

Dansens möjligheter

Undervisning för elever med icke-normativa
förutsättningar

Aktionsforskning på Kulturskolans Resurscenter

Karin Erika Johansson

Abstract

Titel: Dance opportunities: Education for students with non-normativ conditions: Action Research at the Resource Center at the Community School of Arts

Dansens möjligheter: Undervisning för elever med icke-normativa förutsättningar: Aktionsforskning på Kulturskolans Resurscenter

University: Stockholm University of the Arts. School of Dance and Circus

Language: Swedish

Key words: Dance study, dance teaching, children, norm, ability, neurodevelopmental disability, autism spectrum, ADHD, ADD, intellectual disability, action research, Community School of Arts.

This Study is an action research, investigating didactic approach by three different dance teachers at the Resource Centre at the Community School of Arts in Stockholm. The Resource Centre offer activities after school, for children and young people with disabilities or students who are in need of smaller groups. The questions asked are: What underlying norms and ideals are at work, what similarities and differences in approach is seen amongst the teachers at the same workplace? How do educators achieve communication and adapt this to the students' conditions? What kind of educational interventions are most prominent, and what sort of development is stressed? The study points out that there are similar ideas between the teachers but it is conducted in different ways. The prime educational interventions is to achieve communication. The teachers are using among other technics intonement, mirroring, modification of students movement, collaboration and play. Another prominent goal is to develop movement diversity. The tools for accomplish this are both visual, verbal, audio active, tactile and emotional. The teachers are striving for clarity in instruction, in the room and other wise.

This study points out the importance that all children and youth should have the opportunity to dance. And to fulfill this task there should be changes in teachers education and further education for teachers in the Community School of Arts. This study also proposes that motor abilities are better practiced in a dance lesson than in pure tutoring environment, due to the aspect of vitality and intent in dance practice. Therefor dance and movement should be a required element in the curriculum for Special Schools. Through movement and dance the goals of the curriculum could be easier attained. Hence a training should be available for student assistants in Special schools.

Sökord: Dansstudier och undervisning, barn, norm, funktioner, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, autism, ADHD, ADD, intellektuell funktionsnedsättning, utvecklingsstörning, aktionsforskning, Kulturskolan.

Men när jag hoppar är det som om mina känslor kunde flyga ända upp till himlen. Jag längtar faktiskt så mycket efter att bli uppslukad av himlen att mitt hjärta darrar. När jag hoppar känner jag också mina kroppsdelar så tydligt- benen som spritter och handflatorna som slår mot varandra- och det får mig att må väldigt bra.

Det är en orsak till att jag hoppar, och jag har nyligen kommit på en annan sak också. Människor med autism reagerar fysiskt på känslor av lycka och sorg. Så när det händer någonting som påverkar mig känslomässigt rycker det till i min kropp, som om den hade träffats av blixten. ”Rycker till” betyder inte att mina muskler bokstavligen stelnar och blir orörliga- det betyder bara att jag inte kan röra mig som jag skulle vilja. Om jag hoppar upp och ner känns det som om jag skakade av mig repen som håller min kropp bunden.

När jag hoppar känner jag mig lättare och jag tror att min kropp lyfts mot himlen. Rörelsen får mig att vilja förvandlas till en fågel och flyga långt härifrån. Men vi är fångar i oss själva och hos andra, och det enda vi kan göra är att kvittra, flaxa med vingarna och hoppa runt i buren. Å, om jag bara kunde flaxa med vingarna och sväva upp i den stora blå evigheten, över bergen och långt bort!

Higashida (2013, s. 68-69)

*Författaren är en 12-årig pojke med autism.
Boken ”Därför hoppar jag” är skriven
med hjälp av ett bildsystem.*

Förord

Först och främst tack till Seija Hyvönen-Mammen och Sara Sandberg som gjorde aktionsforskningen tillsammans med mig. Utan er skulle den här kollegiala forskningen inte blivit till. Jag vill tacka Katrina Lion, min handledare, som bidrog med kunskap, envist uppmuntrande tillrop och engagerad entusiasm som var precis vad jag behövde i den här processen. Tack till Ingrid Redbark- Wallander, programansvarig. Catharina Calleman, Professor emerita för den återkommande frågan om jag hade jobbat på uppsatsen. Jag vill även tacka alla kollegor och elever på Kulturskolans Resurscenter som gör arbetsdagarna spännande och glädjefyllda. Samt slutligen tack till Maria för tålamod i alla dessa timmar av koncentrerat arbete.

Karin Erika Johansson

Hägersten september 2017

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Syfte	4
2.1 Problemformulering	4
3. Forsknings- och kunskapsöversikt	4
3.1 Begrepp	5
3.2 Scenisk dans	6
3.3 Pedagogiska metoder	9
3.4 Normativ kropp	12
3.5 Specialpedagogik	14
3.6 Kroppen i samhället	17
3.7 Praktisknära forskning	20
4. Aktionsforskning	22
5. Metod	24
5.1 Kontext	25
5.2 Kollegialt samarbete	27
5.3 Material	28
5.3.1 Filmning	29
5.3.2 Kamerans roll	30
5.4 Forskningsperioden	31
5.5 Val av elevgrupp	32
5.5.1 Saras val av grupp	32
5.5.2 Seijas val av grupp	33
5.5.3 Karin Erikas val av grupp	34
5.6 Analysverktyg	34
6. Analys och resultat	46
6.1 Normer och ideal	47
6.1.1 Demokrati och medbestämmande	48
6.1.2 Lektionsupplägg	50
6.1.3 Pedagogik eller terapi	53
6.1.4 Pedagogens påverkan och synlighet	54
6.1.5 Flera ämnen	55

6.2 Individanpassning och kommunikation	57
6.2.1 Utgå från elevens egna rörelser	58
6.2.2 Utveckla elevinitiativ till övning	59
6.2.3 Introducera nya övningar	61
6.2.4 Återkoppla och uppmuntra	62
6.2.5 Bemöta konflikter	65
6.3 Pedagogiska interventioner	66
6.3.1 Rörelsevariation	67
6.3.2 Struktur	69
6.3.3 Avskalat rum	71
6.3.4 Fantasibilder	72
6.3.5 Underlätta koreografisk inläring	74
6.3.6 Vikten av förberedelse	75
6.3.7 Skapa egen musik	76
6.3.8 Arbeta med assistenter	78
7. Diskussion	80
7.1 Den personliga dimensionen	81
7.2 Den professionella dimensionen	82
7.2.1 Den pedagogiska rollen: normer och demokrati	82
7.2.2 Lektionsplanering	84
7.2.3 Pedagogiska metoder	85
7.3 Den politiska dimensionen	87
7.3.1 Danspedagogiken	87
7.3.2 Läroplan för särskolan	88
7.3.3 Utbildning för assistenter och pedagoger	90
7.3.4 Kulturskolan	90
8. Källor	92
9. Bilagor	1

1. Inledning

No one method is right for every situation. The teacher needs to be creative, flexible, and to consider a range of teaching styles and strategies to enable students to learn. The method of teaching should take account of: What is the subject matter? Which style is most appropriate? Who are the students? How will they best learn? (Gough, 1999, s. 34)

Det finns inte *en* metod för inläring. För att nå olika elever behövs olika metoder. Som lärare behöver vi vara flexibla i vårt sätt att lära ut, kunna reflektera över målen för att sedan anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar. Kanske har vi ett sätt att undervisa som vi tycker fungerar bra och som det inte finns någon större anledning att ändra på. Men vad händer när vi möter en elevgrupp med helt olika förutsättningar sinsemellan, eller elever utan fungerande korttidsminne, med koncentrationssvårigheter, som inte kan symbolisera eller förstå bildrikt språk? Eller en elev som inte kan acceptera ett musikval, förstå en verbal instruktion, inte har tillgång till alla sinnen eller inte kan använda sina ben.

