt vad eleverna gjorde och frågade vad som avsågs och medierade därmed ett ämnesspecifikt språk.

Ämnet dansgestaltning är främst ett rörelsebaserat språk som i rörelse uttrycker något kommunikativt, men som kan upplevas svårt att sätta ord på. I samtalen fick eleverna konsekvent träna att prata om sin gestaltning och därmed verbalt öva ämnesspecifikt språk. Malmbjer (2018) har i en studie funnit liknande resultat att eleverna måste ha förståelse för undervisningskontexten för att undervisningen ska bli effektiv och kunskapsutvecklande. Hon menar i likhet med Selander (2017) att lärsituationen kräver ett aktivt användande av ämnesspecifikt språk och att den uppgiften vilar på läraren. Andraspråksforskaren Pauline Gibbons (2010) poängterar även hon vikten av interaktion för effektiv språkutveckling, men där lärarens roll är viktig i sammanhanget som källa för det ämnesspecifika språket. Eleverna assimilerade snabbt görandeinstruktionerna och tvekade aldrig vid initierandet av improvisationen. Däremot fanns det elever som i improvisationen fysiskt visade mer eller mindre vana av att arbeta undersökande fysiskt efter rörelse och uttryck och i samtalen använde mer rörelsemässigt uttryck än verbalt språk. Ett flertal gånger visade några av eleverna vid komponerandet förslag till sin kamrat eller gruppen och frågade ”kan vi göra så här” samt visade med kroppen vad den menade utan att verbalt kunna uttrycka sig med relevant vokabulär.

För att ge möjlighet att vidareutveckla rörelsematerialet under improvisations och kompositionsfasens början byttes partner några gånger så att rörelsematerialet utökades. Detta med avsikt att skapa ett större rörelsematerial och samtidigt öva samarbete. I nya konstellationer fick eleverna möjligheter att dels visa sina fraser, utveckla den befintliga frasen och därefter gå ihop med två andra och vidareutveckla sina fraser på impuls av musiken, inget fastlagt eller färdigt, utan bara som arbetsmaterial. ”Kom ihåg att känna in temat i kroppen och hur ni kan sätta ihop det med varandras rörelser, vad vi pratade om, vilka känslor som finns i ämnet”, uppmanades eleverna, varpå de fortsatte arbeta. Instruktionerna upprepades och eleverna visade tydliga tecken på att känna igen vad vi tidigare pratat om. Vid dessa tillfällen öppnades upp för reflektion och diskussion kring rörelsematerialet. Här skapades tillfälle att träna den kognitiva förmågan, beskriva, förklara, resonera, alltså det som pedagogforskarna funnit vara den svårare typen av uppgifter (Säljö, Riesberg & Wynhamn 2003; Malmbjer 2018).

Gruppen skapade först en och en sedan två och två och till sist gemensamt en stegbank. Alla smågrupperna presenterade ett material som de visade upp för alla. Min kollega och jag hade med oss erfarenhet från tidigare samarbeten och var införstådda med att mellan varje fas i improviserandet och komponerandet ge utrymme för samtal och diskussion. Här fick eleverna också möjlighet att undersöka sin egen kropps affektioner, olika känslor, och kroppsrörelser med impuls från den valda musiken kopplat till rörelser och temat.

Vid ett tillfälle när en elev visade sin rörelsefras uppstod ett resonerade kring vad den tänkt med sina rörelser i relation till temat. En annan elev ställde frågan ”Kan du beskriva vad du menar när du gör så där med armen mot henne?” varpå en av oss lärare fyller i ”vad blir det när du med kraft sträcker ut armen och förlänger från ryggen diagonalt ut från center” i ett samtal om rörelsens uttryck. I en samtalsituation har läraren rollen som samtalsledare men också som kunskapsbank och användare av ett ämnesspecifikt språk inom fältet (Gibbons 2010; Malmbjer 2018), vilket också fungerade stundtals under processen.

När en befintlig rörelsevokabulär var presenterad övergick arbetet till att fortsätta komponera, alltså sätta ihop fraser som övades in så att alla i gruppen kunde utföra dem. Här planterades ämnesspecifika vokabulärer i samtalen och eleverna agerade igenkännande, så till vida att några själva spontant använde ämnesspecifika vokabulärer relevanta i samtalen med varandra kring skapandet av rörelser. Exempelvis säger en av eleverna vid resonering kring en passage ”häng här efter snurren så kommer vi rätt i musiken”. Här blev kunskapskraven från Skolverket (2011d) synliggjorda både verbalt och fysiskt. Improvisation och komponerandet av fraser och partier i dansstycket öppnade upp för ett undersökande arbetssätt och utvecklade en förståelse

av ”hur dansens rörelseuttryck och formspråk kan nyanseras och varieras utifrån olika konstnärliga idéer” (Skolverket 2011d).

Vi danslärare var noga med att poängtera att stegbanken/rörelsematerialet endast var ett material att arbeta med och inte något som skulle läggas fast alltför tidigt i processen. Genom att detta upprepades kontinuerligt i arbetets alla faser grundades en förståelse för att en konstnärlig process är föränderlig, vilket Lööw beskriver vara karaktäristiskt för projekt som form (2015). Eleverna visade sin förståelse och vid ett flertal tillfällen kunde någon utbrista i görandet att ”så där var det inte vi bestämde” varpå och en annan svarar att ” nu är det ändrat” och den frågande eleven accepterar svaret och utför rörelsen på det nya sättet. Min kollega och jag påpekade frekvent att ingen rörelse var bättre eller sämre, utan att det konstnärliga rörelsematerialet skulle utgå från en uppfattning om vad rörelsen uttryckte och kommunicerade samt hur publiken skulle kunna uppfatta det. Under hela skapandeprocessen blev dansarna på så sätt både medskapare och medansvariga i sin koreografi i likhet med Butterworths koreografiska modell av kollektivt kollaborativt skapande (2012). I och med detta uppfylldes också både Skolverkets krav på utveckling av ämneskunskaper samt för fältet förekommande aktivitet. En dansare med ett undersökande arbetssätt tolka kan en rörelse och gestalta ett sökt uttryck, vilket visar på kunskap inom dansens domänspecifika fält (Butterworth 2014; Roos 2012). Designen av projektaktiviteterna bidrog till att varje elev fick fördjupa sig i rörelseskapande och tvingades söka egna svar och sin egen röst och personliga rörelsemönster.

Då och då skrattar en elev till över något just inträffat, men fortsätter ändå att undersöka rörelserna i den egna kroppen. Detta tolkas som tecken på att eleven i fråga är engagerad i arbetet och finner ett nöje i det i likhet med det Selander (2017) menar är positivt i en lärandesituation. Selander hänvisar till Dewey och leken som lyfts fram som en lärande aktivitet och ett sätt att frigöra sinnet och fantasin. I övergången mellan improvisation och komposition finns en övergång från lek till arbete, i enlighet med Deweys intentioner. Improvisation kan ju både upplevas lekfull och seriös. Det finns i leken en upptäckarglädje och ett ”aktivitetspedagogiskt perspektiv” (Selander 2017, s. 116) som kan kopplas till det kreativa skapandet. Enligt Selander är lek också intressant ur ett lärandeperspektiv. ”Jag kände så här när det där du gjorde först och jag gjorde sen” säger en elev och refererar till upplevelsen i sin egen kropp kopplat till en impuls från en annan elev i rummet. Alla val är rätt som eleven väljer i improvisationens stund, den impuls som triggar en rörelse är sann.

Min kollega och jag tog i samtalen ibland fasta på olika aspekter i komponerandet. Vi kommenterade elevernas framväxande rörelsematerial i relation till tema, musik, form och uttryck. Min kollega ställde oftare frågor i relation till hur valen av rörelser korrelerade till

musiken, medan mina frågor oftare gällde uttryck, handling och dramaturgi och vad stycket kommunicerade till publiken samt vad den kunde tänkas uppfatta kopplat till temat. För att utveckla detta hos eleverna, med våra olika kompletterande kompetenser alternerades vårt deltagande under kompositionsfasen i arbetet med dansstycket. Våra kompetenser fungerade överlappande och kompletterande i samtalen och kommunikationen i relation till elevernas utveckling av rörelsematerialet. Ibland kommenterade vi samma saker, men det inträffade också att vi förmedlade olika tankar och koreografiska förslag. Detta skapade ibland en osäkerhet i gruppen om vad vi menade och eleverna visade några gånger en viss frustration över detta ”men förra gången sa hon att vi kunde göra så här”. Dock förklarades detta som ett uttryck för konstens öppna sinne och ett exempel av flera olika handlingsalternativ. Detta utgjorde en grund för eleverna att upptäcka fler möjliga distinktioner i ett konstnärligt arbete i enlighet med design-för-lärande-teorin (Selander 2017).

Elevernas kunskapsutveckling och förståelse för danskonstens villkor visade sig i de kommentarer de gjorde under processen. Vid scenrepetitionen frågar enskilda elever om förstärkning av uttryck i relation till publiken ”om jag står här syns det bättre då, eller om jag gör så här” frågar eleven och visar i kroppen. Därmed inkluderades och diskuterades även publikens perspektiv. Mottagaren av danskonstverket blev därmed aktualiserad och indragen i kommunikationen (Gröver Auskrust 2003, Skolverket 2011d). En av oss frågade samtidigt vad gruppen tänkte att publiken skulle förstå av uttrycket. Vi vände oss till gruppen med frågan ”vad tänker ni att publiken har för magkänsla när den går ut efter att ha sett dansen?”, varpå några svarade snabbt medan andra tänkte efter en stund utan att ge ett tydligt svar. Vi jobbade på detta sätt växelvis för att skapa och utveckla elevernas rörelsematerial under hela skapandeprojektet i danssal.

Att se och förstå skapandearbetets delar och vara en del av styckets framväxt stärkte synbart självkänslan både hos gruppen såväl som hos den individuella danseleven. Diskussionerna blev under projektets gång livligare, antalet elever som synbart deltog i samtalen ökade och fler förslag gavs ju längre processen pågick. Eleverna skapade dansade uttryck ur sina personliga rörelser på sin danstekniska nivå. När de delade med sig av sitt rörelsematerial fick de på så sätt prova på dansrörelser och teknik som de ännu kanske inte behärskade till fullo eller passade deras rörelsespråk.

Designens utformning som projekt gjorde också att alla elever deltog och följde en konstnärlig process, även om alla ännu inte i just detta projekt visade medvetenhet om vad det kunde vara. Genom utbyte av varandras rörelsevokabulär ökade handlingsalternativen för alla elever, även danstekniskt och speciellt då för den mindre danstekniskt erfarna eleven.

6.2 Dialogiskt förhållningssätt – rutin och strategi

Skapandeprojektet min kollega och jag designat bygger på ett metodisk och kontinuerligt dialogiskt förhållningssätt hela processen igenom både mellan eleverna i gruppen och mellan oss två lärare. Säljö, Riesbeck & Wyndham (2003) menar att man i interaktionen gör ”tankar och iakttagelser publika och tillgängliga för andra att reagera på och resonera vidare med” (2003, s. 219). Detta återspeglades i den bakomliggande strategin i vår design med att arbeta dialogiskt i ord och rörelse. Ett dialogiskt förhållningssätt vid transformation av kunskap är relativt vanlig inom skolfältet och det förekommer i didaktiska lärsituationer (Säljö 2014; Uljens 1997). Det har inom dansens fält funnits en icke-dialogisk tradition genom ett hierarkiskt mästare-lärling-förhållande (Roman 2010). Analysresultatet i föreliggande studie visar att det i designen för skapandearbetet finns ett mer jämlikt dialogiskt förhållningssätt i lärsituationen.

I dialogen mellan eleverna och oss lärare gavs utrymme för interaktion mellan alla deltagare. Eleverna tränades i samtalen att delge och pröva sina tankar och idéer och att kommunicera dem interaktivt. Alla tränades på så sätt i att tolka varandras utsagor under hela projektets gång, samt respondera kommunikativt antingen i rörelse eller verbalt. Därigenom växte en koreografi fram där alla elever var involverade.

Båda metoderna rundan och deliberativt samtal utgår från och bygger på ett dialogiskt förhållningssätt. Rundan, fungerade systematiskt som en förberedelse för att senare under läsåret i skapandeprocessen användas didaktiskt som verktyg i det deliberativa samtalen i kunskapsutvecklande syfte. Malmbjer (2018) menar att det till de språkstödjande strategierna hör att man som lärare bör skapa både ett tydligt innehållsligt och socialt sammanhang med inarbetade rutiner, vilket rundan är ett exempel på. Genom att den hade etablerats som form redan vid starten av läsåret hade den blivit en inarbetad rutin för oss alla.

Viktigt att komma ihåg är att vår design av lärprocesser utifrån för individen och kollektivets perspektiv inte är åtskilda enheter utan samverkar generellt och kontinuerligt i arbetet med eleverna. Analysen av vårt dialogiska förhållningssätt har i avsnittet nedan delats in i tre delar i relation till olika perspektiv och nivåer, ett generellt, ett kollektivt och ett individuellt (Uljens 1997). Här nedan presenteras först rundan som praktik, därefter rundan och kollektivet och därefter rundan och individen. Samma indelning gäller nästa textavsnitt och deliberativa samtal. Först en generell beskrivning av det deliberativa samtalet som praktik, sedan deliberativa samtal och kollektivet och slutligen det deliberativa samtalet och individen.

Selander (2017) menar att ett dialogiskt förhållningssätt betecknas av ett växelspel mellan abstrakt tänkande och en visad konkret förståelse, vilket även vårt dialogiska förhållningssätt i skapandeprocessen visade på. Vi två lärare fungerade i dialogen som ett bollplank i

skapandeprocessens framåtskridande. Genom att vi responderade på kommentarer och förslag i skapandeprocessen skilde sig samtalet från ett pratade i största allmänhet utan hade ett lösningsinriktat fokus mot det uppsatta målet. Malmbjer (2018) betonar i sin studie att det krävs strategier för kunskapsutveckling ”alltså inte om språkutveckling generellt utan om strategier som både leder till ämnesförståelse och till en förmåga att förstå och själv använda ämnesspråk för att uttrycka förståelse” (Malmbjer 2018, s. 141).

Vi lärare var i egenskap av deltagare i samtalet också en sorts motor i drivandet av processen, då vi inte överlät samtalet helt till elevgruppen. Vi ledde samtalen med öppna frågor, men tydliggjorde också att alla elever hade mandat att uttrycka sig och pröva olika lösningar på de saker som under processen togs upp i samtalen. Vi delar också vid några tillfällen med oss av tidigare grupperns erfarenheter. Detta förhållningssätt i skapandeprocessen visar i vår design på en konsekvent och kontinuerlig dialogicitet i skapandearbetet.

6.2.1 Rundan som praktik– upprepning, igenkänning, förväntningshorisont

Det vi kallar *en runda* har som tidigare nämnts sitt ursprung i ett pedagogiskt verktyg med benämningen *values clarification* (Steinberg 2003). Metoden leder enligt vår tidigare erfarenhet till gemenskapande, samt ger en inblick i och en möjlighet för individen att visa sin personlighet. Metoden leder generellt till trygghet och stabilitet i gruppen, och var en av anledningarna till att rundan också användes konsekvent under projektets gång. Steinberg har ”en stark övertygelse att barn och ungdomar idag behöver vuxna som ställer dessa typer av klargörande frågor” (Steinberg 2003, s. 44). Vår erfarenhet är att det även gäller våra dans elever. Värderingsövningarna handlar i slutänden om att en individ ska bli en social och aktiv medborgare i avsikt att kunna medvetandegöra sig själv samt påverka sin omgivning. (Steinberg 2020).

