Groove som kroppsligt och tyst kunnande i jazzdansundervisning

– en fenomenologisk studie i gymnasieskolan

av
Emma Ringvall

Ämnesenheten för danspedagogik Examensarbete på avancerad nivå 15 hp Ämneslärarprogrammet VT26	Handledare: Ninnie Andersson, ämneschef i danspedagogik, lektor i danspedagogik Examinator: Lena Hammergren, professor emerita i teatervetenskap

STOCKHOLM UNIVERSITY OF THE ARTS | STOCKHOLMS KONSTNÄRLIGA HÖGSKOLA

ABSTRACT

Ringvall, Emma

Groove as bodily and tacit knowing in jazz dance education

This study investigates groove as a form of bodily and tacit knowing in jazz dance education. Despite groove being central to jazz dance practice, it remains under-theorized as teachable content in research on dance education. This study aims to illuminate and analyze how groove, as a bodily and often tacit form of knowing, is experienced and articulated by jazz dance teachers. Data were generated through a stimulated recall-inspired conversation with two jazz dance teachers, in which introspective video material served as basis for discussion. The study is grounded in a lifeworld phenomenological perspective, drawing on the lived body as a theoretical foundation. In the analysis four themes emerged: *Groove as linguistic movement, Groove as experience-borne knowing, Groove as lived bodily experience* and *Groove in teaching.* The findings suggest that groove is articulated through metaphors, physical demonstrations and shared references, and that bodily experience constitutes the foundation from which groove is both understood and communicated. It is concluded that groove can be rendered visible as teachable content when approached through embodied and experience-based strategies in dance education.

Keywords: groove, jazz dance, tacit knowing, bodily knowing, lifeworld phenomenology, dance education

Nyckelord: groove, jazzdans, tyst kunnande, kroppsligt kunnande, livsvärldsfenomenologi, dansundervisning

Innehållsförteckning

1 Inledning **2**

1.1 Syfte **3**

1.2 Frågeställningar **3**

2 Bakgrund **3**

2.1 Jazzdans som konstform **3**

2.2 Jazzdans i gymnasieskolan **4**

2.3 Centrala begrepp **5**

2.3.1 Tyst kunnande 5

2.3.2 Kroppsligt kunnande 6

2.3.3 Polycentrism 6

2.3.4 Groove 7

3 Forskningsöversikt **7**

3.1 Tyst kunnande i undervisningssammanhang **7**

3.2 Kroppsligt och tyst kunnande i dans **9**

3.3 Afrodiasporisk estetik och jazzdans **10**

3.4 Groove som fenomen **12**

4 Teoretiskt perspektiv **13**

4.1 Fenomenologi **13**

4.2 Livsvärldsfenomenologi **14**

5 Metod **15**

5.1 Metodologi och metodiska överväganden **15**

5.2 Egna erfarenheter av fenomenet **16**

5.3 Introspektion och praktikbaserad forskning **17**

5.4 Stimulated recall-inspirerat samtal **18**

5.5 Urval **18**

5.6 Genomförande **19**

5.7 Analysprocess **19**

5.8 Reflexivitet **21**

5.9 Etiska överväganden **21**

6 Resultat **22**

6.1 Groove som språklig rörelse **22**

6.1.1 Att ringa in groove – karakterisering och definitioner 23
6.1.2 Groove i ord – synonymer och begreppsliga närmanden 24
6.1.3 Groove i bilder – liknelser och metaforer 25
6.2 Groove som erfarenhetsburet kunnande 25
6.2.1 Groove i minnet – situerade erfarenheter 26
6.2.2 Groove i ett kulturellt och konstnärligt sammanhang 27
6.2.3 Musikalitet som brygga 28
6.3 Groove som levd kroppslig erfarenhet 28
6.3.1 Groove i kroppen – kroppsliga bilder och förutsättningar 29
6.3.2 Groove genom kroppen – förvärvat och buret genom praktik 30
6.4 Groove i undervisning 30
6.4.1 Groove som undervisningsbart innehåll 31
6.4.2 Vägar in till groove 31
7 Diskussion 32
7.1 Studiens tillförlitlighet 32
7.2 Metoddiskussion 33
7.3 Resultatdiskussion 34
7.3.1 Groove som svårfångat men artikulerbart fenomen 35
7.3.2 Groove som levd och erfarenhetsbaserad kropp 35
7.3.3 Groove som undervisningsbart innehåll 36
7.4 Pedagogiska implikationer 37
7.5 Vidare forskning 38
Referenslista 40
Bilagor 44

1 Inledning

Föreställ dig en situation som förmodligen är bekant för många: musik börjar spela och något sker i kroppen, nästan innan hjärnan hinner göra ett aktivt val. En inre puls tar form, en lust att röra sig väcks, och kroppen svarar automatiskt på det den hör. Att försöka förklara detta i ord är, utifrån egna erfarenheter, en utmaning. Det är ett fenomen som uppstår i mötet mellan musik och kropp, och som erfars innan det hinner bli medvetandegjort och intellektualiserat. Detta brukar benämnas som *groove*, och avser det kroppsliga tillstånd och den rörelselust som musikens rytmiska impulser kan framkalla (Câmara & Danielsen 2018; Danielsen m.fl. 2023; Heiland & Megill 2018).

Denna erfarenhet är inte ovanlig i rum där jazzdans utövas. Som dansare är det igenkännbart när groove finns närvarande i ett rum, när det finns i musik och när kropp svarar. Som lärare är det igenkännbart när det framträder hos elever, i det ögonblick då de lägger till något utöver tekniska steg, när något som inte har instruerats uppstår ändå. Det är i just dessa ögonblick som groove gör sig påmind som ett kunnande av särskilt slag, som erfars och igenkänns i kropp, rum och musik (Câmara & Danielsen 2018; Lundmark 2017).

Groove är ett begrepp inom jazzdans för att beskriva en kroppslig praktik som är förankrad i dess afrodiasporiska rötter[1] och är intimt förbundet med hur uttrycket kan förstås och praktiseras. Dixon Gottschild (1996) identifierar ett antal grundläggande afrikanska estetiker i afrodiasporisk dans, och som i hög grad präglar det som i jazzdans kallas för groove. Det beskrivs som ett fenomen som uppstår i kropp, i musik och i mötet där emellan, där upplevelse är i centrum och förståelse av vad som sker är svårt att artikulera (Danielsen m.fl. 2023). Inom besläktade praktiker utgör groove en fundamental del av hur jazzdans som konstform förstås och undervisas, och även om begreppet används i jazzdansundervisning, så lämnas ofta dess kroppsliga och musikaliska dimensioner oartikulerade.

Lundmark (2017) utforskade förkroppsligad rytm i jazzdansundervisning och undersökte bland annat groove, genom att observera lärare i deras undervisning. Den kvalitativa studien visar att groove är kroppsligt närvarande hos nästan alla deltagande lärare, men att fenomenet inte används med något didaktiskt syfte. Ingen av de deltagande lärarna uppmärksammade groove visuellt, auditivt eller verbalt, och groove artikulerades varken som begrepp eller som

[1] Med afrodiasporiska rötter avses de rörelsekulturer och estetiska traditioner som uppstod ur den afrikanska diasporans erfarenheter, i synnerhet de som formades av den transatlantiska slavhandeln och dess kulturella förskjutningar (Dixon Gottschild 1996; Heiland & Megill 2018).

en del av undervisningens rörelseramar (Lundmark 2017). Groove fanns i rummet, inbäddat i lärarnas kroppar och i musiken, men förblev osagt.

Det är i detta glapp, mellan erfarenhet och artikulation, som föreliggande studie tar sin utgångspunkt. Om groove är ett kunnande som erfars och igenkänns, men sällan benämns eller görs till ett medvetet undervisningsinnehåll, väcker det frågor om *vad* jazzdanslärare faktiskt vet om groove och *hur* de erfar det. Mina egna erfarenheter av fenomenets oklarhet i undervisning, som till viss del bekräftades i Lundmarks (2017) studie, var det som väckte intresset för detta arbete och fick in mig på en väg som bestod av utforskning, nyfikenhet, utmaning, artikulation och sårbarhet i relation till min egen praktik.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att belysa och analysera hur groove, som ett kroppsligt och oftast tyst kunnande, erfars och artikuleras av jazzdanslärare.

1.2 Frågeställningar

Hur artikulerar jazzdanslärare sin kroppsliga erfarenhet av groove?
Vad framkommer om groove som möjligt undervisningsinnehåll i dansundervisning utifrån jazzdanslärares erfarenheter och beskrivningar?

2 Bakgrund

Detta kapitel ger en bakgrund till de sammanhang som studien tar sin utgångspunkt i. Inledningsvis introduceras jazzdans kort som konstform, dess historia och utveckling. Därefter behandlas jazzdans inom den svenska gymnasieskolan, med utgångspunkt i de krav och förväntningar som styrdokumenten ställer på undervisning i ämnet. Avslutningsvis redogörs det för de centrala begrepp som studien vilar på.

2.1 Jazzdans som konstform

Jazzdans är en konstform med rötter i afrodiasporiska musik- och rörelsepraktiker, och eftersom konstformen är ett resultat av otaliga individuella bidrag över tid, finns ingen entydig definition av vad jazzdans är och inkluderar. Att begränsa konstformen till något specifikt vore att beskära

de möjligheter den rymmer (Boross 2014, s. 8), och jazzdans kan med fördel snarare förstås som ett träd med många och varierade grenar:

> One large branch of the tree, theatrical jazz dance, blend elements of ballet, jazz, and other genres to create a mixture that is commonly seen in musical theater, commercial dance and on the concert stage. Another branch on the tree represents tap dance which shares most of the rhythmic proclivities of jazz dance, but expresses them mainly through the feet. Another large branch on the tree is hip-hop dance which uses hip-hop music as its driving force. Although it does not share a rhythmic closeness to jazz music, it has retained other elements of its African roots including improvisation, competition, and individual style. […] Even though the branches appear to be growing apart from one another, they are in fact crisscrossing and creating a whole life that is greater than the sum of its parts. (Oliver 2014, s. xvi–xvii)

Genom sin globala spridning har jazzdans utvecklats till ett uttryck som rymmer en mångfald av estetiker, stilar och tekniker, men är i grunden en samling afrodiasporiska rörelsetraditioner där kropp och musik är tätt sammanflätade (Dixon Gottschild 1996). Trots denna mångfald identifierar Wray (2014, s. 14) fyra grundläggande principer som förenar jazzdans som konstform: rytmicitet, ett starkt förhållande till musik, improvisation och dynamisk lek. Det är inom detta breda och mångfacetterade fält som föreliggande studie är situerad.

2.2 Jazzdans i gymnasieskolan

Inom gymnasieskolans estetiska program förväntas lärare i jazzdans undervisa i ett uttryck som är på en gång kroppsligt, musikaliskt och kulturellt betingat. Av skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för gymnasieskolan, Gy25, framgår det att all undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket 2025a). Detta innebär att ”vetenskaplig kunskap ska vara en utgångspunkt när förskolan och skolan planerar, genomför och utvärderar sin verksamhet” (Skolverket u.å.). Även all kunskap som växer fram i det dagliga arbetet ska problematiseras, prövas på ett strukturerat sätt, systematiskt dokumenteras och granskas i kollegiala sammanhang. Detta görs för att lyfta fram de verksammas professionella kunskaper och erkänna det som legitim kunskap gentemot vetenskapligt grundad kunskap – och detta blir därmed beprövad erfarenhet (Skolverket u.å.).

I praktiken saknas dock ofta sådana strukturer. En majoritet av de granskade skolhuvudmännen saknar former för en bred samverkan mellan lärare som möjliggör att erfarenheter omvandlas till beprövad erfarenhet (Skolinspektionen 2019). Detta är särskilt problematiskt inom estetiska ämnen såsom dans, där en stor del av ämnestypiskt kunnande är av tyst och kroppslig karaktär – kunnande som utövas och överförs i praktiken men som inte

nödvändigtvis behöver formuleras i ord – och är därmed svårt att artikulera, dokumentera och dela.

Ämnesplanen för dansteknik på gymnasieskolan anger att undervisningen ska ”syfta till att eleverna utvecklar fysiska färdigheter i att använda dansteknik och ett konstnärligt förhållningssätt i utövandet av dans” (Skolverket 2025b). Vidare ska eleverna ges förutsättningar att utveckla förmågor i att uppfatta nyanser av rörelseuttryck, att variera rörelsekvaliteter och att förhålla sig till tid, dynamik och rytm. I det centrala innehållet specificeras det att undervisningen ska behandla dansens relation till musik utifrån olika genrers konventioner, och att grundläggande träning i de olika genrerna ska betona rörelsevokabulären i relation till stil och tydlighet, liksom musikalisk lyhördhet (Skolverket 2025b). Styrdokumenten förutsätter med detta att undervisande lärare inte enbart behärskar dessa kvaliteter kroppsligt, utan också att de kan omvandla dessa kunskaper till undervisningsinnehåll och därefter även bedöma elevernas kunnanden.

2.3 Centrala begrepp

I detta avsnitt definieras de begrepp som utgör den begreppsliga grunden för studien. Begreppen – tyst kunnande, kroppsligt kunnande, polycentrism och groove – är valda utifrån deras inbördes relation. De beskriver tillsammans den levda kropp där groove erfars, det fenomen som studien undersöker, och den kunskapsteoretiska problematik som motiverar studiens syfte.

2.3.1 Tyst kunnande

Begreppet tyst kunnande har sitt ursprung i filosofen Michael Polanyis arbete (1966/2009), där han introducerar *tacit knowledge* som en kunskapsform som inte låter sig fullt ut artikuleras. Polanyis (1966/2009, s. 13) begrepp kan enklast sammanfattas i tesen: ”we can know more than we can tell”. Med detta avser han att kunnande har två dimensioner: den fokala dimensionen, som avser det som befinner sig i medvetandets fokus och som kan artikuleras, samt den tysta dimensionen, som utgör den outtalade bakgrund mot vilken fokal kunskap framträder. De två dimensionerna är ömsesidigt beroende av varandra, där den tysta kunskapen möjliggör och bär upp den fokala kunskapen, utan att själv vara möjlig att fullständigt verbaliseras.