Jag har tillsammans med mina danspedagogkollegor på Kulturskolans Resurscenter i Stockholm gjort en aktionsforskning på vår egen verksamhet. I denna forskning analyserar vi vilka pedagogiska normer och ideal som styr undervisningen, hur vi gör för att möta elevernas behov, uppnå kommunikation samt undersöka vilka pedagogiska interventioner vi gör och varför. Forskningsarbetet fokuserar på hur danspedagoger väljer att anpassa sitt förhållningssätt i mötet med elever som har icke-normativa förutsättningar som intellektuell eller neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Det är i första hand pedagogerna som är forskningsobjekt, inte eleverna.

Inom aktionsforskningen finns en ambition att påverka både sig själv och andra, omgivning och samhälle samt att skapa mer demokratiska förutsättningar på området som undersöks. I och med detta arbete önskar jag i en förlängning kunna bidra till danspedagogikens utveckling i Sverige. Målet är att danspedagoger ska få verktyg som gör att de tycker det är intressant och självklart att arbeta med elever som har olika förutsättningar och funktioner.

Det finns allmängiltiga aspekter av denna forskning. Hur pedagoger anpassar instruktioner och förhållningssätt till elevers förutsättningar är relevant för all didaktisk forskning. Många elever kan uppnå större utvecklingspotential om pedagogen förändrar förhållningssätt och möter eleverna där de befinner sig. Barn och unga oavsett funktioner, ska

ha möjlighet att uttrycka sig kreativt och konstnärligt både i skola och på fritiden. Pedagoger bör ha redskap för att undervisa dessa elevgrupper, både i homogena och i inkluderande grupper.

2. Syfte

Syftet är att genom kollegialt lärande och aktionsforskning undersöka hur danspedagogerna på Kulturskolans Resurscenter går tillväga för att alla elever ska bli delaktiga och utvecklas på ett personligt plan samtidigt som eleverna utvecklar sin förmåga att dansa. Fokus ligger på att undersöka pedagogens läroprocess, snarare än elevens.

2.1 Problemformulering

Frågeställningarna i uppsatsen handlar om vilka val som görs i didaktiska situationer. Jag vill undersöka vilka interventioner jag och mina kollegor använder och hur vi kommer fram till att det är just de förändringarna som ska göras. Med intervention menar jag en praktisk åtgärd för att möta ett pedagogiskt dilemma. Jag vill undersöka vilka redskap som krävs för att danspedagogen, i kommunikation med eleven ska kunna skapa en pedagogik anpassad till elevens förutsättningar och behov. Jag vill även belysa vad vi vill förändra i den pedagogiska situationen, varför vi vill förändra det, hur vi gör förändringen och hur resultatet blev.

Problemformulering är följande:

- Vilka bakomliggande normer och ideal syns i det pedagogiska upplägget: vilka likheter och skillnader i förhållningssätt finns mellan olika pedagoger på samma arbetsplats?
- Hur gör pedagogerna för att uppnå kommunikation och anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar?
- Vilka former av pedagogiska interventioner är mest framträdande, och vilken typ av utveckling hos eleverna betonas?

3. Forsknings- och kunskapsöversikt

I forskningsöversikten har jag valt litteratur inom följande områden: scenisk dans och icke-normativitet, konstnärliga och pedagogiska metoder, kroppen som norm, specialpedagogik, kroppen i samhället och forskning kring funktioner samt en orientering i olika praktiktära

forskningsinriktningar. Innehållet under dessa rubriker är relevant för området och påverkar dansdidaktiken och min aktuella forskning genom relationell, organisatorisk eller politisk påverkan. Men först presenterar jag termer och ord som jag kommer att använda i uppsatsen.

3.1 Begrepp

När det gäller grupper med icke-normativa förutsättningar blir orden snabbare belastade än inom andra områden. Om några år kommer det säkert vara andra ord som används när det handlar om funktionsnedsättning. Begreppen som används är kopplade till samhällets normativa värderingar. I normativa begrepp finns en maktaspekt (Foucault, 1987:2003). Foucault beskriver makt som något som cirkulerar mellan samhällets olika institutioner. Det handlar inte om att värdera makt som ond eller god utan att observera hur disciplinering verkar i både samhälle och på individnivå.

Grundskolan klassificerar personer bland annat genom att mäta IQ. Om ett barn har under 70 IQ har hen en utvecklingsstörning och skrivs in i särskolan. Dessa barn avviker från normen, kan inte uppnå grundskolans målsättning och blir satta i en speciell skolform. Att befinna sig utanför normen, kan skapa utanförskap vilket ibland kan avläsas i språket. Till exempel genom de små orden som kommer före som i handikapp-idrott, special-pedagogik, sär-skola och så vidare.

I Sverige är det Socialstyrelsens termbank som bestämmer vilka termer som för tillfället är det korrekta sättet att beskriva icke-normativa kognitiva och fysiska förutsättningar (Socialstyrelsen, 2017). Just nu är det funktionsnedsättning som är den gängse termen. Jag kommer att använda funktionsnedsättning parallellt med andra aktuella ord, som funktionsvariation, i behov av särskilt stöd med flera. Uttrycket ”i behov av särskilt stöd” har används sedan omarbetningen av Salamancadeklarationen 2001 (UNESCO, 1994:2006).

Termen funktionshinder används när en person blir hindrad från att göra något i relation till omvärlden, men en person är inte funktionshindrad. I maj 2017 bytte Handikapporganisationerna namn till Funktionsrätt Sverige. Termen funktionsrätt ska användas på liknande sätt som mänskliga rättigheter. Funktionsrätt definieras som rätten för en person med funktionsnedsättning till full delaktighet (Funktionsrätt, 2017). Termen utvecklingsstörd är fortfarande korrekt (FUB, 2016). Jag använder oftast ”intellektuell funktionsnedsättning” synonymt med utvecklingsstörning. Neuropsykiatriska

funktionsnedsättningar förkortas NPF och innefattar bland annat ADD, ADHD, autismspektrumtillstånd som förkortas AST (Attention, 2017). Kognitiv nedsättning ska innefatta både neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och utvecklingsstörning/intellektuell nedsättning (Vårdguiden, 2017).