Rundan var i motsats till vad inom språkvetenskapen kallas ”small talk” alltid styrd och reglerad. Dock fanns tillfällen innan rundan kom i gång möjligt utrymme för lite småprat, ett sätt att etablera en spontanitet, skapa gruppkänsla och möjlighet att knyta an till individerna inom gruppen. Small talk användes stundtals som en förberedelse och samling av deltagarna inför rundans formella start. ”Det helt odramatiska samtalet ansikte mot ansikte är i all sin vardaglighet människans främsta resurs för att bevara, anpassa och utveckla kunskaper och färdigheter” (Säljö, Riesbeck & Wyndham 2003). Just på detta vis fyllde rundan en funktion för oss i avsikt att etablera och stadfästa deltagarna samt skapa trygghet i gruppen, och som en förberedelse för ett grundlugn hos deltagarna före i och under i skapandeprojekt.

Rundan inledde varje danslektion under höstterminen i åk 1 oavsett ämne, dels med samling i ring samt upprop. Ett konstaterande av allas närvarande i danssalen ingick alltid, men innehöll även till synes triviala frågor där varje elev i sitt svar kunde ge uttryck för en åsikt, eller en subjektiv tanke. Det kunde vara en fråga liknande ”hur tog du dig till skolan idag och hur lång tid tog det o hur kändes det?” Målet med en runda var för vår del förutom att göra rundan till rutin med hög igenkänningsfaktor, få ett träningstillfälle för elevgruppen att säga och framföra en egen tanke eller åsikt., samt känna trygghet i gruppen. Rutiner skapar trygghet (Steinberg 2020) och när rundan, som vi använde den, startade hade den under läsårets hunnit bli etablerad och en vana. Genom att konsekvent arbeta med en runda och upprepa formen vid varje start av danslektion oavsett dansämne, skapades en igenkänning för alla individer av rundan som form. Det var i sig en stabiliserande faktor att alla visste att en danslektion startades sittandes i ring med en runda. Rundan får en funktion av vad professor i praktisk pedagogikprofessor Olga Dysthe kallar social kontext och kognitiv process (2003). Rundan gav också en snabb överblick över vem som var aktivt närvarande, hade svårigheter att ta plats eller bara råkade vara frånvarande.

Genom att samtalen konsekvent utgick från jag-budskapet och varje person var tydlig med vad som menades, kunde konflikter hanteras och fungera problemlösande. Konflikter, påstår beteendevetaren Monica Löow, är en naturlig del av livet och förekommer på arbetsplatser och i projekt. Ju fler konflikter som förekommer i ett projekt desto sämre effektivitet i processen (Löow 2015). För att minimera konflikter i en grupp, menar Löow, kan man försöka se på saken ur någon annans perspektiv samt att varje enskild person måste ta ansvar för sitt eget arbete. Detta tränades också i runda då man alltid utgick från sina egna val, åsikter men diskuterade om åsikterna gick i sär. På så sätt kunde rundan fungera konfliktreducerande.

Rundan som verktyg och metod fungerar i designen för oss danslärare på ett förberedande sätt i genomförandet av en konstnärlig process. Om en utsaga blev bemött med tystnad kunde samtalsledaren vara den som gav positiv feedback eller med sin kropp visade att utsagan var mottagen. Det gav också de andra deltagarna en fysisk förståelse för aktivt lyssnande eller spontant reagerande på någons åsikt eller uppfattning. En runda kunde vid några tillfällen avsluta ett lektionsarbete med att varje elev fick säga vad den tog med sig från lektion eller något liknande, ett sort reflekterande av den egna subjektiva upplevelsen och lärsituationen. Dock var detta inte alltid en regelbunden företeelse.

6.2.2 Rundan –för kollektivets kunskapsutveckling

Den som deltog i rundan visade med sitt sätt att respondera respekt för övriga gruppmedlemmarna och såg därmed också att alla hade något att bidra med genom sitt deltagande. Respekt för varandra menar beteendeforskare Monica Lööw (2015) utgör en god grund för lyckade projekt, något som också eleverna i gruppen visade varandra i projektet. Rundan som metod och didaktiskt verktyg tränade individen att göra egna val, men samtidigt höra andras åsikter i en fråga, alltså fick uppleva att det fanns andra likadana eller olika åsikter, tankar och perspektiv. Trygghet bygger på förtroende och respekt vilket Englund menar utgör en grund och en förutsättning för en demokratisk process (Englund 2000). Genom att generöst dela med sig av egna tankar och faktiska förhållanden, samt visa respekt grundlades detta. Att som individ kunna samarbeta respektfullt utgör i en kollektiv skapandeprocess en förutsättning för att det konkreta dansskapandearbetet ska kunna fortskrida.

I varje elevs svar i en runda gavs utrymme för och möjligheter till igenkänning för eleverna. I detta skapades kontaktytor för individerna att bygga gemenskap på. Det gav en bra grund till ett fortsatt samtalsklimat, där alla fick plats att yttra sig. Språkteoretikern Bahktin menar att ”varje yttrande innehåller även andras röster” (Gröver Aukrust 2003, s. 173). Därmed grundlades förutsättningar för gemenskap och möjligheter att nå hållbara lösningar och överenskommelser i skapandearbetet.

Genom att få syn på sin egen person, bygga sin identitet och definiera sig själv kan man också ha möjlighet att förstå den andras perspektiv. Rundan förberedde skapandearbetet genom att bereda tillfälle för eleverna att få syn på vad litteraturprofessor Michael Holquist kallar ”själv-heten” och genom detta även då förstå ”andra-heten” (Gröver Auskrust 2003, s. 173). Här fanns också tillfälle för eleverna att dela sina förväntningshorisonter (Selander 2017). Den förståelsen för deltagarnas individuella likheter och olikheter visade sig vara användbar då man i skapandeprocessen samtalade kring temat och vad det uttryckte samt diskuterade rörelsematerialet som växte fram.

6.2.3 Rundan – för individens kunskapsutveckling

Viktigt i rundan var att varje individuell deltagare uttryckte sig, även om åsikterna kunde vara desamma som föregående talare. Rundan, menar Steinberg (2020) tränar individen att utveckla förmågan att bli en ansvarstagande medmänniska. Selander (2017) i sin tur, refererar till filosofen Martha Nussbaum som i sin forskning studerat frågan om mänskliga kompetenser, duglighet och skicklighet. Nussbaum menar att detta behöver tränas i konkreta sociala

sammanhang för att bli förståeligt för individen, vilket rundan då gör. Med frågor riktade till eleverna om deras egen personliga kontext kan eleven välja hur mycket av sitt eget liv kopplat till svaret som den vill dela.

Beteendevetare Monica Lööw menar att för att lyckas i ett projekt behövs en fungerande kommunikation och ”lyhördhet för bägge parter behov, känslor och kunskaper” (Lööw 2015, s. 92). Vikten av att individen själv formulerar sig är central och att någon inte överlåter ordet eller tillåter att någon annan för ens talan. Rundan blev en övning för varje individ i att tala inför gruppen och verbalisera sina tankar. Det utgjorde samtidigt en möjlighet för varje elev att stå upp för sig själv. Rundan underströk varje individs rätt att bli lyssnad på. I en runda öppnade också upp för möjligheten att vara oense i en fråga eller att upptäcka gemensamma nämnare i de svar som gav.

I rundan tränades varje elev att inför deltagarna i dansgruppen att göra sin röst hörd och ta plats verbalt. Varje enskild individ fick i rundan all uppmärksamhet samt rätt att tala till punkt. Därmed tränades deltagarna även i att lyssna samt visa respekt för den personens åsikt eller tankegång. Det främjade tryggheten för individen i gruppen, då en regel var att man aldrig fick kommentera utsagan negativt. Öppenhet fanns för en fråga om något var oklart, men ingen tilläts förringa det som någon annan sagt. Om ungdomar genom värderingsövningar får öva sig i att undersöka sina egna värderingar och handlingar kan individen ”utveckla en social mognad som hjälper till att förebygga större psykiska eller sociala problem”, menar Steinberg (2003, s. 16).

Under rundan stöttades eleverna att med egna ord formulera sig och säga det föregående talare sagt men med egna ord, även om åsikten var densamma som någon annans. Därmed fanns möjlighet för varje elev att iscensätta sig själv som en person med egna tankar och idéer och ”pröva sig själv som en person på väg mot något” (Selander 2017, s. 102). Som gymnasieelev har man ännu inte hittat sin egen mer vuxna identitet men rundan som metod och verktyg gav träning för detta. Inom språkvetenskapen är numera en vedertagen uppfattning att varje människa har ett unikt sätt att uttrycka sig på, i tal och skrift och med sitt kroppsspråk. Med en språkvetenskaplig term kallas det för personens idiolekt². Rundan utgjorde en del av detta identitetsskapande och gav möjligheter för deltagarna att ta del av varandras

² Med den språkvetenskapliga termen idiolekt avses en enskild persons speciella språk både verbalt och fysiskt. *Institutet för språk och folkminnen*. (2017)

<https://www.isof.se/sprak/dialekter/fragor-och-svar-om-dialekter/faq/2013-10-21-har-alla-svenskar-en-egen-personlig-dialekt.html>

förväntningshorisonter (Selander 2017) och samtidigt våga ta plats verbalt. Rundan gav således förutsättningar för den enskilde eleven att som Steinberg säger (2003) få syn på sig själv, sitt språk och sin egen individ. Metodens användandes sedan i det skapade arbetet för att i samtalen undersöka den egna kreativiteten och ge uttryck för den verbalt.

I och med att rundan under läsåret gjorts till rutin gav den förutsättningar och en god bas för varje elev att hitta sin egen röst i de konstnärliga val som gjordes i skapandearbetet. Genom att initialt ge möjlighet att dela med sig av ofarliga saker kunde man gradvis under läsåret övergå till att diskutera eller kommentera mer brännande ämnen utan att det ledde till osämja eller animositet. Frågan i en runda om vilken artist eller grupp eleven gillade som 10-åring. Svaret "Back Street Boys" upplevdes i början av höstterminen som en till synes lite rolig men ofarlig fråga att svara på, men svaret visade också hos somliga elever tecken på stort igenkännande. Det kan betraktas som trivialt, men berättar något om personen och visar på vad Selander (2017) kallar för en förväntningshorisont. Den ger möjlighet för de övriga deltagarna att närma sig den andra människan genom den delade upplevelsen.

I rundan fanns möjligheter för eleverna att visa sina subjektiva preferenser och önskningar. En individ, menar Selander iscensätter sig som person i olika sammanhang och på olika sätt med den kunskap den personen har och kan ge en bild av "intresse, familjebakgrund, geografisk ort, kultursfär och socialt nätverk" (Selander 2017, s. 103). I kommunikationen under rundan delade individerna på så sätt med sig av sig själva. Eleverna visade sina individuella förväntningshorisonter och gav uttryck för egna åsikter men kunde samtidigt välja vilken bild, eller hur mycket av sin person man ville dela med sig av.

Sammanfattningsvis kan man säga att rundans funktion långsiktigt och succesivt övade individen att verbalisera sin åsikt, hitta sin egen röst och sitt sätt att uttrycka sig samt våga dela det med gruppen. Rundan gav dessutom elevgruppen en möjlig gemenskapsbas att utvecklas från. Eleverna såg och lärde känna varandra som individer. Metoden grundlade genom detta för en trygghet i gruppen. Rundan gav träning i att tala, lyssna, samt visa respekt för allas åsikt och mandat att uttrycka sig. Rundan gav också en god grund och rutin för att senare tillämpa metoden i andra sammanhang och fungerade i skapandeprojektet som en sömlös vägledning in i det deliberativa samtalet. Rundan fungerade i projektet som en brygga och en sorts förförståelse och introduktion, alltså som en del av språk och kultur för eleverna att ta med sig in i skapandearbetet. Metoden användes konsekvent i skapandeprojektet i början av varje lektion som en uppstart och summering av vad vi åstadkommit föregående lektion och var någonstans i processen gruppen befann sig och vad som skulle göras den aktuella lektionen.

6.2.4 Deliberativa samtal – praktik för kollaborativt kollektivt skapande och lärande

I den kollektiva kollaborativa skapandeprocessen fungerade generellt de deliberativa samtalen som verktyg och motor i processen och kunskapsutvecklande strategi. Det skapades en arena för gruppens alla medlemmar. Denna metod var för min kollega och mig självklar att använda då vi hade goda erfarenheter av metoden sedan tidigare projekt. Detta var underförstått och uttalades aldrig verbalt vare sig under planeringsmötet eller projektets gång. Ett deliberativt samtal, påpekar pedagogikprofessor Tomas Englund (2000), karaktäriseras av att man har ett problem som man gemensamt finner en lösning på genom att framföra egen åsikt, diskutera för och nackdelar, ge förslag och alternativ samt enas om en lösning med ett ”ömsesidigt nyanserat övervägande av olika alternativ” (Englund 2000, s. 3). På så vis fungerade det deliberativa samtalet i projektet som en effektiv metod till det kollaborativa kollektiva skapandearbetet. Det fungerade också vid utformandet av designen vid planeringstillfället då uppgiften för oss två danslärare var att planera skapandeprojektet och vi diskuterade kring hur vi ville lägga upp arbetet och utforma designen.

Rutin är som nämnts tidigare en rekommenderad strategi för kunskapsutveckling (Malmbjer 2018). När man i skapandeprojektet diskuterade förslag och val fanns redan förtroendet med rundan som rutin grundlagd hos elevgruppen. Den övergick sömlöst in i det deliberativa samtalet under skapandeprocessen. Hela skapandeprojektet igenom fanns en växelvis användning mellan rundan och deliberativt samtal utan att det uttalades av någon vare sig vi danslärare eller eleverna.

Min kollega och jag fungerade i starten av projektet i diskussionerna främst som moderator i samtalen och som en försäkrare att alla fick komma till tals. Att ”skapa förförståelse är en lärarledd aktivitet som ger eleverna information” (Gibbons 2020, s. 140). Om det var någon som inte sa något spontant eller självmant, frågade min kollega eller jag direkt den eleven. Forskaren i praktisk filosofi Johan Jacobsson beskriver hur deliberativa samtal effektivt övar den demokratiska formen för process och beslut (2014). Genom diskussioner kring val kom man inom gruppen framåt i arbetet mot en färdig koreografi även om inte hela dansstycket sattes ihop i kronologisk ordning. Under hela processen övades allas språkliga kompetens samtidigt som en förståelse av ämnesinnehållet och variationer i en konstnärlig process medierades.

