



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2011

Läraryrket i musik

Clara Kugelberg

Att utmana elevers kreativitet
En aktionsforskningsstudie av lärarens roll
i dansimprovisationsundervisning

Handledare: Lia Lonnert

Sammanfattning

Titel: Att utmana elevers kreativitet – en aktionsforskningsstudie av lärarens roll i dansimprovisationsundervisning.

Författare: Clara Kugelberg

Handledare: Lia Lonnert

Uppsatsen handlar om hur lärare kan utmana elevers kreativitet i dansimprovisationsundervisning. Den baseras på en aktionsforskningsstudie med en grupp vuxna personer där olika slags ramar för improvisationer, olika metoder för att ge instruktioner och lärarens eget deltagande i dansen undersöks. Frågeställningen har varit hur lärarens ageranden påverkar elevernas dans. Som lärare är det betydelsefullt att ha kunskap om hur ramar, instruktioner och eget deltagande påverkar elevers dans för att kunna pendla mellan olika arbetssätt i sin undervisning och förhålla sig till olika pedagogiska metoder.

I teorikapitlet redogörs för dansimprovisation som undervisningsämne, vad ramar till improvisation innebär, instruktioners inverkan på elevers dans och vad det innebär att som lärare själv delta i dansen. Studiens material består av videofilmer, enkätsvar från deltagarna och dagboksanteckningar. Resultatet innefattar tre olika delar; ramar, instruktioner och lärarens deltagande i dansen. Vad beträffar ramar pekar resultatet på att de bör knyta an till elevernas tidigare erfarenheter och att antalet valmöjligheter inom ramen kan hämma eleverna om de blir för många. Instruktioner under tiden eleverna dansar kan vara en hjälp till utforskning i dansen men kan även störa eleverna negativt, medan instruktioner innan en improvisation kan ge ett lugn till improvisationen men samtidigt vara svårare för eleverna att ta sig an. Slutligen visar resultatet att läraren har svårare att iaktta hela gruppen och föra den framåt om hon själv är med och dansar, men kan samtidigt lättare känna av var eleverna befinner sig och bättre förstå deras upplevelser.

Nyckelord: dansimprovisation, ramar, begränsningar, kreativitet, att utmana elever, potentiell kunskap, instruktioner, deltagande lärare, iakttagande lärare, elevers tidigare erfarenheter.

Abstract

Title: To challenge the creativity of students – an action research study on teaching dance improvisation.

Author: Clara Kugelberg

Supervisor: Lia Lonnert

The essay examines how teachers can challenge the creativity of students in the teaching of dance improvisation. It is based on action research with a group of adults where different frames for improvisation, different methods for giving instructions and the teacher's participation are explored. The aim has been to study how the teacher affects the dance of the students. The knowledge about how frames, instructions and the teacher's participation affects the dance of the students is important for a teacher when choosing between different methods during classes and relating to different approaches.

In the theory chapter dance improvisation as a subject is explained, what frames in the context of improvisation mean, how instructions influence students' movements and what it means when the teacher participate in the dance. The material from the action research consists of video films, responses from the participants and diaries. The result embraces three different areas: frames, instructions and the teacher's participation. It shows that frames for improvisation should relate to the students' previous experiences and that too many choices within the frames will inhibit the students. Instructions during an improvisation can help the students in their exploration, but might also affect them in a negative way, while instructions before an improvisation can provide a platform of composure they also can be harder to understand. Finally the result shows that it is harder for the teacher to observe the whole group while participating in the dance, but at the same time it is easier to understand what the students are experiencing.

Keywords: dance improvisation, frames, restrictions, creativity, to challenge students, potential knowledge, instructions, participating teacher, observant teacher, student's previous experiences.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1. Min egen bakgrund.....	1
1.2. Ramar.....	2
1.3. Att utmana elever	2
1.4. Varför undervisning i improvisation	2
2. Syfte	4
2.1. Forskningsfrågor	4
3. Teoretisk bakgrund	5
3.1. Dansimprovisation och dess historik i Europa och USA.....	5
3.2. Lärarens roll i dansimprovisationsundervisning.....	6
3.3. Teknik, kreativitet och frihet i dansimprovisation.....	7
3.4. Ramar till improvisation	9
3.5. Instruktioner	10
3.6. En deltagande eller en iakttagande lärare	11
3.7. Verktyg för att analysera dans och rörelse	11
4. Metod	14
4.1. Aktionsforskning	14
4.1.1. Aktionsforskning som metod.....	14
4.1.2. Processen och tolkning av den	14
4.1.3. Processens resultat och analys av det.....	15
4.2. Den aktuella studien	15
4.2.1. Val av metod.....	15
4.2.2. Problemställning och planering av genomförandet.....	16
4.2.3. Dokumentation av processen	16
4.2.4. Formandet av en undersökningsgrupp	18
4.2.5. Processen	19
4.2.6. Etiska överväganden	19
4.2.7. Analys av det insamlade materialet.....	19
5. Resultat	21
5.1. Ramar.....	21
5.1.1. Vida, komplexa och många ramar	21
5.1.2. Vida och komplexa men få ramar	22
5.1.3. Ramar som utvecklas till att bli vida, fler och mer komplexa	23
5.1.4. Vida, men få och enkla ramar	24
5.1.5. Snäva, få och enkla ramar.....	26
5.1.6. Snäva, få och enkla ramar som blir mer vida och fler.....	27
5.2. Instruktioner innan eller under en övning.....	28
5.3. En deltagande eller en iakttagande lärare	29
6. Resultatdiskussion	32
6.1. Ramar som utmanar.....	32
6.1.1. Elevers tidigare erfarenhet.....	32
6.1.2. Att utmana sina vanor.....	33
6.1.3. Att improvisera innebär att göra val.....	34
6.2. Ramar som inspirerar eller hämmar	36
6.2.1. En balansgång mellan nutid och framtid	36
6.3. Instruktioner till elever.....	37

6.4. En deltagande eller en iakttagande lärare	39
6.5. Genus.....	40
6.6. Slutsatser om att vara lärare.....	40
6.7. Fortsatt forskning	41
7. Referenser	42
7.1. Litteratur, internetsidor och föreläsning	42
7.2. Dagboksanteckningar	43
7.3. Enkät svar	43
7.4. Videofilmer	43
8. Bilagor.....	45
8.1. Frågor efter träff 1:	45
8.2. Frågor efter träff 2:	45
8.3. Frågor efter träff 3:	45
8.4. Frågor efter träff 4:	46
8.5. Frågor efter träff 5:	46
8.6. Frågor efter träff 6:	46

1. Inledning

I detta inledande kapitel beskrivs min egen bakgrund och varför jag har valt att skriva om undervisning i dansimprovisation.

1.1. Min egen bakgrund

Detta är mitt examensarbete på musikhöghögskolan i Malmö. Jag har läst en inriktning till musikhögskolan mot rytmikpedagogik som i korta drag innebär att man lär ut musik med hjälp av rörelse. Rörelse används som en metod för att bland annat bättre förstå musik och uttrycka musik. I rytmikpedagogik används improvisation både i rörelse och i musik. Under min utbildning har jag genomgående haft kurser som har innehållit rörelseimprovisation, dels som en metod för att skapa eget material både i rörelse och i musik och dels för musiklyssning, gehörsträning och samarbetssträning. Under mina praktikperioder (VFU) har jag lett rytmikpedagogiska övningar som har innehållit eller baserats helt på rörelseimprovisation. I rytmikpedagogik står musiken i centrum då det är en musikpedagogik och rörelsen underordnar sig musiken (Vernersson, 2003). Målet i rytmikpedagogik är musik och rörelseimprovisation används som ett medel för detta. För mig har det kroppsliga uttrycket alltid haft en självständig plats som inte är underordnad musiken, då jag har utövat olika slags dans sedan trettonårsåldern. Det var via dansen som jag kom i kontakt med rytmikpedagogik och rörelsen i rytmikpedagogiken har därför alltid haft en lika viktig funktion som musiken för mig. Jag har med detta examensarbete velat undersöka improvisation där det kroppsliga uttrycket inte underordnar sig musikaliska mål utan kan stå för sig självt. Därför har jag valt att skriva om dansimprovisation och inte rörelseimprovisation, då dans är en självständig konstform som inte underordnar sig musik. Jag tar i denna uppsats avstamp från min utbildning till rytmikpedagog i kombination med mina erfarenheter av dans.

Jag har utövat dansimprovisation sedan 2002 då jag gick en förberedande kurs i mim på Teaterhögskolan i Stockholm där jag undervisades i kontaktimprovisation som är en form av dansimprovisation där man använder fysisk kontakt för att skapa rörelser. Tidigare hade jag undervisats i jazzdans, fridans, karaktärsdans, stepp och balett dels på ett estetiskt gymnasieprogram med inriktning mot musikalteater och dels på en kommunal Kulturskola. Min tidigare dansträning hade vid enstaka tillfällen innehållit korta moment av improvisation, men att hela dansformen byggde på improvisation var någonting nytt för mig och jag tyckte genast om det. Efter kursen på Teaterhögskolan har jag undervisats i kontaktimprovisation och annan dansimprovisation på olika kurser och workshops, bland annat på Kulturama i Stockholm och Vårdingeby Folkhögskola och sedan 2004 har jag själv varit ledare i kontaktimprovisation. Parallellt med detta har jag gått kurser i moderndans och även haft kurser i olika typer av dans under min utbildning på Musikhögskolan, men mitt intresse för dans har efter 2002 mer och mer riktats mot dansimprovisation. Under min femte termin på Musikhögskolan var jag utbytesstudent i England där jag läste koreografi som huvudämne. Undervisningen innehöll mycket dansimprovisation och under detta läsår skrev jag även en B-uppsats om min egen utveckling i dansimprovisation. När jag kom tillbaka från England började jag fundera kring lärarens roll i dansimprovisationsundervisning. Jag har haft många olika lärare i det som jag har tagit intryck och påverkats av och upplevt olika sätt att undervisas på. Vissa lärare har till exempel

aldrig själva varit med och dansat medan andra har varit med och dansat hela tiden. Jag började fundera på vad dessa lärares olika val och metoder hade berott på. Hade de gjort medvetna val och i så fall varför just de valen? Vad ledde de olika metoderna till? Jag hade märkt att lärarnas olika metoder påverkade undervisningen, men visste inte på vilka sätt. Jag började fundera kring fördelar och nackdelar med olika slags tillvägagångssätt och hur lärarens ageranden påverkar det som sker under lektionen. Jag blev intresserad av kopplingen mellan lärarens ageranden och elevernas dans. Som blivande lärare vill jag kunna välja mellan olika undervisningsmetoder på ett genomtänkt och reflekterat sätt och då behöver jag veta hur olika metoderna påverkar undervisningen på olika vis.

1.2. Ramar

Genom uppsatsen använder jag ordet ramar som ett begrepp för att beskriva en improvisations förutsättningar, regler och begränsningar, där ramar står som ett samlingsbegrepp för detta. Ramarna är det som läraren förmedlar till eleverna genom sina instruktioner och som läraren har som verktyg för att styra improvisationen som eleverna utföra. Ramarna är elevernas redskap i improvisationen och det som de förhåller sig till och använder sig av i improvisationen och i dansen, eller med andra ord beskrivningen av innehållet i en improvisation. Begreppet ramar har jag efter att ha läst litteratur och genomfört studien kommit fram till är ett beskrivande ord för detta.

1.3. Att utmana elever

I uppsatsen använder jag även genomgående uttrycket *att utmana elever*. Med detta uttryck syftar jag på att som lärare i dansimprovisation få elever att överskrida sin nuvarande kunskap och det tänkande som de använder för att erövrar nya erfarenheter i och ny kunskap om dans och rörelse. Om man som lärare lyckas utmana elever i deras vanor och mönster kan de långsamt erövra nya kunskaper om sina uttrycksmöjligheter i dans och rörelse. I dansimprovisationsundervisning gäller det att som lärare hitta ramar till improvisation som kan utmana eleverna till ökad kunskap och ökat handlingsutrymme. Som lärare handlar det om att vägleda elever till ny kunskap genom att, som jag menar utmana dem att komma bortom sina vanor och invanda mönster och inte endast göra det som de är vana vid utan nå sin fulla potential i dans och rörelse.

1.4. Varför undervisning i improvisation

Improvisation i dans-, musik- och rytmikundervisning tror jag är ett utmärkt verktyg att använda för att hitta elevers egen lust och motivation, elevens potential och uttrycksförmåga. I improvisation utforskar man sina möjligheter, sina kunskaper och om det fungerar optimalt utvecklar man även nya kunskaper. I improvisation kan man utmana sina vanor och locka fram saker som man annars inte hade fått syn på. Man kan hitta nya sätt att utföra rörelser på, nya sätt att sjunga och använda sin röst på och nya sätt att spela gitarr på och de nya sätten kommer ifrån en själv. Ingen har instruerat mig hur jag ska utföra det, jag imiterar inte min lärare utan söker i mig själv bland alla mina resurser, tillgångar och förmågor. Danslärarna Lynne Anne Blom och L. Tarin Chaplin (2000) skriver:

To improvise is to dance without the pressure (and yet with the option) of imitating someone else's movement, style, ideas, or impulses. To improvise is to participate in the creative process and bring form to the impulses of the body and spirit. (s. 28).

Dansimprovisation handlar för mig om att utveckla sin förmåga att uttrycka sig med kroppen. Kroppen kan uttrycka mycket, det är en rik outtömlig källa till uttryck och intryck. Jag tror att alla människor har ett stort register av kroppsliga uttryck, men som man behöver vägledning för att ta fram och improvisation är ett utmärkt sätt att göra det på. Man utgår från sin egen kropp och sina egna erfarenheter men uppmuntras till att komma bortom sina vanor och in-vanda mönster. Ju fler möjligheter man får, ju fler verktyg och tillvägagångssätt man har tillgång till, desto större handlingsutrymme får man och desto friare blir man tror jag. Man har mer att välja på, att välja bland och har större chanser att uttrycka sig och att kommunicera. Som lärare i dansimprovisation tror jag att det handlar om att få eleverna att utforska sina egna möjligheter och sina inneboende resurser och uppmuntra en lust och en nyfikenhet till att dansa och röra på sig.

2. Syfte

Syftet med denna studie och uppsats är att undersöka hur läraren påverkar elevernas dans under dansimprovisationsundervisning och undersöka kopplingen mellan lärarens ageranden och elevernas dans. Genom denna uppsats vill jag undersöka hur olika ramar till dansimprovisation och hur olika metoder för att ge instruktioner påverkar elevernas dans. Slutligen vill jag undersöka hur lärarens eget deltagande i dansen inverkar på målet att utmana eleverna i deras kreativitet.

2.1. Forskningsfrågor

Dessa följande frågor är uppsatsens forskningsfrågor och de som studien vilar på:

- Hur kan ramar till improvisation utmana elever till ett större rörelsevokabulär?
- När blir ramar till improvisation inspirerande och när blir de hämmande?
- Vad innebär det att ge elever instruktioner innan en improvisation till skillnad från att ge dem under en improvisation?
- Vilka fördelar och vilka nackdelar finns det att som lärare själv delta i dansen?

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel redogörs för litteratur som behandlar dansimprovisation som undervisningsämne. Först beskrivs dansimprovisation och dess historik i Europa och USA och sedan vad det innebär att undervisa i detta. Efter det redogörs för vad ramar till improvisation innebär, olika metoder för att ge instruktioner på och vad det innebär att som lärare själv delta i dansen. Slutligen beskrivs några begrepp för att analysera dans och rörelse som ger en förståelse för den kommande resultatdelen.

3.1. Dansimprovisation och dess historik i Europa och USA

I början av nittonhundratalet började danskonsten i Europa och USA att hitta nya vägar bort från den klassiska balletten och dess kodifierade rörelser, skriver Wahlström (1979) i *Dansens historia*. Dansen som då började utvecklas kallades modern dans och hade inte som balett en uppsättning rörelser som man utgick ifrån utan handlade mer om att uttrycka känslomässiga upplevelser. I USA verkade bland annat Ruth St. Denis och i Europa Isadora Duncan, som båda startade egna skolor och utvecklade sina egna danstekniker. Både St. Denis och Duncan använde improvisation i sitt arbete (Wahlström, 1979). I Europa utvecklades en form som kom att kallas *Expressive Dance* med bland annat Mary Wigman som utövare. *Expressive Dance* handlade om att utforska kroppens uttrycksmöjligheter och att ha konstnärlig frihet och fri improvisation användes som en metod för att koreografera (Kaltenbrunner, 1998). Wigman ansåg att kvalitén i en rörelse skulle komma ifrån dansarens känsla och menade att dansaren måste vara fri att uttrycka sin personlighet (Santos Newhall, 2009). I USA utvecklade Martha Graham en modern dansteknik där motsättningar i kroppen skulle synas. Dansen skulle inte dölja det faktiska arbetet och ansträngningen som kroppen utförde utan visa en realistisk kropp och inte en romantisk menade Graham (Wahlström, 1979).

Merce Cunningham var verksam i USA under femtio- och sextioalet och menade tvärt emot de tidiga moderna koreograferna att dansen inte skulle uttrycka känslor och dansarens inre utan vara endast rörelse utan någon mer mening än att vara just rörelse, skriver Kaltenbrunner (1998) i boken *Contact improvisation*. Cunningham räknas ibland till den postmoderna dansen som utvecklades efter den moderna dansen (Kaltenbrunner, 1998). Cunningham utvecklade en metod för att med hjälp av slumpen koreografera dans, där slumpen till viss del fick bestämma hur koreografin skulle se ut, skriver Mary O'Donnell Fulkerson i artikeln *MOD: Open form to Responsible Anarchy: Autobiographical Thoughts*. Han undersökte också en viss typ av improvisation på scen där formen innefattade att dansaren kunde göra vissa val under föreställningen. Under tidigt sextioal började en nordamerikansk grupp som kallade sig Judson Dance Theatre att undersöka hur man kunde använda vardagliga rörelser, så som att gå, stå och sitta på scen (O'Donnell Fulkerson, u.å.). De letade efter sätt att omdefiniera dans och motsatte sig struktur och kravet på en speciell dansteknik. En av medlemmarna i gruppen var Steve Paxton som under denna tid även började utveckla kontaktimprovisation som är en dansimprovisationsform där man genom fysisk kontakt med andra skapar rörelser. Paxton var intresserad av att utveckla rörelser utifrån reflexer och inte använda inlärd dansrörelser, skriver Kaltenbrunner (1998). Han experimenterade bland annat med kroppens balans, tyngdpunkt och viktöverföring (Kaltenbrunner, 1998). Dans som även innefattar vardagliga rörelser

började även utvecklas i Europa. Under sextioalet namngav danskollektiv X6 i England denna dans för *New Dance*, som förutom vardagsrörelser även innefattar gester (O'Donnell Fulkerson, u.å) och som är ett paraplybegrepp som används mest i Europa och mindre i USA. För att utöva *New Dance* behöver man inte kunna någon avancerad dansteknik utan använder sig av sitt individuella rörelsematerial skriver Kaltenbrunner (1998). Källan till rörelse kommer inifrån kroppen och improvisation används för att hitta personliga rörelser och används också som en scenisk form. Det är en dans där kommunikation är det väsentliga och inte teknik, enligt Kaltenbrunner (1998).