Det finns olika begrepp som belyser delaktighet i grupper, bland annat inkludering och integrering (Jacobsson & Nilsson, 2011). Integrering har kommit att betyda att olika grupper går sida vid sida, till exempel att särskoleklasser finns i en vanlig grundskola, medan inkludering är något som händer i hela gruppen där alla är inblandade (Falkmer, 2009). Deltagarna i en inkluderad grupp arbetar tillsammans utifrån sina egna villkor, tar hänsyn till individernas förmågor och skapar något där alla bidrar till helheten (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Faktaruta om hjärnfunktioner och begrepp

Exekutiv funktion: ”Chefen i hjärnan”, att samordna information. Svaghet innebär svårigheter med igångsättning, ta initiativ och nya idéer, svagt arbetsminne, välja och planera, bristande impulskontroll, uppmärksamhetsproblem. Ofta svårt att tolka sinnesintryck. Motorisk utveckling är ofta sen, vanligt inom AD(H)D och AST.

Central koherens: Att se övergripande mening på bekostad av detaljerna. Svaghet innebär att fokus på detaljerna och sakorientering, vanligt inom AST.

Mentalisering: Kunna tolka och förutse andras beteende och reflektera över sitt eget. Svag mentalisering vanligt inom AST.

Sinnesintryck Över- eller underkänslig när det gäller ljud, doft, beröring temperatur, ljus osv, vanligt inom AST.

Källor: Riksförbundet Attention (2016) och Autismforum (2016)

Begreppen normativ och icke-normativ används på olika sätt och i olika sammanhang i uppsatsen. Jag strävar efter att på respektive ställe, förklara på vilket sätt jag använder ordet just i det sammanhanget. Dessutom använder jag hen när det handlar om könsneutrala benämningar av person samt ”en” istället för ”man” i den löpande texten.

3.2 Scenisk dans

Under senare år har kroppar med icke-normativa förutsättningar varit vanligt förekommande i scenisk dans. Det är framförallt dansare med fysiska funktionsnedsättningar som har uppmärksamats. På den internationella scenen var gruppen Candoco Dance Company (Candoco, 2017) tidigt ute med att ha dansare med fysiska funktionsvariationer. Denna

engelska grupp har haft stort inflytande på området med inkluderande dans. Adam Benjamin var en av initiativtagarna till Candoco och har i *Making an Entrance* (2002) gjort en redogörelse för den historiska utvecklingen av dans där utövarna har funktionsnedsättningar. Bland annat skriver han om Rudolf Labans betydelse för engelsk dans. Laban hade redan under 1900-talets början startat dansskolor i Tyskland, Italien och Frankrike. Både vuxna och barn, professionella och amatörer dansade för Laban. Han arrangerade bland annat manifestationer där hundratals arbetare dansade. Rudolf Laban kom till England 1937 och undervisade uttryckande och modern dans för personer som inte hade det som yrke (Benjamin, 2002). Sedan dess har icke-professionell modern dans haft en jämförelsevis bred förankring i det brittiska samhället, och kom senare att kallas Community Dance (Amans, 2008). Community Dance utförs av dansare som inte har det som yrke, i olika åldrar och olika kroppar och funktioner. Ett annat förhållande som påverkat situationen för personer med funktionsnedsättning i England, är att det har funnits en aktiv funktionsnedsättnings-aktivism sedan 1970-talet och en stark medvetenhet om samhällsliga orättvisor (Shakespeare, 2006). Benjamin tar även upp olika sätt att se på dans som allmän eller elitistisk: vissa dansstilar får användas av folket, andra av professionella dansare. Han ifrågasätter också synen på vilka som får vara yrkesdansare och vilka kroppar som får dansa på professionella scener.

Vilka som får vara yrkesdansare belyser även Lucia Matos (2008) när hon beskriver festivalen Festival Arte sem Berreiras (Festival Konst utan gränser, min översättning) 2002 i Brasilien. Olika dansgrupper uppträdde på festivalen och hon beskriver variationer på den konstnärliga kvalitén i föreställningarna, hur synen på personer med funktionsnedsättning framträder i olika kontexter och hur det kan skapa demokratiska fallgropar. Matos (2008) efterlyser ett konstnärligt språk som utgår från dansarnas faktiska förutsättningar och kroppar. Att försöka återskapa ett normativt, kroppsligt och estetisk ideal skapar återvändsgränder i konstnärligt skapande där kropparna inte har normativa utseenden och förutsättningar. Matos menar att dansare med icke-normativa kroppar utmanar gamla föreställningar om estetik och att det är en styrka att ta vara på, att till exempel härma konventionella danstekniker är inte alltid konstnärligt relevant och gör heller inte den sceniska dansen mest rättvisa (Matos, 2008).

DanceAbility (2016) är en organisation som finns i USA, Latinamerika, Europa och även i Asien. Den startades 1997 av Alito Alessi och Karen Nelson som också startade det

inkluderande danskompaniet Joint Forces Dance Company. Alessi är fortsatt aktiv i organisationen och arrangerar även lärarutbildningar som kallas DanceAbility Teacher Certification och är en månads pedagogisk träning som arrangeras på olika ställen i världen (DanceAbility, 2016). Andra grupper som varit tongivande inom området är bland andra Axis Dance Company och Light Motion från USA, Grupo Pulsar från Brasilien, Bilderwerfer från Österrike, Restless Dance Company från Australien, DV8 från England.

I Sverige finns bland annat danskompaniet Spinn med bas i Göteborg. Spinn har förutom scenisk verksamhet, kurser och utbildningar för barn och vuxna (Kultur i Väst, 2012). Skånes Dansteater (2017) har under flera år bedrivit inkluderande verksamhet och arbetat med dansare med olika fysiska förutsättningar. Det finns fler svenska koreografer som har arbetat med inkluderande grupper, bland annat Christina Tingskog i *Perfect or Join my Picnic* (Christina Tingskog, 2016). Koreografen Cristina Caprioli har skapat föreställningar med dansare som har funktionsvariationer. Hon har även initierat projektet Kroppsfunktion som arbetar med koreografi och språk (Kroppsfunktion, 2015). Andra som har påverkat situationen för konstnärligt utövande med funktionsnedsättning i Sverige är ShareMusic & Performing Arts (Sharemusic, 2017). Det är från början en engelsk organisation som finns i Sverige sedan 2002. ShareMusic arrangerar kurser och skapar inkluderande scenkonstföreställningar, de har även samarbetspartners i olika organisationer och kulturskolor. Exchange Perspektiv är en konferens som arrangerats av Dansens hus och DOCH, 2015 och 2017. Målsättning är att utmana de kroppsnormer som finns dansvärlden både på scener och utbildningar (Dansenshus, 2017) Jag kan också nämna den Nordiska Scenkonstfestivalen Draken (Festivalendraken, 2016) som jag och min kollega Christina Ljungberg har arrangerat vid tre tillfällen, 2011, 2013 och 2015. Festivalen riktar sig till grupper och scenkonstnärer med och utan funktionsnedsättning.