Vi använde under arbetet den inövade formen av rundan med den skillnaden att samtalen var mer lösningsinriktade och direkt kopplade till rörelseskapandet och konstnärliga val. I diskussionerna av val förekom olika åsikter. Här gavs fördelningen av ordet av oss danslärare tydliga signaler om allas rätt att uttrycka sin åsikt. Grundidén som deliberativa samtalet utgår

från är ett ”komplement till majoritetsprincipen, dvs. själva omröstningen mellan alternativ, är att beslutsfattandet bör motiveras och diskuteras grundligt mellan alla ingående parter” (Englund 2000, s. 3). Viktigt är att veta vad man är oense om samt vilka olika val av beslut som kan fattas och hur detta ska göras. Det skapades utrymme för eleverna att kommentera och argumentera för eller emot, i enlighet med det demokratiska deliberativa samtalet.

Man prövade också på uppmaning av oss danslärare dess konsekvenser för uttrycket ”Ok kan du visa i kroppen” var en frekvent uppmaning. Gruppen uppmanades att verbalt och fysiskt diskutera kring samspelet mellan förslagets verkan och dansuttrycket i relation till temat i dansverket och det gruppen med verket ville gestalta och kommunicera. Detta var inte något som undervisades i eller medvetandegjordes verbalt för gruppen utan medierades genom ett görande. Eleverna visade under processen gång en växande förtrogenhet med metoden och samtalsformen.

Den elev som hade uppnått förståelse av en kunskap delade i samtalen med sig till den som ännu inte approprierat kunskapen i sin lärprocess. Kunskaperna transformerades i ständiga lärprocesser under görandets och diskussionernas gång. Görandet i improviserandet, alltså delandet av rörelsematerial från en elev till fler visade i samtalen kring rörelseval på en förståelse av dialog medierad både fysiskt och verbalt. I dialog med varandra sattes rörelser och fraser ihop till kompositioner. Kunskap transformerades visuellt också när någon elevs föreslagna lösningar prövades och undersöktes på golvet. På så vis växte förståelsen av vad en konstnärlig process kan innehålla av skapande och undersökande av dansat rörelsematerial. Görandet alltså växlingen mellan att röra sig, dela rörelser och verbalt diskutera uttryck i relation till tema visade hur denna aktivitet drev och utvecklade projektet och dansstycket framåt mot ett koreografiskt danskonstverk. När förslag som lagts fram på olika lösningar hade diskuterats av alla och man kommit fram till en lösning togs ett beslut i gruppen och då sattes i rörelse på golvet.

I den kreativa process som eleverna visade där idéer och erfarenheter byttes skapades med det deliberativa samtalet utrymme för alla elever att ventilera idéer och gemensamt finna en lösning. Individerna blev synbart varandras kunskapande representationer och resurser under processen. Individens kunskap adderades till gruppens kollektiva kunskap och vice versa vilket gjorde det möjligt för alla att utveckla både sin ämneskompetens och förmåga att kombinera ett drivande och ledande av projektet i enlighet med Skolverkets krav (Skolverket 2011d). Samtalen gav samtidigt oss lärare en bild av elevs engagemang och delaktighet, driv och förståelse av processen. Det gav oss därmed också en förståelse för vilken stöttning varje enskild elev kunde behöva. Samtalen visade på en ”kollektiv viljebildning, dvs strävan att

komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser” (Englund 2000, s. 6), vilket också genom delbeslut i processen ledde dansprojektet framåt.

6.2.5 Deliberativt samtal – för kollektivets kunskapsutveckling

I samband med det rörelseskapande arbetet och val av uttryck övades förmågan att uttrycka sig danskonstnärligt med ett abstrakt och verbalt svårformulerat gestaltande konstuttryck. Utifrån designen med skapande samarbete i grupp fanns förutsättningar att som Skolverket skriver ”skapa, uppleva och tolka konst” (2011c). En konstnär skapar sitt verk utifrån en tanke eller idé, men behöver också för att nå fram till mottagaren i kommunikationen kunna inta den andras perspektiv, att förstå och tolka konstverket som hen skapar. I det deliberativa samtalet gav elever förslag på en egen rörelse eller en utveckling av något befintligt i kompositionen som den utifrån egen åsikt kring temat, tanke hade skapat. Det förslaget, kognitivt eller genom att pröva rörelsen i kroppen, upplevde de övriga i gruppen fysiskt, alltså de prövade upplevelsen i sina egna kroppar av rörelsen kommunikativa innehåll. Lösningar diskuterades av både stora och små frågor, exempelvis ”om jag ställer mig här hur blir det då, slår vi i varann’?”, frågor lätta att lösa. Andra frågor kunde kräva mer tid och längre diskussioner då man satte sig ner för att diskutera. Exempelvis ”hur kan ni förstärka det där uttrycket? var en frekvent fråga under hela processen. Därefter gjorde elevgruppen en tolkning av upplevelsen bakom skapelsen, vilket därefter diskuterades gemensamt. Gruppen tog beslut om förslaget och adderade det till verket och byggde på så sätt vidare i kompositionen. Genom att eleverna aktivt deltog i samtalen, placerade sig i förhållande till gruppen, med gester och blickar medierades den sin kunskap i ord och handling (Selander & Kress 2017). Alla elever skapade något rörelsematerial, litet eller stort, prövade, upplevde och tolkade eget och andras förslag. I detta tränades elevens förmåga att både skapa, uppleva och tolka ett uttryck

Vi lärare guidade med våra ämneskunskaper och livserfarenheter och kom ibland med förslag på lösningar, mestadels danstekniska tips för att underlätta för alla elever i gruppen att utföra rörelsefrasen, eller i relation till musiken. Däremot undvek vi att bestämma eller ge strikta direktiv. Trots detta fanns en förståelse hos elevgruppen att vi danslärare ägde ett slutgiltigt ansvar för kvalitén av framförandet och koreografin, då det skulle dansas för skolans elever. Lärarnas givna position inom skolan kan vara svår att bortse från och sitter kvar i systemet i form av kultur och praktik (Bourdieu 1998; Palme 2008).

En mediering av idéer och förslag tog alltså form genom det deliberativa samtalet. Det var dock eleverna som hade den slutgiltiga beslutanderätten kring valen i processen, även om

de visade att de också lyssnade på våra åsikter kring förslag. ”Maktaspekten av lärandet tappas i allmänhet bort i psykologiska och pedagogiska sammanhang” (Säljö 2014, s. 103). I avsikt att minska den auktoritet läraren har i sin egenskap som företrädare för skolan som institution, utgjorde det deliberativa samtalet en möjlighet att reducera lärarens traditionella maktposition. Genom att överföra ägandeskapet och huvudansvaret för produkten till elevgruppen blev det deliberativa samtalet ett didaktiskt verktyg i den processen. Då eleven behövde argumentera för sin åsikt och genomförande av en rörelse eller speciellt utförande av uttryck, blev den samtidigt ansvarig för förändringen. Därmed kunde ägandeskapet föras över till gruppen, som tillsammans accepterade och genomförde uttrycket. Gruppen blev då gemensam ägare av den enskilda elevens rörelse och konstnärliga uttryck samt verket som de byggde tillsammans. Upplevelsen av ägandeskapet blev tydligare genom det kollektiva komponerandet och gemensamma ansvaret för koreografin. Vi två danslärare fungerade mer deltagande på samma villkor och stöttande i besluten i lika stor utsträckning som eleverna. Det reducerade synbart den traditionella hierarkin av läraren som styr och bestämmer utvecklingen. Eleverna blev koreograferna och således ägare av produkten (Butterworth 2012).

En bit in i processen kom en fråga från en elev om introt på dansstycket, vilket blev föremål för diskussion. Eleven visade sin iver att snabbt komma framåt i kompositionsarbetet och blev på så sätt en representation för en eldsjäl (Brännberg 1996). Det var inte vi lärare som styrde denna fråga, men frågan bedömdes vid det tillfället som lämplig. Gruppen samtyckte till att börja arbeta på en koreografisk form till styckets början. Dansstycket skulle enligt eleverna inledas med ett parti där grupp känsla och alienation skulle uttryckas. Frågan ledde till ett samtal om hur detta kunde gestaltas, antalet dansare synliga på scenen samt placering i rummet. Eleven visade några rörelser och efterfrågade verbalt ett speciellt sökt uttryck. ”Vad tycker ni, kan vi börja här” frågade en av eleverna och ställde sig på ena sidan av scenen en bit ifrån de övriga i gruppen, ”blir det mer ensamt då?” varpå man diskuterade det förslaget. Gruppen samtalade en stund och kom överens om hur de ville inleda stycket. Dessa frågor och samtal skedde kontinuerligt och inför varje valsituation. Den här formen av samtal kan ses som ett exempel på vad forskaren Englund menar med deliberativ demokrati. Enligt Englund innebär det att ”de beslut som kontinuerligt fattas ses som temporära och att oenighet och enighet är samtidigt förekommande genom att skilda ståndpunkter respekteras” (Englund 2000:3). Det stämmer också väl överens med modellen för hur ett projekt drivs framåt, där planen kontinuerligt revideras innan produkten kan anses färdig, något som enligt Lööv (2015) är signifikativt för ett projekt och att kollektivet i ett projekt är betydelsefullt för produkten.

6.2.6 Deliberativt samtal – för individens kunskapsutveckling

Det deliberativa samtalet visade sig vara en träning för varje enskild individ att argumentera för sin sak. Varje elev fick komma till tals och de individuella förslagen diskuterades. Stundtals fanns flera olika argument i diskussionen men alla deltagare visade tolerans och respekt för alla åsikter och tankar genom att lyssna, även om någon ibland av iver försökte avbryta. Vid dess tillfällen hjälptes alla åt att lyssna samt stötta den som talade för att låta en i taget prata klart. I samtalen blev övningen i att lyssna tydlig och att den förmågan tränades. Samtalen visade att vissa elever var mer eller mindre förtrogna med metoden som grundlagts i rundan och hade lättare eller svårare att låta andra komma till tals. Varje elev fick i diskussionerna kring förslaget en möjlighet att ”skärpa sina argument genom att ifrågasätta en del av skälen” (Gibbons 2010, s. 140). Därmed övades den individuella förmågan i en kollektiv demokratisk process, men också en förmåga för varje individ att delta i och driva ett projekt.

Varje elev tränades i att visa respekt för andra och att allas röst var lika mycket värd. Selanders uttryck en iscensättning består av två delar, dels hur lärsituationen är utformad, alltså designad, dels hur den enskilde individen tolkar lärsituationen (Selander 2017). Iscensättningen av samtalen visade hur varje enskild individ förhöll sig till sin kunskap i relation till den doxa³ som situationen efterfrågade. I samtalssituationen fanns utrymme att förklara antingen i ord eller handling det egna uttrycket i rörelsen, hur det passade i temat och på vilket sätt det fyllde en funktion i koreografin. Här fanns alltid en tolkning och koppling till vad i så fall publiken kunde tänkas uppleva det gestaltade uttrycket. Härigenom visade eleven sin kunskap och förståelse i ämnet. Den visade förståelsen av en konstnärlig process och det personliga danskonstuttrycket ses som en början till att senare i ämnet och kursen kunna på egen hand undersöka och utveckla eget dansmaterial efter egen idé och tema med sikte på att hitta sitt eget konstnärskap. Eleven ges en chans att iscensätta sig själv ”som någon och pröva sig själv som en person mot något” (Selander 2017, s. 102).

Designen var utformad så att eleverna var fysiskt aktiva och visade rörelser för varandra och danslärarna hade rollen av samtalsledare. Vid ett tillfälle diskuterades kostymens betydelse

3 Med doxa avses det gemensamma både uttalade och underförstådda överenskomna sanningar, förgivet tagande inklusive praktiskt förnuft. Se Bourdieu, P. *Praktiskt förnuft. Bidrag till handlingsteori*.

och vilken kostym man ansåg passa till temat. ”Kan inte det här svarta uppfattas som stenarna, det hårda?” frågade en av eleverna och fortsatte med sin motivering med att jämföra ett annat stycke där det blåa associerat till luften och havet. Här tolkade min kollega och jag elevens kunskap som förmåga till konstnärligt val och uttryck. Samtalet fortsatte in i en vidare diskussion och beslut om kostymen i dansstycket.

Varje individ bär värderade ”ideologiska över- och undertoner från tidigare sociala och historiska sammanhang där de har använts” (Gröver Auskrust 2003, s. 173). Dessa över- och undertoner internaliseras genom användning. Den individuella utvecklingen hänger ihop med interaktionen i dialogen med andra, det Bahktin kallar dialogicitet (Dysthe 2003), vilket en stor del av forskare inom pedagogiken är eniga om. Det deliberativa samtalet ger en öppning för varje elev att visa sin individualitet, sitt själv. Detta inbegriper också en möjlighet för en läroprocess som påbörjats redan i rundan, att få syn på den andras individualitet (Gröver Auskrust 2003; Selander 2017; Säljö 2014). I samtalet om val av kostym visade eleven sin förståelse och sina personliga tolkningar av uttryck och danskonst, vilket gav impulser till övriga elever att också utifrån egna kopplingar delta i beslutet om kostym.

Insikten och prövandet av det egna och den andras perspektiv i gruppdiskussionerna underlättar elevens förståelse för publikens perspektiv, och hur den andra kan uppleva det kommunicerade dansuttrycket i verket. I Skolverkets styrdokument under ämnesbeskrivningen för Dansgestaltning skriver man att ”scenisk kunskap bildar en bas tillsammans med relationen till publiken” (Skolverket 2011). I den design vi skapat och med utrymme för det deliberativa samtalet i skapandeprocessen uttalas tydligt andra-heten, och en påtalad närvaro av publiken som den andra. Att se och tolka stycket ur dennes perspektiv, det vill säga publikens, upplevarens av konstverket öppnar samtidigt upp i den konstnärliga processen för olika tolkningar av uttrycket. Den enskilde eleven tränar att i skapandeprocessen tolka sitt eget uttryck, men även den andras. Det ger i sig exempel på fler handlingsmöjligheter, fler val som kan göras i en konstnärlig process. När eleven har kommit en bit i sin läroprocess, uppstår möjligheten att utifrån den förståelsen utveckla ett eget dansuttryck, en egen åsikt, i relation till den andra, om vad som ska kommuniceras.

Genom den kollektiva kollaborativa processen kan ny kunskap erhållas och utvecklas. Här krävdes stöttning från kollektivet i form av diskussion kring problemlösningen. I Skolverkets kunskapskrav för betyg A ska eleven visa på kreativitet, ta initiativ och komma med förslag på ”lösningar som leder arbetet framåt” (Skolverket 2011). Varje beslut omgärdades av den sortens diskussion som karakteriserar ett deliberativt samtal. Elev med mer erfarenhet av koreografiskt arbete kunde referera till andra arbeten och andra tillfällen den

upplevat danskonst, exempelvis från frivilligverksamhet, och representerade på så sätt en del av danskonstens fält. Den gav då samtidigt för alla i gruppen en bredare bild av vad danskonst/dansrörelser kan vara, som den mindre erfarna i gruppen kunde addera till sin förståelse av fältet/rörelser.