Dansimprovisation innebär att man utan förberedelse intuitivt undersöker dansen menar Fredricson Flodin (2001). Enligt Svenska Akademiens ordbok (1986) betyder improvisation ”att skapa el. åstadkomma utan förberedelse”. Fredricson Flodin (2011) skriver att dansimprovisation är en process som hela tiden utvecklas och förändras. Det förutsätter en uppmärksamhet på rummet och på de andra som rör sig i rummet, att vara beredd och vaken. I stunden tar man beslut som leder improvisationen framåt. Man förhåller sig till rummet, de andra i rummet, rummen till improvisationen, sin kropp och sina rörelser och aktioner som sker, menar Fredricson Flodin. I annan dans som inte är improvisation finns särskilda krav på hur rörelserna ska se ut. Man måste lära sig en speciell stil och en speciell teknik, men så är inte fallet i dansimprovisation. I dansimprovisation finns inga förlagor på hur en rörelse ska se ut, betonar Fredricson Flodin (2011). Improvisation är en process där man skapar någonting samtidigt som man utför det, menar Blom och Chaplin (2000). Dansimprovisation skapas och existerar på en och samma gång. I dansimprovisation, skriver Blom och Chaplin (2000) lär du dig att kreativt agera i rörelse.

3.2. Lärarens roll i dansimprovisationsundervisning

I dansundervisning har metoden för lärande oftast byggts på hämning och imitation, skriver Sjöstedt Edelhölm och Wigert (2005) i boken *Att känna rörelse – en danspedagogisk metod*. Improvisation däremot innebär att eleverna skapar egna rörelser. Det är ett utforskande arbetsätt som är processinriktat, där nyskapandet är det centrala, menar de (Sjöstedt Edelhölm & Wigert, 2005). Fia Fredricson Flodin (2011), huvudlärare i dansimprovisation på Danshögskolan i Stockholm, skriver i magisteruppsatsen *Improvisationsförmågan som dansstudentens fronesis* om sin egen undervisning i ämnet med danspedagogstudenter på skolan. Hon skriver att denna undervisning bland annat har som mål att studenterna ska bli bättre på att improvisera i dans vilket innebär att de övar sin förmåga att kreativt utforska kroppens möjligheter till rörelse. Fredricson Flodin (2011) skriver: ”Målet i dansimprovisation är framförallt att bli bättre på att improvisera på flera olika sätt, att förfina kroppens möjlighet till gestaltning” (s. 8). I improvisation använder man sig av sina tidigare erfarenheter, man möter situationen med allt det som man bär med sig i form av tidigare upplevelser och kunskaper, lyfter Fredricson Flodin fram, men man har också möjlighet att utmana sig själv och sina vanor i stunden och därmed få nya erfarenheter och nya möjligheter. Improvisation ger möjlighet att hitta nya sätt att möta en situation på. Som lärare i dansimprovisation gäller det att kunna se sina elevers vanor och mönster för att kunna utmana dem att hitta nya möjligheter och få djupare och öka de kunskaper, hävdar Fredricson Flodin (2011). Det är viktigt menar hon, att som lärare ge utrymme för flera olika sätt att lösa en uppgift på och att visa på olika vägar till rörelse, då

kan dansimprovisation synliggöra kroppens oändliga uttrycksförmåga. Fredricson Flodin (2011) pekar på att skillnaden mellan att undervisa i dansimprovisation och i annan dansundervisning där undervisningsmetoden är imitation, är att man som lärare inte lika mycket kan förlita sig på sin syn. Eleverna skapar sin egen dans och som lärare kan man inte veta i förväg hur den kommer att se ut. Det kan även vara svårt att veta om eleverna har uppfattat instruktionerna så som de var tänkta, menar hon. Därför, påpekar Fredricson Flodin (2011) är diskussion och reflektion med eleverna en hjälp och ett verktyg.

Helena Jönsson (2008) har i uppsatsen *Mål och mening med dansimprovisation* intervjuat fyra olika lärare som alla undervisar i dansimprovisation. Alla Jönssons informanter påpekar att det är viktigt att eleverna hittar nya sätt att röra sig på och att som lärare hjälpa eleverna att utöka deras rörelsevokabulär. En av Jönssons informanter anser att det är viktigt att ifrågasätta det eleven gör för att få eleven att reflektera och kunna utvecklas i sin dans (Jönsson, 2008). I boken *The Moment of Movement* skriver Lynne Anne Blom och L. Tarin Chaplin om dansimprovisation och om att undervisa i ämnet. De menar att om du som lärare successivt introducerar nya steg kan eleverna utmana sig och hitta fler sätt att röra sig på. Men eleven, skriver Blom och Chaplin, måste utgå ifrån där hon eller han är och på det sätt som hon eller han rör sig nu. Om elever som är nybörjare alltid rör sig på samma sätt ska man inte, menar författarna säga åt henne eller honom att röra sig på något annat sätt. För att eleven ska hitta nya rörelser är det första steget att eleven ser att hon/han har vanor och mönster. Men lika viktigt som att utveckla sitt rörelsemönster är det att använda sig av sin originalitet och använda sig av sin individualitet, betonar Blom och Chaplin (2000).

Filosofen Martin Buber kallade mötet mellan lärare och elev för det *pedagogiska mötet* och menade att det handlar om att som lärare både kunna se och möta eleven där hon eller han befinner sig just nu och att vara en vägvisare för att eleven ska utveckla sina färdigheter och kunskaper. Detta menade Buber, innebär att läraren hela tiden måste ha ett dubbelt perspektiv i mötet med eleven. Läraren måste försöka förstå undervisningen från elevens perspektiv, men samtidigt se elevens potential och inte nöja sig med elevens aktuella kunskap (Aspelin, 2011).

3.3. Teknik, kreativitet och frihet i dansimprovisation

Fredricson Flodin (2011) påpekar i sin magisteruppsats att kunskapen i och om dansimprovisation är viktig och menar att ju större kunskap man har desto större frihet och desto fler möjligheter får man. Man blir snabbare på att överblicka situationer som uppstår i improvisationen, kan se valmöjligheter och snabbare skifta fokus (Fredricson Flodin, 2011). Jönssons informanter anser alla att vem som helst kan improvisera i dans och att det inte krävs några förkunskaper. Ett par av informanterna anser att nybörjare oftast är mer fria i sin dans än vad skolade dansare är som de menar ofta har en bild av hur dans ska se ut (Jönsson, 2008). Blom och Chaplin (2000) påpekar att ju uttrycksfullare en kropp är desto mer finns där att arbeta utifrån, men menar att dansteknik inte är nödvändigt att kunna för att utöva dansimprovisation. Det handlar om att röra sig och dansa på ett ickedömande sätt och att träna sig på att svara med rörelse i stället för att lära sig specifika steg, hävdar Blom och Chaplin (2000). Det innebär att vara närvarande i rörelserna, att vara uppmärksam, ta chanser och direkt svara på kroppsliga impulser skriver de. Dansimprovisation är en kroppslig kunskap som innebär ett

kroppsligt minne, kroppslig förnimmelse och kroppslig medvetenhet. Det är en upplevelsebaserad kunskap som endast kan erhållas genom erfarenhet. Erfarenheten bygger en så kallad tyst kunskap som blir ett med kroppen och dess reaktionsförmåga, skriver Blom och Chaplin (2000). Det är ett komplext system av kunskap inbäddat i kroppen, dess medvetenhet och förnimmelse och en intuitiv förmåga att omedelbart uppfatta (Blom & Chaplin, 2000).

Ju mer vi håller på med dansimprovisation och ju större erfarenhet vi får desto mer lyhörda blir vi, hävdar Blom och Chaplin (2000). Vår förmåga att använda oss av våra resurser ökar och vi reagerar friare och i ett större spektra. Vi censurerar oss mindre, analyserar mindre och släpper fram vårt undermedvetna mer, menar de. Blom och Chaplin (2000) skriver: ”the explorative self can increasingly engage in physical experimentation” (s. 17). Vi utforskar mer och mer, blir mer och mer aktivt engagerade i improvisationen och vår kreativa process utvecklas. Vi får större tillit, men förutsättningen för detta är att vi är absolut närvarande och delaktiga i improvisationen och ögonblicket, påpekar författarna. Vi måste våga ta risker och vara öppna och sårbara för att utvecklas och också vara generösa och lyhörda inför andra (Blom & Chaplin, 2000).

Under min femte termin på Musikhögskolan skrev jag en B-uppsats om min egen utveckling i dansimprovisation. Jag var intresserad av att ta reda på vad det innebar för mig att utvecklas i ämnet och videofilmade mig själv under terminen både under lektioner då jag blev undervisad i dansimprovisation, när jag improviserade på egen hand och när jag tillsammans med några andra studenter arbetade fram en föreställning genom bland annat dansimprovisation. Jag fann att utveckling i dansimprovisation för mig innebar att jag fick en större variation vad gällde mina rörelser och ageranden. Ju längre tiden gick under studiens gång desto mer varierade blev mina rörelser och min interaktion med andra som jag improviserade med. När mina ageranden fick en större variation blev jag friare, mina möjligheter ökade och jag fick tillgång till en större repertoar vad gällde rörelser. Jag (Kugelberg, 2010) skrev:

Jag tror att jag kan vara ännu mer öppen för nuet om jag har en större variation av förhållningssätt och ageranden att välja på. Att våga släppa taget om det in-vanda och kända tror jag kan vara lättare om jag använder så mycket av min kapacitet som möjligt, all den variation som faktiskt finns i mig när jag improviserar i rörelse. (s. 11).

Jönsson (2008) kommer i sin uppsats fram till att idealet i dansimprovisation är en fri människa som skapar fritt. Men, menar Jönsson, improvisation handlar inte om att göra som man vill utan om att ständigt skapa någonting nytt. Hon skriver: ”Dansimprovisatörens frihet innebär att tvingas skapa någonting nytt och originellt” (Jönsson, 2008, s. 53). Jönsson undrar om kravet på att ständigt skapa nytt kan skapa förvirring och osäkerhet, menar att reproduktion kan vara en trygghet och pekar på friheten att få upprepa och göra likadant (Jönsson, 2008).

Steve Paxton, grundaren av kontaktimprovisation, skriver i essän *Improvisation Is a Word for Something That Can't Keep a Name* att improvisation är som att vara vilse. Man tar klivet in i det okända där man inte vet vad som kommer att hända. Paxton (2001) skriver att man kan

hitta nya system när man är vilse och då kan de nya systemen slås ihop med de äldre. Du utgår ifrån dina erfarenheter, men när du står inför en ny situation, någonting okänt som improvisation till viss del är, kan du inte bara göra det du alltid har gjort och lita på att det ska fungera. Du måste relatera till det okända och till omständigheter som förändras och *då* kan du hitta någonting nytt, hävdar Paxton (2001). Han skriver: "We have to use what we have become in such a way as to not be so controlled by it that it is automatically reproduced" (Paxton, 2001 s. 426). Paxton menar alltså som Fredricson Flodin och Blom och Chaplin att det handlar om att hitta vägar till nya möjligheter i dans och rörelse.

3.4. Ramar till improvisation

Sjöstedt Edholm och Wigert (2005) kallar metoden då elever utforskar sin egen dans och möjligheter till rörelse för indirekt förmedling. Läraren begränsa elevernas valmöjligheter genom att sätta upp ramar för utforskandet och inom ramarna skapar eleverna sina egna rörelser, skriver de (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005). Fredricson Flodin (2011) menar att elever genom begränsande ramar till improvisation kan nå högre och komma längre. Form och struktur ger plats för kreativitet och om ramarna är tydliga utmanas eleverna till att hitta egna lösningar, menar hon. Fredricson Flodin (2011) skriver vidare att det för nybörjare i dansimprovisation är lättare med enkla ramar som är lätta att förstå och bäst om ramarna är få till antal och begränsar elevernas valmöjligheter. Hon hävdar att det kan vara svårt för eleverna att börja improvisera om ramarna är för komplexa och vida och att det finns en risk att eleverna inte stannar kvar och undersöker någonting djupare. Fredricson Flodin (2011) påpekar att lagom svåra och många ramar i förhållande till elevernas erfarenheter gör det lättare för dem att stanna kvar i situationer och undersöka improvisationen och dess möjligheter på ett djupare plan. I början av en improvisation brukar eleverna röra sig så som de är vana vid, skriver Fredricson Flodin. För att komma vidare, utveckla sina rörelser och hitta nya möjligheter och därmed fördjupa sin kunskap måste eleverna utsättas för någonting som är svårare än de är vana vid och det kan vara att ha tydliga och snäva ramar, menar hon. Fredricson Flodin (2011) skriver:

Om ramen eller begränsningen är för öppen och fri är det lätt hänt att alla parametrar undersöks snabbt och improvisationen stannar på en mer ytlig nivå, den för studentens vanliga nivå. Det blir då lätt en improvisation utan någon egentlig uppmärksamhet, av gammal vana på ett okritiskt rutinartat sätt. (s. 18).

När eleverna utmanar sina vanor kan det öka spontaniteten och nyfikenheten i deras dans för att de inte längre vet vad som ska hända i lika stor grad, hävdar Fredricson Flodin (2011). En person med större erfarenhet i dansimprovisation kan lättare utmana sig själv innanför ramarna, men en nybörjare menar Fredricson Flodin (2011) är mer beroende av hur ramarna ser ut. För många ramar kan göra eleverna slarviga och leda till att det viktigaste för dem bli att lösa alla uppgifterna och improvisationen kan då hamna på en ytlig nivå. Om ramarna däremot är för få och eleverna har för lite att undersöka måste de lägga till fler aspekter själva för att komma igång och genomföra improvisationen, menar Fredricson Flodin (2011). Svårigheten menar författaren är att sätta ramar som passar olika studenter med olika erfarenheter och behov (Fredricson Flodin, 2001).

Blom och Chaplin (2000) hävdar även de att tydliga ramar ger utrymme för kreativitet och menar att tydliga gränser kan göra att elever känner sig friare. Elever blir tryggare av tydligt fokus och en tydlig ingång till dansen anser Blom och Chaplin och skriver att det är bra att börja med ett fåtal ramar för nybörjare, för att efter hand lägga till fler. Författarna beskriver en improvisation som de menar passar nybörjare, där man som lärare guidar eleverna genom improvisationen med successivt fler ramar. När eleverna långsamt ges möjlighet till fler val är det lättare för dem att hantera dessa, skriver Blom och Chaplin (2000). I slutet av improvisationen har eleverna gjort många olika val, men det har skett gradvis och i ett lugnt tempo (Blom & Chaplin, 2000).

3.5. Instruktioner

Blom och Chaplin (2000) beskriver fyra olika metoder för att ge instruktioner. Det första är att eleverna får instruktioner under improvisationen medan de dansar. På detta sätt kan läraren se vad som händer i gruppen, följa upp det med fortsatta instruktioner och fånga upp behov i gruppen, till exempel av förtydligande. Det är viktigt, betonar författarna att gruppen fortsätter att röra sig under tiden nya instruktioner kommer. Om läraren ger en ny instruktion åt gången blir omedelbarheten hos eleverna större, det finns mindre tid åt att intellektualisera och eleverna behöver inte komma ihåg alltför många saker på samma gång, menar Blom och Chaplin. Den andra metoden de beskriver är att ge alla instruktioner innan improvisationen. Instruktionerna måste då vara enkla så att de går att komma ihåg och oförutsedda instruktioner under själva improvisationen ges lite utrymme om de uppstår. Den tredje metoden går ut på att läraren demonstrerar en typ av rörelse, en sekvens eller en färdighet som improvisationen sedan utgår ifrån. Denna metod används till exempel när kontaktimprovisation lärs ut, skriver författarna. Då utgår improvisationen från en särskild teknik, det vill säga kontaktimprovisationens fundament och därmed behöver eleverna en teknik för att kunna improvisera. Denna metod blir en blandning av imitation och total frihet, skriver Blom och Chaplin (2000). Läraren erbjuder tydliga verktyg som sedan eleverna får använda fritt. Till sist beskriver författarna en metod som i princip går ut på att inte ge några instruktioner alls. Formen för sådana improvisationer är öppen och deltagarna sätter ramarna under tiden de dansar (Blom & Chaplin, 2000).

Fredricson Flodin (2011) beskriver en situation under en lektion då hon ville få några studenter att utmana sig själva mer i en improvisation. Utan att avbryta dansen gav hon dem uppmaningar som visade på nya sätt att ta sig an improvisationen. Hon beskriver det som att ”ge ny näring till studentens utforskande” (Fredricson Flodin, 2011, s. 19). Fredricson Flodin menar att studenterna själva väljer hur de förhåller sig till uppmaningar och att olika studenter förhåller sig till uppmaningar på olika sätt. Fredricson Flodin går efter känsla för när det passar att komma med nya förslag. Det är en avvägning av tidpunkt och timing, menar hon, utefter vilken energi, känsla och koncentrationen som finns i rummet. För nybörjare, påpekar Fredricson Flodin (2011) är det bra att påminna om ramarna under improvisationens gång och att hjälpa till genom att ge nya infallsvinklar. Blom och Chaplin (2000) betonar även de att timing är viktigt när du undervisar i improvisation och att som lärare känsligt iaktta gruppen för att kunna ge nästa instruktion vid rätt tidpunkt. De skriver: ”Try to have part of you *in the*

group as they move” (Blom & Chaplin, 2000, s. 67). Men timing är samtidigt individuellt, påpekar Blom och Chaplin och som lärare kan du aldrig tillfredsställa alla. Det gäller att hålla tempot uppe under en improvisation, menar författarna, samtidigt som du måste ge tid till utforskande och låta eleverna hinna bli engagerade i improvisationen. Att utforska kroppens möjligheter inom bestämda ramar tar tid, betonar de och kroppen måste ges tid att komma in i en idé. Författarna ger rådet att hellre vänta lite längre än att gå för fort fram i en improvisation, men samtidigt skriver de att man ska låta sin egen rastlöshet leda en i processen (Blom & Chaplin, 2000).