Den sceniska dans jag tar upp under denna rubrik, är nära sammanvävd med dansdidaktiken. Den sceniska dansen påverkar det pedagogiska området bland annat genom att skapa förväntningar på möjlighet att utöva dans. Om det går att se icke-normativa kroppar på scenen så bör det också finnas möjlighet att träna dans, och en pedagogisk beredskap att ta emot deltagare med funktionsvariationer.

3.3 Pedagogiska metoder

Jag såg en ulv, en räv, en hare. Jag såg de dansa alla tre
Och jag dansade också med. Dansa med ulven, räven och haren
Och jag dansade också med. Dansade med de alla tre
Fransk medeltida ballad (författare okänd)

Jag hade nyligen ett samtal med en danspedagog som ”inte ville ha elever med diagnoser i sin undervisning” eftersom hon tyckte att det inte var hennes jobb att undervisa dem, hon var ”danslärare och inget annat”. Det är inte alltid lätt att ha en elevgrupp med helt olika förutsättningar men är det inte en av pedagogens viktigaste uppgifter att skapa förutsättningar för inlärning? Kanske är det pedagogens uppgift att förändra sig så att hen passar eleven, inte att eleven att passar pedagogen (Gough, 1999). Det ska gå att dansa med både ”ulven, räven och haren”, att ha ett inkluderande arbetssätt.

Ett vanligt sätt att arbeta i inkluderande grupper är att utgå från konceptuell dans, kontaktimprovisation eller annan typ av improvisationsövningar (Gilbert, 2015). På detta sätt går det att använda kropparnas olikheter på ett konstnärligt sätt. Østern (1999, 2007, 2009, 2010) har forskat kring pedagogiska upplägg i inkluderade grupper som är baserade på improvisation. Hon har bland annat utformat ett sätt att tänka omkring dans på ett rumsligt sätt (2010). Att använda medvetenheten om att dansaren rör sig i många olika miljöer, både det egna kroppsliga rummet, det fiktiva, det estetiska, det narrativa, det kulturella och det politiska rummet. Alla dessa rum påverkar den pedagogiska situationen och går att använda och laborera med i undervisningen. I sin avhandling (2009) undersöker Østern hur didaktiken ser ut i den egna dansverksamheten, *Danslaboratoriet*. Undervisningen är till stor del baserad på improvisation. Østern menar att improvisation i modern dans behöver läras ut både ”poetiskt, i dialog och med transformativ danspedagogik” (Østern, 2009, s. 274). Improvisation kan vara meningsbyggande, i viss mån förändrande och frigörande både för individen och kollektivet.

Inom den engelska communitydance-rörelsen finns pedagogiska förhållningssätt som riktar sig till dansare med funktionsnedsättning. I *An introduction of Community Dance Practice* (Amans, 2008) finns det bland annat praktiska råd om hur en möter olika människor i dans genom att ta reda på deltagarnas förutsättningar och sedan anpassa instruktionerna, till exempel visa en rörelse upprepade gånger eller tala långsamt, om personen har intellektuella nedsättningar. Lomas (1998) skriver om communitydans både som konstnärlig och

meningsskapande verksamhet. Dansen kan vara identitetsstärkande för deltagare, speciellt för personer med intellektuella funktionsnedsättningar menar hon, eftersom den diskriminering och det förtryck som personer med funktionsnedsättning utsätts för kan ha internaliserats hos deltagarna. Lomas (1998) tar liksom Matos (2008) upp vikten av att se estetik på nya sätt. Dans som utgår från personers olika förutsättningar kan vara lika mycket ”konst av god kvalitet”. Båda författarna betonar vikten att ifrågasätta termen kvalitet som något givet. Kraven på kvalitet är ställt i en kontext och det gäller att värdera varje konstform utifrån sina förutsättningar.

Dance and Disabled People (Jones, 2010) är en pedagogisk metodbok som inriktar sig på ett konstnärligt förhållningssätt för personer med funktionsnedsättning. Författaren är aktiv i den engelska community-dansrörelsen och har utvecklat en speciell metod som bygger på deltagarnas egna specifika erfarenheter. Hon poängterar vikten av att avläsa deltagarnas reaktioner på uppkomna situationer samt att arbeta med en större empatisk förmåga än i normativ gruppundervisning. Det finns en stor bredd inom engelsk Community Dance (People Dancing, 2016) som nu även börjat inspirera svenskt dansliv. Bland annat så arbetar danskonsulenterna i Sverige med detta område. Kultur i Väst har gjort en skrift om community dance (2013) och Dans i Väst har i samarbete med Dans i Stockholm: DIS, ett projekt som heter *Extra allt* där arbete med community dance uppmärksammas och främjas (Danskonsulent DIS, 2017).

Inom sär- och träningskolan har jag stött på Relationplay och Sherbornövningar. Det är en metod som Veronica Sherborn utarbetade utifrån Rudolf Labans metodik, som hon använde framförallt för att dansa med barn och unga med funktionsnedsättningar samt inkluderande grupper (Sherborn, 2001). På svenska finns *Rörelseglädje med Sherbornövningar* (Klinta, 2012). Det finns en svensk Sherbornförening som arbetar med denna metod och som arrangerar utbildningar. I Sherbornövningar läggs stor vikt på att öva upp kroppstillit och kommunikation.

Ann Green Gilbert (2015) är också inspirerad av Rudolf Labans rörelsemetodik. Hon arbetar med skapande dans för alla åldrar och funktioner. Hennes ingång till dansundervisning är konceptuell snarare än baserad på steg och rutiner, vilket passar alla men även elever som behöver arbeta utifrån sina egna förutsättningar. Undervisningen är inriktad både på kroppsliga färdigheter och uttryck. Green Gilbert har också utvecklat något hon kallar för

”Brain dance” som bygger på idéer om den tidiga motoriska utvecklingen (Gilbert, 2006). Brain dance är övningar som kan fungera som uppvärmning men de kan också användas under en hel lektion. Green Gilbert menar att många elevgrupper drar fördelar av brain dance och betonar att det även kan vara mycket givande för elever inom AST (Gilbert, 2015). Även i metodboken *Knowing dance, a guide to creative teaching* (Gough, 1999) tar författaren upp förhållningssätt i inkluderande grupper och belyser förhållningssätt gentemot deltagare med och utan funktionsnedsättning samt belyser hur övningar kan anpassas beroende på elevgrupp.

I *Freedom to Move* (Dunphy & Scott, 2003) beskrivs dansverksamhet för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Författarna delar med sig av egna erfarenheter från sin praktik i Australien. De tar upp tidigare forskning, övningar, förhållningssätt till olika målgrupper, lektionsupplägg, sätt att utveckla en framgångsrik verksamhet samt skillnader mellan terapi och scenisk dans. Även deras utgångspunkt är skapande dans utifrån Labans rörelseanalys. Att arbeta utifrån koncept som kropp, rum, energi (flöde, tyngd, rum och tid) och relation skapar tydliga ramar men ger samtidigt mycket utrymme för individuellt utforskande.