I svensk forskning används begreppet ofta i direktöversättning som *tyst kunskap* (se exempelvis Lundgren & von Schantz Lundgren 2012). I denna studie används i stället formuleringen *tyst kunnande* för att betona att det rör sig om ett praktikgrundat och förkroppsligat kunnande, snarare än en teoretisk kunskapsform. Detta är i linje med Carlgrens

(2023, s. 9) beskrivning av kunnande som fenomen, där kunnandet är att ”beskriva och beforska” en ”dimension av undervisningen som har varit underförstådd och som har tagits för given”.

2.3.2 Kroppsligt kunnande

Kroppsligt kunnande syftar i denna studie på det kunnande som är inbyggt i och bärs av kroppen genom erfarenheter och praktik. Det är ett kunnande som inte primärt är verbaliserat eller intellektualiserat, utan som manifesteras i rörelse, handling och förnimmelse. Detta resonemang knyter an till Merleau-Pontys (1997/2006) förståelse av den levda kroppen som det medium genom vilket vi är och förstår världen, där kroppen är ett subjekt snarare än ett objekt (se avsnitt 4.2 *Livsvärldsfenomenologi*). Parviainen (2002) förankrar detta i danspraktiken och argumenterar för att kroppsligt kunnande i dans utgör en legitim och självständig kunskapsform, med ett eget sätt att veta och förstå världen *genom* kroppen, snarare än *om* den.

I denna studie används begreppet för att belysa groove som ett kunnande som sedimenteras i kroppen genom kontinuerlig praktik, där det som övas och erfars successivt blir till ett inbyggt vetande som kan vara svårt att skilja från dansarens sätt att röra sig och vara i världen.

2.3.3 Polycentrism

Jazzdans bär med sig en historia förankrad i afrodiasporiska dans- och rörelsepraktiker, vilka utmärks av estetiska principer som skiljer sig från den västerländska danstraditionen som länge dominerat institutionell dansundervisning (Walker 2019). Dixon Gottschild (1996) benämner dessa principer *Africanist Aesthetics* och beskriver dem som ett sammanhängande system av rörelsekvaliteter med rötter i afrikanska danstraditioner som genomsyrar stora delar av amerikanska och eurocentriska danskulturer. En av dessa principer är polycentrism, vilket syftar på en kropp där flera centrum i kroppen samverkar simultant och ingen enskild kroppsdel dominerar – något som Dixon Gottschild (1996, s. 14) kallar en demokrati mellan kroppens delar. Bäcken, bröstkorg, armar och huvud kan röra sig med eller emot varandra i simultana eller successiva rörelsemönster.

I denna studie används begreppet som ett kontextuellt ramverk för att situera groove inom den afrodiasporiska estetiska tradition det tillhör, och för att belysa den kroppsliga kapacitet som groove förutsätter.

2.3.4 Groove

Groove är ett begrepp med rötter i afroamerikanska musik- och danspraktiker och används brett inom såväl musikvetenskap som danskonstens fält. Câmara & Danielsen (2018) urskiljer tre huvudsakliga förståelser av begreppet: groove som rytmiska mönster, groove som rörelselust och njutning, samt groove som ett tillstånd av att vara i groove. Dessa tre dimensioner är inte ömsesidigt uteslutande, utan beskriver olika aspekter av samma fenomen. I föreliggande studie är det primärt den andra och tredje dimensionen som är relevant, där groove förstås som ett fenomen som förnims och lever i kroppen, och som framträder i relation till musik.

I jazzdans är groove inte enbart ett musikaliskt fenomen utan också ett rörelsekunnande som uttrycks och erfars i en dansande kropp. Det är tätt sammankopplat med en polycentrisk kropp och förutsätter en dansare som kan ta emot musikens rytmiska impulser och svara på dem simultant och responsivt. Det är dock viktigt att understryka att den kropp som benämns i denna studie inte är biologiskt given eller förbehållen vissa människor, utan en levd kropp i Merleau-Pontys (1997/2006) mening (se avsnitt 4.2 *Livsvärldsfenomenologi*). Groove tillhör en specifik afrodiasporisk tradition, men det kunnande som groove innebär kan utvecklas av alla kroppar som ges möjlighet till att möta och praktisera det (Walker 2019).

3 Forskningsöversikt

I detta kapitel presenteras den tidigare forskning som studien tar sin utgångspunkt i och förhåller sig till. Forskningen är organiserad i fyra tematiska avsnitt som tillsammans rör sig från det pedagogiska och dansteoretiska fältet till det musikvetenskapliga. De två inledande avsnitten fördjupar förståelsen av kroppsligt och tyst kunnande, först i generella undervisningssammanhang och sedan specifikt i dansundervisning. De avslutande två avsnitten diskuterar jazzdans inom sin estetiska och kulturella kontext och kontextualiserar även groove som fenomen.

3.1 Tyst kunnande i undervisningssammanhang

Forskning om tyst kunnande i undervisningssammanhang visar att lärares ämnesspecifika kunnanden i stor utsträckning är inbäddade i praktik och kan därför vara svåra att artikulera verbalt. Carlgren (2023) argumenterar i en artikel för att ämneskunnanden inte enbart utgörs av

faktakunskap, utan även av sätt att tänka, erfara och handla inom ett ämnesområde.[2] Detta kunnande är, enligt Carlgren (2023), till stor del implicit, förkroppsligat och inbäddat i den verksamhet där det används, vilket innebär att även erfarna ämneskunniga lärare kan ha svårt att beskriva vad de egentligen kan. Konsekvensen för undervisningen är att utformningen av lärsituationer får stor betydelse för det kunnande som eleverna förväntas utveckla.

Lundgren & von Schantz Lundgren (2012) undersöker i en kvalitativ studie hur yrkeslärare i gymnasieskolan förmedlar tyst kunskap till elever. Empirin utgörs av intervjuutsagor hämtade från fem examensarbeten skrivna av blivande yrkeslärare, vilka sedan har analyserats utifrån tre kompetensområden: yrkesfältet, handlag i yrket samt interaktion och social kompetens. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i Polanyis (1966/2009) begrepp om tyst kunskap och resultaten visar att yrkeslärares didaktiska kompetens i hög grad handlar om att visa, berätta och ställa frågor, och att läraren i denna process använder sig själv som medium. För att kunna förmedla ett yrkes tyst dimensioner behöver läraren reaktivera och bearbeta det egna kunnandet innan det delas med elever. Lundgren & von Schantz Lundgren (2012) lyfter fram att en berätta-visa-pröva-öva-process utgör en central struktur i yrkesundervisning, och att reflektion är en förutsättning för att elever ska kunna utveckla kunnanden som finns i ens kropp och som används intuitivt.

Att tyst kunskap kan göras explicit genom medvetet utformade lärsituationer belyses även av Mitchell m.fl. (2024), som i en kvalitativ studie undersöker hur musikstudenter vid ett australienskt universitet kan synliggöra tyst och implicit kunnande genom flersensoriskt musicerande. Studien, som bygger på en tematisk analys av studenternas skriftliga reflektioner, har sin teoretiska utgångspunkt i Polanyis (1966/2009) teori om tyst kunskap samt teorin om reflektion-i-handling.[3] Genom ett erfarenhetsbaserat workshopformat fick 39 studenter erfara framträdanden med och utan visuella intryck, vilket skapade förutsättningar för reflektion över det som annars förblir oartikulerat. Studiens resultat visar att strukturerade lärsituationer kan utgöra verktyg för att göra tysta kunnanden tillgängliga och artikulerade.

Sammantaget visar forskningen att tyst kunnande är en central men ofta osynlig dimension av undervisning inom praktiska och estetiska ämnen. Lärares kunnanden är förkroppsligade och kontextbundna, och kräver aktiv reflektion samt medvetet utformade pedagogiska situationer för att kunna kommuniceras och delas med elever.

[2] Carlgrens (2023) artikel är inte en empirisk studie, utan ett bidrag till ämnesdidaktisk begreppsbildning kring vad det innebär att kunna något inom ett ämnesområde.
[3] Teorin (*reflection-in-action*) kommer från Schön (1987) som använde den för att beskriva hur yrkesutövare tänkte och justerade sitt agerande i stunden, snarare än enbart i efterhand.

3.2 Kroppsligt och tyst kunnande i dans

Dansforskning lyfter frågor om hur kroppsligt och tyst kunnande tar sig uttryck i undervisningssammanhang och har undersökts från flera håll. Parviainen (2002) skriver en epistemologisk och fenomenologisk analys av danskunnanden utifrån ett kunskapsteoretiskt perspektiv, med grund i Husserls fenomenologi om kroppens intentionalitet, Merleau-Pontys begrepp om den levda kroppen som subjektets primära sätt att vara i världen samt Polanyis distinktion mellan fokal och tyst kunskap. Sammanförandet av dessa perspektiv möjliggör en kunskapsteoretisk redogörelse för hur kroppsligt kunnande i dans skiljer sig från, men också förutsätter, propositionell kunskap. Artikeln belyser hur kroppsligt kunnande i dans utvecklas gradvis genom ett kontinuerligt övande, där färdigheter, erfarenheter och kunnanden sedimenteras i kroppen och blir en del av dansarens levda kroppsliga beredskap. Denna sedimentation innebär att kunnandet inte är ett resultat av ett enskilt tillfälle, utan formas längs en biografisk bana. Vidare understryker Parviainen (2002) att artikulerat kunnande och kroppsligt kunnande i dans inte bör betraktas som konkurrerande kunskapsformer, utan snarare som sammanvävda och ömsesidigt beroende dimensioner av ett djupare danskunnande.

Med utgångspunkt i ett somatiskt perspektiv diskuterar Green (2002) hur somatiskt kunnande kan fungera både som innehåll och som metod i dansundervisning.[4] Med somatiskt kunnande avser Green (2002) de sätt på vilka våra förståelser för jaget och omvärlden sker genom kroppen – det vill säga hur meningsskapande sker via kroppslig erfarenhet snarare än genom abstrakt reflektion. Green (2002) argumenterar även för att kroppen inte enbart är ett redskap för rörelse, utan en primär kunskapskälla, och att dansundervisning bör organiseras på ett sätt som gör det möjligt för studenter att tillgodogöra sig denna dimension av kunnande. Artikeln visar att ett somatiskt förhållningssätt i undervisningen kan fördjupa studenters förståelse av sina egna kroppsliga erfarenheter och därigenom stödja ett mer nyanserat och medvetet rörelsekunnande.

Barr (2020) förflyttar fokus mot danslärares identitet och undersöker i en kvalitativ etnografisk studie hur somatiska värderingar tar sig uttryck i danslärares undervisningspraktik. Empirin bygger på observationer av lektioner med två samtida tekniklärare vid ett amerikanskt universitet, där observationerna också kompletterades med såväl spontana som planerade samtal. Resultaten visar att det tysta kunnandet hos danslärare inte enbart är inbäddat i rörelse,

[4] Artikeln är konceptuell och bygger inte på empirisk datainsamling, utan utvecklar ett teoretiskt argument genom analys av begrepp och idéer.

utan manifesteras i hela sättet att närvara och kommunicera i undervisningsrummet, där Barr (2020) framhåller att en aktiv reflektionsprocess krävs för att lärare ska kunna göra det tysta i sin undervisning synligt, både för sig själva och för sina studenter.

Närmast den föreliggande studiens kontext befinner sig Østern (2013), som i en fenomenologisk kvalitativ studie, metodologiskt förankrad i konstbaserad forskning, undersöker hur danslärares praktisk-pedagogiska kunnande är förkroppsligat i undervisningssituationen. Den teoretiska förankringen hämtas från Merleau-Pontys fenomenologi om den levda kroppen. Empirin genererades över en tvåårsperiod genom självreflexiva loggar och gemensamma intervjuer med två samtida danspedagoger, vilka uppmanades att rikta uppmärksamheten mot sina sensoriska erfarenheter och sin inre dialog i undervisningsögonblicket. Studiens resultat sammanfattas i tre övergripande teman: kroppsligt lyssnande, kroppslig handledning och kroppslig tvetydighet. Dessa teman åskådliggör att danslärares kunnanden inte enbart manifesteras i rörelse, utan genomsyrar hela närvaron i undervisningssituationen – ett kontinuerligt utbyte mellan kroppsliga erfarenheter, inre dialog och pedagogiska val. Østern (2013) framhåller att en ökad medvetenhet om hur kunnanden är förkroppsligade öppnar möjligheter för att utveckla lärarrollen och den praktisk-pedagogiska identiteten.

Sammantaget visar forskningen att kroppsligt och tyst kunnande i dans är nära sammanflätade och centrala för förståelsen av vad det innebär att undervisa i dans. Kunnanden sedimenteras i ens kropp över tid och är i hög grad implicita, men kan göras tillgängliga genom reflektion och medveten närvaro i undervisningssituationer.

3.3 Afrodiasporisk estetik och jazzdans

Jazzdans är en konstform med djupa rötter i afrikanska och afroamerikanska dans- och musikpraktiker, men dess historia i institutionella sammanhang präglas av en komplex och ofta osynliggjord dynamik. Walker (2019) visar i en kvalitativ fältstudie, grundad i ett kritiskt pedagogiskt och postkolonialt perspektiv där maktstrukturer och historiska orättvisor i utbildningssystemet görs till explicita forskningsobjekt, att jazzdans – trots sin centrala plats i den amerikanska dansscenen – systematiskt marginaliserats i akademiska läroplaner till förmån för klassisk balett och eurocentrisk modern dans. Empirin bygger på intervjuer med lärare och administratörer, enkätsvar från studenter samt analys av läroplansdokument vid dansavdelningar i amerikansk högre utbildning. Denna marginalisering speglar inte bristande konstnärlig kvalitet, utan snarare en historisk hierarki där dans producerad av vita kroppar har

kategoriserats som konst, medan dans producerad av andra kroppar har betraktats som folk- eller underhållningsdans (Walker 2019). Konsekvensen blir att jazz, hiphop och afrikanska danstraditioner i bästa fall erbjuds som valbara kurser snarare än som en kärna i dansutbildning, vilket cementerar en monokulturell kunskapssyn som inte speglar det amerikanska dansfältets faktiska mångfald och ursprung (Walker 2019).