Blom och Chaplin (2000) påpekar att om eleverna förstår att de ska fortsätta att dansa medan du pratar har du som lärare tid att säga det du vill. Men, betonar de båda, det är mellan dina instruktioner som dansen uppstår och som det faktiska arbetet görs. De skriver:”Remember that your voice is the link between you and the movers” (2000, s. 67). Som lärare kan du använda din röst som ett verktyg för att locka fram olika kvaliteter i rörelse hos eleverna. Din röst uppmuntrar och supportrar deras dans, menar de (Blom & Chaplin, 2000).

3.6. En deltagande eller en iakttagande lärare

Blom och Chaplin hävdar att det är bäst att som lärare inte vara med och dansa själv. Som lärare, menar de, är det viktigt att behålla sin roll gentemot gruppen som den som leder. Att som lärare dansa med gruppen är oftast för egen vinnings skull hävdar författarna, för att man vill ha lika roligt som eleverna eller visa ett exempel. Men lärarens deltagande minskar alltid hennes förmåga att iaktta, bedöma situationen och ta initiativ, påpekar Blom och Chaplin (2000). De menar att det är bättre att en av eleverna får sitta vid sidan av och iaktta en improvisation som skall utföras i par än att du som lärare själv är med och dansar om gruppen är ojämn till antal. Författarna hävdar att du som lärare inte både kan vara helt uppmärksam på dansen samtidigt som du ska leda gruppen framåt, vilket blir orättvist gentemot eleven i ditt par. Blom och Chaplin (2000) betonar att det är viktigt att inte förebilda rörelser för nybörjare. Så fort du rör dig uppfattar de dina rörelser som det rätta sättet att röra sig på och det begränsar deras möjligheter, påstår författarna. Om du inte kan förklara verbalt utan måste demonstrerar föreslår de att du gör någonting enkelt. Enda sättet att förebilda utan att eleverna kopierar dina rörelser är att göra det otroligt simpelt och enkelt så att de inte vill kopiera det, hävdar Blom och Chaplin. Elever mäter sig med lärarens skicklighet och känner sig lätt otillräckliga i jämförelse, betonar de.

Blom och Chaplin (2000) påpekar även att man som lärare kan iaktta elevernas dans på olika sätt. Avståndet till gruppen får inte vara för litet så att eleverna känner sig påpassade, anser de och det är också viktigt att du som lärare tittar på hela gruppen och inte enbart på en person. Att dansa uppmärksam och inkännande när någon stirrar eller kommer för nära inpå är svårt för alla, även för personer med lång erfarenhet, påpekar författarna (Blom & Chaplin, 2000).

3.7. Verktyg för att analysera dans och rörelse

”Dans är rörelser i förhållande till rum, tid och kraft” skriver Fredricson Flodin (2011, s. 11). Dans enligt Nationalencyklopedin definieras som ”rörelser till rytm och melodi, rörelser som ges en speciell form och utförs i viss tid och visst rum” (Stähle, u.å). Rörelse enligt samma

källa är ett ”fysikaliskt begrepp som innebär att ett föremål ändrar sitt läge i rummet” (Nationalencyklopedin, u.å). Ruth Foster (1976) skriver i boken *Knowing in my bones* att rörelsens uttrycksfulla potential finns i alla handlingar, men upphöjs i dans. All dans är rörelse, men all rörelse är inte dans. Däremot har rörelser potential att bli dans. I dans betonar Foster, är det konstnärliga uttrycket rörelse. I andra konstformer, exempelvis teater, kan rörelse användas som en del av det konstnärliga uttrycket, medan dans baseras på rörelse (Foster, 1976 s. 5-6).

Rudolf von Laban var dansteoretiker och verksam i Europa under början av nittonhundratalet. Han utvecklade ett system för att analysera rörelse baserat på tid, rum och kraft. Med rum menas inte som i svenskan ett bokstavligt rum med fyra väggar, golv och tak, utan förstås bättre i engelskans *space*, på svenska utrymme eller rymd. Utifrån de tre parametrarna tid, rum och kraft fick Laban ut sex olika ytterlägen, långsam eller snabb, central eller perifer och mycket kraft eller lite kraft. Kraft kan också beskrivas som energi, det vill säga mängden energi som används i en rörelse. Central eller perifer rörelse innebär att en rörelse kan vara långt ifrån kroppens centrum, till exempel en hand som rör sig från en utsträckt arm, eller nära kroppens centrum, till exempel en rörelse med bröstet. Dessa olika parametrar kan kombineras och på så vis skapa olika slags rörelser. Laban analyserade även förhållandet mellan kropp och rum eller *space consciousness* som han kallade det för. Det är teorier om kroppens relation till utrymmet runtomkring; hur kroppen rör sig i utrymmet. En rörelse kan sträva nedåt eller uppåt, från sida till sida och framåt eller bakåt. Rörelser kan ses i horisontella lägen, höga, låga eller i mellannivå. Rörelser kan nå ut i rummet, ha olika riktningar från kroppen och vara kurvade eller spiralformade (Bradley, 2009). Med hjälp av dessa analyser kan man skilja en rörelse från en annan (Blom & Chaplin, 2000).

Mänskliga rörelser är både uttrycksfulla och praktiska, skriver Blom och Chaplin (2000). Kroppen tolkar signaler inifrån och utifrån och svarar på uttalade behov och önskningar. Författarna delar in rörelser i tre olika grupper, abstrakta rörelser utan någon extern referens, berättande rörelser som innefattar gester och rörelser som är abstraherade. En abstrakt rörelse kan till exempel vara en svepande rund armrörelse runt kroppen och en berättande rörelse att lägga en hand mot sin panna och vila huvudet i handen. Den senare rörelsen tolkar vi som en handling, att personen är bekymrad eller trött, medan den tidigare rörelsen inte är direkt förknippad med någon handling. Att abstrahera en rörelse innebär att omvandla någonting konkret till en abstrakt rörelse. Blom och Chaplin (2000) skriver att vi abstraherar när vi gestaltar en konkret bild genom rörelse eller när vi genom rörelser skapar metaforer av verbala instruktioner. Det är till exempel lättare och kräver färre etapper att abstrahera en kram till en abstrakt rörelse, eftersom det redan är en rörelse, än att abstrahera ett träd till rörelse, menar de. När vi abstraherar en rörelse når vi bortom våra vardagliga beteenden, skriver Blom och Chaplin (2000). Genom att abstrahera och manipulera en rörelse broderar vi ut och dekorerar den, undersöker den och på så sätt utvecklas den, enligt författarna. I en improvisation kan olika typer av rörelser blandas. Nybörjare brukar använda mest berättande rörelser, hävdar Blom och Chaplin (2000), men med hjälp av läraren kan de börja abstrahera sina rörelser.

I dans talar man om artikulation av rörelser, vilket menas med tydligheten i en rörelse. Att artikulera en rörelse är att uttrycka en rörelse med tydlighet och precision (Jönsson, 2008).

Begreppet närvaro används i dansimprovisation och innebär inte endast att ens fysiska kropp är närvarande utan innefattar även en mental närvaro. *Mindfulness* kallas det på engelska och betyder att man är medvetet närvarande, eller ”uppmärksam i stunden precis som den är” som Anna Kåver (2004) skriver i boken *Att leva ett liv, inte vinna ett krig* (s. 35). Att utöva dansimprovisation är att öva sig i att vara medvetet närvarande. Improvisation sker i nuet och därför är det en förutsättning att man befinner sig i nuet både mentalt och fysiskt (Blom & Chaplin, 2000; Fredricson Flodin, 2011).

4. Metod

I detta kapitel beskrivs studiens metod vilken är aktionsforskning. Först redogörs för aktionsforskning som en metod för att utveckla en verksamhet och därefter beskrivs specifikt hur denna studie genomfördes.

4.1. Aktionsforskning

Nedan förklaras begreppet aktionsforskning som en metod för utveckling och forskning.

4.1.1. Aktionsforskning som metod

Jag har genomfört en så kallad aktionsforskning. Det är en blandning av utvecklingsarbete och forskning, där man undersöker den egna praktiken eller verksamheten för att hitta nya vägar att genomföra den på. Aktionsforskning kan bland annat genomföras på skolor, i företag och organisationer. Som lärare kan man med denna metod undersöka sin egen undervisning, vilket är det som jag har gjort. Målet med aktionsforskning är alltid utveckling, att praktiken och verksamheten skall utvecklas. Metoden är ett sätt att föra samman praktisk kunskap med vetenskaplig kunskap på så sätt att man kopplar teorier och analyser till det man undersöker (Rönnerman, 2004). För att kunna utveckla och förändra något i en verksamhet måste man veta vad det är man vill förändra och utveckla. Man börjar därför en aktionsforskning genom att konkretisera, tydliggöra och ringa in det som man vill undersöka. Ett problem behöver inte vara någonting negativt utan skall ses som någonting som man vill få mer kunskap om, som man är nyfiken på. När problemformuleringen är gjord kartlägger man problemet för att få ökad kunskap om hur det ser ut, vad det består av och när det uppstår (Heiling, 2002; Johansson, 2002; Rönnerman, 2004).

4.1.2. Processen och tolkning av den

Nästa etapp i aktionsforskning består av att genomföra en studie av problemet. Studien genomförs i etapper där man går mellan att vara aktiv i studien och att ta ett steg åt sidan för att reflektera över den (Johansson, 2002). Det är viktigt att ha någon typ av dokumentation av processen att utgå ifrån (Rönnerman, 2004) och utifrån dokumentation, observation och reflektion planerar man och genomför nästa steg i studien (Johansson, 2002). Som lärare när man genomför en aktionsforskningsstudie varierar man mellan att själv vara aktiv i processen, det vill säga som lärare i en undervisningssituation och att ta ett steg ur sin aktiva roll i processen för att reflektera över lektionen, analysera den och gå igenom dokumentationen av den. Det blir ett sätt att som lärare utveckla den egna undervisningen genom att utgå ifrån sin egen praktik. Som lärare i en undervisningssituation tar man många beslut i stunden, beslut som man inte har en chans att hinna reflektera över just då de tas. Denna metod är ett sätt att reflektera över sina beslut i efterhand och utveckla nya förhållningssätt och metoder utifrån sina reflektioner som man sedan tar med in i nästa möte med eleverna (Heiling, 2002; Johansson, 2002; Rönnerman, 2004). Planering, genomförande, dokumentation, reflektion och åtgärder skapar tillsammans processen som hela tiden är föränderlig (Heiling, 2002). Johansson (2002) påpekar vikten av reflektion av sina egna val under processen och vikten av att vara medveten om sin tolkning av informationen som man får in. Tolkningen som man gör av informationen bestämmer fortsättningen av processen. För att inte begränsa möjligheterna gäller det att kun-

na se informationen från olika vinklar, något som kan vara lättare sagt än gjort, då man själv är en del av materialet som man undersöker (Heiling, 2002; Johansson, 2002; Rönnerman, 2004). Rönnerman (2004) påpekar i boken *Aktionsforskning* att det krävs distans till den egna praktiken för att kunna producera kunskap om den. Dagboksskrivande kan ge en sådan distans, menar hon. Johansson (2002) belyser att det är viktigt att som lärare reflektera över sin egen roll i planeringen och genomförandet och över vilka val man gör under processen.

4.1.3. Processens resultat och analys av det

När studien är genomförd sammanställer man den insamlade informationen av processen för att granska och analysera den. Man försöker urskilja vad som har hänt under processen, om förändringar och förbättringar har skett och varför de i så fall har skett, för att slutligen se vilka slutsatser som kan dras och om några frågor har fått svar (Heiling, 2002). Rönnerman (2004) beskriver en fortsättning av aktionsforskning som består av forskning kring resultatet, men menar att denna utförs av forskare och inte av praktiker. Rönnerman menar att aktionsforskning utförs av praktiker tillsammans med forskare, medan Heiling och Johansson beskriver aktionsforskning som någonting som lärare kan genomföra på egen hand. I aktionsforskningsprojekt som beskrivs i boken *Aktionsforskning i praktiken* samarbetar forskare med praktiker, till exempel lärare. Praktikern genomför studien och sedan tar forskaren över och forskar kring resultatet av studien och kopplar det till analyser, teorier och tidigare forskning. Söderström (2004) beskriver i en artikel i samma bok en typ av aktionsforskning som hon menar kan utföras av lärare utan forskare inkopplade. Hon benämner denna metod aktionslärande, vilken innefattar i princip samma moment som aktionsforskning förutom den sista etappen som är forskning kring studiens resultat. Rönnerman (2004) och Söderström (2004) menar således att arbetet som läraren genomför är ett utvecklingsarbete, eller ett så kallat aktionslärande medan forskaren genomför forskning. Heiling (2002) och Johansson (2002) däremot kallar även processen som praktikern utför för aktionsforskning. I min aktionsforskning är jag både praktiker och forskare och gör i denna uppsats en ansats till att forska kring resultatet av min studie.

4.2. Den aktuella studien

Här nedan följer en redogörelse för den aktuella studien, hur den genomfördes och vilka överväganden som gjordes.

4.2.1. Val av metod

Som beskrivs i tidigare kapitel ville jag undersöka hur läraren på bästa sätt kan utmana och uppmuntra elever till ett utforskande i dansimprovisation. Jag var nyfiken på hur lärarens val påverkar elevernas dans och ville undersöka detta praktiskt genom att prova olika metoder och tillvägagångssätt och kom fram till att jag ville genomföra en studie där jag själv var lärare. Under mitt andra år på Musikhögskolan genomförde jag en mindre aktionsforskningsrapport där jag studerade mig själv under en praktikperiod (VFU). Aktionsforskning var alltså inte okänt för mig och att reflektera över min roll som lärare och mina ageranden och val i undervisningssituationer hade jag kontinuerligt gjort under hela min lärarutbildning. Att genomföra en aktionsforskning som mitt examensarbete blev en chans att öva ännu mer på detta och någonting som jag trodde att jag konkret kommer att ha nytta av i min framtida lä-

rarroll. Jag valde alltså metoden för att jag trodde att jag genom den skulle få svar på mina forskningsfrågor och såg det som en bonus att lära mig mer om ett användbart verktyg i min kommande yrkesroll.

4.2.2. Problemställning och planering av genomförandet

I planeringsfasen av min studie läste och reflekterade jag om dansimprovisation och hur man kan undervisa i detta ämne. Jag gick bland annat igenom egna anteckningsböcker med övningar och reflektioner från då jag själv har blivit undervisad i dansimprovisation och funderade över grunderna i dansimprovisationsundervisning. Efter detta gjorde jag en skriftlig sammanställning av vad jag ville uppnå med gruppen som jag skulle undervisa, detta för att ha tydliga mål med undervisningen. Dessa mål var vad jag efter att ha läst och reflekterat hade kommit fram till var de viktigaste målen med dansimprovisation. De innefattade att eleverna ska uppmuntras och utmanas till dans och rörelse, utvidga sina rörelsekapital och få ökade möjligheter vad gäller uttrycksmöjligheter i dans och rörelse. Dessa var mina mål med själva undervisningen som jag genomförde. Målet med hela studien var att få svar på mina forskningsfrågor och därmed få mer kunskap om hur jag som lärare kan handla för att på bästa sätt uppnå undervisningens mål. Jag gjorde efter detta en skriftlig sammanställning av olika slags dansimprovisationer som jag kunde ha med i studien, en slags grov planering eller idébank. Under våren 2011 när jag genomförde studien hade jag en bred ingång till den och dess område, men några specifika saker visste jag redan då att jag ville undersöka och det var skillnaden mellan att som lärare delta själv i dansen och att stå vid sidan av, att prova olika sätt att ge instruktioner på och att prova olika ingångsvägar till improvisation genom olika slags improvisationer. Samtidigt som jag ville undersöka dessa aspekter ville jag få med så mycket information som möjligt om att undervisa i dansimprovisation och därför ställde jag många olika slags enkätfrågor till deltagarna, skrev om många olika saker i mina dagboksanteckningar och provade många olika slags improvisationer.

4.2.3. Dokumentation av processen

Under en aktionsforskningsprocess är det viktigt att hitta sätt att dokumentera processen på (Rönnerman, 2004). Jag hade under arbetet med min B-uppsats använt video som dokumentation och även videofilmade egen undervisning under en praktikperiod som jag hade under min utbildning. Video är dessutom ett bra sätt att dokumentera dans på, varpå jag beslöt mig för att videofilma studien. Inför varje lektion med deltagarna ställde jag upp en kamera på ett stativ i ett hörn av rummet, alltid samma hörn. I stort sett hela rummet kom med, men för att få med hela rummet hade jag behövt två kameror vilket jag bedömde skulle ta för stora anspråk i tid vid analysen. Ingen stod bakom kameran, förutom då jag flyttade kameravinkeln när vi använde en begränsad del av rummet. Jag slog på kameran innan jag startade lektionen och stängde av den när lektionen var avslutad och deltagarna skulle svara på enkätfrågor. För att kunna följa mina egna överväganden och reflektioner bestämde jag mig för att föra en dagbok under processens gång. Jag skrev anteckningar efter varje lektion med reflektioner om vad som hade hänt under lektionen om hur jag upplevde lektionen, vad jag tyckte fungerade bra och mindre bra och om mina mål hade nåtts.

Jag var även intresserad av att på något sätt få ta del av deltagarnas upplevelser och reflektioner under processen och bestämde mig för att föra reflekterande samtal med gruppen, men för att varje individ skulle få komma till tals beslöt jag mig för att även ha enkätfrågor. Frågorna var i princip de samma från gång till gång, men förändrades något utefter de olika lektionsplaneringarna. Deltagarna fick svara på frågorna direkt efter lektionerna för att erfarenheterna skulle vara så färska som möjligt och jag uppmanade dem att skriva det första de kom att tänka på.