En av de få böckerna på svenska i ämnet har länge varit *Danslek med rörelsehindrade barn* (Grönlund, 1988). Författaren presenterar hur dans för barn med funktionsnedsättning kan se ut. Lektionsupplägget baseras på kropps- och rumsuppfattning, koordination, perception, kontakt och fantasi. Erna Grönlund är professor i barndanspedagogik och undersöker i sin avhandling (1994) hur barn bearbetar känslor i dans. Grönlund var även en av initiativtagarna till dansterapeututbildningen i Sverige. Metodboken *Titta! Jag flyger över himlen* (Larsson & Lindén, 2008) bygger på ett projekt som gjordes på Teater Sagohuset i Skåne. Drama- och danspedagoger arbetade tillsammans med danslek och sagogestaltning för barn med funktionsnedsättning och kallade metoden Dans Drama Dialog.

Det är framför allt skapande dans, improvisation med inslag av modern och nutida dans som presenteras i ovanstående stycke. Skapande dans utgår primärt från individens rörelse och kreativa förmåga. Det blir samtidigt tydligt att olika pedagogiska metoder har utvecklats för att möta olika behov. Att ta hänsyn till koncentrationssvårigheter kräver helt annat förhållningssätt än till exempel synnedsättning. I flera av metoderna som presenteras ovan

finns även inslag av motorisk träning och tanken att den även påverkar kognitiva färdigheter (Grönlund 1988; Gilbert 2015; Sherborn, 2001).

3.4 Normativ kropp

Blicken på den normativa kroppen återkommer ofta i forskning kring dans och funktionsnedsättning. Många dansteoretiker inom området använder feministisk teori när de analyserar synen på den dansande kroppen. En teoretiker som skrivit mycket om synen på kroppen och hur identitet skapas är Judith Butler (1993). Hon belyser bland annat hur kön skapas och hur sexualitet produceras utifrån föreställningar om kön, men gör även analyser av normativa föreställningar om kroppen med icke-normativa funktioner. I den dokumentära långfilmen *Examined Life* (Taylor, 2008) resonerar hon kring funktionsvariationer och kroppsliga normer tillsammans med aktivisten Sunaura Taylor. Butler använder termen performativitet om hur vi framställs eller framställer oss själva. Begreppet är nära förknippat med scenisk framställning men Butler forskar framförallt kring hur vi framställer oss och framställs på samhällets scen (Butler, 1993).

Ann Cooper Albright är en dansteoretiker och praktiker, som inspirerats av Butler och skriver om dansande kroppar med funktionsnedsättningar. I *Choreographing Difference* (Albright, 1997) tar hon upp strukturella mönster i hur performativitet skapas genom kön, etnicitet och funktionsnedsättning. De samhälleliga mönster som konstruerar föreställningar om kroppen och vem som äger tolkningsrätt belyses även i koreografiska verk av Albright. Hon undersöker både i praktik och i teori hur kroppen blir till i samhället (Albright, 2013). Matos (2002, 2008) belyser den postmoderna dekonstruktionen av identitet som en väg att öppna upp den moderna dansen för ”kroppar som kan dansa”, kroppen som inte är kopplad till en identitet utan befinner sig i konstant transformation. Hon beskriver ett postmodernt idealkoncept utifrån dansare med funktionsnedsättning och menar att identiteten är rörlig och går in och ut i olika roller, där kroppen berättar egna historier och är bärare av historier. Hon är inspirerad av den feministiska teoretikern Mary Russo (1995) och hennes begrepp om den groteska kvinnliga kroppen i relation till den ideala kroppen.

Bilden av dansarens kropp, den perfekta kroppen och den icke-normativa kroppen som utmanar estetiken är aktuell hos många av de dansteoretiska forskarna. Även Kupper (2000, 2009) skriver om behovet av att förändra blicken på kroppar med funktionsnedsättning.

Kupper spänner över ett brett fält när det gäller konst och funktionsnedsättning, både utbildning, tillgänglighet till träningslokaler och scener, utbildning av pedagoger, förändring av blick med mera.

Dansare med fysiska funktionsnedsättningar är inte längre ovanligt i professionella grupper och eftersom det finns dansare med fysiska funktionsnedsättningar behövs också anpassade utbildningar. Sara Whatley (2007) tar upp frågan när det gäller högre utbildning. Hon diskuterar hur det går att locka dansstudenter med fysiska funktionsnedsättningar till dansutbildningar och hur högskolorna kan ha beredskap för att undervisa på ett inkluderande och anpassat sätt.

Hickey-Moodys (2007, 2009, 2012) texter belyser dans, intellektuella funktionsnedsättningar och konstnärligt skapande med inspiration av Deleuze och Guattari. Författaren skriver om kroppen som en projektyta av olika intensitet, platser och möten, som en karta av livshistoria. Hickey-Moody beskriver i sin avhandling (2007) sitt arbete med Restless Dance Company i Australien, som hon dansade med under fyra månader. Flera av dansarna i kompaniet har intellektuella funktionsnedsättningar och hon använder tankar från Spinoza som Deleuze och Guattari utvecklat, när hon undersöker vad en kropp kan göra. Istället för att veta vad en kropp *är*, till exempel funktionshindrad, är det enda vi kan veta vad en kropp *kan göra*. ”Bodies with intellectual disability need to be known in terms of what they produce, rather than by reference to what they are not.” (Hickey-Moody, 2007, s. 2)

Forskare som riktar in sig på befrielsepedagogik eller feministisk teori som Shapiro (1998, 1999) skapar en ny inriktning i danspedagogiken, och omvandlar dansdidaktiken till en emancipatorisk handling, där synen på kroppen har politiska förtecken. Sue Stinsons anslag i forskningstexterna (2004, 2005, 2007) påminner på flera sätt om Shapiro, om än inte lika politiska. Snarare är de ”embodied”, med inslag av fenomenologi och placerar kroppen mitt i upplevelsen av dans, forskning och samhälle. Ward-Hutchinson (2011) skriver om dansen som ett personligt sökande. Den egna historien är utgångspunkten för dansen. Rörelsen börjar i den personliga, egna rörelsen och skapar mening som sedan blir en yttre scenisk rörelse. I dessa teoretiska omgivningar kan jag hämta belägg för sökandet efter en pedagogik som passar för anpassade instruktioner, större demokratiskt inflytande och ökad kommunikation.

Dansen liksom andra former av konstnärligt uttryck har förmågan att påverka livskvaliteten och livet för många människor, både individuellt och på ett större samhälleligt

plan. Feministiska forskare som Stinson (2004) Shapiro (1998, 1999) och Green (2002) menar att dansen inte bara handlar om upplevelse och känslomässiga uttryck, utan att den ska betyda något för fler och att målet också ska vara samhällligt engagemang.

3.5 Specialpedagogik

Specialpedagogik är både en praktisk disciplin och ett forskningsområde (Ahlberg, 2015).

Specialpedagogiken som praktik, har vuxit fram inom skolväsendet för att bemöta elever som har andra typer av inlärningsbehov än ”normaten” (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Specialpedagogik behövs när inte alla elever i en grupp kan ta till sig inlärningsmetoden.