Heiland & Megill (2018) rör sig i en liknande problematik, men med ett uttalat pedagogiskt syfte: att ge jazzdanslärare begreppsliga och analytiska verktyg för att artikulera och undervisa estetiska kvaliteter i jazzdans. Studien bygger på rörelseanalys av videomaterial i kombination med förkroppsligad utforskning, med Laban Movement Analysis (LMA) och Language of Dance (LOD) som analytiska verktyg, och med Dixon Gottschild (1996) som teoretisk grund för förståelsen av afrodiasporisk estetik. Genom att kartlägga hur afrodiasporisk estetik manifesterar sig i sex olika jazzdansstilar – afroamerikanska vernakulära rötter, latinsk jazz, jazzfunk, klassisk jazz, samtida jazz och lyrisk jazz – skapar Heiland & Megill (2018) ett ramverk som möjliggör ett mer precist samtal om vad som gör jazzdans till jazzdans. Studien identifierar polycentrism, rytmisk känsla och individens relation till musik som genomgående principer i samtliga stilar, medan andra principer varierar beroende på stil och kontext.

Heiland & Megills (2018) artikel gav upphov till en akademisk debatt i form av en kommentar av Davis, Koff & Carter (2020), publicerad i *Journal of Dance Education*, och ett svar från Heiland & Megill (2020) i samma nummer. Davis m.fl. (2020) ifrågasätter om det är lämpligt att använda LMA, ett eurocentriskt analysverktyg, för att analysera en afrodiasporisk konstform, och menar att ett sådant tillvägagångssätt riskerar att reducera rötter i jazzdans till ett eurocentriskt ramverk. Heiland & Megill (2020) svarar att LMA, snarare än att ersätta den förkroppsligade förståelsen, kan fungera som ett kompletterande verktyg för att ge jazzdansstudenter ett språk för det de redan erfar i kroppen. De menar att avsaknaden av ett sådant språk riskerar att ytterligare marginalisera jazzdans i akademiska sammanhang där balettens terminologi annars utgör det tillgängliga vokabuläret.

Denna debatt är direkt relevant för föreliggande studie, då den synliggör en spänning som är central för all jazzdansundervisning – hur man kan göra ett kunnande, som i grunden är kroppsligt, kulturellt inbäddat och levt – verbaliserat och undervisningsbart utan att reducera eller appropriera i processen. Walker (2019) och Heiland & Megill (2018) representerar två sidor av samma angelägenhet, där de försöker synliggöra och legitimera afrodiasporiskt arv i jazzdans i institutionella sammanhang.

3.4 Groove som fenomen

Forskning om groove som musikaliskt och kroppsligt fenomen har vuxit fram primärt inom musikvetenskap och musikpsykologi. Witek m.fl. (2014) undersöker i en kvantitativ webbaserad enkätstudie sambandet mellan synkopation, rörelsevilja och upplevd njutning hos lyssnare av funkmusik. Deltagarna exponerades för funkrytmer med varierande grad av synkopation och ombads skatta i vilken utsträckning rytmerna framkallade rörelsevilja och njutning. Studien visar att en måttlig grad av synkopation framkallar den starkaste viljan att röra sig och den högsta graden av njutning. Vidare menar de att ett omvänt U visar ett samband mellan rytmisk komplexitet och upplevelse av groove. Detta samband relateras av Witek m.fl. (2014) till teorier om optimal perceptuell stimulans, där varken för hög eller låg komplexitet gynnar den estetiska upplevelsen. Vidare argumenterar Witek m.fl. (2014) för att synkopation bjuder in kroppen till aktiv metrisk samordning, och att rörelseviljan utgör ett svar på denna inbjudan. Studien visar också att dansvanor påverkar upplevelsen av groove mer konsekvent än formell musikutbildning, vilket pekar mot att groove i hög grad är förankrat i kroppslig erfarenhet snarare än i kognitiv träning.

Jacobsen & Danielsen (2023) fördjupar förståelsen av groove i en jazzspecifik kontext genom en kvalitativ studie baserad på semistrukturerade intervjuer med fem musiker som är verksamma i den norska jazzscenen. Studien intresserar sig för hur mikrorytmiska parametrar utöver temporala positionering – däribland attackfas, varaktighet, klang och relativ intensitet – aktivt formas av musikerna för att uppnå ett önskat rytmiskt känsloläge. Dessa mikrorytmiska variationer relateras till begreppet *participatory discrepancies*, det vill säga mikrorytmiska avvikelser från ett strikt metriskt schema som musikerna skapar gemensamt och som betraktas som källmaterial för groove (Jacobsen & Danielsen 2023). Resultaten visar att processen i hög grad bygger på ett förkroppsligat och kollektivt lyssnande, och att groove i jazz framstår som ett fenomen som uppstår i mötet mellan musikerna, snarare än som en egenskap hos den enskilde utövaren. Studien betonar att uppnåendet av groove kräver en känslighet för mikrorytmiska detaljer som i stor utsträckning är tysta och implicita.

Danielsen m.fl. (2023) vidgar detta perspektiv ytterligare genom en kvalitativ intervjustudie som undersöker mikrorytmiska aspekter av groove inom fem olika genrer: jazz, samba, elektronisk dansmusik, hiphop och skandinavisk spelmanstradition. Genom semistrukturerade intervjuer med musiker och producenter inom respektive genre, visar studien att det finns genrespecifika konfigurationer av temporala och soniska egenskaper som är nödvändiga för att skapa upplevelsen av groove. Studien visar att dessa konfigurationer är inbäddade i musikerns kropp och praktik, snarare än i explicit artikulerade regler. Att groove beskrivs som

multiparametriskt innebär att det inte kan reduceras till en enda egenskap, utan uppstår i samspelet mellan en rad soniska och temporala element (Danielsen m.fl. 2023). Studien betonar att musiker som skapar groove ofta inte kan ge en fullständig verbal redogörelse för hur de gör det – ett resultat som ligger i linje med forskningen om tyst och förkroppsligat kunnande.

Sammantaget visar forskningen att groove är ett komplext fenomen, förankrat i samspelet mellan musikalisk struktur, kroppslig erfarenhet och social interaktion. Rörelsevilja och förkroppsligad känslighet för rytmiska nyanser framstår som centrala aspekter för upplevelsen av groove, och kunnandet om hur groove skapas är i hög grad implicit och svårt att artikulera.

4 Teoretiskt perspektiv

Detta kapitel presenterar studiens vetenskapsteoretiska ansats. Inledningsvis introduceras fenomenologi som filosofisk tradition och forskningsansats. Därefter presenteras livsvärldsfenomenologi som den specifika variant av fenomenologi som föreliggande studie utgår ifrån.

4.1 Fenomenologi

Fenomenologi som filosofisk tradition har rötter i äldre filosofiska strömningar, men Edmund Husserl är ett viktigt namn för hur fenomenologin skulle komma att utvecklas (Carlshamre 2007). Centrala begrepp för filosofin hämtade Husserl från sin lärare, som argumenterade för att psykiska fenomen karaktäriseras av sin riktning mot ett objekt (Carlshamre 2007). Det var emellertid Husserl som systematiserade och grundlade fenomenologin som en sammanhållen filosofisk disciplin, och som tog avstånd från dåtidens psykologiska forskningsansats. Husserl argumenterade för att logiska begrepp och lagar inte utgjorde psykiska fakta av något slag, utan är ”möjliga objekt *för* ett medvetande” (Bengtsson 2001, s. 23). Fenomenologin är således grundad i uppmaningen att gå tillbaka till sakerna själva, det vill säga att ”innan vi presenterar våra lösningar och teorier bör vi med andra ord försäkra oss om hur företeelserna själva är beskaffade, och när vi gjort det, tala utifrån dem” (Bengtsson 2001, s. 24). Ett fenomen är, i denna tradition, något som visar sig och fenomenologins uppgift är att beskriva det så som det faktiskt framträder (Carlshamre 2007).

Fenomenologin uppstod som en motståndsrörelse mot reduktionism i alla former, bestående av tanken att komplexa företeelser kan förklaras genom att reduceras till enklare beståndsdelar (Bengtsson 2001). Fenomenologin är redan från början en metod snarare än ett slutet lärosystem

byggt på strikt inlärning av grundsatser, där man varken tar vetenskapliga traditioner eller sunt förnuft för givna. I stället försöker man göra full rättvisa åt de fenomen som är föremål för ens undersökning (Bengtsson 2001). Detta förutsätter en förändring i hur människor vanligtvis möter världen. I den naturliga inställningen tas det för givet att erfarenheten visar hur världen verkligen är, medan den fenomenologiska inställningen i stället riktar uppmärksamhet mot hur världen framträder och visar sig i erfarenheten (Carlshamre 2007). Tillgången till alla olika fenomen är ens egna erfarenhet, och erfarenheten utgör i fenomenologin en stum början, i den mening att alla teorier, begrepp och åsikter har sitt ursprung i erfarenheter, där de utgör försök att tankemässigt och språkligt bemästra de verkligheter som erfars (Bengtsson 2001).

Fenomenologin syftar således till att få grepp om fenomen så som de visar sig i ens erfarenheter, och därefter begreppsliggöra dem. Detta fordrar, enligt Bengtsson (2001, s. 26), en ”öppenhet, följsamhet och sensibilitet till skillnad från en burdus subsumering eller klassifikation under fasta kategorier”. Av detta följer att fenomenologin inte är en metod i traditionell bemärkelse, utan syftet är att fenomenologiska undersökningar ska låta sig ledas av sakerna själva, så som de visar sig (Bengtsson 2001). Fenomenologin blir därmed relevant för föreliggande studie eftersom den möjliggör en undersökning av hur groove och kroppsligt kunnande erfars och framträder i undervisningspraktiken.

4.2 Livsvärldsfenomenologi

Inom fenomenologin utgör livsvärlden ett centralt begrepp. Livsvärlden beskrivs som den konkreta, erfarbara verklighet som människor dagligen lever sina liv i och tar för given i alla aktiviteter (Bengtsson 2001).

En vetenskap med livsvärlden som utgångspunkt är, enligt Bengtsson (2001), inte bunden till något av ytterligheterna av rationalism och irrationalism, och inte heller till vetenskap eller antivetenskaplighet. Merleau-Ponty (1945/2002) förklarar det som att syftet med livsvärldsfenomenologin är att beskriva snarare än att förklara eller analysera, och framhåller att all kunskap, även vetenskaplig sådan, är förankrad i en levd erfarenhet av världen. Det är denna levda erfarenhet som utgör grunden för varseblivning och förståelse, och som fenomenologin söker att synliggöra.

Centralt i Merleau-Pontys livsvärldsfenomenologi är kroppen som det primära sättet på vilket människan är i och bebor världen (1945/2002). Till skillnad från ett objekt i världen framstår den egna kroppen alltid ur samma synvinkel. Dess permanens är ”inte någon permanens i världen utan en permanens vid min sida” (1945/2002, s. 41). Kroppen är således

inte ett ting bland andra ting, utan det medium genom vilket världen upplevs och erfars. Detta innebär att kropp och värld inte kan förstås som separata entiteter: de är i stället oupplösligt sammanflätade, på så vis att kroppen redan är riktad mot världen, och världen redan är given genom kroppen (Bengtsson 2001). Kunnande är i detta perspektiv inte primärt något som bärs upp av ett medvetande skilt från kroppen, utan något som är förkroppsligat och tar sig uttryck i hur kroppen förhåller sig till och handlar i världen. Detta blir särskilt tydligt i rörelse, där man genom att betrakta kroppen i rörelse, kan se hur den aktivt tar sig an och övertar rum och tid (Merleau-Ponty 1945/2002).

Livsvärldsfenomenologi utgör således ett centralt teoretiskt ramverk i denna studie, men det bör noteras att perspektivet har vidareutvecklats och utmanats av andra tänkare som problematiserar föreställningen om en neutral eller universell kropp. Ahmed (2006) argumenterar för att kroppars orientering i världen aldrig är given en gång för alla, utan alltid formas av sociala och historiska normer. Ahmed (2006) visar även hur rumsliga erfarenheter sätter avtryck på kroppen och omformar dess yta på sätt som är beroende av vem kroppen är och var den befinner sig i ett socialt sammanhang. Denna insikt är relevant för föreliggande studie, eftersom groove och kroppsligt kunnande i jazzdans inte heller kan förstås som kulturellt neutrala fenomen, utan som erfarenheter som är situerade i specifika estetiska och historiska traditioner.

5 Metod

I detta kapitel redogörs för de metodologiska överväganden och tillvägagångssätt som ligger till grund för studien. Inledningsvis presenteras studiens livsvärldsfenomenologiska ansats och hur den motiverar de metodval som har gjorts. Därefter beskrivs studiens två metodiska moment: en introspektion genomförd inom ramen för praktikbaserad forskning, samt ett stimulated recall-inspirerat samtal med verksamma jazzdanslärare som metodiskt verktyg. Avslutningsvis behandlas analysprocessen, reflexivitet och etiska överväganden.

5.1 Metodologi och metodiska överväganden

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket innebär att undersökningen riktar sig mot hur fenomenet groove erfars och artikuleras av jazzdanslärare i deras levda praktik. Inom denna ansats betraktas den levda erfarenheten som den primära kunskapskällan, och undersökningen syftar till att komma åt deltagarnas subjektiva och

kroppsliga erfarenheter av groove, snarare än att mäta eller generalisera. Valet av ansats motiveras av studiens syfte: att belysa och analysera hur groove, som ett kroppsligt och tyst kunnande, erfars och artikuleras av jazzdanslärare. Den teoretiska ansatsen möjliggör en undersökning av de erfarenheter som annars riskerar att förbli oartikulerade och skapar förutsättningar för att synliggöra kunnandet.