Efter den andra lektionen bad jag deltagarna att i enkätsvaren utveckla sina svar för att det skulle bli lättare för mig att förstå vad de menade, till exempel varför de tyckte det ena eller det andra, då de efter den första lektionen hade svarat mer kortfattat. Jag utvecklade också frågorna efter hand när jag märkte att de behövde bli mer precisa för att jag skulle få reda på det som intresserade mig och lade även till frågor för att ytterligare ringa in det som intresserade mig. Ett par av deltagarna uttryckte en svårighet med att uttrycka sina upplevelser i skriftlig form, ett par uttryckte svårigheten i att intellektualisera upplevelser av dans och en av deltagarna skrev i ett enkätsvar att han hade ett begränsat ordförråd och därmed inte kunde beskriva vad han hade upplevt. De reflekterande samtalen i grupp blev därmed ett komplement. Dessa samtal filmades och genomfördes efter vissa improvisationer eller i slutet av en lektion.

När studien genomfördes var enkätsvaren anonyma, då jag ville att deltagarna skulle känna sig så fria som möjligt i sina reflektioner, men när jag påbörjade analysarbetet märkte jag att det skulle vara av värde att kunna koppla deltagarnas svar till vad jag såg på filmerna varpå jag med deltagarnas godkännande matchade deras handstilar till enkätsvaren.

Nedan redogörs för de enkätfrågor som har använts i resultatet. Deltagarna svarade även på fler frågor, men dessa behandlas inte i resultatet, utan finns endast som bilaga i kapitel 8. Deltagarna fick inte alla frågorna efter varje lektion, utan endast de som passade till den specifika lektionen. I bilagan kan man även se vilka frågor deltagarna fick efter vilken lektion. Frågorna som har använts i uppsatsens kommande resultatdel är följande utan någon inbördes ordning:

Kan du säga någonting om hur du har upplevt improvisationernas ramar och regler?

Hur har ramarna påverkat din dans?

Har du känt dig fri innanför ramarna?

I den första långa improvisationen ledde jag er med många olika instruktioner. Tycker du att det var improvisation? Om ja, varför? Om nej, varför inte?

I improvisationen när de enda reglerna var att du skulle göra det du ville, kände du dig fri då eller mer hämmad?

I den första improvisationen, (den långa uppvärmningen) gav jag dig olika saker att fokusera på, exempelvis rummet och olika kroppsdelar. Kan du säga någonting om hur du tog dig an instruktionerna om vad du skulle fokusera på? Var instruktionerna tillräckliga för att du skulle hitta rörelser och börja dansa?

Hur upplevde du gruppimprovisationen med lapparna? Hur var det att följa instruktionerna på lapparna?

Hur har du upplevt mina instruktioner?

Har mina instruktioner varit till hjälp eller har de förvirrat dig?

Hur tycker du att det var i början när jag gav instruktioner medan ni dansade? Kunde du ta in mina instruktioner då?

Vad tycker du är positivt alternativt negativt med att jag som leder själv är med i en improvisation?

Vad tycker du är positivt alternativt negativt med att jag står vid sidan av och ger instruktioner och inte är med och dansar?

Vad tycker du är skillnaden mellan att få instruktioner medan du dansar och att få dem innan improvisationen?

Hur upplevde du att jag som ledde improvisationerna var med ibland själv och dansade?

Hur har du upplevt din dans idag? Har du dansat som du brukar? Har du dansat på något nytt sätt?

4.2.4. Formandet av en undersökningsgrupp

Jag bestämde mig för att ha en undersökningsgrupp med vuxna deltagare då jag ville kunna använda både enkätfrågor att besvara enskilt och reflekterande samtal i grupp. Jag sökte intresserade via Facebook som är en chattsida på internet och lade upp undersökningsgruppen som ett arrangemang öppet för vem som helst att gå med i. Till ett öppet arrangemang på Facebook kan man bli inbjuden av någon som redan är inbjuden. Arrangemanget kunde alltså spridas till personer som jag personligen inte hade kontakt med. Jag fick snabbt svar av flera som var intresserade av att delta. När jag efter ett par veckor bestämde veckodag för studien formerades en grupp på sju personer som kunde denna veckodag. Jag ville ha ungefär åtta personer i gruppen då jag trodde att det skulle vara en lagom stor grupp för rummet som vi skulle vara i och var således nöjd med detta antal.

Vad jag inte hade tagit i beaktande när jag bestämde antal deltagare i gruppen var faktumet att det kunde ske avhopp i gruppen och att personer kunde få förhinder och inte komma vid alla tillfällena. Efter den första lektionen hoppade en av deltagarna av då hon fick ett jobb på annan ort. En annan deltagare kom endast vid ett av de sex tillfällena då hon först blev sjuk och sedan upptäckte en inflammation i en kroppsdel. Efter två lektioner med gruppen tillkom en ny person efter att ha kontaktat mig. Gruppen bestod då av sex personer (exklusive personerna som endast kom en gång vardera). I resultatkapitlet kommer jag dock att skriva om en av personerna som endast var med vid ett tillfälle då hennes svar är relevant för resultatet. Det kom som mest sju personer på en lektion och som minst fyra. Gruppen var alltså inte konstant utan förändrades, vilket gjorde att även gruppdynamiken förändrades från gång till gång. Endast tre av deltagarna var med vid alla sex tillfällena.

Gruppen bestod av fyra kvinnor och två män i åldrarna 25 till 40 år. Jag ville ha med både personer med och utan erfarenhet av dansimprovisation för att undersöka skillnader i att undervisa elever med olika mycket erfarenhet. Deltagare A hade flera års erfarenhet av kontaktimprovisation, men ingen erfarenhet av annan typ av dansimprovisation eller dans. Deltagare B hade utövat moderndans och folkdans under flera år som innefattat moment av dansimprovisation och hade även erfarenhet av kontaktimprovisation. Deltagare C hade viss erfarenhet av kontaktimprovisation och hade utövat annan dans i tonåren. Deltagare D hade flera års erfarenhet av dansimprovisation och även annan dans. Deltagare E hade utövat kontaktimpro-

visation det senaste året, men hade förutom det ingen erfarenhet av dans. Deltagare F hade ingen erfarenhet av dansimprovisation och endast lite erfarenhet av annan dans. Kontaktimprovisation liknar andra former av dansimprovisation då det är en improviserad dans, men skiljer sig från annan typ av dansimprovisation genom sin teknik. I dansimprovisation som denna studie undersökte fanns det utrymme för att använda kontaktimprovisation, men även andra typer av rörelser och tekniker. Därför räknar jag inte erfarenhet av kontaktimprovisation som liknande med erfarenhet av dansimprovisation.

4.2.5. Processen

Undersökningsgruppen träffades vid sex tillfällen mellan mars och april 2011. Varje lektion varade cirka 70 minuter varpå videofilmningen avslutades och deltagarna fick svara på enkätfrågor. Vi var i en undervisningssal på Musikhögskolan i Malmö, i ett rum med en tom golvyta. Efter varje lektion läste jag igenom deltagarnas enkätsvar ett par gånger, tittade igenom filmen från lektionen och skrev ner reflektioner utifrån vad jag såg. Genom reflektion av enkätsvaren, den aktuella filmen och mina egna dagboksanteckningar bestämde jag mig för hur jag ville fortsätta studien och planerade nästa lektion. Det var efter varje lektion en eller flera saker som jag ville förändra och prova på nya sätt. Det gällde vilka slags improvisationer som jag genomförde med gruppen, vilka slags ramar improvisationerna hade, om de var öppna eller snäva, många eller få, hur och när jag gav instruktioner, om jag var med och dansade själv eller stod vid sidan av och hur mycket tid vi ägnade åt reflektion i gruppen.

4.2.6. Etiska överväganden

Deltagarna är anonyma i uppsatsen då ett par av dem önskade att få vara det varpå jag tog beslutet att samtliga skulle vara anonyma och har i uppsatsen slumpvis tilldelats en bokstav mellan A och G. De kände alla till studiens syfte när den genomfördes och var införstådda i hur materialet skulle användas.

4.2.7. Analys av det insamlade materialet

Vid analysen av det insamlade materialet studerade jag videofilmerna, deltagarnas enkätsvar och mina dagboksanteckningar parallellt. Jag såg på de tre dokumentationsmaterialen som jämställda varandra. Jag har i mina analyser av videofilmerna utgått ifrån en analysmodell som forskaren Krister Nyström (2002) använde i sin doktorsavhandling *Dans på gränsen – Demensdrabbades kommunikation i dansterapi*. Nyström genomförde en studie där han själv var aktiv som dansterapeut och använde sig av videofilm som dokumentation. Mina filmer bestod av sex filmer på vardera 70 minuter inklusive de reflekterande samtalen. Jag började med att dela upp filmerna i sekvenser efter typ av improvisation och mitt sätt att leda och instruera. Sedan valde jag ut sekvenser som skiljde sig åt vad gällde metod och form för att analysera djupare. Det blev en till två sekvenser per film. Därpå gjorde jag en grov transkribering av dessa sekvenser. Jag skrev vad som skedde i rummet, vad jag sade och hur deltagarna agerade och dansade. Deltagarnas dans beskrevs i grova drag utifrån begreppen tid, rum, kraft och improvisationernas specifika ramar. Under detta arbete kom jag successivt fram till vad jag ville analysera ytterligare. Jag var fortfarande intresserad av lärarens deltagande i dansen och olika metoder för att ge instruktioner på, men blev också mer och mer intresserad av hur improvisationernas ramar och regler påverkade deltagarnas dans. Jag valde därför att fokusera

på dessa tre områden, ramar, instruktioner och lärarens eget deltagande i dansen. Denna begränsning gjorde att jag även smalnade av analysen av enkätsvaren och dagboksanteckningarna. I den sista etappen i mina videoanalyser bearbetade jag relationen mellan mitt agerande och deltagarnas dans och fokuserade då på improvisationernas ramar, sättet jag gav instruktioner på och om jag var med och dansade eller inte och försökte se mönster och avvikelser (Nyström, 2002, s. 85).

Nyström (2002) skriver om hur handlingar så som dans och rörelse kan tolkas när de har överförts till text. Han skriver: ”det kommer alltid att finnas en skillnad mellan hur en rörelsesekvens framstår för en observatör och vad den egentligen betyder för den som utför denna” (Nyström, 2002, s. 83) och ”då handlingen överförs till text frigörs den från den handlande och vinner därmed självständighet” (Nyström, 2002, s. 82). Att gå från videofilm till text är en typ av transformation, menar Nyström (2002). När jag transkriberade filmerna blev filmerna text och denna text utgick jag sedan ifrån när jag skulle analysera materialet och dra slutsatser. Mycket av det ickeverbala går förlorat i överföringen från film till text, påpekar Nyström (2002), men det är möjligt att analysera och presentera data som har skapats i denna process (Nyström, 2002).

Vid analys av ett material där man själv har varit delaktig gäller det att kunna distansera sig ifrån sin deltagande roll, påpekar Nyström (2002). Han menar att processen att distansera sig ifrån sin deltagande roll för att gå in i en analyserande och forskande roll innefattar olika steg. De olika stegen går från den faktiska situationen till videofilmen, vidare till texten (transkriberingen) och till beskrivning av texten (analysen) och slutligen till skapandet av mening. Dessa steg, påstår Nyström, skapas mellan rollen som deltagande och rollen som forskare. Att applicera dessa steg på denna studie skulle innebära att jag som deltagande i studien hade en närhet till deltagarna men genom processen av materialgenomgång och analys fick en distans till dem och mig själv så som vi interagerade under lektionerna (Nyström, 2002, s. 83-85). Eftersom jag själv ingick i filmerna och de faktiska situationerna kunde jag minnas kvaliteter i dessa situationer när jag såg filmerna (Nyström, 2002).

5. Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat genom att delas upp i tre områden; ramar, instruktioner och lärarens eget deltagande. Jag har valt att inte följa aktionsforskningens process steg för steg utan att i stället låta processen och de sex lektionerna samlas under dessa rubriker för att jag tror att resultatet på detta sätt kommer att bli mer lättöverskådligt. Resultatet innefattar både videofilmerna, enkätfrågorna och mina egna dagboksanteckningar.

5.1. Ramar

Indelningen av ramar har gjorts med utgångspunkt i Fredricson Flodins (2011) uppsats och den är: snäva kontra vida ramar, få kontra många ramar och enkla kontra komplexa ramar. Snäva ramar begränsar improvisationen inom ett litet område och valmöjligheterna i rörelse blir på så vis färre, medan vida ramar innebär att valmöjligheterna blir fler för att utrymmet för olika slags rörelser blir större. Få ramar betyder helt enkelt att man har få ramar (regler och begränsningar) att förhålla sig till och röra sig utefter och många ramar ger många olika regler och begränsningar att förhålla sig till. Enkla ramar är lätta att förstå och praktisera och komplexa ramar är mer invecklade och avancerade (Fredricson Flodin, 2011, s. 17-18).

5.1.1. Vida, komplexa och många ramar

Under den första lektionen ledde jag en improvisation med många, komplexa och vida ramar. Ramarna bestod av att dansa i par och att göra rörelser som var antingen stora eller små, snabba eller långsamma, med en eller flera kroppsdelar och med mycket eller lite kraft. En i paret började göra en rörelse genom att välja några av dessa parametrar varpå partnern svarade med en rörelse utifrån de parametrarna, först samma parametrar, sedan de motsatta och till sist valde partnern om han eller hon ville svara med samma eller motsatta parametrar. Deltagarna hade stora valmöjligheter i rörelse och mycket att förhålla sig till. Filmen visar att paren bytte mellan många olika rörelser på kort tid, tempot var högt och ingen rörelse undersöktes en längre tid. De flesta rörelserna som deltagarna gjorde hade mycket kraft och gjordes i ett snabbt tempo där hela kroppen aktiverades och nästan inga rörelser gjordes med mycket kraft i ett långsamt tempo där endast en kroppsdel användes. De använde alltså inte alla parametrarna som improvisationen innehöll. De olika parens rörelser liknade varandras och var mest i upprätta positioner, mycket gående, hoppande, springande och ryckiga och skakiga rörelser. Jag lade mot slutet även till ytterligare en ram som var att man i paret kunde dansa med ett annat par en stund för att sedan återgå till det egna paret igen. Efter denna instruktion gjorde paren i ännu högre grad rörelser i ett snabbt tempo, med mycket kraft och med hela kroppen. De tidigare ramarna med de olika parametrarna var inte tydliga längre. Ingen svarade sin partner med de motsatta parametrarna i rörelse, den ramen hade helt försvunnit. Det hade nu blivit en improvisation om att ta och ge impulser till varandra snarare än att prova och utforska olika parametrar i rörelse.

I enkätsvaren efter lektionen skrev deltagare G att hon märkte att hon kom igång i denna improvisation, fick ett flyt och kände det mer som att hon lekte och inte höll på med en övning. Men G skrev också att de olika parametrarna i improvisationen inte hann sätta sig i kroppen riktigt och att hon därför gärna hade velat ha en längre genomgång innan improvisationen.

Vissa av parametrarna skrev G, låg närmre att använda sig av för henne. Deltagare A skrev i enkätsvaren att det mot slutet av denna improvisation blev för många instruktioner och att det blev svårt att välja bland dem. Han skrev att han började analysera sina rörelser och hindrade sig själv på det sättet. Deltagare E upplevde som A att det blev för mycket att ta in och att han hade velat landa mer i varje moment. D skrev att hon tyckte att improvisationen gav ett experimenterande förhållningssätt, men att hon hade svårt att få ett flöde i den. Hon upplevde alla instruktioner som utmanande. F skrev att hon upplevde det som att jag var spontan i mina instruktioner och lekte fram improvisationen och tyckte att det kändes tillåtande.

I dagboksanteckningarna skrev jag att jag upplevde att gruppen kom igång under denna improvisation och fick mycket energi. Jag trodde att de många ramarna satte igång någonting och genererade energi, men samtidigt kände jag att de också skapade en viss osäkerhet och förvirring hos deltagarna. Jag skrev att ramarna skapade en viss stress i gruppen och funderade på om ramarna både hade inspirerat och hämmat gruppen. ”Glömde de bort sig själva på ett positivt sätt eller blev de otrygga?” undrade jag.

Sammanfattningsvis ledde dessa många och vida ramar som gav deltagarna många valmöjligheter till att de inte använde sig av alla ramarna utan bara några av dem. Vissa av ramarna försvann varpå improvisationen förändrades. Deltagarnas rörelser var inte så varierade som de kunde ha varit i förhållande till ramarnas utrymme. De bytte snabbt mellan olika rörelser utan att undersöka någon rörelse mer ingående och de flesta deltagarna upplevde att det blev för många ramar att hålla reda på samtidigt. De många ramarna genererade energi i gruppen men ledde också till att deltagarna blev stressade.

5.1.2. Vida och komplexa men få ramar

Under nästa lektion gjorde vi en improvisation som även den hade vida ramar, men bara ett fåtal. Improvisationen handlade om att undersöka begreppen tid och rum, att röra sig i olika hastigheter och med pauser och att använda rummet på olika sätt i förhållande till varandra i gruppen. Deltagarna fick först dansa utifrån ramen att rummet var föränderligt, det vill säga använda sig av rummet och förändra positioner i rummet gentemot de andra i gruppen. De skulle då röra sig i ett och samma tempo, vilket bestämdes av gruppen gemensamt när de började röra sig. Deltagarna hade stor frihet och kunde göra vilka rörelser som helst så länge de var i ett och samma tempo. Filmen visar att gruppen använde rummet på ett varierande sätt och rörde sig runt i det. Sedan förändrades ramen till att tiden var föränderlig och inte rummet. Gruppen stod då nära varandra och skulle inte använda rummet på olika sätt utan behålla samma avstånd och position till varandra. Nu var det i stället tempot (tiden) i rörelsernas som skulle förändras. Filmen visar att deltagarna dansade mestadels i ett högt tempo och med få pauser. De inspirerades mycket av varandra, gjorde liknande rörelser och interagerade mycket med varandra, snarare än att röra sig i olika tempon. Jag gav då uppmaningen att röra sig med ännu större variation i tempo, varpå gruppen gjorde något fler tempoförändringar, men fortfarande mest i ett högt tempo och med få eller inga pauser. Efter detta fick gruppen instruktionen att blanda tid och rum, det vill säga att både förändra rummet med sina rörelser och tiden/tempot i sina rörelser. Ramarna blev därmed fler och ännu vidare. Filmen visar att deltagarna då använde rummet på ett varierande sätt med olika avstånd till varandra och rörde sig i

olika delar av rummet, men tempot var fortfarande mest högt. Pauserna var fler nu än tidigare, men varade oftast kortare stunder och deltagarna stannade inte kvar i någon rörelse en längre stund utan bytte fort mellan olika rörelser.