Som forskningsområde är specialpedagogiken påverkad av olika samhälleliga modeller och politiska strömningar (Assarsson, 2009; Jacobsson & Nilsson, 2011). Ideologiska inriktningar förändrar synen på det icke-normativa och påverkar specialpedagogiken, liksom styrdokument och läroplaner.

Ett grundläggande styrdokument som påverkar synen på individen och hennes förutsättningar är FNs allmänna förklaring av de mänskliga rättigheterna (Regeringskansliet, 2006). Den utarbetades i kölvattnet av andra världskriget och antogs av generalförsamlingen 1949. Drivkraften var att skapa rättvisa, fred och respekt för mänskligt liv, ett universellt moraliskt kontrakt som alla länder skulle kunna enas om. Alla människor förklaras ha lika värde, oavsett förutsättningar och förmågor. Barnkonventionen (UNICEF, 2009) som är en del av deklARATIONEN om de mänskliga rättigheterna tillkom 1989 och värnar om barns rättigheter. Alla under 18 år i alla länder ska beröras av konventionen och den handlar bland annat om att en inte får bli diskriminerad utifrån funktionsnedsättning, etnicitet, kön, sexuell identitet och att barnets bästa ska vara vägledande i beslut som rör barnet. SalamancadeklARATIONEN (UNESCO, 2006) skrevs under 1994 och fokuserar på att barn med olika typer av funktionsnedsättning har rätt att bli inkluderade i vanlig skola.

FNs konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning från 2006 antogs av Sveriges riksdag 2008 (Regeringskansliet, 2008). Dessa demokratiska dokument har stort inflytande och har påverkat både lagar, läroplaner, pedagogik och språkbruk i Sverige.

Folkskolan i Sverige blev reglerad enligt lag 1842 och hade ambitionen att alla skulle få rätt till samma utbildning och få rättvisa förutsättningar. Problemet med detta system var att det inte tog hänsyn till elevers socioekonomiska, kognitiva eller sociala förutsättningar (Haug,

1998). För att komma till rätta med detta problem, kunde en diagnos på medicinsk, psykologisk eller pedagogisk grund kompensera elevens brister och förstärka de svaga sidorna. Problemet med den kompensatoriska lösningen är bland annat att diagnoser är osäkra och starkt präglade av sociala värderingar (Haug, 1998). Barn som blir diagnostiserade blir särbehandlade, vilket är själva compensationens grundidé. Det är sällan elever kan kompensera den kunskapsbrist som gör att de får specialundervisning. Reaktionen på den kompensatoriska modellen är det demokratiska deltagarperspektivet som började växa fram på 1960 talet (Haug, 1998). Persson (2009) menar att specialpedagogiken som modern praktik började växa fram i samband med grundskolereformen 1962. Skolan skulle ta emot flickor och pojkar från realskolan, flickskolan, folkskolan och specialskolor, från alla samhällsklasser och med samma läroplan oavsett om de hade lätt att lära eller ej. Detta skapade pedagogiska utmaningar och specialmetoder för att bemöta elever med olika kognitiva och neuropsykiatriska förutsättningar. På 1960- och 70 talet började mer demokratiska strömningar inom specialpedagogen utvecklas (Haug, 1998).

Specialpedagogiken har gått en relativt krokig väg, med hjälplärare, speciallärare, obs- klasser, terapiklasser, specialskolor, integrering, inkludering (Persson, 2009). Specialpedagogiska metoder har varierat från KBT, gränssättning och till konsekvenspedagogik. Ett exempel på den senare är: ”om du gör fel, får du ett straff och nästa gång något liknande händer, så minns du detta och gör bättre”(Greene & Ablon, 2012). Detta förhållningssätt menar Greene & Ablon sällan fungerar om eleven har svårigheter med exekutiva hjärnfunktioner, och kanske inte för andra barn heller.

Greene och Ablon (2012) tar upp olika synsätt på var problemet placeras. Om pedagogen tänker att det är eleven eller föräldrarna som är problemet måste elevens/ förälderns beteende förändras. Det blir därför svårt för pedagogen att själv göra något åt skeendet. I en mer situationsbaserad metod är det pedagogen som tar ansvar för situationen och får förändra sig eller sitt förhållningssätt. Hejlskov Elvén (2009) beskriver denna fokusförskjutning som ett sätt för pedagogen att ta ansvar när elever betar sig ”problematiskt”. Pedagogen är den som har makt och möjlighet att förändra situationen, inte eleven. Det är lärarens uppgift att förändra sitt beteende så att eleven har möjlighet att lyckas. Det kan tyckas mer inspirerande att basera verksamhet på delaktighet och engagemang än att utgå från elevers svårigheter och diagnoser (Greene & Ablon, 2012).

Specialpedagogiska metoder och forskning som utgår från lågaffektivt bemötande menar att pedagogens ansvar är nyckeln i utmanande pedagogiska situationer (Havelius Chipumbu, 2017). Det lågaffektiva förhållningssättet kan ses som en reaktion på konfrontativa metoder som kan upplevas mer odemokratiska med hårda regler, fasthållning och liknande (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).

I lösningsinriktad pedagogik (Målberg, 2002) beskrivs den pedagogiska situationen som ett fält där samspel och interaktion mellan lärare och elev sker. Den pedagogiska handlingen ligger inte i pedagogens planering, upplägg av lektionen eller att läraren ska föra ut information och kunskap utan i det som pedagog och eleven skapar gemensamt. Den pedagogiska platsen för inläring skapas genom kommunikation och delaktighet (Tortora, 2014). Dansundervisningen har fördelar i och med att den har potential att utveckla kroppens kommunikativa kapacitet. Både den verbala och kroppsliga kommunikationen samspelar i dansen, menar Tortora (2014).

Det finns en gren av specialpedagogisk teori som riktar in sig på motorik och kroppsliga färdigheter. Att barn med neuropsykiatriska eller intellektuella funktionsnedsättningar kan ha motoriska svårigheter har uppmärksammats under en längre tid. Både inom psykologi och neuropsykiatri forskas kring barns utveckling och varför barn med NPF ofta har motoriska svårigheter. En som påverkade detta område redan på 1970-talet var Jean Ayres (1979), en amerikansk arbetsterapeut och doktor i psykologi. Hon utgick från Piagets utvecklingsteori och menade att inläring är nära förknippat med kroppens förmåga att hantera sinnesintryck. Om barn har svårt att hantera intryck skapar det i sin tur hinder för vidare inläring. Genom att öva på vissa rörelser och förstärka sinnesintrycken utvecklas kognition och socialt förhållningssätt. Ayres teser har vidareutvecklats i annan neuropsykiatrisk forskning och hjärnforskning, bland annat av Svetlana Masgutova (2008) och Sally Goddard Blythe (2004, 2010). Blythe och Masgutova utforskar var och en för sig hur reflexer och kroppsliga färdigheter påverkar hjärnans och kognitionens utveckling. I vanliga fall utvecklas reflexer till automatiserade rörelser allt eftersom hjärnan och det centrala nervsystemet utvecklas. Både Masgutova (2008) och Blythe (2010) menar att om tidiga reflexer finns kvar och inte integrerats hindrar det den övriga motoriska utvecklingen. Om en rörelse borde vara automatiserad men inte är det, kräver det mycket energi och skapar koncentrationssvårigheter hos personen och ibland olämpliga ofrivilliga rörelser. Det finns flera kurser och handböcker

riktade till lärare och föräldrar om hur det går att arbeta med kroppsliga övningar för att förbättra motoriska och mentala färdigheter (Masgutova, 2008; Blythe, 2010).