Undersökningen genomfördes i två steg. Det första steget utgjordes av en introspektion i form av praktikbaserad forskning (Nelson 2013), och det andra steget av ett stimulated recall-inspirerat samtal med verksamma jazzdanslärare. De två momenten hänger samman på så sätt att introspektionen genererade det visuella material som användes som utgångspunkt för samtalet, och utgör samtidigt ett metodologiskt ställningstagande om författarens egen förankring i det fenomen som undersöks.

5.2 Egna erfarenheter av fenomenet

Som praktiserande jazzdansare med en bakgrund i hiphopdans, bär författaren på en långvarig kroppslig erfarenhet av groove. Carlshamre (2007) beskriver hur människan, inom livsvärldsfenomenologin, i den naturliga inställningen tar sin erfarenhet av världen för given, utan att reflektera över de förgivettaganden som därigenom formas. För att inta en fenomenologisk inställning krävs i stället att dessa förgivettaganden medvetandegörs, så att fenomenet kan mötas som det visar sig, snarare än som man redan förutsätter att det är (Carlshamre 2007).

Mot denna bakgrund genomfördes en introspektion inför samtalet med studiens deltagare, med syftet att kartlägga egna upplevelser, tankar och erfarenheter av groove som fenomen. Ett sådant förgivettagande som introspektionen blottlade var relationen mellan den egna dansbakgrunden och upplevelsen av groove. När författaren betraktade videodokumentationen av sin egen praktik, framträdde tydliga influenser från författarens hiphopbakgrund, medan den kroppsliga upplevelsen i stunden inte upplevdes som relaterad till en specifik dansgenre. Denna diskrepans mellan vad som syntes utifrån och vad som kändes inifrån illustrerar hur förgivettaganden om det egna kunnandet kan förbli oreflekterade om de inte aktivt söks. Hur introspektionen genomfördes och inom vilket ramverk den strukturerades utifrån, redogörs för i följande avsnitt.

5.3 Introspektion och praktikbaserad forskning

Studiens första metodiska moment var en introspektion genomförd inom ramen för praktikbaserad forskning. Nelson (2013) beskriver det som ett forskningsförfarande, där konstnärlig praktik används som ett primärt medium för kunskapsproduktion och där praktikerns egna erfarenheter och processer utgör en legitim och systematisk kunskapskälla. I föreliggande studie innebär detta att groove undersöktes inifrån, genom författarens egen danspraktik, innan fenomenet undersöktes tillsammans med andra. Inom livsvärldsfenomenologisk forskning betonas det att fenomen ska sökas i den levda erfarenheten snarare än betraktas utifrån som observerbara objekt (Bengtsson 2001). Ett sådant synsätt innebär att groove inte primärt kan studeras på avstånd, utan måste sökas inifrån, i och genom kroppen som erfarande subjekt. Introspektionen möjliggjorde att detta livsvärldsfenomenologiska krav kunde omsättas i praktiken.

Introspektionen genomfördes till en musiklista som författaren hade döpt till ”Nu vill jag dansa”. Författaren adderade låtar till listan som enbart ingav känslan av att vilja röra på sig, utan värdering av vilken genre musiken kunde tänkas tillhöra.[5] Introspektionen genomfördes genom att författaren dansade och samtidigt kartlade upplevelser av groove i kroppen och i stunden, med stöd av en tankekarta över kroppsliga förnimmelser och erfarenheter (se Bilaga 1). Processen dokumenterades även genom videofilmning av den egna praktiken, där författaren antecknade vad som framträdde kroppsligt under analysen av videofilmen (se Bilaga 2). Syftet med introspektionen var att förankra undersökningen i en egen upplevelse av fenomenet samt att, i enlighet med studiens teoretiska utgångspunkt, synliggöra det egna förgivettagna. Inom livsvärldsfenomenologi utgör författarens förhållande till det undersökta fenomenet en metodologisk fråga, där man genom att rikta uppmärksamhet mot den egna levda erfarenheten av groove, skapar möjlighet att bli medveten om sådana föreställningar och antaganden om fenomenet som annars riskerar att förbli oreflekterade (Bengtsson 2001). Att som författare själv ha undersökt groove i den egna kroppen innan samtalet med studiens deltagare är ett metodologiskt ställningstagande – att facilitera ett samtal om förkroppsligat och tyst kunnande kräver att författaren själv har undersökt fenomenet i sin praktik och därigenom gjort det egna kunnandet synligt för sig själv. Det videomaterial som producerades under introspektionen kom sedermera att fungera som visuellt stimulusmaterial i samtalet med studiens deltagare, vilket beskrivs närmare i följande avsnitt.

[5] Länk till musiklistan som användes under introspektionen: https://open.spotify.com/playlist/5ij2XB5y8aQoxD2FlpZqbZ?si=mHwje52USB6MVZQWmw-ikA&pi=r6V08AfKSzu-P.

5.4 Stimulated recall-inspirerat samtal

Stimulated recall är en forskningsmetod med ursprung i John Deweys begrepp om reflektivt tänkande och har sedan dess etablerats som ett centralt verktyg inom pedagogisk forskning (Zhai m.fl. 2024). Metoden innebär att deltagare presenteras för ett stimulusmaterial – vanligtvis en ljud- eller videoinspelning – som används för att framkalla minnen av och reflektioner kring ett tidigare skeende. Syftet är att nå de tankar, förnimmelser och erfarenheter som annars riskerar att bli oartikulerade (Haglund 2003).

Haglund (2003) understryker att stimulated recall bör betraktas som en generell term snarare än en enhetlig metod, och att forskare med fördel utformar sin design utifrån studiens specifika syfte och sammanhang. I föreliggande studie används stimulated recall med en viktig avvikelse från metodens klassiska tillämpning: deltagarna i samtalet var själva inte närvarande i de inspelade situationerna, utan fick ta del av författarens egen introspektion som visuellt medium. Detta innebär att stimulusmaterialet inte väcker deltagarnas egna minnen eller tar dem tillbaka till en specifik händelse, utan snarare fungerar som ett igenkänningsobjekt samt som ett kroppsligt och estetiskt referensmaterial, som öppnar för samtal om groove som fenomen och erfarenhet. Valet att ändå benämna metoden som stimulated recall-inspirerat samtal motiveras av att metodens grundläggande logik kvarstår – att ett visuellt medium används för att stimulera och fördjupa deltagarnas verbalisering av erfarenheter som annars är svåra att artikulera (Haglund 2003). Detta är också förenat med studiens teoretiska ansats, inom vilken det levda och förkroppsligade inte kan studeras enbart genom abstrakta samtal, utan behöver förankras i ett konkret material som gör erfarenheten tillgänglig för gemensam reflektion (Bengtsson 2001).

5.5 Urval

Urvalet i föreliggande studie utgjordes av verksamma jazzdanslärare och jazzdanspedagoger. Det enda kriteriet för deltagande i studien var att informanterna skulle vara verksamma inom jazzdansundervisning på något sätt. Inledningsvis riktades förfrågan om deltagande till jazzdanslärare verksamma på gymnasieskolor i Stockholm, men för att bredda möjligheten till deltagande utvidgades urvalet till att omfatta jazzdanslärare och jazzdanspedagoger verksamma i hela Sverige, oberoende av skolform, med möjligheten att kunna delta via Zoom. Förfrågan om deltagande skickades via e-post och resulterade i att två personer tackade ja och deltog i

samtalet. Hur detta har påverkat studiens empiri och resultat problematiseras i avsnitt 7.2 *Metoddiskussion.*

Urvalet kan beskrivas som ett målinriktat urval, där deltagarna valdes utifrån deras kunskaper inom jazzdans och deras relevans för studiens syfte, snarare än för att representera en större population (Kvale & Brinkmann 2014). Av hänsyn till deltagarnas anonymitet lämnas inga ytterligare uppgifter om deras bakgrund eller arbetsplats. I studien har deltagarnas namn vidare ändrats till de fiktiva och könsneutrala namnen Charlie och Kim, och andra namn som nämns i studien betecknas med NN, för att säkerställa anonymiteten.

5.6 Genomförande

Samtalet genomfördes i ett undervisningsrum på Stockholms konstnärliga högskola och varade i ungefär en timme och tjugo minuter. Inför samtalet hade ett informellt mottagande ordnats med fika, vilket syftade till att skapa ett avslappnat och förtroendefullt klimat innan det formella samtalet tog vid. Därefter informerades deltagarna kortfattat om samtalets upplägg, varefter tillstånd inhämtades för ljud- och videoinspelning innan samtalet påbörjades.

Som underlag för samtalet hade en intervjuguide utformats med olika tematiska områden (se Bilaga 3). Intervjuguiden fungerade som ett stöd snarare än ett strikt manus, i enlighet med en livsvärldsfenomenologisk ansats, där följsamhet mot det som uppstår i rummet prioriterades framför ett förutbestämt frågeförlopp.

Författarens roll under samtalet var att agera moderator, men rollen innebar tidvis ett mer aktivt deltagande genom följdfrågor, delande av egna erfarenheter och bekräftande responser. Detta var ett metodologiskt val som diskuteras vidare i avsnitt 5.8 *Reflexivitet*.

Introspektionsfilmerna visades i sin helhet på en TV-skärm utan avbrott, vilket möjliggjorde att samtliga klipp hann visas utan att samtalets flöde behövde brytas vid upprepade tillfällen. Visningen skedde som en naturlig paus i samtalet, varefter diskussionen fortsatte med filmernas innehåll som gemensam referenspunkt.

5.7 Analysprocess

Samtalet transkriberades med stöd av ett digitalt transkriptionsverktyg och lyssnades därefter igenom ett flertal gånger och reviderades manuellt för att säkerställa transkriberingens korrekthet. I bearbetningen av transkriptet togs stakning och upprepningar bort för att göra texten mer läsbar, utan att innebörden förändrades. Detta markerades med tecknet /. För att

signalera att talaren hade en längre paus eller tvekan i samtalet lades det till … för att öka förståelsen för samtalets kontext.

Vid transkriberingen gjordes även ett antal avgränsningar för att öka materialets läsbarhet. Återkommande stöd- och fyllnadsljud såsom *mm, ah, öh,* samt ord som *precis, exakt, ju, liksom, alltså* och *såhär* utelämnades om de inte aktivt förde samtalet framåt, introducerade ett nytt perspektiv eller fungerade som demonstrativa markörer. Ljudningar från talaren, exempelvis en vokal som dras ut eller upprepas, markerades i transkriptionen inom asterisker.

Videoinspelningen av samtalet användes som komplement för att addera kroppsspråk i de fall där deltagarna avslutade meningar eller förstärkte innebörden genom rörelse. En avvägning gjordes kring vad som klassificerades som betydelsebärande kroppsligt uttryck och inte – om meningen var begriplig enbart genom det skrivna ordet inkluderades vanligtvis inte kroppsspråket, såvida inte rörelsen i sig signalerade en dansmässig eller förkroppsligad dimension av det sagda. All vardaglig konversationsgestikulering exkluderades i transkriptionen.

Efter att transkriptionen var genomarbetad och färdigställd, lästes materialet igenom och författaren uppmärksammade aspekter i materialet som bedömdes vara analytiskt relevanta. Dessa markerades löpande med färgkodning utifrån en bedömning om huruvida markerade partier kunde förstås som uttryck för samma kvalitet eller erfarenhet som övriga markeringar, eller om de pekade mot ett distinkt innehåll som krävde en egen kategori.

Materialet lästes igenom ett flertal gånger och ibland reviderades färgkodningen på aspekterna som framträdde i materialet. Genom denna process framträdde fyra större teman: *Groove som språklig rörelse*, *Groove som erfarenhetsburet kunnande*, *Groove som levd kroppslig erfarenhet* och *Groove i undervisning*.

De aspekter som framträdde under bearbetningen av materialet skapade tillsammans de fyra teman som blev resultatet. Processen var cirkulär i sin karaktär, där aspekter prövades i olika teman innan en slutlig placering bedömdes som analytiskt motiverad. Analysen betraktades som avslutad när aspekterna upplevdes som meningsbärande inom sina respektive teman och inte ytterligare omplaceringar framträdde som analytiskt nödvändiga.

Analysprocessen är utformad för att svara mot studiens syfte och frågeställningar. De framträdande temana och aspekterna ska inte förstås som separata eller avgränsande kategorier, utan som sammanvävda dimensioner av fenomenet groove. Det är i relation till varandra som aspekterna och deras tillhörande teman tillsammans synliggör hur jazzdanslärare artikulerar sin kroppsliga erfarenhet av groove och vad som framkommer om groove som möjligt undervisningsinnehåll i dansundervisning.

Analysen utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket innebär att deltagarnas yttringar bör betraktas som uttryck för levd erfarenhet snarare än som objektiva beskrivningar av fenomenet. Alla teman och deras respektive aspekter har identifierats genom en öppen och iterativ läsning av materialet, där förförståelse har hanterats reflexivt i enlighet med en fenomenologisk hållning.

5.8 Reflexivitet

I föreliggande studie intar författaren flera roller, vilket kräver en öppen och reflexiv hållning genomgående i forskningsprocessen. Som praktiserande jazzdansare med en bakgrund inom hiphopdans, är författaren själv en del av det fält som undersöks. Denna position utgör en metodologisk tillgång i den meningen att det egna utforskandet av fenomenet möjliggjorde ett informerat samtal med studiens deltagare och möjliggjorde även en kroppslig igenkänning av det som beskrevs. Samtidigt innebär närheten till fenomenet en risk, där egna erfarenheter och föreställningar kan ha påverkat såväl utformningen av studien som tolkningen av det empiriska materialet. Introspektionen, som redogörs för i avsnitt 5.3 *Introspektion och praktikbaserad forskning*, genomfördes delvis i syfte att synliggöra och hantera denna risk.

Under samtalet intog författaren rollen som moderator, men bidrog tidvis också med egna erfarenheter och reflektioner när det bedömdes föra samtalet framåt. Detta innebär att gränsen mellan moderator och deltagare i vissa stunder var flytande. Det finns anledning att beakta att sådana bidrag kan ha påverkat deltagarnas utsagor.

Sammantaget har dessa överväganden beaktats genomgående i analysarbetet, med syftet att särskilja vad som framträder ur deltagarnas egna erfarenheter från vad som kan ha formats av författarens närvaro och sporadiska deltagande i samtalet.