Den norska forskaren i pedagogik Mari-Ann Igland (2003) menar att kollaborativ språkprocess bildar grunden för individuell utveckling. Detsamma skedde i skapandeprocessen då den enskilde eleven fick del av ett större inflöde och möjlighet att utforska flera olika handlingsalternativ vid de konstnärliga val som gruppen ställs. Det gav också förutsättningar för kunskapsutveckling i skapandeprocessen. I enlighet med vad Selander hävdar utvecklas en större skicklighet ”att utföra något på ett meningsfullt vis i en kunskapsdomän” (2017, s. 109). Därmed gav det gemensamma skapandet i gruppen förutsättningar för varje enskild medlem en tillit till förmågan att agera i enlighet med förekommande processer inom dansfältet samt i detta utveckla en egen personlig konstnärlig röst.

Pedagogforskarna Michael Tholander och Karin Andersson har i en studie från högstadiet visat att det i grupparbeten alltid finns någon elev som intar lärarrollen (Malmbjer 2018, s. 137). De menar att den lärarroll eleverna upplever reproduceras i elevernas beteenden. Eleverna i studien hade i olika grad approprierat förmågan att leda samtalen på egen hand och var på så vis mer självständiga i sin egen konstnärliga process. Det var ingen elev som tog lärarens roll som stand in. Däremot kunde samtalsledarrollen växla mellan några av eleverna i gruppen, dock inte alltid samma elev. Därmed visade eleverna att de hade utvecklat en viss förmåga och kunskap för ett kollektivt samarbete, vilket också visar tecken på att fungera med kompetens och förmåga att agera deliberativt i andra sammanhang, där ”[m]ening, kunskap och förståelse skapas genom interaktion” (Dysthe 2003, s. 52).

Sammanfattningsvis visade analysen att det dialogiska förhållningssättet förutom att tydliggöra vad gruppen eller den enskilde hade för tanke kring vad som kommuniceras från scenen i dansen, även gav impulser till fler idéer och handlingsalternativ. Detta gav varje elev fler möjligheter att prova en annan individs rörelsematerial än det som till en början i den egna kroppen kändes hemtamt. Här skapades en plattform för att utveckla en förmåga till fler distinktioner och utökade handlingsalternativ (Selander 2017). Det blev en möjlighet för varje elev att utöka sitt rörelsespråk och prova på en annan människas kroppserfarenheter både verbalt och fysiskt gestaltningmässigt och men också danstekniskt.

6.3 Meningsskapande sammanhang

Det deliberativa samtalet i gruppen öppnade upp för möjligheten att prata om psykisk ohälsa ur flera perspektiv och gav eleverna möjlighet att sätta ord på något som var angeläget, men skulle kunna vara känslomässigt svårt. Att tala om psykisk ohälsa kan upplevas som ett abstrakt och känsligt ämne för en ung människa. Valet av tema var dock elevernas eget och skapade ett synbart engagemang hos elevgruppen. Eleverna visade i samtalen en känsla av gruppgemenskap och gav därmed också intrycket av att tillsammans ta ansvar för det kommunikativa budskapet i danskonstverket.

Att uppleva ett gemensamt ansvar för ett projekt är en förutsättning för att effektivt kunna driva ett projekt och nå fram till ett mål (Lööv 2015). Man talar inom didaktik och lärande idag om praxisgemenskap, vilket fanns i den gemensamt skapade stycket. Klas Roth, professor i pedagogik, menar att:

Det är troligt att personer engagerar sig i deliberation om sådant de berörs av i mer eller mindre omfattning i olika situationer i livet, vilket bland annat innebär att de yttrar sig om, prövar och undersöker det man berörs av mer eller mindre respektfullt utifrån olika sätt att förstå det på; granskar argument och strävar efter att komma överens och legitimera beslut så att alla berörda parter kan acceptera det på goda grunder. (Roth 2006, s. 164)

Med sitt dansstycke framhöll eleverna att de deltog i debatten om psykisk ohälsa. De ville med sin gestaltning och koreografi ge publiken en bild av ensamhetens svaghet och gemenskapens styrka, samt visa sitt deltagande i Avicis bortgång. Den design min kollega och jag skapade för det danskonstnärliga arbetet i projektet gav eleverna en känsla av meningsfullhet utifrån två aspekter. Den ena aspekten var att det fanns en mening och ett värde för gruppen i ansvaret och den visade stoltheten över att själva ha skapat ett dansstycke som de själva tolkade rörelseuttrycket i och därmed förstod det danskonstnärligt kommunicerade innehållet. Den andra aspekten var det synbara engagemanget under processens gång och att eleverna uttryckte en meningsfullhet i att kommunicera ett angeläget budskap till en publik och på så sätt vara deltagare i en samhällsdebatt. Det ingav varje elev både en verbal och fysiskt visad glädje över den egna förmågan att kunna skapa ett stycke danskonst som innehöll delar av egna personliga konstnärliga bidrag till den slutgiltiga produkten. Eleverna hade genom kollektiva beslut skapat sin koreografi och fick därmed en röst samt en levande och i viss mån personlig kommunikation med en publik.

Lööw (2015) pratar om gruppsammansättning i projekt och att en grupp har en egen själ och en egen vilja. Hon menar att gruppdeltagare anpassar sig till varandra för att få arbetet att fungera, men att det samtidigt behövs individuella initiativ som leder arbetet framåt. I en grupp finns alltid hierarkier starkt förankrade eller mer löst flexibelt varierat efter situation. Lööw anser att det för en bra gruppdynamik behövs en viss spänning mellan det säkra trygga och det okända kreativa. Den strukturen finns naturligt i ett skapandeprojekt då slutprodukten är okänd för alla deltagare både elever och lärare. Det dialogiska förhållningssättet överlappade de olika kompetenserna dans eleverna tagit med sig in i danssalen. Med de olika förmågor eleverna hade, blev dessa olikheter tillgångar för elevgruppen och kunde på så vis upplevas på ett meningsfullt sätt för alla deltagarna. Detta var inte alltid medvetet hos eleverna och fick upprepas av oss lärare ett flertal gånger under projektets gång, men blev till slut synbart accepterat. Eleverna iscensatte sig och sina kunskaper i projektet och de delade med sig av sitt rörelsespråk, sina konstnärliga val och idéer. Det gav samtidigt en meningsfull känsla för individen men också för kollektivet genom den samhörighet som uppstod i det kollaborativa skapandearbetet och den visade strävan att nå gemensamma överenskommelser.

Ägandeskapet och delaktigheten i projektet gjorde att eleverna visade sitt ansvarstagande. Vid ett flertal tillfällen i skapandeprocessen framstod en elev som talare och representant för gruppen och sa till oss danslärare ”nu har vi pratat och bestämt så här”. Eleven la därefter fram ett beslut som vi lärare inte varit delaktiga i, då det har skett på en lunchrast. Detta följdes av en kortare diskussion om vad förslaget kunde tillföra kompositionen, det dansade uttrycket och avslutades med en bekräftelse på att eleverna gjort ett lämpligt beslut. Eleverna visade då som Selander & Kress uttrycker det, tecken på den kunskap som finns inom ramen för bedömningssystemet och erkännandekulturen (2017). I projektet visade eleverna både en förståelse för den demokratiska processen samt ett ansvarsfullt ägandeskap för sitt framväxande stycke. De visade även på en förmåga att kunna motivera och göra konstnärliga val på genomtänkt grund. I och med att eleverna tog upp saker som de samtalat om utanför lektionstid bedömde min kollega och jag detta som tecken på engagemang i processen och att arbetet hade betydelse och var meningsfullt för gruppen. Här fanns inom gruppen olika grader av engagemang, men i diskussionerna om beslut, vad man i kompositionen ska lägga till eller förändra, var alla delaktiga.

Sammanfattningsvis visade analysen av designen att en kombination av domänspecifika kunskaper, det dialogiska förhållningssättet och ett meningsskapande sammanhang kan fungera för kunskapsutveckling av konstnärlig process och vara ett gott verktyg i förståelsen för och förmågan att omsätta idéer i ett projekt till ett dansat konstnärligt uttryck. Därmed

uppfylls ett flertal av kunskapskraven i kursen Dansgestaltning 1 (Skolverket 2011d). Samtalens utformning fungerade som strategi för en metarefleksion över det konstnärliga arbetet i projektet. Det blev samtidigt tillfälle när man talade utifrån publikens förväntade upplevelser en möjlighet till, för att använda Selanders ord, visa en förmåga att ”kunna tala om *meta-affektion* i den bemärkelsen att vi, bland annat genom berättelser, kan få perspektiv på oss själva, på den person som vi uppfattar oss vara eller vill bli sedd som” (Selander 2017, s. 97). I designmodellen för skapande fanns möjligheter för eleverna att hitta sin egen röst samt kunna kommunicera inom ett kollaborativt kollektivt sammanhang och kulturellt fält.

7. Konklusion

I detta kapitel görs en konklusion av analysresultatet genom att i tur och ordning besvara de tre forskningsfrågorna undersökningen utgått från. Därmed uppfylls studiens övergripande syfte att bidra till det utbildningsvetenskapliga fältet och utveckla didaktiken i ämnet dansgestaltning. Min intension med undersökningen var att undersöka, lyfta fram och belysa didaktiska val, planerat innehåll och genomförande av undervisningen i en design. Designen utformades för kollektivt kollaborativt lärande kopplat till möjliggörande av kunskapsutveckling av en konstnärlig process i kursen Dansgestaltning 1. Studien undersöker hur en kunskapsutvecklande formell lärprocess designas av min danslärarkollega och mig för en grupp elever på gymnasiet. Syftet var uppdelat upp i tre forskningsfrågor som studien sökt svara på. Den första frågan undersökte på vilket sätt undervisningen designas och genomförs i lärprocess kopplat till uppfyllande av kunskapskravet konstnärlig process i ämnet dansgestaltning. Den andra frågan berör på vilket sätt undervisningen designas för att skapa en meningsfullt sammanhang för eleverna i lärsituationen. Den tredje frågan som ställs är relaterad till hur man i en design för ett kollektivt kollaborativt lärande kan skapa utrymme för ett personligt uttryck.

Av analysresultatet kan man se ett flertal tecken på inläring och kunskapsutveckling som sker i en längre lärprocess. Fixeringspunkter, det som Selander & Kress (2017) benämner de tillfällen där inläring, appropriering av kunskap tar form, sker inom designens ramar på ett spontant och individuellt sätt och hos alla deltagarna. Tecknen tolkas som multimodala signaler på inläring och förståelse. Ur ett designteoretiskt perspektiv talar man om fixeringspunkterna som individuella, men lärprocessen i studien är designad och genomförd för ett kollektiv. Studien visar att ett dialogiskt arbetssätt genomsyrar det kunskapsutvecklande arbetet inom designen. Trots att designen genomförs kollektivt med alla dess medlemmar i fokus, möjliggörs individuell inläring på en för varje enskild elevs aktuella kunskapsnivå och fler handlingsalternativ relevanta för fältet erbjuds än om skapandeprocessen skulle genomföras

separat för varje elev. I den kollektiva kollaborativa processen finns förutsättningarna för den enskilde elevens kunskapsutveckling.

7.1 Designen kopplat till Skolverkets kunskapskrav

Studien resultat visar att Skolverkets kunskapsmål (2011) uppnås med den design som här har undersökts. Lärprocessen är utformad som ett projekt med tydlig start och avslutande produkt. Projekt är överblickbart i tid och därmed greppbart för deltagarna i sin form, vilket gynnar förståelsen av process och dess design. Genom att utföra de görandemål som har en mening för eleverna har designen visat att man via dem i lärsituationerna kan utveckla en förståelse och förtrogenhet av ett mera abstrakta begrepp som en konstnärlig process.

Tack var den design som min kollega och jag skapat kom elevernas skapandearbete effektivt och snabbt i gång. Förutom att presentera tidsram, några kunskapsmål i kursen och diskutera tema för dansen startade vi i ett görandemål, det vill säga improvisation till musik. En del av funktionen i designen ligger i att görandemål är på en enklare kognitiv nivå så som Malmbjer (2018) men även Gibbons (2010) menar är begripligt och positivt vilket därmed snabbare leder till aktivitet. Detta bekräftas också med denna studie. Det var lätt för eleverna att förstå vad de förväntades göra vid improvisationen. Del för att de hade erfarenheten sedan tidigare arbete och dels för att instruktionerna var enkla. Alla i gruppen kunde därmed delta aktivt på en gång.

Designstudien, visar en iscensättning av och möjliga förutsättningar för en rad förmågor hos eleven att utveckla. Valet av begreppet konstnärlig process och hur vi designar detta är relaterat till de mål Skolverket (2011b) ställer upp på en generell nivå för Estetiska programmet. Examensmålen står presenterat som ett görandemål att eleverna ska skapa och uppleva konst och kultur (Skolverket 2011b). Genom att inom designens ramar kollektivt improvisera och komponera en gemensam koreografi, samt framföra den i relation till det valda temat, uppfylls dessa kunskapskrav beträffande danskonst. De valda didaktiska verktygen möjliggjorde för alla elever att i processen skapa och uppleva danskonstnärliga uttryck. Empirin visar att eleven i görandet i processen tillägnade sig en förståelse för danskonst och dess skapande aspekt.

Vidare i Skolverkets riktlinjer står under förklaring av ämnet dans att ”elevernas förmåga att gestalta och kommunicera med dans” (Skolverket 2011d) ska utvecklas. Här ser jag en koppling till förståelse av och förmågan att genomföra en konstnärlig process. Även detta mål, att tolka konst, uppnås genom den design som här undersökts. Förmågan att kommunicera ligger i att också kunna tolka ett medierat budskap. I de förslag på lösningar som läggs fram av

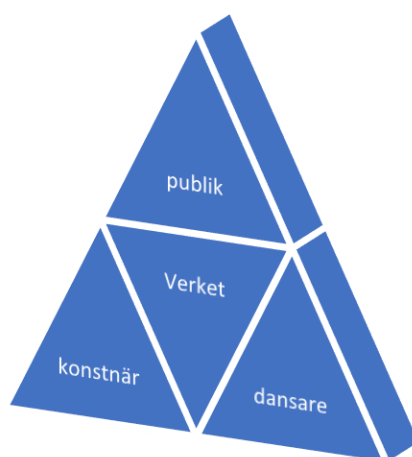
eleverna i de kontinuerliga diskussionerna övas förmågan att kommunicera både verbalt och kroppsligt med danskonstens vokabulär som kommunikativt medel. Därmed övas kunskaperna, de befästs och en utveckling av ett ämnesspecifikt språk sker. Kommunikation medierat genom danskonst är en förmåga som behöver danskonstnärliga förutsättningar för att utvecklas och i samtalen tolkar eleverna varandra både verbalt och rörelsemässigt. Detta ger också en beredskap inför vidare studier inom fältet.

Under ämnesbeskrivningen för dansgestaltning, det ämne som skapandeprojektet i denna studie genomförts, och dess syfte och centrala innehåll, står att läsa att ”ämnet dansgestaltning ska syfte till att eleverna utvecklar kunskaper i gestaltungsarbete där tolkning, improvisation, komposition och scenisk kunskap bildar en bas tillsammans med relationen till publiken” (Skolverket 2011d) och att eleverna ska utveckla förståelse av hur dansens rörelseuttryck och formspråk kan nyanseras och varieras utifrån olika konstnärliga idéer (ibid). Analysen av designen visar att detta genomförts och att möjliga läroprocesser tillhandahållits. Eleverna har fått erfara mötet med en publik på en scen avsedd för framträdanden i en konsertsal. De har också med handledning i de deliberativa samtalen fått möjlighet att diskutera sina tolkningar av rörelseuttryck och gjort olika konstnärliga val i relation till temat och kommunikationen i dansstycket. Materialet som eleverna gjort urval ur har skapats genom improvisation och därefter komponerats av eleverna själva.