Resultatet ovan visar att deltagarna med dessa ramar som var få till antal men vida och komplexa endast använde en del av ramarna. De utnyttjade ramen som handlade om rummet men inte ramen som handlade om tid (tempo), inte heller då jag efter ett tag uppmanade till en större variation i tempo. Deltagarna bytte fort mellan olika rörelser och dansade mestadels i ett högt tempo.

5.1.3. Ramar som utvecklas till att bli vida, fler och mer komplexa

Under lektion tre gjorde gruppen en improvisation som bestod av vida ramar som efter hand blev ännu vidare, fler och mer komplexa. Ramarna bestod från början av att dansa i par och att turas om att dansa genom att endast en i taget fick röra sig. När den ena i paret stannade av skulle den andra börja dansa och man skulle även röra sig nära sin partner. I övrigt kunde man göra vilka slags rörelser som helst. Filmen visar att deltagarna gjorde många olika rörelser på kort tid och mest stora rörelser där de aktiverade hela sin kropp. Efter ett tag lade jag till att man skulle variera längden på dans och stillhet, alltså hur länge man rörde sig innan man stannade av, vilket dock deltagarna inte gjorde. De dansade i perioder som var i princip lika långa tidsmässigt hela tiden. Ramarna utvecklas sedan till att man även kunde avbryta sin partner för att själv börja dansa och då var den andre tvungen att sluta dansa. Filmen visar att deltagarna efter detta både avbröt sin partner och själva blev avbrutna av sin partner. Jag upprepade sedan ramen som var att man skulle variera tiden på dans och stillhet, varpå de olika perioderna blev längre hos samtliga i gruppen. Inga perioder var riktigt korta och alla hade ungefär samma tidslängd. Efter detta blev ramarna ännu vidare och det var nu också tillåtet att dansa samtidigt som sin partner och att vara stilla samtidigt som sin partner. Filmen visar att ett av de tre paren i gruppen både varierade mellan att dansa samtidigt, att vara stilla samtidigt och att en i taget rörde sig. Detta par varierade alltså mellan alla de valmöjligheter som fanns inom denna sista tillkommande ram. De andra två paren varierade mellan att båda i paret dansade samtidigt och att den ena i paret dansade medan den andra var stilla, men de var inte stilla samtidigt. Perioderna av dans och stillhet var ungefär lika långa hela tiden i all tre par, förutom det första paret som hade en period då båda två i paret var stilla en längre stund.

Efter ett tag uppmanade jag paren att utmana sig i hur långa pauser de kunde hålla, alltså perioder av stillhet. Paren höll då längre pauser där båda två var stilla samtidigt, men inte längre pauser där bara en i paret var stilla. Jag lade sedan till att man även skulle förändra tempot i sin dans och att avståndet i de olika paren, alltså avståndet mellan de som dansade med varandra skulle variera och växa. Mot slutet bestod alltså ramarna av att dansa i relation till sin partner, nära eller med avstånd, använda sig av pauser i olika längd och att variera att dansa båda två, bara den ena eller ingen och att variera tempo. Det första paret varierade mellan att dansa båda samtidigt och en i taget, men var inte stilla samtidigt. De rörde sig hela tiden nära varandra, men rörde sig både fort och långsamt. Det andra paret varierade mellan att dansa båda två samtidigt och att vara stilla samtidigt, men endast ett par gånger dansade endast en av dem. Detta par varierade tempot i sina rörelser till viss del men rörde sig mest snabbt. De-

ras perioder av dans och stillhet varierade i längd, men avståndet mellan dem varierade inte nämnvärt. Det tredje paret dansade mest båda två samtidigt och endast några få gånger var de stilla samtidigt eller dansade endast en av dem. De rörde sig nästan hela tiden nära intill varandra och deras tempo var mestadels högt.

A uttryckte efter improvisationen att han upplevde att allt hade varit möjligt i slutet av improvisationen fast han hade haft ramar att förhålla sig till och skrev i enkätsvaret att han hade hittat nya möjligheter i dansen med hjälp av ramarna. Också D skrev att ramarna hade inspirerat till nya aspekter av rörelse och gjort att hon hade tänkt och gjort på nya sätt.

Som resultatet här visar använde deltagarna ramarna olika mycket, vissa använde sig av fler ramar och vissa av färre, men inget av paren använde sig av alla ramarna. Improvisationens ramar innefattade från början många valmöjligheter som blev ännu fler ju längre improvisationen pågick, vilket fick resultatet att deltagarna utnyttjade en ännu mindre del av ramarnas totala utrymme och deras möjligheter.

5.1.4. Vida, men få och enkla ramar

I några olika improvisationer under olika lektioner var ramarna väldigt vida, men enkla och få. I en av dessa improvisationer var ramen endast att det skulle vara två personer åt gången som dansade i rummet och när en ny person tog plats ute på golvet skulle dessa två personer gå åt sidan för att lämna plats åt ett nytt par på golvet. Deltagarna kunde göra vilka rörelser de ville så länge de förhöll sig till den andra personen i paret som var ute på golvet. Innan vi startade improvisationen uppmanade jag gruppen att använda sig av det vi hade gjort tidigare under lektionen om de behövde inspiration och hjälp, vilket var att göra rörelser med olika kroppsdelar, att använda pauser i dansen och att dansa med olika stort avstånd till sin partner. Filmen visar att de olika paren mestadels dansade båda två i paret samtidigt och mer sällan endast en i taget. De hade få pauser i sin dans och höll för det mesta ett nära avstånd till varandra. Vissa ökade avståndet för en kort stund för att sedan komma nära varandra igen. Flera av dem använde kontaktimprovisation, det vill säga dansade utifrån att ha fysisk kontakt med varandra vilket genererade rörelse. Deras rörelser var i ett varierat tempo, både snabbare och långsammare, men de gjorde mestadels rörelser där hela kroppen aktiverades, bland annat rullningar på golvet, att ta sig upp och ner från golvet och att gå på olika sätt och färre rörelser där endast en eller ett par kroppsdelar användes eller artikulerades.

I en annan av dessa improvisationer bestod först ramen av att invänta och följa sin vilja, varpå deltagarna kunde göra i princip vad som helst så länge de inte lämnade rummet. Filmen visar att deltagarna började med att sitta, ligga och stå på olika platser i rummet, förutom en person som gick runt i rummet. En av deltagarna sökte interaktion med de andra i gruppen, medan de andra inte gjorde det. Deras rörelser bestod sedan till stor del av att gå runt i rummet på olika vis, rulla på golvet, ställa sig upp och ner och krypa. Endast en person gjorde abstrakta rörelser som var mer dansanta. Deltagarna var också stilla mycket, sittandes, ståendes och liggandes. Efter detta förändrades ramen till att man aktivt skulle styra sin uppmärksamhet och fokus på olika saker så som rummet, gruppen och olika kroppsdelar och låta detta generera rörelse. Filmen visar att deltagarna efter denna instruktion successivt började interagera mer

med varandra. Vid ett tillfälle gick alla runt i rummet tillsammans och vid ett annat jagade tre av dem varandra runt i rummet. De rörde sig en del med fysisk kontakt och många av rörelserna bestod av att gå, springa, hoppa, krypa eller rulla. Vid ett tillfälle klättrade en av deltagarna upp i ett fönster och vid ett annat spelade ett par av dem på ett piano som stod i rummet. Få rörelser som deltagarna gjorde var abstrakta och deras rörelser aktiverade nästan uteslutande hela kroppen och var inte artikulerade genom en eller några få kroppsdelar.

Sedan förändrades ramarna till att man skulle växla mellan båda dessa förhållningssätt, att både invänta sin vilja och att medvetet rikta sin uppmärksamhet på någonting speciellt och genom det skapa rörelser. Filmen visar att gruppen började med att vara stilla, antingen ståendes eller liggandes. Därefter gjorde flera av dem mer abstrakta rörelser, varpå alla gick ihop och rörde sig med fysisk kontakt. Ett par av dem fortsatte därefter att röra sig med kontakt. Sedan bestod deras rörelser av att gå, hoppa och ligga på golvet. Därefter gick några fram till pianot och rörde sig runt omkring det. De växlade sedan mellan att röra sig enskilt och att interagera med varandra både med abstrakta och berättande rörelser. Jag uppmanade sedan till att genom ramarna utforska olika slags rörelser varpå alla i gruppen började göra mer abstrakta rörelser. De rörde sig enskilt utan någon interaktion förutom vid ett enstaka tillfälle och aktiverade både hela kroppen i rörelse och endast enstaka kroppsdelar.

I enkätsvaren efter denna lektion skrev E att han kände sig hämmad i improvisationen när det i början var väldigt fritt och ramen endast bestod av att följa sin vilja, men att han blev mindre hämmad när ramarna utvecklades. D skrev också att hon blev hämmad i början av improvisationen, men för att hon inväntade vad hon verkligen ville göra och inte gjorde någonting som hon bara ville litegrann. B tyckte att det hade varit svårt i början av improvisationen för att det på mina instruktioner hade låtit som att det var svårt att hitta och följa sin vilja och att hon trodde att det berodde på att jag hade använt ordet *ska* flera gånger som hon menade inte var lustbetonat. Efter denna lektion funderade jag i mina dagboksanteckningar på hur ramar kan uppmuntra till olika slags rörelser och utmana till olika aspekter av rörelser. Jag funderade på om jag kunde ha poängterat att rörelserna kunde ha varit både abstrakta och berättande.

I ytterligare en improvisation som bestod av få och enkla men vida ramar skulle deltagarna följa direktiv på olika lappar med uppmaningar som att göra ett solo, göra samma sak som solisten, underlätta det som skedde, hindra det som skedde och förändra miljön. Rörelserna kunde vara av många olika slag och deltagarna hade stor frihet. Filmen visar att deltagarnas rörelser mestadels bestod av berättande och vardagliga rörelser och färre abstrakta. Det uppstod många situationer som påminde om teater. F skrev i enkätsvaret att hon spelade mycket teater under denna improvisation vilket hon tyckte hade varit roligt. E upplevde att improvisationens ramar hade varit tydliga och lämnat utrymme för fantasin. Han skrev att varje lapp var ”som en port till ett eget universum av rörelse”. A tyckte att reglerna kunde tolkas ganska fritt och att de var ett bra stöd till kreativitet och fantasi. Också D skrev att fantasin och kreativiteten kom igång och att hon upplevde att det fanns många olika sätt att lösa instruktionerna på. I mina dagboksanteckningar efter lektionen undrade jag över om jag kunde ha uppmanat gruppen mer till att utmana sig själva i nya rörelser och funderade på om ramarna hade varit utma-

ande för gruppen. De hade haft många valmöjligheter och också kommit med många initiativ men hade de utmanats? ”Hur kan ramar utmana men samtidigt vara fria?” undrade jag.

Under lektion fyra när vi också då gjorde en improvisation som hade vida men få och enkla ramar bestod ramarna av att gruppen skulle placera sig i rummet på olika sätt samtidigt som några i taget skulle dansa med inspiration av gruppens positioner. I enkätsvaren efter denna lektion skrev D: ”Jag känner mig idag ledd och hjälpt av instruktionerna och ramarna, så att jag har glömt bort mig själv, på det bra sättet!” E skrev att ramarna ofta gjorde E mer fokuserad, tvingade honom till att bli mer kreativ och att utforska mer på grund av ramarna. Han skrev: ”Ramarna har absolut en förmåga att bidra med frihet i dansen. Kanske till den milda graden att ramarna gör mig ännu friare än utan ramar.” B trodde efter denna improvisation att hon blev mer hämmad när det var för mycket regler och samtidigt en gruppimprovisation.

Dessa exempel på ramar som var vida men enkla att förstå och få till antal gav alla många valmöjligheter i rörelse. Exemplet visar att deltagarnas rörelser till största delen bestod av berättande och vardagliga rörelser och färre abstrakta. De gjorde mest rörelser där hela kroppen aktiverades och artikulerade sällan en rörelse med en eller ett par kroppsdelar. Flera av dem använde kontaktimprovisation och det uppstod även situationer som påminde om teater. Deltagarna uttryckte i enkätsvaren både att ramarna hade uppmuntrat till kreativitet och fantasi och att de hade hämmat för att de hade varit för fria.

5.1.5. Snäva, få och enkla ramar

Under lektion två ville jag göra en improvisation med få och snäva ramar. Jag skrev i mina dagboksanteckningar inför lektionen att jag ville undersöka om snäva ramar kunde utmana deltagarna till att hitta nya rörelser. Ramarna till denna improvisation bestod av att ta sig upp och ner från golvet genom att antingen huvudet eller bäckenet skulle initiera och leda rörelsen. Ramarna var till att börja med att bäckenet skulle vara tungt och skulle leda ner till golvet och huvudet leda upp från golvet med en känsla av lätthet. Jag förebildade detta med ett exempel och sedan gjorde gruppen själva. Efter det utvecklades ramarna till att huvudet skulle vara tungt och leda ner till golvet och bäcken lätt och leda rörelsen upp från golvet. Även detta förebildade jag med ett exempel. Ramarna var snäva och deltagarnas valmöjligheter var få. Filmen visar att deltagarnas rörelser i båda dessa två etapper var i princip avbilder av dem som jag förebildade. När jag förebildade var jag på samma plats i rummet och deltagarna höll sig även de på samma platser utan att förflytta sig.

Jag utvecklade sedan ramarna till att man skulle variera vilken av dessa två kroppsdelar, huvudet eller bäckenet, som skulle leda ner till golvet och vilken som skulle leda upp och variera om kroppsdelarna skulle vara tung eller lätt. Filmen visar att deltagarnas rörelser fortfarande såg ut som mina förebilder. De rörde sig i tempot som jag hade förebildat i och stod kvar på samma platser i rummet. Som en sista ram lade jag till att man skulle ta sig runt i rummet med dessa rörelser och inspireras av varandra. Gruppen började då att ta sig runt i rummet, rörde sig närmre och längre ifrån varandra, lät sig inspireras av varandra och variationen i tempo och pauser blev något större. De rörde sig inom ramarna och varierade det som de kunde variera, men rörelserna som de kunde använda sig av var få till antal och inom mycket begränsade

ramar varpå deras rörelser fortfarande liknade de jag hade förebildat. I min dagbok efter lektionen funderade jag över om ramarna till denna improvisation hade varit alltför snäva för att överhuvudtaget kallas improvisation, speciellt i början när deras valmöjligheter var väldigt små. Jag skrev att jag hade kunnat låta gruppen arbeta längre med de sista ramarna som var mer vida för att ge dem tid att utforska ramarna djupare när de hade fler valmöjligheter. Jag hade avbrutit improvisationen tidigare än vad jag hade behövt, skrev jag.

Sammanfattningsvis ledde dessa snäva och få ramar till att deltagarnas rörelser såg ut som dem som jag hade förebildat och var för snäva för att deltagarna skulle kunna utforska egna rörelser. När de fick något större valmöjligheter varierade de sina rörelser något mer.

5.1.6. Snäva, få och enkla ramar som blir mer vida och fler

Inför lektion tre skrev jag i min dagbok att jag ville hitta sätt att locka fram en större variation i deltagarnas rörelser och funderade kring hur jag kunde göra det. Jag provade att leda en improvisation genom att beskriva hur kroppen och olika kroppsdelar rörde sig, till exempel att ryggraden rörde sig som vågor som blev större och mindre. Improvisationen startade med snäva ramar som var att man skulle röra endast ryggen i sittande eller liggande position, men blev mindre snäva allt efter som för att mot slutet bli vida, då man kunde göra i princip vilka rörelser som helst så länge de initierades från ryggraden. Ramarna blev även fler och innefattade till slut att ha ett tungt bäcken eller huvud, att variera nivåer (nära och längre ifrån golvet) och förflytta sig i rummet. Filmen visar att det tog ett tag för gruppen att börja röra sig när ramarna till att börja med var snäva och när deltagarna sedan började röra sig var det i ett långsamt och avvaktande tempo. När jag upprepade instruktionerna igen ökade de tempot lite och började röra sig mer. Deltagarna rörde sig på varsin plats i rummet och gjorde inga förflyttningar förrän jag lade till ramen som just innebar att man skulle förflytta sig i rummet. När ramarna blev ännu fler och även innefattade att variera nivåer, det vill säga positioner nära golvet och längre upp från golvet, gjorde inte gruppen det förrän jag upprepade instruktionen ännu en gång. Tempot i rörelserna var långsamt hos samtliga i gruppen genom hela improvisationen och de hade mestadels ett tungt bäcken och inte ett tungt huvud. Vissa av deltagarna varierade mest sina rörelser genom att förändra positioner från liggande till sittande och stående, medan andra varierade sina rörelser genom att initiera dem från ryggen i form av mindre och större vågrörelser varpå de förflyttade sig i rummet och varierade nivåer i rörelserna.

Under lektion fem gjorde vi även då en improvisation med ramar som gick från att vara snäva till att bli mer vida och att vara få till att bli fler. Jag gav nya ramar medan gruppen dansade och de var från början att röra sig nära intill golvet genom att förflytta sitt bäcken och varpå jag lade till att man skulle komma högre upp från golvet med sitt bäcken och variera nivåer från liggande till stående med rörelser som initierades från bäcken. Därpå lade jag till att man skulle förflytta sig i rummet. Filmen visar att deltagarna mest rörde sig i låga nivåer nära intill golvet. De gjorde många olika slags rörelser, däribland rullade, gled, hasade och rörde sig från sida till sida. Jag upprepade sedan att de skulle variera nivåer med sina rörelser, varpå de började göra det mer. Slutligen lades en sista ram till som var att man skulle ta inspiration av varandra. Gruppen hade nu fler ramar att förhålla sig till och kunde göra rörelser inom ett större

område, men ramarna var fortfarande enkla att förstå. Filmen visar att gruppen förflyttade sig runt i rummet en hel del, men fortfarande mest i låga nivåer nära golvet. De varierade avståndet till varandra och kom ibland i fysisk kontakt med varandra. Jag gav sedan uppmaningen att göra ännu större förflyttningar i rummet, varpå gruppen gjorde det. Mot slutet av improvisationen varierade några av deltagarna nivåer mer och kom längre upp från golvet medan några fortfarande rörde sig mest i låga positioner nära golvet.