5.9 Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, som består av fyra krav – informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Eftersom studien undersöker deltagarnas personliga och kroppsliga erfarenheter av groove har särskild hänsyn tagits till att skapa ett tryggt och förtroendefullt samtalsklimat, där deltagarna kunde samtala om och dela sina erfarenheter, tankar och åsikter utan risk för exponering.

Informationskravet innebär att deltagare ska ges fullständig information om studiens syfte och genomförde (Vetenskapsrådet 2002). I enlighet med detta fick samtliga deltagare inför

samtalet ett informationsbrev där studiens syfte, upplägg och användning av insamlat material beskrevs.

Samtyckeskravet innebär att deltagandet i studien ska vara frivilligt och grundat i ett informerat och aktivt samtycke (Vetenskapsrådet 2002). I enlighet med detta framgick det tydligt att deltagarna när som helst hade rätt att dra sig ur studien utan att ange skäl, och samtliga undertecknade en samtyckesdeklaration innan samtalet genomfördes.

Konfidentialitetskravet, som syftar till att skydda deltagarnas identitet (Vetenskapsrådet 2002), har tillgodosetts genom att alla namn anonymiserats i transkriberingen och ersatts med könsneutrala, fiktiva namn. Även andra namn som förekom i samtalet har betecknats med NN, och inga uppgifter som möjliggör identifiering av enskilda deltagare har inkluderats i studien.

Nyttjandekravet, som reglerar hur insamlat material får användas (Vetenskapsrådet 2002), tillgodoses genom att allt inspelat material kommer att raderas när studien är slutförd och genom att materialet uteslutande används i forskningssyfte.

6 Resultat

Följande kapitel presenterar resultaten av den fenomenologiskt orienterade analys av det material som genererades genom ett stimulated recall-inspirerat samtal med studiens deltagare. Analysen har genomförts med en livsvärldsfenomenologisk ansats, där deltagarnas utsagor har lästs och omlästs i syfte att identifiera meningsbärande mönster i relation till studiens forskningsfrågor. I analysen har fyra teman utkristalliserats: *Groove som språklig rörelse, Groove som erfarenhetsburet kunnande, Groove som levd kroppslig erfarenhet* samt *Groove i undervisning.* Temana bör förstås som sammanvävda snarare än som åtskilda och vattentäta, då aspekterna i deltagarnas utsagor ofta förekommer som sammanvävda och ömsesidigt beroende av varandra. Temana presenteras i tur och ordning för att möjliggöra en systematisk framställning av det empiriska materialet, men den rörelse som finns mellan dem – från det språkliga och begreppsliga, via det erfarenhetsbaserade och kroppsliga, till det pedagogiska – bör förstås som en sammanhängande helhet snarare än som en linjär progression. Samtliga citat som visas i detta kapitel är tagna från transkriptionen av samtalet.

6.1 Groove som språklig rörelse

Ett genomgående drag i samtalet är deltagarnas strävan att sätta ord på groove, ett fenomen som, enligt deras egna beskrivningar, tenderar att undandra sig språklig fixering. Snarare än att

presentera entydiga definitioner rör sig deltagarna mellan karakteriseringar, synonymer och liknelser i ett gemensamt försök att ringa in vad groove är och hur det upplevs. Detta begreppsliga närmande betraktas här som en språklig rörelse mot fenomenet, där varje försök att artikulera groove samtidigt avslöjar något om dess karaktär. I det följande avsnittet presenteras följande aspekter av denna rörelse: *Att ringa in groove – karakterisering och definitioner*, *Groove i ord – synonymer och begreppsliga närmanden* samt *Groove i bilder – liknelser och metaforer*.

6.1.1 Att ringa in groove – karakterisering och definitioner

Groove framträder i deltagarnas utsagor som ett mångtydigt och svårfångat fenomen, starkt musikaliskt förankrat och möjligt att erfaras hos alla människor, men på skilda vis och inte nödvändigtvis på ett uttalat eller medvetet plan. Deltagarna lyfter fram att groove kan finnas naturligt hos vissa, men att det också kan vara svårt att identifiera och artikulera. Detta blir tydligt i följande utsaga:

> Vad är det som gör att det blir att man tycker saker i groovet, / eller snarare ens egen blick på? Det kanske inte bara är just det här fallet, men vad som helst. Någon tycker ditten, alltså man kan ha helt olika uppfattningar om samma sak.

En central karakterisering är att groove uppstår i relation till något annat, där det grooviga[6] framträder i kontrast till det som inte groovar[7]. Det repetitiva och återkommande lyfts fram som en förutsättning för detta, där något som upprepas tillräckligt länge blir normaltillstånd, och det är i relation till detta normaltillstånd som groove kan uppstå. Deltagarnas försök att definiera groove rör sig mellan det kroppsliga och det mentala, vilket framträder i följande utsaga:

> Oavsett om det är i klassrum eller / när man kan verkligen hänge sig åt stunden. Då är det / man verkligen kan hitta det. Och sen tänker jag på faktiskt, på tal om det du sa innan om att det är lite bortglömt, jag tänker att det är en teknisk förmåga, precis som allt annat, själva groovet i sig. Att det måste man också träna på. Ingenting är självklart.

Groove beskrivs således å ena sidan som en teknisk förmåga – något konkret och hanterbart – och å andra sidan som ett sinnestillstånd, en slags medvetenhet och närvaro i stunden. Deltagarna lyfter även fram groove som något dynamiskt, en rörelse som sprider sig och fortsätter vidare, och som inbegriper en lek med både tid och kraft – liknande en kroppslig

[6] Ord citerat från informanter.
[7] Ord citerat från informanter.

musikalisk motor som driver rörelsen inifrån. Gemensamt för karakteriseringarna och definitionerna är att groove inte nödvändigtvis kräver ansträngning, utan tvärtom tycks uppstå mer naturligt när utövaren inte aktivt strävar efter det: ”Men jag tror också att inte kämpa för det. Då för mig tror jag det uppstår mer naturligt eller att det känns mer äkta på något vis”. En trygghet i sig själv och en laidback[8] kvalitet lyfts fram som centrala ingredienser, liksom förmågan att våga luta sig tillbaka och befinna sig i mellanrummen. Groove beskrivs som något utpräglat finstilt och subtilt:

> Är man laidback eller naturlig eller vad vi nu kallar det, och vågar luta sig tillbaka / som jag upplevde, kanske speciellt i det sista klippet, att det, groove kan vara jävligt finstilt, det behöver inte *[pumpar med armarna]* / Det kan vara det lilla. Det kan också vara jävligt svängigt.

Detta förutsätter dock, enligt en deltagare, att utövaren har en historia och vågat pröva mycket annat för att sedan våga luta sig tillbaka mot det minimalistiska. En återkommande tanke är att groove förutsätter en relation till musik och en medvetenhet om den egna kroppen, och att det handlar om att lägga på ett lager av känsla ovanpå det tekniska. Groove framstår därmed som en förmåga som förutsätter att utövaren vågar släppa kontrollen och förhålla sig till en slags inre trygghet.

6.1.2 Groove i ord – synonymer och begreppsliga närmanden

I deltagarnas utsagor förekommer ett flertal begrepp parallellt med, eller i stället för, begreppet groove. Ord som *sväng, svängigt, gung, flow* och *andning* används återkommande, liksom *närvaro, fokus* och *uppmärksamhet*. Även mer kvalitativa beskrivningar som *mjukt, skönt* och *avslappning* förekommer som närmanden till vad groove innebär. Att deltagarna använder ett brett spektrum av synonymer speglar fenomenets mångtydighet och svårigheten att fixera groove i ett enda begrepp – något som också framträder i karakteriseringen och definitionerna.

Synonymerna fungerar inte som ersättningar för begreppet groove, utan snarare som kompletterande röster, där varje begrepp belyser en aspekt av fenomenet utan att uttömma det. Sammantaget vittnar den begreppsliga rörligheten om att groove som fenomen inte låter sig fångas i ett avgränsat språkligt uttryck, utan snarare kräver ett helt fält av ord för att ens delvis kunna artikuleras verbalt.

[8] Ord citerat från informanter.

6.1.3 Groove i bilder – liknelser och metaforer

Deltagarnas liknelser och metaforer för groove är påfallande kroppsliga och sinnliga till sin karaktär. Groove jämförs med känslan av att hänge sig åt stunden, att ”let go någonstans” och att vara avspänd, som att luta sig mot någonting och falla in i det. En deltagare beskriver groove som en rullande motor, någonting som konstant existerar och som utövaren kan falla in i, snarare än aktivt skapa.

Flera av liknelserna kretsar kring det svårförklarliga och svårfångade i groove som fenomen. En deltagare närmar sig detta genom matlagningens logik:

> Det är lite grann, som ibland när man äter någonting som är svingott och så bara fattar man inte. Det är samma ingredienser men man fattar inte varför det är så gott. Men / bara, det går inte att sätta fingret på.

På liknande vis beskrivs groove som något organiskt och runt till sin form:

> Skulle man be en människa som vet / vad groove är / skulle be, kan du rita groove *[gör olika cirkulära och mjuka rörelser med händerna]* då skulle det säkert bli något snirkligt, något runt. Jag tror det är väldigt få som skulle **i-i-i** *[gör hackiga rörelser med armarna]* alltså hackigt.

Groove liknas också vid en jämn och behaglig rörelse: ”Om du nu skulle vara på havet i en liten båt / och det är / åh det är härligt, det gungar / jätteskönt”. Vidare beskrivs det också som en möjlighet att vara ett extra instrument i musiken, vilket pekar mot groove som ett tillstånd av musikalisk samhörighet snarare än teknisk prestation. Detta kontrasteras mot ett alltför analytiskt och tekniskt förhållningssätt:

> Är man för uppe i sitt huvud, eller i kontoret och är för teknisk, då skapar det mindre möjligheter till att vara **häftigt utandning** groovy för att det kanske är form, det är precision … Det är andra grejer som ligger först.

Slutligen illustrerar en deltagare groove som transformativ kvalitet genom en distinktion mellan dans och annan, icke dansant rörelse: ”Det går att göra / *[för armarna in och ut från kroppen]* det som är gympa. Men lägger du på groovet / det är då det blir dans och inte gympa, kanske”.

6.2 Groove som erfarenhetsburet kunnande

Ett annat genomgående drag i samtalet är att deltagarna förstår och artikulerar groove genom konkreta erfarenheter snarare än abstrakta definitioner. Groove framträder som något som

känns igen – buret av minnen, format av kulturella och konstnärliga sammanhang och förankrat i en musikalitet som utvecklats genom praktik över tid. I detta tema synliggörs det hur groove förstås inifrån en levd och situerad kropp, där erfarenhet och kontext utgör förutsättningar för igenkänning. De tre aspekter som presenteras i det följande avsnittet – *Groove i minnet – situerade erfarenheter*, *Groove i ett kulturellt och konstnärligt sammanhang* samt *Musikalitet som brygga* – är inte separerade från varandra, utan är sammanvävda uttryck för samma erfarenhetsbaserade förståelse av groove.

6.2.1 Groove i minnet – situerade erfarenheter

Deltagarnas berättelser om groove är genomgående situerade i konkreta erfarenheter och minnen från undervisning, föreställningar, utbildning och vardagliga möten. Groove framträder i dessa berättelser som någonting som känns igen snarare än någonting som definieras, och som uppfattas genom rörelse och musik i specifika och minnesvärda ögonblick.

Flera minnen kretsar kring möten med groove i undervisningssammanhang. En deltagare beskriver sitt arbete med groove med elever i årskurs ett på gymnasiet, och hur dessa var jättesvängiga i början av ett material för att sedan successivt tappa det, vilket föranledde reflektioner om vilka tekniska och kroppsliga förhållningssätt som kan hämma groove som kvalitet. En deltagare minns även från sin egen utbildning när en lärare, som hade upplevt groove, tog med sig sin erfarenhet in i undervisningen. I följande utbyte reflekterar deltagarna över detta:

> Charlie: Men nu får jag bara upp en bild från våran gamla jazzlärare när hon hade varit och tagit såna här, hur vi skulle … *[studsar med armarna]*
> Kim: Stuffa.
> Charlie: Stuffa.
> […]
> Charlie: *[ställer sig upp och böjer och sträcker på knäna i en musikalisk puls, samtidigt som armarna följer med framför kroppen upp och ner]* Ja, men då står …
> […]
> Charlie: Det var / hon hade upplevt groove, men det …
> Kim: Det var NN.
> Charlie: Men det var just … *[studsar med knäna och armarna i en musikalisk puls]* Det här böja på / som *[sätter sig på stolen igen]* var så häftigt …

Vidare reflekterar deltagarna även över hur groove sällan benämndes explicit under deras egna utbildningar:

> Men sen kan jag tänka att de lärarna jag hade i jazz, alltså NN, NN / det var ju jättesvängiga. Det de gjorde var svängigt, men / det var aldrig som att man uttalade

> / vad jobbar vi på nu. / Det var form, det var förflyttningar, det var tekniska moment, vad det nu innebär, men det var inte såhär ta hand om groovet nu, eller plocka fram det.

Det framträder dock i deltagarnas utsagor att olika beskrivningar användes för dansare i stället, såsom teknisk, jumper, turner – eller mover, för den som svängde och upplevdes groovig[9].

Minnen av groove framträder också utanför danssalen. En deltagare beskriver möten med personer på olika dansgolv som bara körde och som upplevdes bära på groove. Människor som släpper loss och utstrålar njutning av att röra på sig upplevs ofta erfara groove. Gemensamt för dessa minnen är att groove framträder som något buret, en förmåga som finns med ens kropp in i nya sammanhang och situationer.

6.2.2 Groove i ett kulturellt och konstnärligt sammanhang

Deltagarnas kulturella och konstnärliga referenser spänner över ett brett fält – från jazzmusikens historia och estetik, till vardagliga observationer av rörelse och kroppsligt uttryck. Groove situeras av deltagarna i ett historiskt och kulturellt sammanhang där jazzdans och jazzmusik ursprungligen var oupplösligt sammanvävda: ”Historiskt så kom de tillsammans, jazzen och jazzdansen, och var sammanvävda innan det blev jazzimprovisation och de tog *[visar med båda armarna åt olika håll]* olika vägar”.