Den här forskningen har bland annat påverkat praktisk motorisk specialpedagogik. Inom idrottspedagogiken finns flera olika typer av metoder, bland annat något som kallas psykomotorisk specialpedagogik (Stenberg, 2007; Östman, 2002). Det är ett lekfullt sätt att förhålla sig till rörelse där olika redskap används, både traditionellt idrottsmaterial som bollar och mattor men även vimplar, schalar, gummiband och olika typer av sinnesstimulerande rekvisita. Metoden består ofta av demokratiska gruppövningar som inte går ut på att vinna, utan att utforska och leka. Detta arbetsätt närmar sig ett känslomässigt uttryck och därmed tangerar det skapande verksamhet och dans. Psykomotorik kan vara inspirerande för danspedagogik eftersom det binder samman hur det går att utveckla de intellektuella och kognitiva förmågorna genom att använda sinnesövningar, kroppsliga uttryck och övningar. En annan variant av specialanpassad rörelse är liggande dans. Den används framförallt av barn och vuxna med flerk Funktionsnedsättning. Habiliteringen i Stockholm har gjort en metodskrift om liggande dans som framförallt riktar sig till sjukgymnaster. Metoden använder moment av kroppslig träning men betonar även upplevelse och kroppens förmåga till uttryck (Hagström, 2011).

Specialpedagogiska metoder och förhållningssätt påverkar på flera olika sätt forskningsområdet som denna uppsats undersöker. Delvis att pedagogerna i den kollegiala gruppen enskilt hämtar intryck från aktuella specialpedagogiska metoder, både genom egna utbildningar och gemensamma fortbildningar. Samt att det pedagogiska området påverkas av skolans värld, aktuella styrdokument och politiska beslut.

3.6 Kroppen i samhället

Med detta avsnitt vill jag placera forskningen kring funktionsnedsättning i en sociologisk och filosofisk kontext. I och med Erving Goffmans (1963) och andra sociologers forskning från 1950-talet och framåt undersöktes de sociala konsekvenserna av funktionsnedsättning. Om en person blir identifierad med starkt negativa innebörder får personen en låg social status, blir stigmatiserad och avvikelserna påvisar normalitetens rådande ideal (Gustavsson & Nyberg, 2008).

Det finns flera olika inriktningar inom den så kallade funktionshinderforskningen. En av dessa är den medicinska modellen. Forskningen var tidigt inriktad på att bota och korrigera kroppen. ”Skälet till att medicinare har uppmärksammat dessa kroppar kommer sig av deras avvikelser från den standardiserade kroppen som exempelvis kan gå, se och höra.” (Berg & Grönvik, 2007). Som en reaktion på den medicinska modellen utvecklades framförallt i England, den sociala modellen. Den var nära förknippad med politisk aktivism. Personer med funktionsnedsättning blev medvetna om det strukturella förtryck som de blev utsatta för på grund av sitt funktionshinder (Szönyi, 2005). Forskare som arbetade utifrån detta förhållningssätt blev förespråkare för den sociala modellen (Oliver, 1990; Barnes, 1991). Szönyi menar att detta forskningsparadigm är en distinktion mellan två olika synsätt som forskare identifierat och bestämt, samt är två olika förhållningssätt beroende på intresseområde. Ett drastiskt sätt att förklara skillnaden mellan medicinsk och social modell är att jämföra frågan: Vad är det för fel på dig? *medicinsk modell* med frågan Vad är det för fel på samhället? *social modell* (Shakespeare, 2006). Yrkesgrupper som arbetar inom vård och omsorg med personer som har funktionsnedsättning, beskrivs ibland som att de upprätthåller den medicinska modellen. Oliver (1990) menar att den ideologiska grunden för den sociala modellen är materialismen och att det är produktionsförhållandena som förklarar varför personer med funktionsnedsättning förtrycks i samhällsstrukturen, på arbetsmarknaden och andra samhällsarenor. Under senare år har kritik framförts mot den sociala modellen. Tom Shakespeare (2006) menar att kopplingen till politisk aktivism har skapat en teoretisk återvändsgränd. Han erkänner den sociala modellens fördelar genom att den flyttar uppmärksamheten från individens fysiska eller mentala avvikelser till det sätt som samhället inkluderar respektive exkluderar personer. Men han ställer sig kritisk till att den identitetspolitiska fokuseringen har lett till överexponering av den egna kategoriseringen, och skapat en okänslighet för vad som är gemensamt med andra grupper. Shakespeare (2006) menar att i Skandinavien, med sitt väl utbyggda sociala system, finns ytterligare en teorimodell, den miljörelationella, som framförallt är orienterad kring utvecklande av service och hjälpmedel. Den miljörelationella modellen kan ses som en blandning av den medicinska och den sociala modellen.

Ett forskningsperspektiv som vuxit fram ur en normkritisk tradition är Crip theory. Det är en systempositionering till queer, feminism och liknande. Crip studerar inte funktionshindret

utan ifrågasätter normaliteten och kritiserar de normer som utgör gränserna för normaten (Berg & Grönvik, 2007). Det går att sortera in Crip theory under den social modellen men inspirationen kommer från den intersektionella, feministiska forskningstraditionen.

Jag vill avslutningsvis nämna något om kroppen ur ett sociokulturellt perspektiv. Den sociokulturella utmaningen enligt sociologen Wertsch (1998) är att förstå hur tanken och våra mentala förmåga relaterar till kulturell, organisatorisk och historisk kontext. Wertsch forskar på hur kroppen kommunicerar i samhället. Han är inspirerad av Vygotsky och det socialkulturella perspektivet som betonar att inlärning sker i interaktion med den omgivande kulturen och rådande sociala förutsättningar.

I Ian Hackings artikel *Between Michael Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction* (2004) beskrivs olika sätt att använda sig av metoder och få syn på kropparnas kommunikation. Hacking har ett filosofiskt anslag utifrån ett sociokulturellt perspektiv. I artikeln utforskar författaren mellanrummet mellan Goffmans diskurs, om det interaktivt meningsskapande och Foucaults abstrakta maktdiskurser, och hur det på ett fruktsamt sätt går att använda bägge modellerna för att få ett bredare perspektiv i samhällsvetenskaplig forskning.