Vidare står i Skolverkets riktlinjer att ”[u]ndervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla förmåga att samarbeta, interagera med andra och vara lyhörda inför olika sätt att förhålla sig till konstnärliga processer” (2011d). Att träna samarbete och utveckla kunskap kring detta, grundläggs metodiskt redan innan skapandemomentet påbörjas i rundan. Rundan som arbetsform i början av alla danslektioner grundläggs redan vid starten på höstterminen i årskurs 1. Analysresultatet visar att rundan har en förberedande funktion, och i sig är ett fungerande didaktiskt medel senare i undervisningen i skapandeprojektet.

Det didaktiska verktyget rundan används i designen som undersökts inte på samma sätt som den ursprungliga modellen för aktiva värderingar. Eleverna lär sig inte främst om sina värderingar utan vinsten sker i att gruppen blir trygg och lugn. Effekten av att dela sina förväntningshorisonter med varandra bidrar till en trygghet som är väsentlig i den konstnärliga processen. Rundan ger också en grund till möjligheten att finna gemensamma beröringspunkter mellan individerna i gruppen. Det är ett eftersträvansvärt positivt gruppklimat som även Lööv (2015) menar är en av framgångsfaktorerna för ett effektivt arbetsresultat kring framställan av en produkt. Rundans arbete är alltså egentligen framåtblickande men också ett användbart summerande didaktiskt verktyg i skapandeprocesser, men uppfyller Skolverkets (2011a) krav

på samarbete. Vidare står i styrdokumentet att [e]leverna ska också ges möjlighet att delta i, driva och utveckla konstnärliga projekt och olika former av sceniska presentationer” (Skolverket 2011d). Här ser jag en direkt koppling till begreppet konstnärliga processer och valet av den design vi väljer och som undersöks i min studie. Både rundan och de deliberativa samtalen visar på samverkan och ger möjlighet för eleverna att utveckla förmågan att stödja varandra i sitt samarbete. Eftersom processen är designad som en kollektiv kollaborativ process och skapandeprojekt är samarbete svårt att undvika. Den enskilde eleven får därmed möjlighet att utveckla kunskaper inom ämnet och dess centrala innehåll och på så sätt möjlighet att uppfylla de kunskapskrav som Skolverket (2011d) ställer. Visserligen passar det inte ett kollaborativt skapandeprojekt alla individer, speciellt eldsjälarna som vill eller har starka egna åsikter och svårigheter att kompromissa. För dessa individer kan designen upplevas frustrerande. Just för dem är arbetsformen en stor utmaning men en form som därför är utvecklande. Den eleven behöver träna sig i lyssnande och får på så sätt större kunskap om fler handlingsalternativ än om den hade arbetat skapande på egen hand. För en sådan elev kommer det senare under utbildningen inom den större designen av ämnet över tre årskurser mer självständiga skapande moment, där personen kan få uttrycka sig på sitt eget sätt. Men alla individerna har då en beredskap för detta enskilda arbete och därmed större förutsättningar att lyckas i den processen.



Figur 2: Samverkande aktörerna i en konstnärlig process enligt designen (egen ill.)

Figur 2 visar hur de delarna som Skolverkets styrdokument nämner i gestaltungsarbetet och som ska ”bilda en bas tillsammans med relationen till publiken” (Skolverket 2011b) samverkar. Eleverna ska genom skapandearbetet få förståelse för att alla delar och kopplingen mellan dem. Genom att designen är utformad på ett sätt som skulle kunna motsvara en professionell

konstnärlig process för danskonst är alla perspektiven relevanta och en aktiv del i elevernas process.

Min kollegas och min funktion som bollplank utgör till en början publikperspektivet, men det approprieras relativt snabbt av elevgruppen. I alla diskussioner är också verket en enhet och central både för eleverna och oss danslärare. Verket blir levande och föränderligt i skapandeprocessen och eleverna får syn på det ur ett utifrån perspektiv med hjälp av designens didaktiska verktyg. Eleverna går på detta sätt i dialog både med varandra och med verket och förmår därmed tolka sitt eget konstnärlig uttryck.

Liksom Sawyer (2000) resonerar kring improvisatören i samklang med varandra och åhörarna är eleverna involverade i flera perspektiv samtidigt. Eleverna har tredubbla roller dels som skapare av koreografin och den som framför stycket, men också som publik till varandra i processen. Kommunikationen med en publik är ständigt närvarande i skapandearbetet i och med frågan om vad uttrycket förmedlar. På samma sätt som i Hämäläinens studie (2002) ser vi att publikens perspektiv kommer fram i samtalen och valen kring rörelsematerialet. Detta påverkar således arbetet hela vägen från kompositionsarbetet fram till premiär. Detta kommer tydligast fram i arbetet med scenrepetitionen. Därmed är kunskapsmål kring publikrelationen uppfyllt.

Det dialogiska förhållningssättet är inom skolans ramar inget nytt, men det kan vara en fördel i en kollaborativ process då eleverna känner igen metoden att diskutera frågor tillsammans. I motsats till rådande konventioner inom fältet är det dialogiska förhållningssättet mellan koreograf och dansare inte alltid en praxis (Butterworth 2012). Inom dansfältet är fortfarande mästare-lärling-förhållandet vanligt även om det är under förändring (Roman 2010). Undersökningen visar att eleverna självständigt kan driva lösningsinriktade samtal och uppfyller skolans därmed skolan andra uppdrag, att fostra individerna till samhällsmedborgare med förmåga att delta i demokratiska processer (Rostvall & Selander 2010; Skolverket 2011b).

7.2 Designen kopplat till meningsfullt sammanhang

Studien visar att designen fungerar i förhållande till genre västerländsk modern nutida dans. Att förhålla sig och söka rörelser utifrån en personlig uppfattning om vad man uttrycker är vedertaget inom genren. Här ges möjlighet för eleverna att undersöka detta. På samma sätt som dansaren blir en uttolkare av rörelsen (Roos 2012) blir varje enskild elev i processen tolkare av sitt eget rörelsematerial men samtidigt i samarbetet en uttolkare av den andres uttryck. Ett undersökande arbetssätt faller inom dansfältet och den modern nutida dansgenrens ramar. Min studie i likhet med Sawyers studie (2000) visar frågan om publiken och kommunikationen av

temat fungerar som en drivkraft för eleverna i skapandearbetet. Det ger impuls till ett arbetsmaterial i form av varje elevs personliga tolkning i improvisationerna till musiken och till temat de valt. När vi danslärare agerar ledsagare, bollplank och sakkunniga in i fältets domänspecifika kunskaper i skapandearbetet tydliggörs och förstärks publikens roll för eleverna. På så vis åstadkoms en grund för fortsatt kunskapsutveckling samt kännedom om inom fältet förekommande metoder för dansskapande i en konstnärlig process. Min kollega och jag blir under projektets gång när vi intar rollen som mottagare en bekräftelse för eleverna att gestaltningen och medieringen fungerar.

De mer erfarna eleverna fungerar i början av projektet som mer aktiva med att ge exempel och därmed fler handlingsmöjligheter i skapandet än vad de mindre erfarna gör. Det förändras dock under processen och mot slutet av projektet har de flesta i gruppen visat tecken på förståelse av sambandet dansat kommunicerat uttryck, tolkning och publik upplevelse. Vid scenrepetitionen visar det sig att det inte är lika stor skillnad mellan eleverna i gruppen kring viljan eller förmågan att argumentera för sina förslag, komma med lösningar och resonera utifrån publikens perspektiv. Tecknen på förståelse för kommunikationen med publiken är då ganska likvärdig hos hela elevgruppen.

Temat som eleverna valt för sitt dansstycke är som tidigare nämnts psykisk ohälsa. De kommunicerar till publiken ett inlägg i debatten. Inom designteori frågar man efter vilka ”navigerande principer den lärande individen utgår ifrån” (Selander & Kress 2017, s. 114). Lärandet utgår från förståelsen av situationen och sammanhangets betydelse. Inom designens ramar planteras principerna kontinuerligt genom undervisningens genomförande vilket möjliggör för den lärande att förhålla sig till dessa under den fortlöpande processen. Här får elevernas uppfattning kring vad temat innehåller och hur det kan uttryckas danskonstnärligt stor plats. Eleverna har genom diskussionerna kring koreografin begripliggjort innehållet för sig själva men också till sin publik. Det dialogiska förhållningssättet genomsyrar hela projektet vilket ger utrymme för diskussion av ett för eleverna angeläget ämne. Diskussionerna och samtalen ger även genrekunskap och användande av ämnesspecifik vokabulär. Det mest synbara är dock att temat i sig är centralt i skapandeprojektet för eleverna och de tankar som de har kring detta. Detta är viktigast för dem att gestalta och mediera för publiken.

Liksom Eeva Anttila, Rose Martin och Charlotte Svendler Nielsen (2019) såg i sin studie att deras elever genom att koppla gestaltandet till den kognitiva aktiviteten samt möjligheten att aktualisera samhällsfrågor visar eleverna i studien engagemang i frågan och en vilja att kommunicera med sin skolas elever om ett ämne de ser som angeläget. Även Nancy V. Wallace, Carlos R. A. Jones, Deborah Lipa-Ciotta and Corinne M. Kindziarski (2014) visar på en

liknande upplevelse av att den konstnärliga processen ger elever en känsla av betydelse och ökad trygghet samt förmåga i kommunikation med sin omgivning. I elevernas val av tema syns en upplevelse av meningsfullhet vilken är en aktiv del i arbetet med den konstnärliga processen och en stor faktor till motivationen i gruppen.

Det dialogiska förhållningssättet förstärkte den aktiva skapandeprocessen. I kombination med temat psykisk ohälsa som eleverna gemensamt valt gjorde alla engagerade. Alla kunde uttrycka förståelse för temat och vad det kan innebära för individer drabbade av sjukdom. Detta stöds även av forskning inom didaktik och lärande där man sett att ömsesidigt engagemang förstärks då personerna involverade i arbetet berörs personligen i någon omfattning av innehållet och är gynnsamt för en positiv inlärnings process (Dysthe 2003; Roth 2006).

Danskonsten utvecklas genom möten mellan olika kroppar och perspektiv. I samarbetet finns mötet med den andra, dansklasskamraten. Gruppen som består av tio olika individer representerar därmed en mängd olika personliga kunskaper och erfarenheter. Fler förväntningshorisonter (Selander 2017) blir synliggjorda i de kreativa didaktiska samtalen inom gruppen. Eleverna möts i samtalen kring skapandet av dansstycket under hela processen. Den andres erfarenheter ger en input till fler handlingsmöjligheter och delad erfarenhet av fler personliga uttryck och hur de tolkas (Östern & Öyen 2014). Även i diskussionen får eleverna ta del av varandras rörelsemässiga upplevelser, men också verbalisera dessa. Det stärker både deras konstnärliga tolkningsförmåga, men också deras inom fältet språkliga förmåga och utvecklar deras vokabulär. Här får kopplingen mellan ord och rörelse en konkret kontext och kan därmed fungera i ett meningsfullt sammanhang.

I samtalet tränas alltså både den språkliga förmågan (Gibbons 2010; Malmbjer 2018) och den förkroppsligade praktiken av danskonsten som ovan nämnda Anttila, Martin & Svendler Nielsen fann i sin studie. Den dubbla kunskapsutvecklingen stärker meningsfullheten i lärsituationen då gruppmedlemmarna med nödvändighet blir en kunskapsresurs också på grund av avsaknaden av läromedel.

Det är egentligen omöjligt att separera gruppens kontra individens vinster i designen. Både för gruppen i egenskap av varandras resurser, erfarenhetsmässigt, teoretisk och praktisk blir även individens vinst större, då handlingsmöjligheterna och de konstnärliga valen blir fler och synliggjorda i processen. Detta är positivt för alla både för den enskilde eleven och för kollektivet. Gruppens diskussioner i ämnet dansgestaltning, där en del av lärprocessen är att förstå fältet och dess estetik kan ge input från både lärarens erfarenheter från fältet och de övriga elevernas tidigare erfarenheter. Samtalen är ett led i utvecklingen av den intellektuella förståelsen av abstrakta ting som didaktiskt behöver förtydligas (Bronäs & Runebou 2010;

Dysthe 2003; Säljö 2014). Gruppen erhåller genom det dialogiska förhållningssättet en möjlighet att förstå hur man kan resonera kring konstnärliga val och dess kommunikativa uttryck.

Genom processen i ett kollektivt skapandearbete stärks både gruppen och individen. Den enskilde eleven måste genom argumentation för sina lösnings- och utvecklingsförslag söka efter sin egen uppfattning och sitt eget uttryck och stärker därmed sin egen röst som danskonstnär. Det kan vara god förberedelse inför fältet. Att själv söka kulturbidrag och fondmedel för att finansiera ett dansprojekt är ingen enkel match. Det är många som slåss om en liten kaka. Då kan det vara bra att tidigt få prova på att tvingas finna starka skäl för en egen personlig åsikt. Dock är detta en erfarenhet som i lärsituationen inte nödvändigtvis känns meningsfullt, men som vi danslärare vet kan komma till pass senare i en yrkesverksamhet inom fältet.

Den domänspecifika kunskap som förmedlas inom designen gäller fortfarande inom danskonsten. Danskonst innebär idag ett brett spektrum av improvisatoriska metoder och sceniska uttryck. Både Stefenson (2018) och Lavender (2009) betonar i sina forskningsstudier att den kollektiva och kollaborativa arbetsmetoden är förmånlig för kunskapsutvecklingen beträffande den konstnärliga processen och produktens kvalitet (Lavender 2009). I föreliggande design kan man se paralleller till Lavenders IDEA-modell och utmaningen och kunskapsutvecklingen kring den egna kreativa förmågan. Eleverna visade i likhet med Lavenders och Stefensons studier på svårigheter att med ord beskriva sina rörelseuttryck. I det arbetet fanns kontinuerligt någon av oss danslärare, enskilt men oftast båda två att tillgå. I dessa samtal fyller vi som danslärare en funktion som användare av ett ämnesspecifikt språk.

Genom att i samtalen inbegriper både eleverna och oss lärare kan eleverna se att vi danslärare har olika synsätt, åsikter eller skilda preferenser. Det breddar deras uppfattning om hur ett konstnärliga uttryck tolkas och upplevs. Dessa metasamtal om dans och danskonst kan realiseras då vi är två danslärare med både lika och skiftande erfarenheter. Det ger eleverna en bredare inblick i ämnet och något som jag ser som viktigt i kunskapsöverföringen, särskilt som ingen traditionell kurslitteratur lämpade för ämnet Dansgestaltning på gymnasiet finns att tillgå.