Efter lektionen funderade jag i min dagbok över om ramarna i början av denna improvisation hade varit för snäva för att kallas improvisation. ”Hur mycket frihet hade deltagarna egentligen haft?” undrade jag. I enkätfrågorna undrade jag om deltagarna tyckte att detta hade varit improvisation utifrån ramarna som jag gav och på vilket sätt det hade varit det i så fall. E skrev att han tyckte att det var styrd improvisation med utrymme för egna initiativ och möjlighet till utforskande inom ramarna. D skrev att hon hade hittat nya rörelser efter sina egna förutsättningar och A skrev att jag inte hade styrt så att alla hade gjort samma rörelser vilket han hade upplevt som improvisation. C ansåg också att gruppen hade varit fri inom ramarna och skrev att hon tänkte att improvisation både kan vara inom en liten ram och inom en större. Ingen i gruppen skrev att de hade uppfattat ramarna som för snäva för att vara improvisation.

Sammanfattningsvis använde deltagarna dessa ramar på lite olika sätt. Vissa använde fler av ramarna och andra färre. Deltagarna uttryckte att ramarna, fast de hade varit snäva till att börja med hade uppmuntrat till kreativitet och fantasi, medan filmen visar att deltagarna blev något avvaktande när ramarna var särskilt snäva till en början.

5.2. Instruktioner innan eller under en övning

Under studiens gång provade jag olika sätt att ge instruktioner på vilka var att ge instruktioner medan deltagarna dansade (alltså under en improvisation) och innan en improvisation. I flera enkätfrågor frågade jag hur deltagarna upplevde skillnaden mellan att få instruktioner under en improvisation och att få dem innan en improvisation. E skrev vid flera tillfällen att han tyckte att det var lättare att få instruktioner medan han dansade för att han då var fokuserad på instruktionerna och aktivt utförde dem samtidigt och upplevde att han var mer mottaglig under tiden han dansade. När E fick instruktioner när han inte dansade hade E lättare för att bli okoncentrerad och började tänka på annat i stället. Han skrev att han tyckte om när jag upprepade instruktionerna under en improvisation för att han då påmindes om dem. A föredrog också att få instruktioner under en improvisation för att det blev mindre att hålla i huvudet då. Både A och B skrev att de tyckte om när en improvisation utvecklades efter hand och att bli ledd in i en improvisation med hjälp av instruktioner under dansens gång. Men B skrev också i ett enkätsvar att hon upplevde att instruktionerna under en av improvisationerna som vi gjorde störde dess flyt och fart lite. C däremot skrev att hon trodde att det var lättare för henne att gå in i en improvisation om hon i förväg visste vad som gällde. D tyckte att det gick bra både att få instruktioner under och inför en improvisation. Hon skrev: ”När jag får instruktioner under tiden hänger jag bara på och ser vad som händer, vilket får mig att ”glömma mig själv” och leka”. När D i stället fick instruktioner innan en improvisation hann D tänka ut ett scenario om vad som skulle kunna hända och eventuella problem som skulle kunna uppstå, vilket hon tyckte var onödigt då hon inte kunde veta det i förväg, men hon skrev också att hon

tyckte att det kunde vara bra att gå igenom instruktioner noggrant i förväg för att få ett flyt och ett driv i själva improvisationen.

Vid ett par tillfällen hade jag planerat att endast ge instruktioner innan en övning, men när väl deltagarna gjorde improvisationen gav jag ändå nya instruktioner rent impulsivt medan de dansade. Jag skrev i mina dagboksanteckningar att jag hade fått en känsla av att vilja sätta igång någonting mer i gruppen och få igång deltagarna mer och att jag därför gav fler uppmaningar. Filmerna visar att jag under flera olika improvisationer då deltagarna fick instruktioner medan de dansade även gav instruktioner som jag inte hade planerat i förväg att ge, vilket gjorde att deltagarna vid några tillfällen fick många nya instruktioner att förhålla sig till under kort tid. Jag skrev vid ett par tillfällen i min dagbok att jag upplevde det som att gruppen fick mer energi och att det hände nya saker med deras dans när jag gav nya uppmaningar och instruktioner medan de dansade, men jag skrev också efter en lektion att jag hade upplevt en stress i gruppen när jag hade gett många nya uppmaningar på kort tid medan deltagarna dansade. Under lektion fem ledde jag en improvisation med kontinuerliga instruktioner medan deltagarna dansade samtidigt som jag själv var med och dansade. I mina dagboksanteckningar skrev jag att det hade varit svårt att dansa själv och samtidigt leda improvisationen framåt med kontinuerliga instruktioner och se vad deltagarna gjorde. I en annan improvisation under denna lektion gav jag enbart instruktioner innan improvisationen och i pauser. Jag skrev i dagboken att jag då hade upplevt ett lugn och en koncentration både för mig själv och för gruppen och att jag hade kunnat fokusera mer på deltagarnas dans när jag inte ledde dem med nya instruktioner.

Som resultatet här visar upplevde deltagarna det på olika sätt när de fick instruktioner. De två männen föredrog att få instruktioner medan de dansade för att de upplevde att de då var mer mottagliga för instruktioner och fick mindre att hålla i minnet. Två av kvinnorna uttryckte både positiva och negativa aspekter av att få instruktioner medan de dansade och menade att det negativa med denna metod var att instruktionerna kunde störa dansen och flytet i improvisationerna. Endast en deltagare, en av kvinnorna, uttryckte att hon föredrog att få instruktioner i förväg då hon upplevde att det var lättare att gå in i en improvisation när hon visste vad som gällde. Den fjärde kvinnan skrev inte vad hon föredrog. Jag upplevde att gruppen ibland fick energi när jag gav nya instruktioner medan de dansade, men också ett lugn när instruktionerna gavs i förväg och att det ibland blev för många instruktioner under kort tid, vilket genererade en stress hos deltagarna.

5.3. En deltagande eller en iakttagande lärare

Jag provade under de sex lektionerna att både själv vara med och dansa och att sitta vid sidan av och iaktta och i några improvisationer varierade mellan att dansa och sitta vid sidan av. Under den första lektionen var jag själv med och dansade i en av improvisationerna. Jag skrev i min dagbok att jag genom att själv delta i improvisationen hade fått impulser att spontant ge nya instruktioner. Men jag skrev också att jag hade haft svårt att se alla deltagarna och vad som hände i rummet när jag själv var med. I mina dagboksanteckningar från den tredje lektionen skrev jag att jag under en improvisation hade tyckt att det gick bra att både vara med och dansa och samtidigt leda improvisationen framåt, men jag skrev också att jag inte hade haft

koll på allt som hade hänt. Efter flera lektioner skrev jag att jag kände mig mer van vid att själv vara med och dansa än att iaktta utifrån. Vid ett tillfälle hade jag planerat att sitta vid sidan av och ge instruktioner under improvisationen, men jag började ändå efter ett tag att själv dansa. Jag ville själv känna av hur ramarna och instruktionerna fungerade i praktiken och fick en spontan känsla av att delta. Jag skrev i dagboken att jag både hade velat se deltagarna dansa och själv få uppleva improvisationen. Jag var under flera improvisationer både med och dansade och satt vid sidan av och iakttog. B skrev i ett enkätsvar att hon vid ett sådant tillfälle blev osäker när jag gick ur dansen då hon tolkade det som att improvisationen var slut. När jag var med och dansade i en improvisation som vi gjorde i par visar filmen att jag omöjligt kunde ha sett vad som skedde i de andra paren, men detta skrev jag inte om i min dagbok. Jag gav instruktioner kontinuerligt under denna improvisation och bestämde tidpunkten för dessa utifrån impulser som jag fick av att själv vara med och dansa. Under en annan improvisation som jag också deltog i samtidigt som jag gav kontinuerliga instruktioner medan vi dansade visar filmen att jag inte gav instruktioner som deltagarna hade behövt för att utveckla och komma vidare i sin dans, vilket tyder på att jag inte såg gruppens behov. När jag under ett par improvisationer stod vid sidan av och iakttog skrev jag i dagboksanteckningarna att jag fick bra koll på hela gruppen och på vad som hände. Jag skrev att jag lättare kunde se om jag behövde ge nya instruktioner och uppmaningar till gruppen, jämfört med när jag själv var med och dansade.

Både A och E skrev i flera enkätsvar att de föredrog att jag var med och dansade. A tyckte att det blev mer avslappnat och opretentiöst när jag som lärare var med och dansade. E skrev att han uppskattade att det inte blev så mycket en lärare och elevsituation när jag var med till skillnad från när en lärare ”står vid sidan av med en pekpinne och talar om vad eleverna ska göra”, som E uttryckte det. Även F uttryckte i enkätsvar att hon tyckte om när det inte blev en uppdelning mellan mig och gruppen och en känsla av en lärare som tittade på. E skrev i ett av de första enkätsvaren att han trodde att improvisationerna blev mer organiska när jag själv var med och dansade. Vid ett av de reflekterande samtalen i grupp under en av de sista lektionerna utvecklade E detta och sade att han upplevde en skillnad mellan när jag var med och när jag inte var med och trodde att det berodde på att jag som lärare lättare kunde känna av gruppen och åt vilket håll improvisationen höll på att utvecklas. E menade att improvisationerna på så sätt blev mer dynamiska. A såg en risk med att jag som lärare var med och dansade och menade att det kunde påverka gruppen för mycket. Denna risk skrev även C om, men hon såg det både som en nackdel och fördel. Hon skrev att det var positivt när jag var med för att jag kunde ta initiativ om ingen annan gjorde det, men att det även fanns en risk att jag påverkade gruppen för mycket genom mina initiativ. C såg det inte som ett problem att jag ibland var med och dansade och ibland inte. D skrev efter den första lektionen att hon blev spontant lugnad i en av improvisationerna då hon såg att jag var med och dansade och tyckte att det var skönt att jag som lärare deltog. Hon funderade över om hon hade känt mer prestationskrav om jag inte hade deltagit. I ett senare enkätsvar skrev D att hon upplevde mig som en del av gruppen när jag var med och dansade, samtidigt som jag gav tydlig feedback som ledare. När vi gjorde en improvisation under lektion fyra som vi inte hade gjort tidigare skrev D att hon tyckte att det var särskilt bra att jag då var med och dansade för att improvisationen var ny och kunde göras på många sätt och att hon hade känt sig trygg av att jag var med.

Som här visats var det flera av deltagarna som uttryckte att de föredrog att jag var med och dansade då de bland annat upplevde att det blev mer opretentiöst och att mitt deltagande gav en trygghet i improvisationerna, men ett par såg också en risk att jag påverkade gruppen för mycket när jag deltog. Jag fann själv att jag hade svårt att se hela gruppen och dess behov av ytterligare instruktioner för att utmanas när jag själv var med och dansade, men upplevde samtidigt att jag genom att själv delta lättare kände av var deltagarnas befann sig då jag själv upplevde improvisationen med dem.

6. Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat och sammankopplas med litteraturen som presenterades i teorikapitlet. Jag kommer främst att använda två källor när jag diskuterar resultatet, då dessa båda behandlar dansimprovisation utifrån ett pedagogiskt perspektiv, vilka är *Improvisationsförmågan som dansstudentens fronesis* av Fia Fredricson Flodin (2011) och *The Moment of Movement* av Lynne Anne Blom och L. Tarin Chaplin (2000). Kapitlet är uppdelat efter de fyra forskningsfrågorna och avslutas med ett stycke om genus och därefter slutsats och förslag på fortsatt forskning.

6.1. Ramar som utmanar

Nedan diskuteras olika aspekter av hur ramar till dansimprovisation kan utmana elever till ett större rörelsevokabulär.

6.1.1. Elevers tidigare erfarenhet

Resultatet av studien pekar på att det är viktigt att utgå ifrån elevers tidigare erfarenheter och knyta an undervisningen till deras reella kunskap i dansimprovisationsundervisning. Deltagarnas erfarenheter i denna studie var ständigt synliga och påverkade utgången av samtliga improvisationer. Resultatet tyder på att ramarna till vissa av improvisationerna var för komplexa för gruppen. Det gällde till exempel ramarna till improvisationen med temat tid och rum där improvisationen till viss del kom att handla om någonting annat än det som var tänkt vilket tyder på att ramarna var för komplexa och avancerade för gruppen. Detta tyder på att det är en förutsättning att eleverna förstår ramarnas innebörd och mening för att de ska kunna använda sig av dem. Deltagarna i studien hade olika erfarenhet av dansimprovisation och ramarna blev således olika komplicerade för dem. Deltagare B och D som båda hade erfarenhet av dansimprovisation använde sig mer av ramarna som var komplexa än övriga deltagare. B och D och till viss del C som hade erfarenhet av dans, använde generellt en större del av ramarnas utrymme än övriga deltagare som inte hade erfarenhet av vare sig dansimprovisation eller dans. Deltagarna B och D använde sig av fler ramar då antalet ramar var större och varierade sina rörelser inom ramarna mer än övriga deltagare. Resultatet pekar på att ramarnas komplexitet bör sättas efter elevernas tidigare erfarenheter. Detta påpekar även Fredricson Flodin (2011) och menar att elever med lagom komplexa ramar blir kapabla att undersöka möjligheter djupare i en improvisation och genom det hitta nya rörelser. Resultatet tillsammans med litteraturen tyder på att elever med mer erfarenhet av dansimprovisation kan utmanas av mer komplexa ramar medan elever med mindre erfarenhet behöver enklare ramar för att kunna ta sig an dem. Svårigheten, menar Fredricson Flodin (2011) ligger i att ge ramar som passar elever med olika erfarenhet. Hon skriver att elever i början av en improvisation ofta rör sig som de är vana vid, vilket även resultatet av denna studie visar, vilket också pekar på vikten av att ge tillräckligt med tid till en improvisation för att elever skall hinna utveckla sin dans.

Resultatet tyder på att ju mer vida ramarna var desto tydligare blev elevernas tidigare erfarenheter av dans och dansimprovisation. I flera av improvisationerna där ramarna var vida använde många av deltagarna kontaktimprovisation och teatrala rörelser som de var vana vid

sedan tidigare. I improvisationer med vida ramar bestod deltagarnas rörelser mestadels av vardagliga och berättande rörelser och färre abstrakta, vilket stämmer överens med vad Blom och Chaplin (2000) skriver, att nybörjare oftast börjar med rörelser som är berättande, men med hjälp av läraren kan de börja abstrahera sina rörelser, enligt författarna. När vi abstraherar en rörelse når vi bortom våra vardagliga beteenden, skriver författarna. Genom att abstrahera en rörelse broderar vi ut och dekorerar den, undersöker den och på så sätt utvecklas den, enligt författarna.

6.1.2. Att utmana sina vanor

När vi utför rörelser som vi är vana vid att göra behöver vi inte vara lika medvetet närvarande som när vi utför nya rörelser, skriver Fredricson Flodin (2011). Aktiviteten kräver inte en total uppmärksamhet av oss för att den skall kunna utföras, skriver hon vidare. Jag förstår Fredricson Flodin som att det krävs en mer aktiv närvaro av oss när vi utför nya rörelser på grund av att vi inte vet hur rörelsen kommer te sig. När vi gör rörelser som vi inte har gjort förut vet vi inte hur kroppen kommer reagera på rörelsen, vart rörelsen kommer att leda oss och hur rörelsen kommer att kännas i kroppen. Invanda rörelser kan vi utföra på automatik och kräver alltså inte samma uppmärksamhet och närvaro som när vi utför nya rörelser (Fredricson Flodin, 2011). Detta tyder på att en medveten närvaro ger möjlighet att hitta nya rörelser och att utmana sina vanor, men detsamma gäller även det omvända menar Fredricson Flodin (2011), att ett utforskande av nya rörelser kan ge en ökad närvaro. Hon skriver att elevers spontanitet, nyfikenhet och vilja att undersöka kan öka när de inte längre vet vad som skall hända. Att utmanas och utmana sig själv kan enligt Fredricson Flodin ge en ökad medveten närvaro. Blom och Chaplin (2000) menar att en medveten närvaro och delaktighet i improvisationen är en förutsättning för att utvecklas i dansimprovisation. Både Fredricson Flodin och Blom och Chaplin pekar på en positiv spiral där ökad närvaro och ökad utmaning föder varannat. Men hur leder läraren elever framåt i denna spiral av närvaro och utmaning? Fredricson Flodin (2011) betonar att det krävs svårare förutsättningar för att elever skall utmanas. Hon menar att elever måste utsättas för någonting som är svårare än det som de är vana vid för att fördjupa sina kunskaper. Som lärare, skriver Fredricson Flodin, gäller det att se sina elevers vanor för att kunna utmana dem. Blom och Chaplin (2000) pekar på elevers egen roll i att utmana sina egna vanor och hävdar att elever själva måste se sina vanor och mönster innan de kan utveckla och utmana dem. Men lika viktigt menar författarna är det att elever använder sin personlighet och sin originalitet och utvecklar de sidorna.

Studiens resultat tyder på att jag som lärare hade för kort tid för att lära känna deltagarna ordentligt och kunna se deras vanor och mönster, för att veta på vilket sätt jag skulle lägga upp improvisationerna så att deltagarna utmanades. Resultatet pekar också på deltagarnas olika erfarenheter av dansimprovisation och svårigheten i att genomföra en undervisning där elever med olika erfarenheter kan utmanas.

Paxton (2001) antyder att man, för att hitta nya rörelser under en improvisation måste använda sig av sina kunskaper och tidigare erfarenheter på ett sådant sätt att man inte reproducerar dem, utan relaterar dem till omständigheterna i improvisationen. Paxtons text och studiens resultat pekar på att det som lärare handlar om att skapa improvisationer där elever successivt

och med lagom stora steg försätts i nya situationer och på så vis utmana deras erfarenheter. Blom och Chaplin (2000) betonar att man alltid måste utgå ifrån där eleven befinner sig nu och det stämmer väl överens med Bubers tankar om det pedagogiska mötet, där läraren ser var eleven befinner sig just nu för att därifrån leda eleven framåt. Resultatet och dessa båda referenser tyder på att man som lärare för att lyckas utmana sina elever i rörelse bör utgå ifrån rörelserna som de redan har, se deras rörelser så som de ser ut nu, deras vanor och mönster och utifrån det ge ramar som kan utmana eleverna. Då tror jag att läraren kan bli en vägledare som kan hjälpa eleverna att hitta all den uttryckspotential, variation och kapacitet som de har i sig. Resultatet pekar återigen på att tiden för studien var för kort för att jag skulle lära känna deltagarna ordentligt och därmed kunna utgå ifrån deras reella kunskaper, vilket i sin tur pekar på vikten av tid tillsammans med sina elever.