Denna separation beskrivs som betydelsefull för hur groove har kommit att hanteras och framträda i jazzdansundervisning. En deltagare reflekterar även över hur vita män på 1950- och 1960-talet tvättade bort groove från jazzen, vilket har satt en prägel kring hur en jazzdansklass ska se ut, och hur detta också innebar ett exkluderande av vissa kroppar och rörelsespråk som inte blev tillgängliga för alla.

Deltagarna hämtar också referenser från musik och sång. En jazzsångare beskrivs som ett extra instrument, någon som glissar och rör sig in och ut i musiken, på ett sätt som liknar det groove eftersöker i dansen. En deltagare förklarar det på följande vis:

> Översätter jag det till sång / jag kan inte sång, men jag tänker att man lyssnar på olika musik eller sångare / då kan man prata om att vissa har en nerv, ett ID eller någonting, / de där sjunger, de har båda gett ut samma platta eller vad det nu är, men, den där gillar jag för den nerven eller den identiteten.

Precis som att deltagarna drar kopplingar till andra konstnärliga uttryck för att beskriva groove, hämtar de också referenser från mer vardagliga möten, där groove kan observeras i rörelser

[9] Ord citerat från informanter.

bortom dansen. Deltagarna refererar till personer som cruisar[10] i bil med musik, till idrottsutövare vars kroppsliga syfte skiljer sig från dansarens, till djur vars rörelser upplevs som grooviga[11] och hur människors olika gångstilar kan bära på sväng som de inte ens är medvetna om. Dessa referenser pekar mot en förståelse av groove som någonting som överskrider konstformer och konstnärliga uttryck, och kan existera i kroppslig erfarenhet i stort.

6.2.3 Musikalitet som brygga

Musikalitet framträder som en aspekt som berör såväl deltagarnas beskrivningar av vad groove är, som hur det utförs, och placerar sig därmed i överlappningen mellan de föregående temana och det som följer.

Deltagarna beskriver musikalitet som någonting oupplösligt kopplat till groove, där dansen inte är separerad från musiken utan är i sig också musik. Att vara i musiken, följa musikaliska skeenden och låta musiken bli tydlig i ens kropp lyfts fram som centralt för vad groove innebär i praktiken. Groove beskrivs som en dynamisk och musikalisk kvalitet, där utövaren leker med tid och kraft: ”Om det är helt jämnt … Är det en pendel / det här förstår jag *[pendlar med armen i en U-liknande rörelse]* Det är sväng. Eller är det groove då?”.

Deltagarna betonar att musikaliteten förutsätter ett släpp – att det kanske är omöjligt att ha groove om man inte släpper – och att denna förmåga är någonting som utvecklas genom erfarenhet och historia, snarare än något som kan tvingas fram. Musikalitet framstår därmed inte som en isolerad teknisk färdighet, utan som ett erfarenhetsburet och kroppsligt förankrat sätt att förhålla sig till musik och rörelse. Det framstår i samtalet som en förutsättning för groove, som förbinder det erfarenhetsbaserade kunnandet med det kroppsliga, vilket det följande avsnittet utvecklar.

6.3 Groove som levd kroppslig erfarenhet

Under samtalet framträder groove inte som någonting som utförs av kroppen utifrån, utan som någonting som uppstår inifrån och genom ens kropp – som en levd och erfarenhetsförankrad kvalitet snarare än en teknisk egenskap. Deltagarna målar upp bilder av hur groove kan ta form i ens kropp, beskriver vilka kroppsliga förutsättningar som krävs för att groove ska kunna uppstå och betonar att dessa förutsättningar inte kan tvingas fram, utan måste förvärvas genom praktik över tid och sedan bäras med in i nya sammanhang. I det följande avsnittet presenteras

[10] Ord citerat från informanter.
[11] Ord citerat från informanter.

två aspekter av denna levda kroppsliga erfarenhet: *Groove i kroppen – kroppsliga bilder och förutsättningar* samt *Groove genom kroppen – förvärvat och buret genom praktik*.

6.3.1 Groove i kroppen – kroppsliga bilder och förutsättningar

En central fråga som återkommer i deltagarnas utsagor är vad som kroppsligt sett skiljer en person med groove, från en person utan groove:

> De gör samma material och / för den där, helt osvängig för mig, säger mig ingenting. Och där finns det och sen, det är det jag menar, det / kan ju … Det är så jävla svårt att ta på. Vad är det som gör den där svängigare?

Genom samtalet börjar groove beskrivas som någonting som uppstår inifrån och fortplantar sig genom kroppen, med bäckenet och benen som en klassisk utgångspunkt: ”Det är nästan som en fortplantning från det du har i bäcken / och i benen. Att det blommar ut från den klassiska groove platsen *[lägger händerna på höfterna]*”.

Deltagarna beskriver även groove som något cirkulerande, antingen som att musiken finns i kroppen eller rör sig runt den, och även som ett U-format flöde snarare än något linjärt. Deltagarna målar också upp mer detaljerade kroppsliga bilder av groove: hur synkoper skapar en känsla av uppåt, hur det skakiga och torra paradoxalt kan förhöja groove, och hur det finstilta och subtila i mellanrummen kan vara det som gör rörelser dansanta.

Centralt för de kroppsliga förutsättningarna är förmågan att släppa spänning och förhålla sig till en tyngd, ett släpp och ett dropp i kroppen som plockas upp. Att vara avspänd, leka i rörelsen och låta sig skjutsas med av musikens naturliga puls lyfts fram som avgörande:

> Att musiken blir väldigt tydlig och formen på musiken blir tydlig i din kropp. Att du följer vers, refräng / alltså följer musikaliska *[gör en stor halvcirkel med ena armen]* skeenden / i ditt rörelse / eller i ditt groove.

Groove beskrivs som någonting som förutsätter tillgång till den egna kroppen, att ha upptäckt sitt eget instrument och kroppens möjligheter, samt förmågan att följa musikens energi och accentuera olika instrument samtidigt som grundpulsen behålls. Att våga göra det finstilta beskrivs som något som förutsätter att utövaren har provat mycket annat och besitter en kroppslig historia som bärs med in i praktiken. Deltagarna är samstämmiga i att groove kan existera hos alla människor, men på olika sätt och i olika grad, beroende på kroppslig erfarenhet och historia.

6.3.2 Groove genom kroppen – förvärvat och buret genom praktik

Deltagarna beskriver groove som något som varken är enbart kroppsligt eller enbart mentalt. Det framträder i stället som att det rör sig i gränslandet mellan sinnestillstånd och teknisk förmåga, samt förutsätter att utövaren lyckas kombinera flera dimensioner i rätt timing. Hållning, andning, bäckenet och förmågan att jobba med tyngd lyfts fram som konkreta kroppsliga förutsättningar som bara kan utvecklas genom praktik. En deltagare observerar att de människor som kallades movers[12] kanske inte alltid hade tekniken fullt ut, men när de väl dansade så applicerades tekniken väl, för att den då fyllde en funktion i praktiken.

Att göra enkla danssteg intressanta beskrivs också som svårare än att dansa en komplex koreografi, eftersom det kräver att något extra finns i utövandet, något som deltagarna tycks vara överens om endast framträder genom att ha utforskat och erfarit rörelse över tid. Det framgår också att det kan vara svårare att hitta groove i någon annans rörelsematerial:

> Kim: […] Även om vi gör ett material som vi har jobbat med, alla kan det *[gör cirklar med armen]* innan och utan för vi har hållit på med det så länge, så är det att då söker man efter någonting i någon slags form, men om en student eller en elev visar någonting som de har gjort själv, som kommer från de själva, bam.
> Charlie: Mm, då finns det.
> Kim: Det är oslagbart. Och så groovy kan du inte bli i någon annans material ibland.

Groove framstår därmed som något som förvärvas genom praktik och sedan bärs med kroppen in i nya sammanhang – inte en egenskap man antingen har eller saknar, utan som ett kunnande som fördjupas och förfinas genom erfarenhet. Det är denna burna kvalitet som förbinder det kroppsliga med det erfarenhetsbaserade och som utgör grunden för de pedagogiska ingångar som behandlas i följande avsnitt.

6.4 Groove i undervisning

Genomgående i samtalet är att deltagarna betraktar groove som något som kan göras till ett medvetet och explicit undervisningsinnehåll – inte som en given egenskap hos vissa kroppar, utan som ett kunnande som går att utveckla och fördjupa genom undervisning. Samtidigt framträder en spänning mellan groove som någonting tyst och kroppsligt förankrat, och det pedagogiska uppdraget att göra detta kunnande tillgängligt och artikulerat för elever. I det följande avsnittet presenteras två aspekter av denna spänning: *Groove som undervisningsbart innehåll* samt *Vägar in till groove*.

[12] Ord citerat från informanter.

6.4.1 Groove som undervisningsbart innehåll

Deltagarna är samstämmiga i att groove är någonting som kan tränas och utvecklas, samtidigt som de uttrycker att vissa har det naturligt. Det beskrivs som en teknik att fördjupa sig i och som förutsätter att rörelse och musik inte separeras i undervisningen: ”Dansen är inte separerad från musiken utan det är också musik”. En deltagare bygger vidare på detta och uttrycker att ”jag kan inte uppleva musik utan min kropp. […] Nej det blir svårt”.

Detta pekar mot att musikalitet och rörelse i ett pedagogiskt sammanhang behöver behandlas som någonting sammanhängande snarare än parallella spår. Deltagarna betonar vikten av att låta elever utgå från sig själva snarare än att härma läraren, eftersom groove är något som behöver upptäckas inifrån. En deltagare formulerar den pedagogiska utmaningen på följande vis: ”Du kan gå och dansa och fila på alla de där tekniska grejerna. Men hur fan lär man ut den nerven? Hur fan lär man ut groovet då?”. Groove framstår därmed som ett kunnande som inte låter sig reduceras till teknisk instruktion, men som ändå, enligt deltagarna, är möjligt att undervisa i, förutsatt att läraren hittar rätt väg in i varje enskild elev.

6.4.2 Vägar in till groove

En återkommande tanke är att undervisning i groove kräver flera olika ingångar, eftersom varje elev når förståelse på olika sätt:

> Men för en del behöver de andra infallsvinklar så / att få jobba med ett annat förhållningssätt och ytterligare en, att vara ur musiken … Alla de där olika vägarna in är viktiga för du når ytterligare en kanske, sen når du nästa.

Deltagarna spinner vidare på att de enkla rörelserna oftast är svårare att utföra, och för att möjliggöra groove även där, behöver eleverna vara aktiva och reflekterande snarare än passiva. Att börja med groove och sedan bygga därifrån, snarare än tvärtom, framträder som en framkomlig väg, baserat på deras egna erfarenheter från deras utbildningar:

> Om man / ska / bryta ner det. Nu håller vi på och tränar här / och så är vissa jättevassa för de har skills och instrument och kunskap och hejsanhoppsan / men sen de här moversarna / kanske inte är de där tekniska, men när de väl sätter igång, när det är dans eller rörelse / då är det ju ofta de som applicerar tekniken. Där då kommer tekniken helt plötsligt på grund av att det finns ett move, moving …

Dynamiska skillnader, arbete med tyngd, hållning, andning och häng som släpps, beskrivs som konkreta verktyg i detta arbete. Slutligen formulerar en deltagare ett tydligt pedagogiskt ansvar:

”Om jag inte lyckas lära ut groove till en person, då tänker jag att jag inte har lyckats. Då ligger det på mig. Jag har / inte hittat vägen in i den där personen”.

7 Diskussion

I följande kapitel diskuteras resultatet i relation till studiens syfte och frågeställningar. Inledningsvis behandlas studiens tillförlitlighet utifrån begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, följt av en metoddiskussion där studiens genomförande problematiseras och värderas kritiskt. Därefter förs en resultatdiskussion, där framträdande mönster i det empiriska materialet tolkas i relation till tidigare forskning och teoretiskt ramverk. Detta görs med syfte att besvara hur jazzdanslärare artikulerar sin kroppsliga erfarenhet av groove samt belysa på vilka sätt groove framträder som möjligt undervisningsinnehåll. Avslutningsvis diskuteras studiens pedagogiska implikationer samt behov av vidare forskning inom området.

7.1 Studiens tillförlitlighet

En studies tillförlitlighet kan bedömas utifrån begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann 2014). Med reliabilitet avses i vilken utsträckning studiens genomförande är transparent och konsekvent dokumenterat, så att det är möjligt för en utomstående att följa och bedöma de val som gjorts (Kvale & Brinkmann 2014). I föreliggande studie har samtliga metodiska moment redogjorts för ingående i kapitel 5 *Metod*, från introspektionens utformning och genomförande till det stimulated recall-inspirerade samtalets upplägg, transkribering och analysprocess. Därtill behandlas författarens roller och deras möjliga påverkan på materialet i avsnitt 5.8 *Reflexivitet*, och de direkta citat som redovisas i kapitel 6 *Resultat* synliggör att tolkningarna är förankrade i deltagarnas egna yttringar. Sammantaget lägger denna transparens grunden för studiens reliabilitet.

Med validitet avses huruvida studien faktiskt undersöker det den avser att undersöka (Kvale & Brinkmann 2014). I föreliggande studie innebär detta en fråga om huruvida det stimulated recall-inspirerade samtalet med video som stimulusmaterial utgör ett lämpligt redskap för att synliggöra jazzdanslärares kroppsliga och tysta erfarenheter av groove. Eftersom groove som fenomen är i första hand kroppsligt, skapade det visuella stimulusmaterialet – videodokumentation av författarens danspraktik – en konkret utgångspunkt för deltagarnas reflektioner. Detta möjliggjorde ett samtal som var förankrat i praktisk erfarenhet snarare än i abstrakt beskrivning. Validiteten stärks vidare av att analysen förankras i direkta citat från

transkriberingen av samtalet, vilket bearbetades systematiskt för att säkerställa att deltagarnas utsagor återgavs korrekt.