Valet av improvisationsmetod är också inom ramen för vad elevernas tidigare erfarenheter och således på en förhållandevis låg kognitiv nivå (Malmbjer 2018), vilket gör att skapandearbetet lätt kom i gång och processen kunde gå in i ett nytt skede med kompositionsarbetet. Detta kräver en något högre kognitiv aktivitet med diskussioner och val och blir därmed för eleverna en mer abstrakt och lite svårare fas. Här ser jag inom designen ett medvetet val av oss danslärare att starta med något bekant. Det ger eleverna ett synbart material att arbeta med, vilket kan vara meningsfullt då ett rörelsematerial blir synligt konkret och

därigenom hanterbart. Där var designen tidsbesparande och för eleverna mindre stressande och skapandearbetet kunde ske under avslappnade former utan tidspress. Det skulle jag vilja säga underlättade processen.

Hämäläinen (2002) betonade i resultatet av sin studie att läraren behöver stötta eleverna och skapa möjligheter för eleverna att växa med uppgiften. Eleverna får i designen en erfarenhet av en process indelad i faser. Processen börjar i improvisation och skapar på så sätt ett konkret arbetsmaterial att tillsammans fortsätta utforma till fraser, kompositioner och till slut en färdig koreografi genom praktiskt dansarbete och diskussioner. Detta blir ett förtydligande i en work-in-progress-process. Att få utforma ett eget material, och med en bekant metod skapa ett material att arbeta med ger eleverna en tillförsikt och tilltro till sin egen förmåga. Eleverna får samtidigt en insikt i danslärarnas kompetens och förmåga att i designen av den konstnärlig processen och projektet estimerar nödvändig tid till skapande, repetition och föreställning. Eleverna visar i detta en tilltro och känsla av lugn och en tillit till lärarnas kompetens.

Gruppens antal påverkar möjligheterna att använda de didaktiska verktyg som förekommer i skapandeprojektet. Om antalet elever i gruppen är alltför litet påverkar det stoffet såtillvida att det möjligen kan förekomma färre handlingsalternativ och förslag till lösningar i skapandet. Blir gruppantalet större kan gruppens storlek göra att de deliberativa samtalen blir svårmanipulerade och trögflytande eller ta alltför stor tid av den totala tiden i projektet. Detta bör beaktas vid designen, men inte något som observationerna visade att min kollega och jag egentligen berörde vid planeringen eller genomförandet av projektet.

Ser man till genren modern nutida konst och danskonsten återfinns tanken om konstnären, koreografen som utforskande och skapare av en koreografi i enlighet med sitt personliga uttrycksätt. Den syn min kollega och jag delar kring danskonst och koreograf, är att varje danskonstnär har ett personligt uttryck och att en konstnärlig process följaktligen är förknippad med koreografens sätt att arbeta. Det innebär att vi uppfattar varje koreografs arbete som uttryck för ett personligt sätt att kommunicera med en publik. En konstnärlig process kan således ta olika former beroende på koreografens idiolekt. Det finns enligt vår uppfattning inte bara ett sätt att iscensätta en konstnärlig process. Trots att designen präglas av min kollegas och min uppfattning av dansfältet, en koreografs individuella rörelsespråk och uttryck samt dess doxa inom genren modern nutida dans, har vi designat en kollektiv process och genomför kollaborativt tillsammans med hela gruppen undervisningen i projektet.

Inom dansfältet i stort är traditionellt konstnären, koreografen den som leder arbetet och beslutar vad som rörelsemässigt ska uttryckas på scenen. Hierarkin inom dansfältet har vanligtvis varit tydlig (Roman 2010; Styrke 2010). På senare år har ett flertal danskollektiv

etablerat sig inom genren där alla deltar i det skapande arbetet tillsammans (Butterworth 2012). Designen som eleverna följer och skapandeprocessen som sker är kollektiv och därmed passar den in i genre, även om det fortfarande är en stark tradition att en koreograf innehar den beslutande rollen.

Inom skolans organisation är gruppundervisningen vanligare än individuell undervisning vilket har påverkat utformningen av designen och undervisningen. I enlighet med detta är designen utformad för en kollektiv kollaborativ process. Detta har vi gjort eftersom vi ser en progression i kunskapsutvecklingen och förståelsen av och förmågan hos en enskild elev att på sikt driva en konstnärlig process. I årskurs ett som studien gäller ser vi kollektivet och gruppen som en kunskapsresurs. I den övergripande designen som sträcker sig över alla tre år på Estetiska programmet finns en plan för att stegvis utveckla förståelse för och därmed kunna driva en process mer självständigt. Detta är en långsiktig plan där denna design som studerats ingår.

Designens didaktiska verktyg och metoder fungerade kreativt och kunskapsutvecklande på samma sätt som Lavender och Hannas studier var en ögonöppnare och medvetandegörande process om kommunikation i danskonst. Förväntningshorisonterna som eleverna tar del av från varandra fungerar som bakgrund i deras tolkningar i skapandearbetet av deras eget danskonstverk. Det visar också att elevernas kringmiljö har stor påverkan. Temat psykisk ohälsa som eleverna valde är ett uttryck för den informationskampanj som pågick på skolan under elevernas första läsår. Det bekräftar Hannas (2008) erfarenhet om dans och kultur i en reciprok dialog. Designens didaktik med utrymme för oförutsedda händelser ger eleverna möjlighet att involvera sina egna känslor och utforska dem i relation till rörelsematerial och tema.

7.2.1 Designen som demokratiseringsprocess

Designen visar att de didaktiska metoderna fungerar för ett lärande av demokratisk och konstnärlig process. Eleverna själva kan inta och diskutera andras roller i relation till sin egen som enskild individ i processen. De kan skifta perspektiv och inta både dansarens, koreografens och publikens roll och prata om kompositionen som ett levande föränderligt verk.

Den lekfullhet som synbart fanns stundtals i improvisationen och i de deliberativa lösningsförslagen då varje elev hade möjlighet att utforska sina egna rörelser var aldrig medvetet planerade i designen. De tillfällena bidrog till reducering av hierarkin mellan eleverna sinsemellan men också mellan elevgruppen och oss lärare. I leken har varje deltagare beslutanderätt och i skapandeprocessen och i den konstnärliga processen finns i undersökandet

en lekfullhet och lättsinnighet. Leken i sig ger en känsla av styrka och kontroll med beslutanderätt, men är i grunden demokratisk. Selander (2017) betonar att en design för lärande behöver innehålla utrymme för oförutsedda händelser och öppningar för spontanitet. Då det inte är möjligt att planera för alla eventuella händelser då kommunikation i demokratisk anda pågår.

Genom att ägandet av produkten succesivt överförs till eleverna visar de en ökad känsla av makt och ägande av sin egen produkt. Visserligen kan det i detta finnas komplikationer om lärarens erfarenhet, omdöme eller kunskap upptäcker att processen eller innehållet går åt annat än önskat håll. Här behöver då läraren kliva in och återtar makten över projektet. Finns behov av att styra upp, måste läraren förklara sin åtgärd. Detta då det slutliga ansvaret alltid ligger på undervisande lärare. Dock kan det presenteras tidigt i processen. I likhet med Stefensons projekt (2018) bör man klargöra allas roller initialt, för att undvika oklarheter om vem som har det yttersta ansvaret för att en produktion iscensätts. Att vara oense i en diskussion ligger i det deliberativa samtalets natur (Englund 2000; Jacobsson 2014). Det gör också att läraren på lika villkor måste argumentera för sina åsikter och konstnärliga val på samma sätt som eleverna. Det innebär också att lärarens preferenser får stå tillbaka för elevgruppens gemensamma åsikter. Dock finns en osynlig maktfaktor som ligger i ett grundat förtroende och en tillit hos eleverna till lärarens förståelse och kunskap i och om fältet, något som påverkar samtalen (Bourdieu 2012). Här gäller det att som lärare förmå samtycka i de kollektiva besluten. Det är svårt men görligt.

Ansvaret för och ägandeskapet av skapandeprocessen och det färdiga koreograferade dansstycket framgick tydligt hos eleverna. Alla förslag som vi danslärare lade fram och argumenterade för blev inte omsatta i komposition och i den slutgiltiga koreografin. Här var ägandet och gruppens gemensamma beslut tyngst vägande, vilket är helt i linje med de deliberativa samtals demokratiska grundregel. Enligt grundaren av strukturalistiska konstruktivismteorin Pierre Bourdieu (Andersen & Kaspersen 2007) pågår i det sociala rummet maktkamper för att nå en position och en möjlighet att påverka, utforma och styra det som sker i rummet i form av värden och värderingar där något gemensamt intresse står på spel. Denna maktkamp pågår även i det sociala rum som skolundervisningens formella lärprocess använder (Broady 1988; Palme 2008) och i den grupp designen utformades för. Den positionering inom gruppen som görs av de enskilda deltagarna har inte studerats. Men resultatet i studien visar att man genom den design som formats för skapandeprocessen i ämnet dansgestaltning, kan reducera den maktposition som läraren i form av ledare av undervisningen kan ha. Läraren har i den designade formella lärprocessen i kraft att sina ämneskunskaper och kännedom inom fältet en ledande roll och därmed också ett ansvar. Studien visade att vi som lärare var mer aktivt

styrande i process och undervisning i början av projektet, men att eleverna så småningom själva under projektets gång lärde sig formen för de lösningssinriktade samtalen. De kunde ta över ledarskapet i de deliberativa samtalen i skapandeprocessen. På så vis förflyttades också makten över skeendet från läraren till gruppen.

7.3 Design kopplat till utrymme för personligt uttryck

Den mängd av fixeringspunkterna, de tillfällen till förståelse och appropriering av kunskap inom projektets ramar och lärprocess som sker är individuella (Selander & Kress 2017). Den visade förståelse är, som resultatet visar, inte uttalad av individerna i processen, utan synliggörs genom att eleverna visar prov på förståelse, är aktiva och tillsammans driver projektet framåt. Detta tolkas som tecken på inläring då skapandeprocessen hos gruppen fortskrider. Den betydelse som rundan har, i form av en förberedande arbetsstrategi för fungerande skapandearbete och deliberativa samtal blir synligt i studien. Tecknen på inläring är avläsbara. Om sedan den erhållna kunskapen vidareutvecklas under de följande läsåren visar inte den här studien, men förutsättningarna finns.

Designstudien visar att rundan har blivit en systematiserad konstruktion som fungerar med hög igenkänning. Den visualiserar och konkretiserar på så sätt också en gemenskap, som består av alla de individuella deltagarnas personligheter tillsammans. Genom detta finns en trygghet etablerad som stärker de enskilda individerna och ger en vana att både lyssna på och tala inför gruppen. Vid skapandearbetet har gruppen denna arbetsform som grund och således en kännedom om varandras personligheter. Rundan används också stokastiskt under projektets gång i sin form som en lägesrapport, ett konstaterande, en sorts summativ bedömning av varje elevs uppfattning om var i skapandearbetet man befinner sig, vilket är karaktäristiskt för ett projekt (Löow 2015), något som ger varje medlem möjlighet att visa sin syn på process och produkt.

Kännedomen om rundan gjorde övergången till deliberativa samtalen smidig. Resultatet visar att eleverna inte själva gör någon skillnad mellan runda och deliberativt samtal. Rundan är så inarbetad som social funktion att den används i processen spontant i förhållande till de deliberativa samtalen. Teckenskapande aktiviteter är, som tidigare nämnts, enligt Selander & Kress (2017) de signaler som avläses av deltagarna i en lärsituation och som individen orienterar sig efter.

Utgångspunkten för att förstå lärande är att förstå den situation som finns för handen, som fångar en individs uppmärksamhet och utgör en utmaning. Hur individen förstår sammanhanget baseras givetvis på tidigare kunskaper och färdigheter, men det är utifrån intressen och förväntningar som orienteringen mot omgivningen sker. (Selander & Kress 2017, s. 114)

Analysresultatet visar att individerna i gruppen gestaltar sin förståelse och med Selanders vokabulär iscensätter sig i en multimodal lärprocess för varandra och för oss lärare.

Den sociala processen har betydelse vid inläring menar både designteoretiska företrädare likväl som sociokulturella och socialkonstruktivistiska teoretiker (Selander 2017; Säljö 2014; Bourdieu 1995). Den processen framträder tydligt både i rundans och de deliberativa samtals genomförande. Rundan visualiserar, berikar och förtydligar individen och dennes förväntningshorisonter och bereder väg för ett gemensamhetskapande för deltagarna. Den synliggör och det Holquist och Östens avser kring begreppet andra-heten (Gröver Auskrust 2003). Här är gruppens samlade kunskaper tillsammans med lärarens en kunskapsutvecklande och identitetsbyggande faktor att både identifiera sig med, använda som kunskapskälla och samtidigt spegla sig i. Den sociala skapandeprocessen ger god grund genom sin design till möjligheten att utveckla förståelse för på hur olika sätt en konstnärlig process kan drivas och konstnärens roll i processen. Här förstärks också möjligheterna att få syn på den andra i relation till den egna individen och samtidigt förstå den andres perspektiv och förväntningshorisonter. Inspirerande i en skapandeprocess och både väsentligt och användbart i en konstnärlig process (Østern & Øyen 2014).

De didaktiska verktygen, runda och deliberativa samtal erbjuder i denna design av begreppet utrymme för varje person att uttrycka sig. Man kan i analysresultatet under arbetets gång se på att varje individ får utveckla sin kunskap utifrån sin personliga aktuella kunskapsnivå och egen konstnärliga uppfattning om vad dansen uttrycker, pröva och argumentera för den

I skapandemomenten har studien visat att alla eleverna som är närvarande har deltagit i processen och därmed visat prov på förståelse och handlingsförmåga i enlighet med kunskapskraven i ämnet. Alla elever har uttalat en åsikt kring de frågor som kommit upp i samtalen. Det kan finnas inslag av ett sorts tvång att säga något då frågan ibland riktas till en elev som läraren vill ska delta eller uttrycka sin åsikt hur temat ska uttryckas i rörelse eller vad en sekvens betyder. Men som Selander & Kress (2017) menar kan det tolkas som den smärtsamma konflikten det innebär att i en utvecklande lärsituation tvingas överge den kunskap man har för stunden och appropriera ny kunskap. Att utvecklas i sin förståelse innebär att man

ständigt måste omvärdera och förändra den kunskap man innehar. Föränderligheten är en gemensamhetsfaktor både i processen av det framväxande danskonstverket och i varje elevs lärprocess.

Sett ur ett designteoretiskt men även sociokulturellt perspektiv tillhandahåller gruppen det forum där den individuella kunskapsutvecklingen och tillfällena att utveckla sina olika handlingsalternativ kan äga rum. Genom att eleverna med multimodala medel visualiserar sina förslag på lösningar ges alla i gruppen ett flertal handlingsmöjligheter. Liksom en konstnärlig process är personlig får varje elev ett utrymme att uttrycka sina tankar till lösningar utifrån sin egen förväntningshorisont om vad dansrörelser kommunicerar.