Jönsson (2008) anser att det i dansimprovisation finns ett krav på att skapa nytt och pekar på risken med detta då hon menar att det kan bli ett för stort krav för elever i dansimprovisationsundervisning. Hon lyfter fram att frihet i dansimprovisation också borde innefatta rätten att reproducera och göra likadant och antyder att kravet på nyskapande kan skapa förvirring och osäkerhet hos eleverna. Buber, Fredricson Flodin, Blom och Chaplin pekar i stället på att lärarens uppgift är att vägleda elever till en ökad kunskap, att se deras potential och få elever att överskrida den kunskap de har idag, men betonar alla att läraren hela tiden måste utgå från elevers reella kunskap och knyta an till den. Studiens resultat antyder att det inte finns en motsättning mellan att skapa nytt och att göra som man är van vid, utan att det hela tiden sker en växelverkan däremellan. Elever pendlar mellan det de kan och det de håller på att lära sig och använder sig av sin faktiska kunskap för att lära sig nytt. Om man som lärare vill att elever ska utvecklas i sin dans kan man inte nöja sig med det de redan behärskar och kan, utan måste även se deras potential och skapa förutsättningar för att de ska kunna nå sin fulla potential. Jönsson antyder att man i dansimprovisation inte har valet att göra rörelser som man har gjort förut och inte heller imitera andras rörelser, vilket inte Blom och Chaplin (2000) anser då de skriver: "to improvise is to dance without the pressure (and yet with the option) of imitating someone else's movement, style, ideas, or impulses" (s. 28). De menar alltså, till skillnad från Jönsson att man har möjlighet att imitera andras rörelser, men också friheten att inte göra det. Studiens resultat pekar på att elever förutom möjligheten att imitera andra även har möjlighet att göra rörelser som de har gjort tidigare. Men resultatet antyder också att elever endast kan göra dessa val om de är tydliga för dem. Att göra en invand rörelse för att man inte ser vilka andra val man har är inte det samma som att aktivt välja mellan att göra en invand eller en ny rörelse. Bara genom att se sina val och veta vad de innebär kan man göra ett aktivt val och då kan man antingen välja att göra en rörelse som man har gjort tidigare, göra en ny rörelse eller imitera någon annans rörelse.

6.1.3. Att improvisera innebär att göra val

Resultatet tycker jag tyder på att det avgörande för hur deltagarnas dans utvecklade sig var hur många valmöjligheter de hade inom improvisationens ram/ramar och inte hur många ramarna var till antal. Om en improvisation endast hade en ram men den ramen var vid hade deltagarna många valmöjligheter och en annan improvisation hade, säg tre ramar, vilka alla var snäva hade deltagarna fler valmöjligheter vid den första improvisationen med en ram som

var vid. Det krävs alltså många snäva ramar, men endast en vid ram för att valmöjligheterna skall bli många. När deltagarna hade många valmöjligheter bytte de fort mellan olika rörelser och stannade för det mesta inte kvar i ett tema eller en rörelse för att undersöka det/den djupare. Deras valmöjligheter var stora och de kunde göra många olika slags rörelser, men deras rörelser var inte så varierade som de kunde ha varit inom ramen. De använde alltså inte hela det utrymmet som de hade fått via ramarna utan rörde sig endast inom en del av ramens/ramarnas utrymme och inom det utrymmet bytte de fort mellan olika rörelser och undersökte ingen rörelse djupare. Deltagarna skiljde sig till viss del åt på denna punkt, då ett par av deltagarna som hade mer erfarenhet i dansimprovisation använde en större del av utrymmet än andra och även utforskade rörelserna mer ingående. Resultatet pekar även här på vikten av tid, i form av tid under en improvisation för att elever skall ha tid att undersöka olika slags rörelser inom improvisationens ram/ramar. Deltagarna i studien fick i vissa improvisationer inte tillräckligt med tid för att undersöka ramarnas hela utrymme och alla deras möjligheter.

När valmöjligheterna är många måste man göra val, för att det är omöjligt att göra allt. Men resultatet tyder på att deltagarna hade svårt att göra val för att de för det mesta fort bytte mellan olika rörelser och inte stannade kvar i och undersökte en rörelse en längre stund. Deltagarna uttryckte vid några tillfällen att det hade blivit svårt att välja när deras valmöjligheter hade varit stora. En deltagare skrev att han hade börjat analysera sina rörelser på grund av det och en annan att hon inte hade fått flöde i improvisationen. Antalet ramar påverkade också deltagarnas val. När ramarna var många till antal använde deltagarna endast några av ramarna. De valde alltså bland ramarna. Under några improvisationer med många ramar försvann vissa ramar helt och var inte synliga längre vilket gjorde att improvisationerna förändrades till någonting som jag inte hade förutsett.

Resultatet pekar på att deltagarna i studien inte utmanades så mycket som improvisationerna gav utrymme för när valmöjligheter var många. Detta stämmer överens med Fredricson Flodin (2011) som menar att för många valmöjligheter gör att elever inte stannar kvar i rörelser och undersöker dem djupare, vilket kan utveckla nya rörelser, utan i stället gör rörelser som de är vana vid att göra genom att fort byta mellan dem. Enligt Fredricson Flodin bör valmöjligheterna vara lagom till antal i förhållande till elevernas erfarenheter för att eleverna skall hitta nya rörelser, vilket också studiens resultat pekar på. Fredricson Flodin skriver vidare att elever ges möjlighet att hitta egna lösningar genom begränsade valmöjligheter och genom snäva och tydliga ramar. Blom och Chaplin (2000) påpekar även de vikten av ett lagom antal valmöjligheter för elever och anser att det är bäst att börja med ett fåtal valmöjligheter till nybörjare för att successivt öka till fler. Det gäller att lotsa eleverna genom valmöjligheterna i en improvisation skriver Blom och Chaplin (2000) och menar att elever känner sig friare med tydliga gränser. Resultatet pekar, som Fredricson Flodin och Blom och Chaplin, på att tydlig form och struktur ger plats för kreativitet för att elever känner sig tryggare av det och att antalet valmöjligheter i en improvisation som bör vara färre ju mindre erfarenhet elever har i dansimprovisation. Att struktur ger plats för kreativitet är ingenting nytt, men resultatet betonar betydelsen av antalet valmöjligheter i en improvisation och att det är dem som man som lärare kan manövrera med för att utmana elever till nya rörelser, vilket jag tycker förtydligar innerbörden av att struktur och form ger plats åt kreativitet och sätter fingret på vad det faktiskt

innebär. Att studiens resultat stämmer överens med litteraturen i detta avseende tycker jag även tyder på att studien, fast den är i mindre skala, visar på reella och viktiga aspekter av undervisning i dansimprovisation.

Fredricson Flodin (2011) menar även att ju mer erfarenhet man har i dansimprovisation desto mindre beroende blir man av hur ramarna ser ut. Nybörjare, anser hon, är mer beroende av hur ramarna ser ut och påverkas mer av dem i sin dans. Min tolkning av resultatet och Fredricson Flodins text är att ju mer erfarenhet i dansimprovisation elever har desto lättare är det för dem att stanna kvar i en rörelse eller ett tema för att undersöka den/det mer och därigenom utveckla nya rörelser, vilket även gäller när valmöjligheterna är många.

6.2. Ramar som inspirerar eller hämmar

Nedan diskuteras hur ramar till dansimprovisation bli inspirerande och hur de blir hämmande för elever.

6.2.1. En balansgång mellan nutid och framtid

Resultatet pekar på att deltagarna blev stressade när valmöjligheterna blev för många för att de skulle hinna utforska dem alla. Ju fler ramarna var desto mer hade de att förhålla sig till och när ramarna blev för många kunde de inte hålla reda på alla. För många valmöjligheter tyder på att det blev svårt för deltagarna att välja bland dem, vilket ibland hämmade dem. En av deltagarna upplevde att han började analysera sina rörelser och vad han skulle välja när han hade för många valmöjligheter. Blom och Chaplin (2000) lyfter fram att det kan leda till att man censurerar och hämmar sig själv när man analyserar sig själv under tiden som man dansar. Flera av deltagare upplevde att ramarna som var tydliga uppmuntrade till kreativitet och fantasi, men resultatet tyder också på att ramar som gav utrymme för egna tolkningar inspirerade deltagarna. Frågan blir då hur ramar kan vara tydliga samtidigt som de ger utrymme för egna tolkningar, hur de blir tydliga utan att bli alltför snäva för egna tolkningar. Fredricson Flodin (2011) menar att det är viktigt att ge utrymme för flera olika sätt att lösa en uppgift på. När jag förebildade rörelser till en improvisation gav jag inte olika sätt att lösa uppgiften på genom mina exempel, vilket gjorde att deltagarna i princip gjorde avbilder av mina rörelser. Det tyder på att ramarna i en denna improvisation blev för snäva och valmöjligheterna för få för att deltagarna skulle ha utrymme till egna tolkningar, vilket även kan tolkas som att ramarna hämmade deltagarna. Resultatet pekar också på att deltagarnas frihet även beskars när ramarna var så snäva att de knappt hade några valmöjligheter alls, vilket tyder på att ramar kan bli så snäva att elevers kreativitet hämmas. Som jag tidigare skrev var vissa av ramarna i studien för komplexa för deltagarnas erfarenheter och detta tycker jag tyder på att ramarna hämmade dem genom att de inte förstod hela innerbörden av ramarna och därför inte kunde utnyttja dem i sin dans. Men eftersom deltagarnas erfarenheter av dansimprovisation var olika blev dessa ramar mer hämmande för vissa än för andra.

Resultatet tycker jag tyder på att olika ramar inspirerade deltagarna olika mycket beroende på deras tidigare erfarenheter av dansimprovisation. Resultatet och litteraturen pekar även på vikten av att knyta an till elevers erfarenheter för att kunna inspirera dem. Som Blom och Chaplin skriver, att det är viktigt att långsamt utveckla ramarna och successivt lägga till nya

ramar under en improvisation, tyder resultatet på att deltagarna till viss del blev hämmade när de fick många nya instruktioner under kort tid. Deltagarna blev begränsade i förhållande till hur de kunde ha dansat om instruktionerna hade kommit i ett lugnare tempo och inte varit lika många. Vidare pekar resultatet på att elever har svårare att koppla samman sin tidigare erfarenhet med en ny situation (en improvisation) om stegen mellan elevers erfarenheter och den nya situationen blir för stora. Resultatet och litteraturen pekar även på att det gäller att långsamt föra elever in i nya situationer så att de kan använda sig av sina erfarenheter, men utan att automatiskt återupprepar dem, för att deras erfarenheter skall utmanas. Jag tolkar resultatet som att det är en balansgång mellan elevers nuvarande kunskap och deras potentiella kunskap, en balansgång som om den tipsar över åt något håll kan hämma elever, men om den lyckas balansera inspirerar elever. Jag drar slutsatsen att det hämmar elevers utveckling om undervisningen enbart kretsar kring deras nuvarande kunskap, men att utvecklingen också hämmas om undervisningen kretsar alltför långt bort ifrån elevers befintliga kunskap. Denna komplexitet som det innebär att vara lärare lyfter Buber fram när han talar om det pedagogiska mötet, nämligen att läraren har att balansera mellan nutid och framtid; att peka på vägar framåt, men inte för långt bort så att de känns oöverbinnerliga för eleverna. Slutligen tyder resultatet på att deltagarna i undersökningsgruppen både inspirerades och hämmades varandra. De påverkades mycket av varandra, inspirerades av varandras rörelser och fick energi av varandra, samtidigt som de till viss del likriktade sig inom gruppen och anpassade sig efter varandra.

6.3. Instruktioner till elever

Elever är olika och så också deltagarna i studiens undersökningsgrupp. Resultatet tyder på att deras olika erfarenheter gjorde att de tog sig an improvisationernas ramar på olika sätt, men också att de tog sig an instruktionerna på olika sätt. De trivdes olika bra med de olika metoderna som prövades för att ge instruktioner. Flera av deltagarna upplevde att det var lättare att ta sig an instruktioner under tiden som de dansade. De trivdes med att dansa samtidigt som de leddes framåt via mina instruktioner och upplevde att det då blev mindre att hålla i minnet, vilket också Blom och Chaplin (2000) ser som en fördel med denna metod. Blom och Chaplin hävdar att denna metod som innebär att läraren successivt ger nya instruktioner medan eleverna dansar, ger elever mindre utrymme att intellektualisera sin dans, vilket överensstämmer med studiens resultat. En av deltagarna skrev: "När jag får instruktioner under tiden hänger jag bara på och ser vad som händer, vilket får mig att "glömma mig själv" och leka", till skillnad från när hon fick instruktioner innan en improvisation då hon i förväg analyserade vad som skulle kunna hända. Fredricson Flodin (2011) beskriver denna metod för att ge instruktioner som att vägleda elever och ge mer näring åt en improvisation. Blom och Chaplin (2000) pekar på att läraren kan fånga upp elevernas behov när hon/han ger instruktioner under improvisationen för att det då är möjligt att forma instruktionerna efter vad som händer i gruppen under improvisationen. Resultatet pekar på samma sak som både Fredricson Flodin och Blom och Chaplin lyfter fram, då jag under lektionerna spontant gav nya instruktioner medan deltagarna dansade för att jag upplevde att de behövde ytterligare instruktioner. Resultatet tyder också på att deltagarna tog sig an instruktionerna mer när jag upprepade dem, då de vid flera tillfällen inte följde mina instruktioner förrän jag hade upprepat dem. Fredricson Flodin

(2011) menar som resultatet antyder, att det är bra för nybörjare att påminnas om ramarna under en improvisations gång.

Studiens resultat tyder på att instruktioner under en improvisation kan påverka elever positivt, få igång dem och öka deras energi, men också störa dansen och flytet i en improvisation. Både Blom och Chaplin (2000) och Fredricson Flodin (2011) pekar på vikten av att ge instruktioner vid rätt tidpunkt under en improvisation. De menar att det gäller att känna in gruppen och att vara lyhörd och uppmärksam på gruppen och dess signaler, vilket stämmer överens med resultatet. Blom och Chaplin (2000) skriver att man som lärare måste vara *i* improvisationen till viss del samtidigt som man står vid sidan av. Men hur gör man det? Resultatet antyder att jag ibland lyckades ge nya instruktioner vid rätt tidpunkt och ibland inte. Ibland störde instruktionerna och ibland underlättade de. Under vissa improvisationer gav jag även för många nya instruktioner på för kort tid vilket gjorde att deltagarna blev stressade. Det hade varit bättre om jag då hade väntat längre mellan instruktionerna och gett en instruktion åt gången, som Blom och Chaplin (2000) rekommenderar; de påpekar att elever svarar mer omedelbart på det viset till skillnad från om instruktionerna kommer många på en gång. Blom och Chaplin (2000) hävdar också att man måste ge eleverna tid men ändå hålla ett visst tempo. De skriver att man hellre ska vänta lite längre, men samtidigt låta ens egen rastlöshet leda en i processen, vilket kan låta som en motsägelse, men som jag tolkar som att man ska ha is i magen och samtidigt vilja vidare. Jag tolkar Blom och Chaplin och studiens resultat som att det är en avvägning mellan att ge utrymme och tid för elevernas dans och att vilja vidare och leda eleverna framåt. Mycket tid kräver mer tålamod av eleverna, vilket Fredricson Flodin påpekar då hon menar att det är svårare för en nybörjare att driva sig själv vidare och därför behöver mer vägledning. Fredricson Flodin och resultatet pekar på att det är bra för nybörjare att få instruktioner medan de dansar för att de då vägleds tydligare.

Resultatet pekar på att det var mer upp till deltagarna att föra improvisationerna framåt när jag gav instruktioner innan en improvisation och inte medan de dansade. Deltagarna styrde improvisationernas utveckling mer när jag endast gav instruktioner innan en improvisation. Resultatet antyder också att det var lättare för mig att koncentrera mig på deltagarnas dans när jag gav instruktioner innan en improvisation till skillnad från under tiden, för att jag då inte behövde koncentrera mig på att leda improvisationen framåt. Blom och Chaplin (2000) poängterar att dansen blir till mellan instruktionerna, vilket jag tolkar som att det är viktigt att ge utrymme för dans då man som lärare inte ger nya instruktioner. Resultatet pekar på samma sak som författarna menar, då avsaknad av ständigt nya instruktioner gav ett flyt och ett driv i improvisationerna, dels för att deltagarna i förväg var inställda på vad som gällde och dels för att nya instruktioner inte tog deltagarnas uppmärksamhet. Men som Blom och Chaplin skriver, gäller det att instruktionerna är enkla för att eleverna skall kunna komma ihåg dem under improvisationens gång. Ett par av deltagarna blev okoncentrerade och började tänka på annat när de fick instruktioner innan en improvisation och en deltagare planerade sin dans och försökte förutse situationer som kunde uppstå när hon fick instruktioner i förväg, vilket pekar på negativa aspekter av att ge instruktioner innan en improvisation.

6.4. En deltagande eller en iakttagande lärare

Studiens resultat tyder på att jag till viss del hade lättare att känna in gruppen och dess behov när jag själv var med och dansade för att jag bättre kunde se improvisationerna utifrån deltagarnas synvinkel, men samtidigt hade svårare att överblicka hela gruppen och se vad alla deltagare gjorde. Jag fick impulser av deltagarna genom att dansa med dem, men jag fick också impulser av min egen dans, vilket gjorde att det fanns en risk att jag ledde improvisationerna framåt utifrån mina egna behov och inte gruppens. Jag blev en del av gruppen, men var samtidigt inte det. Blom och Chaplin (2000) hävdar att det inte går att kombinera att vara en del av gruppen samtidigt som man ska leda den för att man som lärare då inte kan bibehålla sin pedagogiska roll. Enlig författarna kan man som lärare inte ta de initiativ som behövs för att leda en improvisation framåt när man själv deltar i dansen. Resultatet pekar också på denna svårighet, men antyder samtidigt positiva aspekter av att som lärare själv delta i dansen.

Det pedagogiska mötet (Aspelin, 2011) innebär som tidigare beskrivits, att läraren både ser eleven där hon/han befinner sig och samtidigt guidar henne/honom framåt. Jag tolkar resultatet som att detta var svårigheten för mig och anledningen till att jag oftast valde att själv delta i dansen, för att jag då bättre kunde uppfatta var deltagarna befann sig. Men risken som också blev synlig var att jag till viss del då förlorade min roll som den vägledande läraren som visar på fortsatt utveckling och potentiell kunskap. Det var lättare för mig att se vilka instruktioner som behövdes för att leda deltagarna framåt när jag stod vid sidan av och iakttog. När Blom och Chaplin (2000) skriver att man som lärare både skall vara *i* improvisationen samtidigt som man befinner sig utanför den, pekar de på just detta; det tvådelade seendet som läraren måste ha. Jag tror att det är däri utmaningen ligger, att överblicka varje situation och se var eleverna befinner sig, men samtidigt se vilka vägar situationen kan ta; blicka framåt och utmana, samtidigt som man dröjer kvar i elevernas aktuella kunskaper och rådande erfarenheter. För mig var det lättare att uppfatta var gruppen befann sig när jag själv deltog i improvisationerna, men enligt Blom och Chaplin skulle jag genom att träna mig i att uppfatta var eleverna befinner sig utan att själv delta i det de gör lättare kunna utmana dem och leda dem framåt.