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning handlar inte om statistisk representativitet, utan om huruvida studiens resultat kan bidra med förståelse som är relevant bortom den specifika studien (Kvale & Brinkmann 2014). Inom livsvärldsfenomenologisk forskning är målet inte bredd utan djup, med syftet att nå en rik och nyanserad förståelse av hur ett fenomen erfars av dem som levt det (Bengtsson 2001). Föreliggande studie omfattar två deltagare, vilket innebär att långtgående generaliseringar inte är möjliga. De omständigheter som påverkade urvalet redogörs för i avsnitt 5.5 *Urval*. Studiens bidrag bör därmed förstås som ett kvalitativt nedslag i ett område där tidigare forskning är begränsad, som likväl kan utgöra ett meningsfullt underlag för vidare forskning och didaktisk utveckling inom jazzdansundervisning.

Studiens pålitlighet bör också förstås i relation till empirins omfång. Två deltagare utgör ett begränsat underlag, och det är inte möjligt att hävda att materialet är mättat i den mening att ytterligare röster inte skulle ha tillfört ny förståelse kring fenomenet. Detta är en central begränsning som bör beaktas vid läsning av resultatet. Samtidigt innebär det begränsade antalet deltagare att varje person gavs ett betydande talutrymme under samtalet, vilket möjliggjorde fördjupade resonemang snarare än kortfattade reflektioner. Det är därmed rimligt att betrakta materialet som rikt i förhållande till sin bredd – inte representativt, men innehållsligt substantiellt. Studiens pålitlighet vilar således på transparens i genomförande och analys snarare än på empirisk bredd, och dess värde bör bedömas utifrån den förståelse materialet genererar inom ramen för en livsvärldsfenomenologisk ansats.

7.2 Metoddiskussion

Även om studiens metodiska val är motiverade utifrån sitt syfte, finns det anledning att problematisera dessa mer kritiskt. En första sådan aspekt rör studiens tillämpning av det stimulated recall-inspirerade samtalet och vad metoden, under dessa specifika villkor, kan generera. Haglund (2003) lyfter en grundläggande osäkerhet kring vad som kan verbaliseras i en sådan situation: huruvida deltagarnas utsagor speglar erfarenheter de bär med sig, eller snarare utgör tankar som konstrueras i och med den specifika visningssituationen. Denna distinktion är inte möjlig att lösa upp, och bör beaktas vid läsning av studiens resultat. I föreliggande studie förstärks denna osäkerhet av att deltagarna betraktade författarens danspraktik snarare än sin egen. Det innebär att stimulusmaterialet inte aktiverade igenkänning av en specifik händelse, utan snarare fungerade som ett estetiskt och kroppsligt referensobjekt.

Deltagarnas utsagor bör därför förstås som erfarenhetsbaserade reflektioner framkallade i en specifik samtalssituation, snarare än som direkta avtryck av ett sedan tidigare befintligt och artikulerat kunnande.

En annan aspekt rör antalet deltagare. Studien omfattar ett fåtal deltagare, vilket är en följd av processen för att hitta jazzdanslärare, som trots en breddning till jazzdanslärare i hela Sverige och i olika skolformer, ändå resulterade i enbart två deltagare (se avsnitt 5.5 *Urval*). Detta påverkar studiens räckvidd. Med ett begränsat antal deltagare minskar möjligheten att fånga variation i erfarenheter och perspektiv, och det empiriska materialet kan inte göra anspråk på representativitet. Inom en livsvärldsfenomenologisk ansats är detta inte nödvändigtvis en avgörande begränsning, eftersom syftet där snarare är att nå djup än bredd i förståelsen av ett fenomen och levda erfarenheter (Bengtsson 2001). Resultaten bör likväl läsas med en medvetenhet om att de är grundade i ett litet och kontextbundet material.

En tredje aspekt rör det faktum att deltagarna kände varandra sedan tidigare. En etablerad relation kan ha bidragit till ett öppet och förtroendefullt samtalsklimat, men innebär samtidigt en risk för att gemensamma föreställningar och delade referensramar togs för givna utan att explicit artikuleras. Inom en livsvärldsfenomenologisk ansats, där målet är att synliggöra det som annars förblir outtalat och förgivettaget (Bengtsson 2001), utgör detta en metodologisk begränsning: det som inte behöver sägas mellan bekanta, riskerar att aldrig bli tillgängligt som data. Därtill kan den sociala dynamiken i ett samtal mellan två bekanta ha påverkat i vilken utsträckning deltagarna var benägna att formulera perspektiv som avvek från varandras, vilket i sin tur kan ha begränsat spännvidden i det material som genererades.

Sammantaget innebär dessa begränsningar att studiens resultat bör läsas med en medvetenhet om att det empiriska materialet är format för en mycket specifik situation: ett samtal mellan två bekanta jazzdanslärare, i närvaro av en författare som också är praktiker inom fältet, med ett stimulusmaterial som inte tillhörde deltagarna själva. Dessa villkor är inte neutrala utan konstituerar det material som blivit möjligt att analysera, vilket också är i linje med livsvärldsfenomenologisk förståelse av kunskap som alltid är situerad och intersubjektivt formad (Bengtsson 2001).

7.3 Resultatdiskussion

I följande avsnitt tolkas och diskuteras studiens resultat i relation till dess syfte och frågeställningar. Analysen har identifierat fyra teman – *Groove som språklig rörelse, Groove som erfarenhetsburet kunnande, Groove som levd kroppslig erfarenhet* samt *Groove i*

undervisning – vilka tillsammans belyser hur jazzdanslärare erfar och artikulerar groove som kroppsligt och tyst kunnande. I det följande sätts dessa teman i dialog med studiens teoretiska ramverk och tidigare forskning, med syftet att fördjupa förståelsen av vad resultaten innebär och vad de kan bidra med till det didaktiska fältet.

7.3.1 Groove som svårfångat men artikulerbart fenomen

Studiens syfte är att belysa och analysera hur groove, som ett kroppsligt och tyst kunnande, erfars och artikuleras av jazzdanslärare. Resultaten visar att deltagarna visserligen erfar groove som något i grunden svårfångat och subtilt, men att de likväl förmår röra sig mot fenomenet genom karakteriseringar, liknelser, synonymer och situerade berättelser. Denna rörelse mot, snarare än ett fixerat grepp om groove, stämmer väl överens med Polanyis (1966/2009) beskrivning av tyst kunskap som någonting som vi kan utan att formulera det. Det faktum att deltagarna genomgående rör sig i ett fält av ord – sväng, gung, flow, andning och närvaro – snarare än mot ett enskilt begrepp, kan förstås som ett uttryck för fenomenets karaktär: att det är inbäddat i praktiken och förkroppsligat på ett sätt som gör att det inte låter sig fångas i ett avgränsat språkligt uttryck. Att groove kan gestaltas och ringas in, trots sin tysthet, bekräftar Carlgrens (2023) poäng om att kunnanden, som till stor del är oformulerade, ändå kan beskrivas – exempelvis genom bilder, liknelser och exempel – vilket är precis det deltagarna gör.

7.3.2 Groove som levd och erfarenhetsbaserad kropp

Den första frågeställningen berör hur jazzdanslärare beskriver sin kroppsliga erfarenhet av groove. Resultaten visar att groove genomgående framträder som någonting som uppstår inifrån och genom ens kropp, snarare än som en egenskap som utförs utifrån. Deltagarna beskriver groove som något cirkulärt, som en fortplantning från bäcken och ben, som ett släpp och ett häng som plockas upp av musiken – bilder som alla pekar mot en erfarenhet av kroppen som handlande och kännande subjekt snarare än enbart ett instrument. Detta är förenligt med Merleau-Pontys (1945/2002) förståelse av den levda kroppen som vår primära tillgång till världen, där rörelse inte styrs av medvetna instruktioner utifrån utan uppstår ur ett förkroppsligat förhållande till omgivningen.

Att groove framträder som någonting som uppstår inifrån och genom kroppen kan emellertid också förstås i ljuset av Ahmeds (2006) utvidgning av det fenomenologiska kroppsbegreppet. Ahmed (2006) argumenterar för att kroppars orientering i världen alltid är formad av sociala och historiska normer – kroppen är levd, men aldrig kulturellt neutral. I relation till jazzdans innebär det att groove som kroppsligt kunnande inte enbart är ett resultat av individuell praktik,

utan också bär på estetiska och kulturella traditioner som formats över tid. Att groove erfars som något cirkulärt, något som plockas upp och bärs i ens kropp, kan därmed förstås som ett uttryck för ett kunnande som är både levt och kulturellt situerat.

Att groove vidare beskrivs som någonting som kräver ett släpp, att inte kämpa för det och att våga luta sig tillbaka, kan förstås i ljuset av Polanyis (1966/2009) distinktion mellan fokal och tyst uppmärksamhet – när utövaren riktar sin uppmärksamhet mot musiken och rörelseflödet snarare än mot den egna tekniken, frigörs groove som ett bakgrundsmedvetet kunnande. Deltagarna förankrar även sina beskrivningar i konkreta minnen, situationer och kulturella referenser, vilket bekräftar den livsvärldsfenomenologiska förståelsen av erfarenhet som alltid situerad och kontextberoende (Bengtsson 2001). Groove framträder i materialet, inte som ett abstrakt begrepp, utan som någonting som känns igen i och med specifika ögonblick – en lärare som stuffar, en person på dansgolvet som släpper loss samt en jazzsångare som glissar in och ut ur musiken.

Østern (2013) och Parviainen (2002) betonar hur danspedagogers praktisk-pedagogiska kunnande är genomgående kroppsligt förankrat, och studiens resultat pekar i samma riktning: groove erfars och kommuniceras som ett levt och buret kunnande snarare än som formulerad teori.

7.3.3 Groove som undervisningsbart innehåll

Den andra frågeställningen rör vad som framträder om groove som möjligt undervisningsbart innehåll utifrån jazzdanslärares erfarenheter och beskrivningar. Resultaten visar att deltagarna är samstämmiga i att groove både är ett fenomen som finns naturligt hos vissa och som är möjligt att lära sig, då det anses vara ett kunnande som kan göras till föremål för undervisning. Samtidigt synliggör materialet en spänning som är välkänd inom forskning om tyst kunskap och yrkesutbildning – att kunnandets kärna är tyst och förkroppsligad, men undervisning förutsätter att det i någon mån kan kommuniceras och delas (Lundgren & von Schantz Lundgren 2012). En deltagare formulerar denna spänning med stor precision och yttrar att alla tekniska färdigheter går att finputsa, men att frågan om hur man lär ut nerven och groove kvarstår som den egentliga pedagogiska utmaningen.

Att deltagarna lyfter fram behovet av flera olika ingångar till groove – dynamiska skillnader, arbete med tyngd, hållning, andning och musikalisk puls – stämmer överens med den didaktiska insikten som återfinns hos Carlgren (2023): att kunnanden som är tysta och förkroppsligade inte kan reduceras till explicit instruktion, men att de kan göras tillgängliga för elever genom väl valda sammanhang och situationer där kunnandet visar sig i handling. Att börja med groove

och bygga tekniken därifrån, snarare än tvärtom, framstår i deltagarnas utsagor som ett centralt didaktiskt ställningstagande. Detta kan förstås som ett argument för att behandla groove som ett primärt undervisningsinnehåll i jazzdans – inte enbart som ett eftertänkt tillägg till teknisk träning, utan som det sammanhang inom vilket teknik får sin mening och funktion.

Resultaten visar också att groove som undervisningsinnehåll sällan har gjorts explicit i de sammanhang där deltagarna utbildades. Groove var något som deras lärare hade och förmedlade, utan att det benämndes. Denna tystnad kring begreppet – att dansare som upplevdes erfara groove benämndes som movers, men att groove aldrig gjordes till ett uttalat pedagogiskt mål – speglar den problematik som studien i sin helhet syftar till att belysa, och bidrar till att motivera studiens didaktiska relevans.

7.4 Pedagogiska implikationer

Studiens resultat pekar mot ett antal didaktiska förhållningssätt och frågor som kan vara vägledande för den som undervisar i groove, oavsett vilken specifik dansgenre eller kontext undervisningen äger rum i.

En central implikation är att groove kan behandlas som ett primärt undervisningsinnehåll snarare än någonting som förväntas uppstå av sig självt när den tekniska grunden är på plats. Att göra groove synligt som undervisningsinnehåll innebär att läraren aktivt väljer att artikulera det som annars riskerar att förbli tyst och outtalat. Carlgren (2023) betonar att kunnanden som är förkroppsligade och tysta ändå kan beskrivas och delas, exempelvis genom bilder, liknelser och situerade exempel, vilket är precis de strategier deltagarna i studien använder när de artikulerar groove. Dessa strategier är därmed inte enbart analytiska redskap för forskning, utan potentiella didaktiska verktyg i undervisningen.

En andra implikation rör undervisningens struktur och dess betydelse. Resultaten antyder att groove med fördel kan utgöra utgångspunkten i undervisningen, varpå tekniska färdigheter byggs, snarare än något som läggs till en befintlig teknisk grund. Det är i rörelse och musik som teknik får sin mening och funktion, inte tvärtom. Ett sådant förhållningssätt kräver att läraren vågar låta eleverna möta groove innan de har full teknisk kontroll, och att enkla rörelser ges utrymme att bli musikaliskt meningsfulla snarare än att komplexitet prioriteras.

En tredje implikation handlar om musikens roll i undervisning. Deltagarna beskriver musikalitet som oupplösligt sammanvävt med groove, där dans inte är separerad från musik utan är i sig också musik. Detta pekar mot att undervisning i groove förutsätter att rörelse och musik behandlas som sammanhängande, snarare än parallella, spår. Konkret kan det innebära

att musikaliska skeenden görs synliga i kroppen, att elever ges möjlighet att lyssna med hela kroppen och att valet av musik betraktas som ett didaktiskt val med direkt inverkan på möjligheterna att erfara groove.