I projektets början vid improviserandet finns olika kunskaps- och förståelsenivåer bland eleverna i gruppen baserade på tidigare erfarenhet. Med den undersökta designen fås möjligheten för de mer erfarna att inspirera andra men ger också möjligheter att ta impuls från andra elever i gruppen oavsett erfarenhet. Elever med mindre erfarenhet från dansfältet kan visa oväntade rörelseuttryck då de inte censurerar sig eller är färgade i sin uppfattning av en speciell estetik. I den processen prövas varje individs personliga och konstnärliga uppfattning och en början till en egen personlig konstnärlig röst kan ta form. Inom språkforskningen finns erfarenheter av kollektivet som språkutvecklande faktorer där språklig kunskapsutveckling sker i dialog mellan individerna (Gibbons 2010; Malmbjer 2018; Stefenson 2018). Likheter återfinns i gruppen som arbetat efter designen som undersökts här. Man ser att eleverna i gruppen är viktiga för varje individs utveckling både för den fysiska och konstnärliga idiolekten.

Selander & Kress menar att den andra transformationscykeln i en lärprocess (2017) är en form av slutsammanfattning av arbetet genom metareflektionen. Studien visar på att en kontinuerlig metareflektion sker under processen med rundan som didaktiskt verktyg och att dessa två transformationscykler pågår simultant och samtidigt. Visserligen varnar Selander & Kress för risken att ”förväxla social kompetens och kommunikativ förmåga i läsekvenser med kunskapsutveckling och kunskapsdjup” (Selander & Kress 2017, s. 155), men studien visar att rundan tränar den kommunikativa förmågan hos alla i gruppen. Alla individerna i gruppen har via rundan visat en förståelse för gruppens individuella skillnader men samtidigt fått syn på gemensamma intressen o värden.

Dessa metareflektande samtal och transformationscykler kan ses som tecken på inlärd förståelse för en demokratisk process hos varje individ i gruppen. Likväl som att de deliberativa samtalen visar att varje enskild elev i gruppen förstår och kan hantera en konstnärlig process visar det också att de samtidigt kan delta i en demokratisk process.

Alla aktörer inom dansfältet och den erkännande kultur som där råder både inom utbildning och inom fältet i stort skapar den estetik och värde som fältets deltagare navigerar efter (Bourdieu 2012; Palme 2008; Styrke 2013). Med rundan som metod och förberedande arbete i en demokratisering och jämställdhetsarbete med elevgruppen skapas inom designen förutsättningar för visande av respekt och lyhördhet för alla gruppmedlemmar. Eleverna som individer blir synliggjorda och deras personligheter får utrymme inom gruppen. Tryggheten ökas, då personerna lär känna varandra. Detta underlättar också för arbetet i projektet. Eleverna har haft tillfällen att erövra ett gemensamt språk. De visar i samtalen förståelse för varandra både intellektuellt och praktiskt och förenar detta både i praktik och teori. Detta bidrar stort till en maktbalans inom gruppen. I denna jämlikhet är risken mindre att eldsjälens tar allt fokus och får utrymme att driva sin egen sak, sina preferenser och att den tystlåtna bli marginaliserad i projektarbetet (Löow 2015; Mulinari 1996).

Designens didaktiska verktyg och metoder med kollaborativt kollektivt skapande av danskonst bryter mot ett traditionellt skapande där en koreograf ger uttryck och kommunicerar efter sin egen personliga dansstil. I det slutgiltiga koreografin och danskonstverket produkten, finns en blandning och kompromiss av allas konstnärliga röst. Dock får varje individ i gruppen under processen gång pröva sitt eget uttryck genom att lägga fram förslag på lösningar som den själv menar utvecklar dansstycket som gruppen arbetar fram.

7.4 Sammanfattande slutkommentar

Sammanfattningsvis ser man att designen fungerar ändamålsenligt för ett skapandeprojekt i relation till Skolverkets kunskapskrav och att begreppet konstnärlig process genomförs på ett gestaltande sätt. Själva begreppet konstnärlig process tydliggörs eller medvetandegörs inte verbalt i så stor utsträckning annat än i projektets början, men lärprocessens utformning som ett projekt kan kroppsligt vara en konkretisering av en konstnärlig process. Det är främst det aktiva fysiska deltagandet i den konstnärliga processen som uppfattas som en kunskapsskapande aktivitet. Denna aktivitet kan dock verbaliseras mer explicit vilket i sin tur kan göra lärprocessen av en konstnärlig process mer tydlig och därmed begriplig.

Lärprocessen i sig blir genom designen av projektet en gestaltning av en konstnärlig process. I de lösningsinriktade deliberativa samtalen är publikens fokus, dansarens upplevelse och verkets uttryck ständigt aktuellt. Genom samtalen växer och formas stycket till sin slutliga koreografi.

Danseleverna får utrymme i improviserandet att undersöka och pröva egna personliga dansuttryck där samtalen kring valen av rörelsematerial verbaliserar materialet. Genom argumenteringen i de deliberativa samtalen synliggör och förtydligas både temat och tankarna kring detta, stycket blir mer konkret. Eleverna lär sig samtidigt hur man agerar i en demokratisk process, ett för Skolverket övergripande mål för alla gymnasieelever. Designen gestaltar konkret vad designteoretikern Lijnse menar med ”guidens from above and freedom from below” (1995, s. 192) och där rundan fyller funktionen av förberedande metod, trygghet och identitetsskapande.

I designen tillåts eleverna genom det kollektiva arbetet med skapandet av en koreografi både kollektivt och individuellt tillägna sig Skolverket kunskapsmål (2011b) och visa förståelse och förmåga att med handledning genomföra en konstnärlig process. De tecken på kunskap som lyfts fram och blir synliggjorda i relation till begreppet konstnärlig process tydliggörs mest i processen genom de didaktiska verktygen, rundan och deliberativa samtalen. Detta tack vare att eleverna i gruppen visade sig engagerade i temat och aktiva i processen. En mindre engagerad grupp, under andra förhållanden och med mindre aktiva deltagare skulle kunna ge andra resultat beträffande kunskapsutveckling och förståelse av konstnärlig och demokratisk process.

Kunskapstransformationen eleverna emellan får utrymme och handlingsalternativen inom fältets genre blir fler tack vare den kollaborativa skapandeaktiviteten. Meningsfullheten i sammanhanget och den meningsfulla aktiviteten i arbetet ligger främst i att eleverna tillsammans skapar och framför ett stycke danskonst samtidigt som de förtydligar sin egen individualitet i relation till varandra. De bygger på så sätt också en gemenskap som reducerar risken för konflikter och borgar för framtida effektiva samarbeten.

Det dialogiska förhållningssättet som är signifikativt i designen ger en kontinuerlig utvärdering av skapandeprojektet för alla deltagarna både lärarna och eleverna. De deliberativa samtalen får liksom konstverket ett eget liv och blir som en drivande motor i projektet. I de deltagandes aktivitet ligger en energi och ett momentum som för hela projektet framåt. Här finns möjligheter för gruppdeltagarna att, där det kollaborativa arbetet innebär en verbalt och fysisk diskussion kring kommunikation och koreografiska val, fungera som språkutvecklande resurs för varandra i den konstnärliga processen. Kunskapsutvecklingen blir i verbaliseringen och språkliggörandet av innehållet i processen därmed också mer synlig för danslärarna och vilken kunskapsnivå eleverna uppnått.

Genom det kollaborativa skapandet ingår varje elevs röst och rörelsespråk både i ett mindre, gruppens, och ett större samhälleligt, sammanhang. Detta uppfattar min kollega och

jag som bidragande orsak till känslan av meningsfullhet. Att ha förmåga och kunna delta i samhällsdebatten är också ett tecken på demokratisk kompetens önskvärt av Skolverket (Englund 2000).

Maktbalansen mellan lärare och elever jämnas ut genom de deliberativa samtalen och ägandeskapet av danskonstprodukten för över till elevgruppen och blir en engagerande faktor för alla elever. Dock är det svårt att bortse från danslärarnas egna kulturella kapital då designen utformas och projektet planeras. Det behöver inte vara negativt om både ämneskunskaper och danserfarenhet finns som kompetens och resurs i undervisningen.

Inom skolans fält förekommer olika förhållningssätt både till transformation av kunskap och till elevens aktiva roll och dess inflytande över lärsituationen. Detta är också en tradition som elever inom dansutbildningar bär med sig. Det behöver medvetandegöras i en lärsituation för att utveckling av ämnesdidaktiken ska kunna ske. Studien av designen visar på vilket sätt undervisningen kan systematiseras och överföras och på så sätt förskjuta lärarens mästareposition över till eleverna och genom detta öka deras inflytande. I en grupp elever på gymnasiet finns ofta några som har dansat någon form av scenisk dans tidigare och därmed kroppsligt bär med sig mästare-lärling-traditionen. För elever nya för danskonstens undersökande förhållningssätt kan det vara en utmaning att ändra perspektiv och vara den som medverkar i konversationen verbalt och fysiskt med att utifrån sin egen åsikt beskriva en tolkning av egen eller någon annans rörelse. Genom designen som min kollega och jag utformat kan detta genomföras och systematiseras i både i dansgestaltning, men i förlängningen även i övrig undervisning.

Metareflektande deliberativa samtal, visar sig fungera som en drivande motor i processen och ge möjlighet till diskussioner om danskonsten som uttryck. De ger samtidigt möjlighet för varje enskild elev att få syn på sin egen konstnärliga röst, de individuella preferenserna och val en danskonstnär ställ inför i en konstnärlig process i speglingarna av övriga gruppmedlemmar. I metarefleksionen intar varje elev en representation av sin erhållna kunskap vid det aktuella samtalstillfället. På så vis visar studien att de deliberativa samtalen inbegriper kunskapsutveckling ur flera aspekter.

Att denna studie endast visar på en mindre del i en större design av en konstnärlig process kan anses begränsat, men man får se det som en i raden av flera skapandeprojekt i den större övergripande designen för eleverna i ämnet dansgestaltning under tre år. Studien kan även ses som en i raden av flera studier av design-för-lärande som i sin tur kan jämföras och diskuteras. Vad studien visar är att eleverna enskilt eller tillsammans kan driva, leda, skapa, uppleva, tolka och kulturellt utforma danskonst i sin kontext inom fältet och därmed ha tillräcklig kunskap för

att genomföra en konstnärlig process. Resultatet visar således att den här studerade designen ger grundträning för en förståelse av och färdighet i en konstnärlig process. Eleverna har möjlighet att inom designens form tillägna sig vissa domänspecifika kunskaper tillhörande danskonstens fält, arbeta med ett för dem meningsfullt projekt, utveckla demokratisk förmåga samt få utrymme att pröva sin egen personliga konstnärliga röst inom ramen för designen.

7.5 Metoddiskussion

Metoden för insamlade av det empiriska materialet som använts och analyserats i denna studie är en kombination av deltagande observation och beprövad erfarenhet. Det har för studiens konklusion varit både givande och försvårande. Dock menar jag, med tanke på studiens syfte, att det varit en tillgång att kunna kombinera både observation och erfarenheter. På så sätt har jag fått tillgång till mer data och därmed en större bild av den didaktik och design som ligger till grund för min studie och de forskningsfrågor som formulerats.

Att både ha en forskarroll och en pedagogisk roll i en studie och läroprocess kan vara komplicerat. Deltagande observationer har dock flera goda egenskaper för didaktiska undersökningar. Genom metoden har jag fått en möjlighet till en bredare förståelse för data och en öppenhet inför analysen av densamma. ”Att få tillträde till människor, platser och händelser är av avgörande betydelse för en framgångsrik etnografisk forskning” (Denscombe 2009, s. 102). Med deltagande observation har jag fått ett slags förstahandsdata som gett insikt i läroprocessen. Dock skulle man med en annan metod av insamling av data exempelvis djupintervjuer med några av eleverna i gruppen kunna få en större inblick i den upplevda kunskapsutvecklingen hos varje elev. Man skulle i en sådan studie kunna få en bild av elevens egen design av sin läroprocess (Selander 2017) och kunna identifiera skillnader och likheter mellan elevernas läroprocesser. Med metoden autoetnografi (Roos, Elam & Foulter 2012) skulle den personliga upplevelsen av en konstnärlig process ha kunnat framträda på ett tydligare sätt och ge en bild av elevens upplevda kunskap om process och sitt eget dansskapande. Dock skulle en sådan studie kräva något annorlunda forskningsfrågor.

Genom studier av upplevelseaspekten i form av fokusgruppsdiskussioner (Hylander 2001) kunde ett större elevperspektiv bli synliggjort. Metoden lämpar sig väl för undersökande studier av sociala representationer. I detta fall skulle Bourdieus teorier varit ett lämpligt utgångsläge vid analysen av positionering i processen. Dock hade perspektivet förskjutits från innehåll till hierarkier inom gruppen, vilket har betydelse men inte varit studiens övergripande

syfte. Det kan med fördel undersökas i en annan studie vars resultat jag med stort intresse skulle läsa.

Det är vid deltagande observation viktigt att försöka bibehålla den naturliga miljön i så stor utsträckning som möjligt för alla inblandade. Denscombe (2009) menar att forskaren vid etnografiska studier kan utgöra ett störande moment och på så vis påverka det som ska studeras. I sådana fall kan enbart observation utan deltagande vara att föredra (Denscombe 2009). Dock har det i detta fall inte varit ett problem vid insamlandet av data, utan en tillgång och som ett spännande moment för eleverna och min danslärarkollega. Eleverna i gruppen visade, både verbalt och fysiskt, att de tyckte det var spännande att få delta i ett forskningsprojekt och min lärarkollega och samarbetspartner såg studien som utvecklande för oss båda i och med att praktiken blev synliggjord. Min kollega har också fungerat som ett stöd vid rekonstruering av minnen och erfarenheter, synligt i planeringsfasen av designen. Detta ser jag som stärkande för studiens reliabilitet då samundervisning och våra kontinuerliga samtal är en aktiv del av genomförandet av undervisningen i den aktuella gruppen. Dock har det vid analysen och konklusionen behövts en distansering från lärarrollen, vilket bitvis varit svårt. För att komma förbi den svårigheten skulle man kunna observera någon annan danslärares design av kunskapsutveckling av konstnärlig process men med utan deltagande.

Empiri baserat på beprövad erfarenhet är vanskligt, men kan ge en god bild av didaktik som fungerande eller inte fungerande i relation till syftet med lärprocessen och designen. Att söka tillstånd från grindvakter, menar etnologerna Hammersley och Atkinson (1983), är essentiellt för trovärdiga resultat när det gäller studier på fältet. I denna studie har min kollega varit en sådan nyckelperson som i stället för att hindra mera bidragit med empiri till de insamlade data i observationen och kunnat påminna, bekräfta eller justera mina egen erfarenhet och vårt gemensamma arbete med elevgruppen i lärprocessen. Här skulle ett kompletterade av data för att skapa en triangulering av insamlingsmetod vara ett narrativ från kollegan och dennes upplevelse av arbetet med designen och lärprocessen. Det skulle kunna ge en vidare kunskap om aktiviteten och valen bakom designens utformande och genomförande.

Med utgångspunkt i endast den närliggande sociokulturella teorin hade alla tre forskningsfrågor inte kunnat besvaras. Designteori för lärande riktar däremot fokus på frågor som när, vad, var, och hur undervisningen planeras och genomförs och är kopplad till de tre forskningsfrågorna. Genom att använda den som teoretisk ansats i undersökningen har en belysning av praktiken genomförts och källmaterial insamlats. Tack vare designteorin har rundans betydelse för skapandearbetet och gruppharmonin synliggjorts, samt det deliberativa samtalets effekter lyfts fram i en demokratisk kontext.