Resultatet pekar även på andra positiva aspekter av att vara en deltagande lärare då flera av deltagarna föredrog att jag var med och dansade framför att jag stod vid sidan av och iakttog. De upplevde att det blev mindre pretentiöst och mer avslappnat när jag deltog och uppskattade att det inte blev en tydlig uppdelning mellan mig och dem. En deltagare upplevde att jag var mer lyhörd inför gruppen när jag själv deltog och en annan att mitt deltagande kunde ge positiv energi till gruppen. Men resultatet pekar även på risken att påverka eleverna för mycket genom att delta, då jag tog initiativ när ingen annan gjorde det och genom att deltagarna tolkade mina rörelser som de rätta. Resultatet visar också att en deltagande lärare kan ge trygghet, men en trygghet i att veta att man som elev gör det rätta, vilket kan bli ett dilemma i improvisation där det finns lika många rätt som det finns utövare. Blom och Chaplin (2000) påpekar denna risk; att läraren genom att förebilda rörelse begränsar elever, speciellt nybörjare, då de tror att lärarens rörelser är det som skall eftersträvas.

Några av deltagarna antydde att prestationskraven höjdes när jag stod vid sidan av och iakttog. Kanske hade det att göra med att vi var i ett ganska litet rum där mitt avstånd till gruppen

blev litet. Blom och Chaplin anser att det är viktigt att iaktta elevernas dans på ett lagom avstånd och inte för nära och påpekar att vem som helst kan få prestationskrav av att känna sig utstirrad. Resultatet pekar samtidigt på vikten av att som lärare stå vid sidan av och iaktta för att kunna överblicka en situation och inte undvika det för på grund av att elever får prestationskrav. I stället tror jag att man aktivt bör arbeta med elevers prestationskrav, vilket för övrigt är centralt i all slags improvisation då det inte handlar om vad som är rätt eller fel utan om närvaro och kreativitet, vilket prestationskrav undergräver.

Resultatet antyder att deltagarna såg på mig och på lärarrollen på olika sätt. En av deltagarna skrev att han uppskattade att det inte blev en så tydlig lärare-elevsituation till skillnad från när en lärare står vid sidan av och beordrar elever att göra saker. Han beskrev en lärarroll där läraren inte kommunicerar med sina elever utan endast ger order. Till skillnad från en sådan lärare hade jag och deltagarna i gruppen en tvåvägskommunikation, där jag hela tiden var intresserad av att höra hur de hade uppfattat och upplevt saker. Resultatet pekar här på vikten av att vara lyhörd för elevers behov då elever har olika erfarenheter av undervisning och trivs olika bra med olika slags undervisningsstilar. Jag tolkar resultatet som att det är bra att som lärare kunna variera sitt sätt att leda genom att kunna delta själv i undervisningen, samtidigt som man har överblick över situationen, men också iaktta eleverna vid sidan av.

6.5. Genus

Resultatet tyder inte på någon nämnvärd skillnad i hur männen respektive kvinnorna tog sig an ramarna till improvisationerna och hur deras dans påverkades av dessa. Inte heller vad gäller mitt deltagande i dansen syns någon större skillnad mellan hur kvinnorna och männen i studien upplevde det. Vad som däremot kan tydas som en liten skillnad i studien var att männen till skillnad från kvinnorna tydligt föredrog att få instruktioner medan de dansade och inte i förväg, medan kvinnorna såg fördelar med båda metoderna. Men jag vill poängtera att studien är för liten för att det skall kunna dras några slutsatser vad gäller mäns och kvinnors skillnader och likheter i dansimprovisationsundervisning.

6.6. Slutsatser om att vara lärare

Resultatet pekar på centrala drag i lärarrollen och visar på aspekter som inte bara berör dansimprovisationsundervisning utan all sorts undervisning. Det pekar på lärarens komplexa roll som innebär att vara absolut närvarande och koncentrerad på vad som händer i undervisningssituationen, läsa av situationer och ta initiativ som behövs för att elever skall kunna följa med i undervisningen och samtidigt utmanas till nya kunskaper. Resultatet pekar på betydelsen hos en lärare av förmågan att känna av en grupp, se om instruktioner har sjunkit in och i stunden avväga om man kan gå vidare och hur man i så fall bäst gör det. Studiens resultat lyfter även fram vikten av lyhördhet och att känna av rätt tidpunkt för instruktioner och uppmaningar, vilket belyser svårigheten med gruppundervisning då tidpunkten kan vara olika för olika elever. Svårigheten att undervisa en grupp ligger också i att utmana elever med olika kunskap och erfarenheter, då en elev aldrig besitter precis samma kunskap, erfarenhet och förståelse som en annan elev. Som lärare handlar det om att kunna hantera detta och ge elever uppgifter och ramar som kan utföras på olika sätt beroende på erfarenhet. Alla dessa aspekter pekar på att läraren hela tiden har en mängd saker att ta i beaktning, vilket i sin tur kräver ett reflexivt

tänkande och kunskap om olika undervisningsmetoder. Jag har genom denna studie fått en ökad kunskap om hur olika metoder och tillvägagångssätt kan användas i dansimprovisationsundervisning, vilket jag tror att jag kommer ha stor nytta av i min lärarroll då jag behöver kunna välja mellan olika undervisningsmetoder på ett genomtänkt och reflekterat sätt. Denna kunskap är värdefull för mig som blivande rytmikpedagog då jag kan överföra dessa kunskaper till undervisning i rytmikpedagogik och rörelseimprovisation. Kunskap om att leda och undervisa improvisatoriska moment, hur jag kan använda olika metoder för det, skapa improvisationer som utmanar elever i stället för hämmar dem och hur min egen roll som deltagande eller iakttagande lärare påverkar undervisningen är värdefulla kunskaper för en rytmikpedagog.

Ett reflexivt tänkande innebär en ständig rörelse mellan nutid och framtid, att bekräfta elevers nuvarande kunskaper och samtidigt utmana dem att överskrida den kunskapen. Den pedagogiska rollen innebär att vara en vägledande lärare som leder elever fram till ny kunskap. Studiens resultat pekar på att det är en fin balansgång mellan att inspirera elever till ny kunskap och att hämma dem genom att inte tillräckligt knyta an till deras nuvarande kunskap. Dansimprovisation handlar hela tiden om att röra sig mellan sin nuvarande kunskap och sin potentiella kunskap, alltså den kunskap som man kan nå om man erövrar nya erfarenheter i dans och rörelse. Om man som lärare lyckas utmana elever i deras vanor och mönster kan de långsamt erövra nya kunskaper om sina uttrycksmöjligheter i dans och rörelse.

6.7. Fortsatt forskning

Utifrån studiens resultat vore det spännande att genomföra ytterligare en studie om undervisning i dansimprovisation där eleverna ges mer utrymme att reflektera kring och analysera vad som sker i dansimprovisation och i improvisationsögonblicket. Även lägre åldrar hade varit spännande att göra aktionsforskning med och genomföra en studie där elever själva får sätta ramar till dansimprovisationer, där jag skulle ta en mer iakttagande roll.

Jag skulle även vilja göra aktionsforskning på liknande sätt om improvisation i musikundervisning. I rytmikpedagogik är improvisation ett centralt moment, men skulle annan typ av musikundervisning även den kunna genomsyras av improvisation? Det skulle vara spännande att göra aktionsforskning om hur improvisation kan användas i musikundervisningen i grundskolan och därigenom studera elevers kreativitet i grundskolans musikundervisning. Det skulle även vara av intresse att studera vad det innebär att vara en deltagande respektive iakttagande lärare i musik- och rytmikundervisning för att undersöka vad det innebär att som lärare själv vara med och musicera i jämförelse med denna studies resultat.

Att ytterligare studera lärarrollen i konstnärliga ämnen vore givande och belysa interaktionen mellan lärare och elever i kreativa lärandeprocesser för att studera hur man som lärare skapar ett kreativt lärandeklimat.

7. Referenser

Nedan listas uppsatsens referenser, först litteratur, internetsidor och en föreläsning och sist studiens insamlade material i form av dagboksanteckningar, enkätsvar och videofilmer.

7.1. Litteratur, internetsidor och föreläsning

Aspelin, J. (2011-11-24). Föreläsning om *Relationell kompetens*. Musikhögskolan i Malmö, Ystadsvägen 25, Malmö.

Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (2000). *The movement of movement. Dance improvisation*. London: Dance Books Ltd.

Bradley, K. K. (2009). *Rudolf Laban*. Abingdon, Oxon och New York: Routledge.

Foster, R. (1976). *Knowing in my bones*. London: A & C Black Ltd.

Fredricson Flodin, F. (2011). *Improvisationsförmågan som dansstudentens fronesis*. (Examensarbete Magister, Södertörns högskola, Centrum för praktisk kunskap).

Heiling, G. (2002). *Om aktionsforskning*. (Kurslitteratur i Kurs i forskningsmetodik, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet).

Johansson, K. (2002). *Den inbillade läraren*. Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.

Jönsson, H. (2008). *Mål och mening med dansimprovisation*. (Examensarbete, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet).

Kaltenbrunner, T. (1998). *Contact improvisation*. Oxford: Meyer & Meyer Sport Ltd.

Kugelberg, C. (2010). *Utveckling inom rörelseimprovisation*. (Självständigt arbete 15hp, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet).

Kåver, A. (2004). *Att leva ett liv, inte vinna ett krig*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Nyström, K. (2002). *Dans på gränsen. Demensdrabbades kommunikation i dansterapi*. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.

O'Donnell Fulkerson, M. (utan årtal). *MOD: Open form to Responsible Anarchy: Autobiographical Thoughts*. Hämtad 24 november 2011 från: <http://releasedance.com>

Paxton, S. (2001). Improvisation is a word for something that can't keep a name. I *Moving History/Dancing Cultures* (s 421-426). USA: Wesleyan University Press.

Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 13-34). Lund: Studentlitteratur.

rörelse. (utan årtal). *Nationalencyklopedin*. Hämtad 9 januari 2012 från Nationalencyklopedin Online: www.ne.se/rorelse

Santos Newhall, M. A. (2009). *Mary Wigman*. Abingdon, Oxon och New York: Routledge.

Sjöstedt Edelhölm, E & Wigert, A. (2005). *Att känna rörelse – en danspedagogisk metod*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Ståhle, A. (utan årtal). *Nationalencyklopedin*. Hämtad 9 januari 2012 från Nationalencyklopedin Online: <http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/dans>

Svenska Akademien. (1986). *Ordlista över svenska språket* (11:e upplagan). Stockholm: Nordstedts Tryckeri.

Söderström, Å. (2004). Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem. I K. Rönnerman (Red), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 93-109). Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, A. (2003). *Rytmik – lek på allvar*. (Magisteruppsats, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet).

Wahlström, M. (1979) *Dansens Historia*. Lund: Studentlitteratur AB.

7.2. Dagboksanteckningar

2011-03-07. Finns i författarens ägo.

2011-03-14. Finns i författarens ägo.

2011-03-21. Finns i författarens ägo.

2011-03-28. Finns i författarens ägo.

2011-04-04. Finns i författarens ägo.

2011-04-18. Finns i författarens ägo.

7.3. Enkät svar

2011-03-07. Från fem deltagare, vilka finns i författarens ägo.

2011-03-14. Från fyra deltagare, vilka finns i författarens ägo.

2011-03-21. Från sex deltagare, vilka finns i författarens ägo.

2011-03-28. Från fem deltagare, vilka finns i författarens ägo.

2011-04-04. Från fem deltagare, vilka finns i författarens ägo.

2011-04-18. Från fyra deltagare, vilka finns i författarens ägo.

7.4. Videofilmer

2011-03-07. Finns i författarens ägo.

2011-03-14. Finns i författarens ägo.

2011-03-21. Finns i författarens ägo.

2011-03-28. Finns i författarens ägo.

2011-04-04. Finns i författarens ägo.

2011-04-18. Finns i författarens ägo.

8. Bilagor

Som bilagor finns samtliga enkätfrågor som deltagarna fick.

8.1. Frågor efter träff 1:

1. Hur känner du dig i kroppen och i sinnet just nu?
2. Hur har du upplevt improvisationerna, mina instruktioner och improvisationernas regler?
3. Hur har du upplevt gruppen och dig själv i gruppen?
4. Hur upplevde du att jag som ledde improvisationerna ibland var med själv och dansade?
5. Kan du säga någonting om din närvaro under denna timme? Var du fokuserad på dig själv, på de andra eller flög dina tankar iväg någon annanstans?

8.2. Frågor efter träff 2:

1. Hur känner du dig i kroppen och i sinnet just nu?
2. Hur har du upplevt mina instruktioner? Har mina instruktioner varit till hjälp eller har de förvirrat dig? Hur tycker du att det var i början när jag gav instruktioner medan ni dansade? Kunde du ta in mina instruktioner då?
3. Vad tyckte du om min roll som ledare? Hur upplevde du mig som ledare? Hur upplevde du att jag ibland var med själv och dansade och ibland inte?
4. Hur har du upplevt gruppen och dig själv i gruppen?
5. Hur tyckte du att det var att dansa när de andra såg på?
6. Hur tyckte du att det var att se andra dansa?
7. Kan du säga någonting om din närvaro under denna timme? Var du fokuserad på dig själv mycket, på de andra eller flög dina tankar iväg någon annanstans?
8. Hur har du upplevt din kropp och dina rörelser under den här timmen? Hur har det känts när du har dansat/rört på dig?

8.3. Frågor efter träff 3:

1. Hur känner du dig i kroppen och i sinnet just nu?
2. Hur har du upplevt mina instruktioner idag? Har mina instruktioner varit till hjälp eller har dem förvirrat dig?
3. Vad tyckte du om att vi i gruppen reflekterade tillsammans efter en improvisation? Gav det dig något?
4. Vad tyckte du om min roll som ledare? Hur upplevde du mig som ledare? Hur upplevde du att jag ibland var med själv och dansade och ibland inte?
5. Hur har du upplevt gruppen och dig själv i gruppen idag?
6. Hur tyckte du att det var att dansa när de andra såg på?
7. Hur tyckte du att det var att se andra dansa?
8. Kan du säga någonting om din närvaro under denna timme? Var du fokuserad på dig själv mycket, på de andra eller flög dina tankar iväg någon annanstans?
9. Hur har du upplevt din kropp och dina rörelser under den här timmen? Har du dansat som du brukar göra? Har du hittat nya rörelser? Har rörelserna känts som dina egna eller som något som du imiterar? Har du känt dig fri i din dans?

10. Vad har dagens lektion gett dig?

8.4. Frågor efter träff 4:

1. Hur känner du dig i kroppen och i sinnet nu jämfört med när du kom för en timme sedan?
2. Kan du nämna något som dagens lektion har gett dig?
3. Hur har du upplevt din dans idag? Har du dansat som du brukar? Har du dansat på något nytt sätt?
4. Kan du säga något om hur du har upplevt improvisationernas ramar och regler? Hur har reglerna påverkat din dans? Har du känt dig fri innanför ramarna och reglerna?
5. Vad tycker du är positivt alternativt negativt med att jag som leder själv är med i en övning? Vad tycker du är positivt alternativt negativt med att jag står vid sidan av och ger instruktioner och inte är med och dansar?
6. Vad tycker du är skillnaden mellan att få instruktioner under en improvisation och att få de innan improvisationen?
7. Kan du säga någonting om din närvaro under denna timme? Var du fokuserad på dig själv mycket, på de andra, flög dina tankar iväg någon annanstans eller var du närvarande här och nu?
8. Gentemot mig och de andra i gruppen, har du dansat som du har velat och känt för eller har du ändrat din dans på grund av oss? Har gruppen påverkat din dans negativt på något sätt?
9. Vad tyckte du om att vi i gruppen reflekterade tillsammans efter en improvisation? Gav det dig något, vad i så fall?

8.5. Frågor efter träff 5:

1. Hur känner du dig i kroppen och i sinnet nu jämfört med när du kom för en timme sedan?
2. Kan du nämna något som dagens lektion har gett dig?
3. Hur har du upplevt din dans idag? Har du dansat som du brukar? Har du dansat på något nytt sätt?
4. I den första långa improvisationen ledde jag er med många olika instruktioner. Tycker du att det var improvisation? Om ja, varför? Om nej, varför inte?
5. I improvisationen när de enda reglerna var att du skulle göra det du ville, kände du dig fri då eller mer hämmad?
6. Kan du säga någonting om din närvaro under denna timme? Var du fokuserad på dig själv mycket, på de andra, flög dina tankar iväg någon annanstans eller var du närvarande här och nu?
7. Gentemot mig och de andra i gruppen, har du dansat som du har velat och känt för eller har du ändrat din dans på grund av oss? Har gruppen påverkat din dans negativt på något sätt?

8.6. Frågor efter träff 6:

1. Hur känner du dig i kroppen och i sinnet nu jämfört med när du kom för en timme sedan?
2. Kan du nämna något som dagens lektion har gett dig?
3. Hur har du upplevt din dans idag? Har du dansat som du brukar? Har du dansat på något nytt sätt?
4. I den första improvisationen, den långa uppvärmningen gav jag dig olika saker att fokusera på, exempelvis rummet och olika kroppsdelar. Kan du säga någonting om hur du tog dig an

instruktioner om vad du skulle fokusera på? Var instruktionerna tillräckliga för att du skulle hitta rörelser och börja dansa?

5. Hur upplevde du gruppimprovisationen med lapparna? Hur var det att följa instruktionerna på papperna?

6. Kan du säga någonting om din närvaro under denna timme? Var du fokuserad på dig själv mycket, på de andra, flög dina tankar iväg någon annanstans eller var du närvarande här och nu?

7. Gentemot mig och de andra i gruppen, har du dansat som du har velat och känt för eller har du ändrat din dans på grund av oss? Har gruppen påverkat din dans negativt på något sätt?