En fjärde implikation berör lärarens eget förhållande till fenomenet. Studiens resultat visar att groove är ett erfarenhetsburet kunnande, något som förvärvas genom praktik och bärs med in i nya sammanhang. Det innebär att läraren inte enbart behöver kunna beskriva groove, utan behöver ha sökt fenomenet i sin egen praktik och gjort det kunnandet synligt för sig själv. Att undervisa i groove förutsätter med andra ord ett visst mått av det som i studien benämns introspektion: en beredskap att vända uppmärksamheten inåt och undersöka vad groove faktiskt är och innebär i den egna kroppen, innan det kan kommuniceras till andra.

Slutligen öppnar studien för en övergripande didaktisk fråga som varje lärare kan bära med sig in i sin undervisning: vad i min undervisning är tyst, och vad behöver synliggöras? Groove är ett exempel på ett kunnande som länge hanterats som självklart och outtalat inom jazzdans, men som studien visar är möjligt att artikulera, undervisa i och göra tillgängligt för elever – förutsatt att lärare aktivt väljer att göra det.

7.5 Vidare forskning

Föreliggande studie har belyst hur groove erfars och artikuleras ur jazzdanslärares perspektiv. Även om studien bidrar med ett kvalitativt nedslag i ett område där tidigare forskning är begränsad, synliggör den samtidigt ett antal frågor som kvarstår obesvarade och som pekar mot behov av ytterligare forskning.

Ett tydligt nästa steg vore att undersöka groove ur ett elevperspektiv. Studiens resultat visar att lärare beskriver groove som någonting som kan göras tillgängligt för elever, men hur elever faktiskt erfar och förstår groove som undervisningsinnehåll är en fråga som denna studie inte kan besvara. Forskning som riktar sig mot elevers erfarenheter av groove – hur det upplevs i kroppen, hur det kommuniceras av läraren och hur det utvecklats över tid – skulle ge ett värdefullt komplement till det lärarperspektiv som här presenterats.

En annan forskningsfråga som studien väcker rör undervisningspraktiken i sig. Föreliggande studie bygger på jazzdanslärares verbala beskrivningar av groove, men hur groove faktiskt tar sig uttryck i undervisningssituationer – vilka konkreta val lärare gör, hur de kommunicerar groove kroppsligt och vad som händer i mötet mellan lärare och elev – är något som skulle behöva studeras genom observationer av undervisning i realtid. En sådan studie skulle kunna synliggöra det kunnande som förblir tyst även i lärarens eget berättande.

En tredje riktning för vidare forskning berör den kulturhistoriska dimensionen av groove, som framträder i studiens material men som inte är dess primära fokus. Deltagarna reflekterar över hur jazzdans och jazzmusik historiskt separerades och hur detta har påverkat vad som senare kommit att räknas som relevant undervisningsinnehåll i jazzdans, och vilka kroppar och rörelsespråk som därigenom exkluderats. Forskning som specifikt undersöker hur afrikansk estetik och afrodiasporiska rörelsekvaliteter relaterar till groove i jazzdansundervisning, och hur dessa kan göras tillgängliga i en svensk gymnasiekontext, framstår som ett angeläget kunskapsbehov.

Slutligen vore det av värde att genomföra studier med ett större antal deltagare och över en längre tid, för att undersöka om och hur de teman och aspekter som identifierats i föreliggande studie är igenkännbara och relevanta i ett bredare fält av jazzdanslärare och dansgenrer. Sådana studier skulle kunna bidra till en mer systematisk och generaliserbar kunskap om groove som möjligt undervisningsbart kunnande och därmed även bidra till en starkare didaktisk kunskapsbas för jazzdansundervisning.

Referenslista

Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others.* Duke University Press.

Barr, S. (2020). Embodying one's teaching identity: Making the tacit explicit. *Theatre, Dance and Performance Training,* 11(4), s. 454–467. doi:10.1080/19443927.2019.1673473.

Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi.* Daidalos.

Boross, B. (2014). The Family of Jazz Dance. I Guarino, L. & Oliver, W. (red.). *Jazz Dance: A History of the Roots and Branches,* s. 8–11.

Câmara, G.S. & Danielsen, A. (2018). Groove. I Rehding, A. & Rings, S. (red.). *The Oxford Handbook of Critical Concepts in Music Theory.* Oxford University Press, s. 271–304.

Carlgren, I. (2023). Vad kan den som kan? – (ämnes)kunnande som centralt forskningsobjekt i ämnesdidaktisk forskning. *Forskning om undervisning och lärande,* 11(3), s. 6–23.

Carlshamre, S. (2007). *Fenomenologi: försök till en pedagogisk översikt.* Stockholms universitet. Tillgänglig: https://www2.philosophy.su.se/carlshamre/texter/FenomenologiKapitel.pdf [2026-04-21].

Danielsen, A., Johansson, M., Brøvig, R., Sandvik, B. & Bøhler, K.K. (2023). Shaping Rhythm: Timing and Sound in Five Groove-Based Genres. *Popular Music.* doi:10.1017/S0261143023000041.

Davis, C.U., Koff, S.R. & Carter, S. (2020). Commentary: "Africanist Aesthetics, Jazz Dance, and Notation Walk into a Barre". *Journal of Dance Education,* 20(1), s. 51–54. doi:10.1080/15290824.2020.1711664.

Dixon Gottschild, B. (1996). *Digging the Africanist Presence in American Performance: Dance and Other Contexts.* Greenwood Press.

Green, J. (2002). Somatic knowledge: The body as content and methodology in dance education. *Journal of Dance Education,* 2(4), s. 114–118.

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

Heiland, T. & Megill, B. (2018). Africanist Aesthetics, Jazz Dance, and Notation Walk into a Barre. *Journal of Dance Education,* s. 1–13. doi:10.1080/15290824.2018.1422253.

Heiland, T. & Megill, B. (2020). Response to commentary. *Journal of Dance Education,* 20(1), s. 51–54. doi:10.1080/15290824.2020.1711664.

Jacobsen, E. & Danielsen, A. (2023). ”Hard” or ”Soft”: Shaping Microtiming through Sonic Features in Jazz-Related Groove Performance. *Journal of Jazz Studies,* 14(2), s. 153–185.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur.

Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2012). Synliggörandet av tyst kunskap i gymnasial yrkesutbildning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training,* 2(1), s. 1–12.

Lundmark, K. (2017). *Rytm, kropp och dans: en undersökning av förkroppsligad rytm i dansdidaktisk kontext.* Masteruppsats, Masterprogrammet Samtida dansdidaktik. Stockholms konstnärliga högskola.

Merleau-Ponty, M. (1997/2006). *Kroppens fenomenologi.* Daidalos.

Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of Perception.* Routledge.

Mitchell, H.F., Blom, D. & Long, P. (2024). ‘We can hear with our eyes!’ Unlocking Tacit Knowledge About Multisensory Music Performing. *International Journal of Music Education,* 44(1), s. 174–187.

Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances.* Palgrave Macmillan.

Oliver, W. (2014). Introduction. I Guarino, L. & Oliver, W. (red.). *Jazz Dance: A History of the Roots and Branches,* s. xv–xix.

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

Polanyi, M. (1966/2009). *The Tacit Dimension.* The University of Chicago Press.

SFS 2010:800. *Skollag.*

Skolinspektionen. (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: förutsättningar och arbetsformer i grundskolan.* Skolinspektionen.

Skolverket. (u.å.). *Det här är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.* https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet. [2026-03-30].

Skolverket. (2025a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2025.* Skolverket.

Skolverket. (2025b). *Ämnesplan för Dansteknik.* Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/DANE?v=1#DANE. [2026-03-30].

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002_pdf. [2026-04-21].

Walker, A. (2019). Rebalancing dance curricula through repurposing black dance aesthetics. *Research in Dance Education,* 20(1), s. 36–53. https://doi.org/10.1080/14647893.2019.1566306.

Witek, M.A.G., Clarke, E.F., Wallentin, M., Kringelbach, M.L. & Vuust, P. (2014). Syncopation, body-movement and pleasure in groove music. *PLOS ONE,* 9(4), e94446. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094446.

Wray, S. (2014). A Twenty-First-Century Jazz Dance Manifesto. I Guarino, L. & Oliver, W. (red.). *Jazz Dance: A History of the Roots and Branches*, s. 12–16.

Zhai, X., Chu, X., Wang, M., Tsai, C-C., Liang, J-C. & Spector, J.M. (2024). A systematic review of stimulated recall (SR) in educational research from 2012 to 2022. *Humanities and Social Sciences Communications,* 11, 489.

Østern, T.P. (2013). The embodied teaching moment: The embodied character of the dance teacher's practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance,* 4(1), s. 28–47. https://doi.org/10.2478/njd-2013-0004

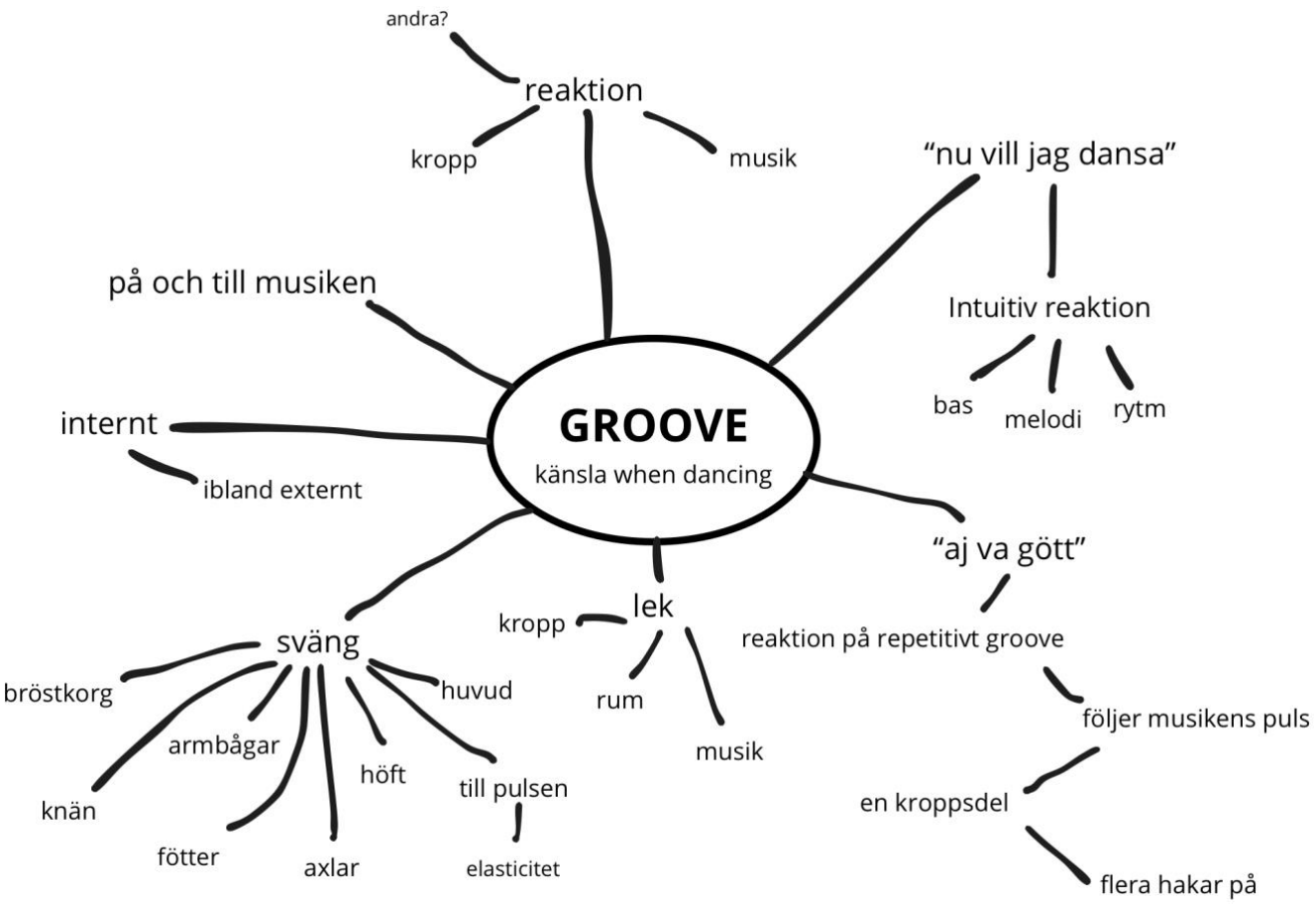
Bilagor

Bilaga 1 – Tankekarta över kroppsliga förnimmelser och erfarenheter

Bilaga 2 – Anteckningar från analys av videofilmning under introspektion

Bilaga 3 – Intervjuguide

Bilaga 1 – Tankekarta över kroppsliga förnimmelser och erfarenheter



Bilaga 2 – Anteckningar från analys av videofilmning under introspektion

BOUNCE

- Främst i knän, men dyker upp i andra kroppsdelar också (tapp mot golvet)

HÖFT

- Sittningar, sida till sida, cirklar, åttor, fram och tillbaka

MUSIKALITET

- Betonar 4an, puls, synkoper, halvtakt

ARMAR & AXLAR

- Oftast reaktion, visst komplement, ibland the groove

HUVUD

- Avslappnad reaktion på musik och kropp

TORSO

- I samspel med höften

AVSPÄNNING

- Vilsamt redo i kroppen, inte loj men ingen direkt muskelansträngning, intensitet kan variera

SAMMANFATTANDE PRINCIPER

Bounce som grundprincip

Höften som tolkare

Musikalitet som aktiv handling

Armar och axlar som reaktion och komplement

Avspänning är inte frånvaro av intention – det är förutsättningen för att intentionen ska kunna ske

Groove uppstår genom tillgänglighet

Bilaga 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Stimulated recall-inspirerat samtal: groove som kroppsligt och tyst kunnande i jazzdans

Spontan tanke av groove

- Minne? Situation?
- Ord / metaforer / beskrivningar?

Levd erfarenhet av groove

- Hur? När?
- Ord / formuleringar?

Att se groove hos någon annan

- Vad? Hur?
- Svårigheter? Igenkänning?

Groove som undervisningsbart innehåll

- Hur? Vad? Varför?
- Svårigheter / möjligheter?

Avslutning

- Något annat att ta upp?