Föreliggande studie är en kvalitativ studie vilket innebär att det empiriska materialet tolkas. Olika personer kan göra olika tolkningar av samma datamaterial. Dock ser jag med tanke på de tre forskningsfrågorna en svårighet att göra en kvantitativ studie av datamaterialet, vilket på många sätt skulle kunna ge en större reliabilitet till resultatet. Positivt har ändå varit att den erfarenhet som ligger till grund för delar av studien har kunnat synliggöras och användas i undersökande syfte. Dock medför det att validiteten påverkas, då mina personliga erfarenheter inte kan generaliseras, utan mer kan liknas vid en fallstudie. Det finns en risk att beprövad erfarenhet leder till ett förskönande av händelser och påverkar resultat och funktion av resultatet i studien. Med stöd av anteckningar och sparade skrivna planeringar av projektet som fanns tillgängliga har detta faktum reducerats, vilket kan ge validitet åt konklusionerna i studien.

Studien som sådan kan bidra till ett förtydligande av den faktiska kompetens och erfarenhet som ligger till grund för didaktiken i ett estetiskt ämne. Professionsforskning är ett expansivt intressant område och lockar många forskare från olika discipliner” vilket innebär en mångfald av motiv och intressen” (Carlhed 2011, s. 238). Min studie kan därmed bidra till den utbildningsvetenskapliga forskningen och därigenom öka möjligheterna för danslärare att enligt tidigare nämnda Brantes (2009) definition omvandlas från semiprofession till en profession.

Att studera sin egen praktik är spännande, men faktiskt ganska svårt. Det finns många gropar man kan falla i. Den största risken är svårigheten att förhålla sig objektivt till analysen av data samt resultatet. Eftersom jag ämnar fortsätta mitt samarbete med min kollega kan ju tolkningen av analysen bli påverkad. Dock hoppas jag att min ambition att utvecklas som danslärare har medverkat till att artikulera min didaktik på ett objektivt sätt. Jag tänker att undersökningens resultat kan vara ett stöd för utveckling av ämnesdidaktiken, utbildningsvetenskapen och professionen.

7.6 Vidare forskning

Arbetet med den här studien har varit spännande och mycket lärorikt. Förutom att jag vidgat mina kunskaper i allmänhet samt min förståelse för både didaktik och dans har jag också förstått att forskning inom ett konstnärligt uttryck utvecklas och nya landvinningar görs. Det vore intressant med fortsatt forskning inom dansgestaltningens ämne och skapandeprojekt med arbetsmetoden *value clarification*, eller *runda* och *deliberativa samtal* som didaktiska verktyg i skapandeprojekt i ämnet Dansgestaltning. Det vore också intressant att undersöka rundans funktion i andra dansämnen. Att få jämföra resultat och få ett ökat underlag för generalisering och systematisering av en design för lärande skulle kunna utveckla ämnesdidaktiken och

därmed även kunskaperna kring komplexitet och kompetens inom dansläraryrket, som i en förlängningen kan verka positivt för estetlärarkåren. Genom Vetenskapsrådets stöd och de många nyfikna, kunniga och vetgiriga konstnärer, både inom utbildningsväsendet och inom den konstnärliga yrkesverksamheten, kommer fler forsknings- och kunskapsbidrag de kommande åren bidra till utvecklingen av forskning och förståelse inom didaktikens och danskonstens fält. Det ska bli spännande att följa. Till sist vill jag avsluta med följande citat som för mig personligen utgör en koppling till min upplevelse av danskonst, mitt arbete som utbildare och resultatet från min studie av en design för kunskapsutveckling av en konstnärlig process:

Bra berättelser – liksom bra konst – ger inga svar, de väcker frågor. De ruckar lite försiktigt i våra invanda föreställningar eller sänder en vag förnimmelse från en människa till en annan. De vidgar vår horisont nån grad och gör på så vis vår värld en aning större.

(Granstrand 2014, s. 30)

Referenser

- Andersen, H., Kaspersen L., B. (red.) (2007). *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning – en empirisk studie*. Samhällsvetenskapliga institutionen. Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30651/1/gupea_2077_30651_1.pdf [hämtad 2021-02-13]
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2012). Men vem har skapat skaparna? I Svedjedal, J. (red) *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 133–144
- Brantes, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* Högskolan i Borås. s.15–34
- Broady, D. (1988). *Kulturens fält. Om Pierre Bourdieus sociologi*.
<https://people.dsv.su.se/~jpalme/society/pierre.pdf> [hämtad 2018-03-05]
- Brännberg, T. (1996). Eldsjälar och projektmakare. I Sahlin (red.) *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur. s 144–158
- Butterworth, J. (2012). *Dance Studies – the basics*. London-New York: Routledge
- Carlgren, I. (2005). *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets Rapportserie, (4), Stockholm: Ord & Form.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25acf/1529480568501/Forskning-av-denna-vaerlden_II_VR_2005.pdf [hämtad 2021-08-08]
- Carlhed, C. (2011). Fält, habitus och kapital som kompletterande redskap i professionsforskning. *Socialvetenskaplig tidskrift*, (4), s. 283–300
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elam, K. Foulter, A., P., Roos, C. (2012). *Från rörelse ur reflektion i tillblivelse: Dansaren och den konstnärliga processen*. Stockholm Danshögskolan
- Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653e33/1553957135235/pdf752.pdf> [hämtad 2020-05-21]

- Englund, B., Sandström, B. (2015). 'Expression' and verbal expression: on communication in an upper secondary dance class. *Research in Dance Education*, 16(3) s. 213-229 <https://doi.org/10.1080/14647893.2015.1046427> [hämtad 2021-04-04]
- Fredriksson, A. (2008). Utbildning som kommunikation. Deliberativa samtal som möjlighet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13 (2), s. 134–139
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Granstrand, J. (2015). *Under andra omständigheter. Berättelser från Skellefteå år 2014*. Skellefteå kommun: Kultur Skellefteå.
- Gröver Aukrust, V. (2003). Teoretiska traditioner och aktuell forskning kring lärarstyrda samtal. I Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. s. 167–191
- Hammerslay, M., Atkinson, P. (2019). *Ethnography*. London-New York: Routledge
- Hauge, T., E. (2016). Design för undervisning och lärande – ett didaktiskt verktyg. I *Venue Populärvetenskaplig tidskrift för forskning om skola och förskola*, 5 (2), Institutet för lärarutbildning och skolforskning, Universitetet i Oslo. s. 1–5 <https://venue.ep.liu.se/article/view/1611> [hämtad 2021-03-04]
- Hylander, I. (2001). Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod. Institutionen för Beteendevetenskap. Linköpings universitet Forum för organisations- och gruppforskning. Linköpings universitet.
- Hämäläinen, S. (2002). Evaluation in Choreographic Pedagogy. I *Research in Dance Education*, 3 (1), s. 35–45.
- Igland, M-A. (2003). Medan texten blir till. I Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. s. 243–272
- Integritetsskyddsmyndigheten, IMY (2021). *Dataskydd*. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/> [hämtad 2021-08-15]
- Jacobsson, J. (2014). *Möjligheter och begränsningar hos det deliberativa samtalet En systematisk litteraturstudie om implementering i klassrummet och om utmaningar för skola och lärarroll*. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. Linköpings universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:782107/FULLTEXT01.pdf>

- Kress, G. (2000). Representation, lärande och subjektivitet: Ett socialsemiotiskt perspektiv. I *Pedagogik – en grundbok*. Bjerg, J., (red). Stockholm: Liber. s. 56-73
- Lavender, L. (2009). Dialogical Practicies in Teaching Choreography. *Dance Chronicle*, 32 (3), s. 377-411
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01472520903276735> [hämtad 2021-03-14]
- Lynne, Hanna, J. (2008). A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, 37 (8), s. 491–506
- Lööw, M. (2015). *Att leda och arbeta i projekt*. Upplaga 4:3. Stockholm: Liber
- Malmbjör, A. (2018). Språk- och kunskapsutvecklande smågruppsamtal. I *Flerspråkiga elever smågruppsarbetar* Red. Hållsten, S., Malmbjör, A. Huddinge: Södertörns högskola. s. 131–144
<http://sh.divaportal.org/smash/get/diva2:1277090/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2021-03-08]
- Märner, A. (2005) *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå universitet.
- Mulinari, D. (1996). Kvinnoprojekt och feminism. I Sahlin I. (red.) *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur. s. 204–223
- Nothér, Hooshidar, A. (2014). Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik. En studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:743394/FULLTEXT03> [hämtad 2021-04-04]
- Palme, M. (2008) *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Uppsala universitet: Institutionen för sociologi.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:172973/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2019-03-05]
- Patel, R., Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Roman, G. (2010) Dansens lärande. I *Nordic Journal of Dance*, (2), s.27–36
<http://www.nordicjournalofdance.com/DansensLarande.pdf> [hämtad 2020-10-11]
- Roos, C. (2012). Från rörelse ur reflektion i tillblivelse: Dansaren och den konstnärliga processen. I Roos, C., Elam, K., Foultier, A., P. (2012). *Ord i tankar och rörelse*.

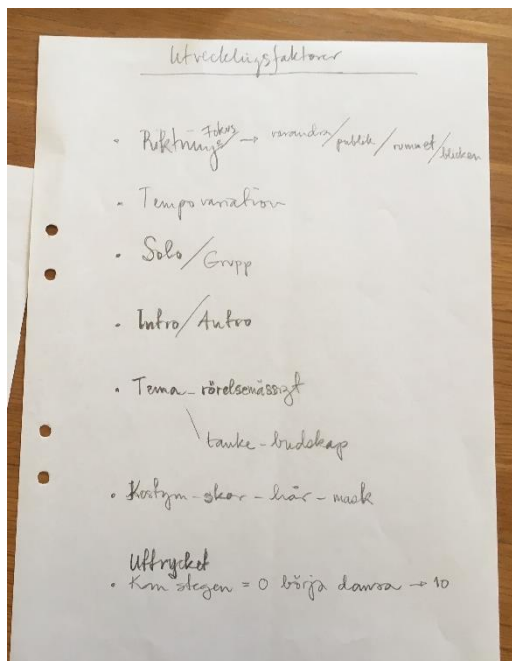
- Dansaren och den skapande processen: konstnärlig och humanistisk forskning i samverkan*. En delrapport. Stockholm: DOCH. s.11–52
- Rostvall, A-L., Selander, S. (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Roth, K. (2006). Dekonstruktion av socialkonstruktivism. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11 (2), s. 160–167 [file:///C:/Users/gykldat/Downloads/1314-Text%20\(artikel\)-2910-1-10-20180906.pdf](file:///C:/Users/gykldat/Downloads/1314-Text%20(artikel)-2910-1-10-20180906.pdf) [hämtad 2020-12-22]
- Sahlin I. (red.) (1996). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur
- Sawyer, K. (2000). Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58 (2), s. 149-161
<https://www.jstor.org/stable/pdf/432094.pdf?refreqid=excelsior%3A587d8ffb70005ad257127f2dd7565d27> [hämtad 2021-04-07]
- Scherbon, E. (1982). *On the count of one*. California: Mayfield Publishing Company. Third edition.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij*. *Design för lärande*. Liber: Stockholm.
- Selander, S., Kress, G. (2017). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). ”Elevens ansvar och inflytande” *Läroplan för gymnasieskolan GY11*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> [hämtad 2021-02-07]
- Skolverket (2011b). *Examensmål. Estetiska programmet*
https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode%3DES001%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa9295#anchor_1 [hämtad 2021-02-13]
- Skolverket (2011c) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. s.43.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf> [hämtad 2020-10-10]
- Skolverket (2011d). *Ämne – Dansgestaltning*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DDAN%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor1> [hämtad 2021-08-15]

- Skolverket (2012) *Gymnasiearbete för högskoleförberedande examen*. Gymnasiearbete – introduktionstext september 2012.
<https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20gymnasiearbetet%20h%C3%B6gskolef%C3%B6rberedande.pdf>
[hämtad 2020-10-10]
- Stefenson, L. (2018). *Rörelsen först. Studie Om regi för rörelsebaserad scenkonst*. Institutionen för skådespeleri. Stockholm: SKH. <http://uniarts.diva-portal.org/smash/get/diva2:1273109/FULLTEXT01.pdf>
- Steinberg, J., M. (2003). *Aktiva värderingar*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Steinberg, J. (2020). *Aktiva värderingar. Värderingsövningar för skolan*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Styrke, B-M. (2013). *Dans, didaktik och lärande. Om lärarens möjligheter och utmaningar inom gymnasieskolans estetiska program*. Stockholm: DOCH.
- Styrke, B-M. (red.) (2015). Didaktiska reflektioner – om dans som ämne i en gymnasiekontext. I *Om estetiskt lärande och kommunikation*. Stockholm: Liber. s.150–170
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R., Riesbeck, E., Wyndhamn, J. (2003). Samtal, samarbete och samsyn. En studie i koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. s.219–242
- Uljens, M. (2011). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I Uljens M. (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. s.166–197.
- Wallace, N., V., Jones, C., R., A., Lipa-Ciotta, D., Kindziarski, C., M. (2014). Dancing through the decades in middle school. *Middle School Journal*, 45 (4), s. 13-22.
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 2017.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf [hämtad 2021-09-01]
- Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Østern, T., P., Øyen, E. (2014). Ulikhet som impuls for nye oppdagelser i dans: Å tøyе både muskler og meninger gjennom mangfold i Danselaboratoriet. *Nordic Journal of Art and Research*, 3. (2) s. 94–109.
- Videofilmade data finns tillgängligt endast för mig och denna studie.

Bilaga 1

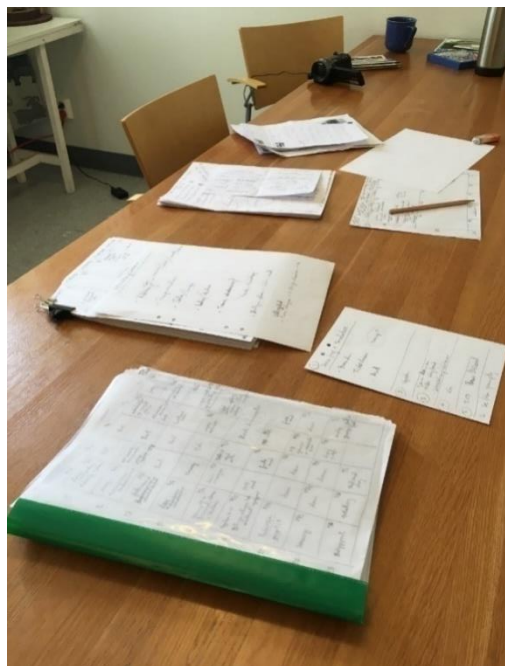
Bild: Planeringsmötet i köket på min arbetsplats då designen av skapandemomentet utformades av min kollega och mig. Rutsystem med veckor, lektioner och lektionsinnehåll, samt några koreografiska verktyg/tips och råd nedtecknades.

Kom-ihåg-lapp för koreografiska verktyg



projektet

Rutsystem över den tid vi avsatt till



I högra bilden syns även videokameran som dokumenterade planeringen dvs utformningen av designen.