Jeppsson Grassman (2005) gör inte riktigt samma ställningstagande som Hacking men i artikeln *Tid, rum, kropp och livslopp, nya perspektiv på funktionshinder* söker hon efter en kombination av forskningsmetoder som tar in både samhällsförutsättningar och den personliga berättelsen. Hon menar att det skett en explosion av kroppscentrerade diskurser sedan 1980-talet i sociologin, och att det är två synsätt som kan ställas mot varandra som motsatser och ytterligheter. Den ena är ett poststrukturellt synsätt med anknytning till Michael Foucault. Kroppen ses som diskursiv, skapad i en kulturellt och samhälleligt tidsbunden kontext. Språket som bärare av kunskap representerar en maktordning som påverkar och skapar våra kroppar (Jeppsson Grassman, 2005). Kroppen blir foglig genom utövande av makt och kontroll. Mot detta synsätt sätts fenomenologin, ”Den levda kroppen” och Merleau-Ponty (1945:1999) där kroppen är förutsättningen för upplevelsen av världen. För att dessa upplevelser ska kunna förstås måste de omvandlas till språk och förstås i ett kulturellt sammanhang. Enligt Jeppsson Grassman strävar delar av samhällsvetenskaperna mot ”embodiment”, ett sätt att beskriva hur kropp, själ, biologi och samhälle innesluter varandra utan att uppdelningarna helt försvinner. ”Det handlar om att gå mycket längre och låta

'kroppsligheten' genomsyra den samhällsvetenskapliga analysen och teoribildningen, där den tidigare varit frånvarande. Det är viktigt att låta den få en integrerande funktion och överbrygga dualistiska positioner och uppdelningar mellan kropp och själ och mellan kropp och samhälle." (Jeppsson Grassman, 2005). Embodied sociology blir en vetenskaplig inriktning där forskaren riktar in sig både på samhälle och sociala förutsättningar såväl som den enskilda individens upplevelse av kroppen och den egna berättelsen.

Ovanstående filosofiska strömningarna påverkar både lagskrivning, politiska beslut och forskningsinriktningar när det gäller synen på funktionsnedsättning och icke-normativitet. Dessa teorier påverkar även den allmänna synen på funktionsnedsättning, samt styrdokument som ligger till grund för Kulturskolans verksamhet och en Kulturskola för alla.

3.7 Praktiknära forskning

Under denna rubrik presenteras en orientering i olika former av praktiknära forskning.

Vetenskapliga studier som undersöker didaktisk praktik och lärare som studerar sin egen verksamhet ökar i antal. Olika typer av forskningspraktiker växer fram som action research, learning studies, lessons studies och case studies. Den här typen av undersökningar återkommer i uppsatser, avhandlingar och rapporter från skolor och kulturskolor, artiklar i lärartidningar. Sedan 2010 säger skollagen att all undervisning ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Därmed behövs beprövade didaktiska undersökningar och Skolverket lyfter fram vikten av praktiknära forskning och kollegialt lärande (Skolverket, 2017).

Vetenskapsrådet belyser i skriften *Av denna värld II* (2005) olika forskningstraditioner och hur de kan användas i didaktisk forskning som inriktar sig på praktik. Jag har inventerat metoder som kan passa mitt syfte. En teori som kunde vara aktuell var bland annat socialsemiotisk teori, som utgår från att vi skapar mening genom social interaktion (Kress, 2010). Kommunikation sker på många olika sätt som inte har med talat språk att göra. Detta undersöks genom det multimodala perspektivet, det vill säga att kommunikation sker genom tecken som blickar, tonfall, gester, tal, positioner. Social semiotisk teori tillsammans med multimodalitet och design theory används bland annat av Annika Notér Hooshidar (2014) i en licentiatuppsats som belyser hur dans lärs ut på högskolenivå. Forskningen fokuserar på hur

kommunikation och meningsskapande sker i dansundervisningen, vilka semiotiska tecken som används samt hur undervisningssituationen är designad.

En möjlig framtida fördjupning av forskningen skulle kunna vara att undersöka hur kommunikationen ser ut i undervisningen och använda design theory. En annan teoretisk ansats som används i praktiktäna forskning är fenomenografisk metod. I fenomenografisk forskning beskrivs det som syns och upplevs. Frågor att ställa är: *Vad? Varför? Hur? För vem?* (Kroksmark, 2007). Det är inte primärt en objektiv verklighet som är målet för studien utan hur verkligheten uppfattas. Detta ger möjligheter att beskriva och förstå skillnader i upplevelse hos till exempel elever och lärare (Kroksmark, 2007). Denna metod kan till exempel användas i undersökningar om det mest effektiva sättet att lära ut något. I Learning study undersöks ofta ett mindre inlärningsmoment, genom filmning, samtal och reflektion. I Cecilia Frostensons masteruppsats (2016) gjordes en undersökning med fyra musiklärare från två olika kulturskolor i stockholmstrakten där hon använde learning study och fenomenografisk metod. Det finns även exempel från Linköpings universitet där Pernilla Ahlstrand samarbetat med danspedagoger på Tranås kulturskolan och undersökt det bästa sättet att lära ut danssteget pas de bourrée (Ahlstrand, 2014). Detta är möjliga metoder att använda i framtida projekt för att undersöka specifika delar av undervisningen.

När dansprofessor Susan Stinson föreläste om forskning på Dans och Cirkushögskolan höstterminen 2013 använde hon erfarenheter från sitt liv. Hon tog fasta på personliga erfarenheter, drog samhälleliga slutsatser och gjorde därigenom texterna existentiella eller snarare ”embodied” och allmängiltiga. Hon hade ett tydligt feministiskt anslag som gjorde det personliga till politik, utgick från den egna erfarenheten och vidare till stora samhälleliga mönster. I artikeln *My Body/Myself: Lessons from Dance Education* (2004) utgår Stinson från sin kropp och erfarenhet, och gör samtidigt en form av konst, ett personligt uttryck som resulterar i något bredare än en teoretisk text. Detta beskriver hon också i artikeln *Research as choreography* (2006). Hon ser på forskning som att berätta historier och sedan reflektera över det. Det var fascinerande att ta del av hennes sätt att närma sig vetenskaplig forskning. Under föreläsningen presenterade Susan Stinson boken *Action Research* av Jean McNiff (2013). McNiff beskriver Action Research som en personlig resa och samtidigt ett sätt att påverka samhället. I Aktionsforskningen såg jag en möjlighet att undersöka hur mitt och mina kollegors arbete såg ut och bestämde mig för att använda detta perspektiv.

4. Aktionsforskning

May the road rise with you
(från keltisk bön, trad)

Alla barn och unga, oavsett funktioner ska ha möjlighet att uttrycka sig kreativt och konstnärligt både i skolan och på fritiden och jag anser att danspedagoger ska ha redskap för att undervisa dessa elevgrupper. Jag ville därför utgå från, och skriv om mitt arbete som danspedagog på Kulturskolans Resurscentrum. I modellen för aktionsforskning finns en stark demokratisk strävan med betoning på människors lika värde. Jag föreställde mig att mitt forskningstema passade väl för aktionsforskning.

När jag sedan läste vidare om aktionsforskning framgick det att det ska vara en transformativ process där forskaren ska förändra sitt beteende (McNiff, 2013). En ödmjuk inställning till den egna verksamheten efterfrågades samt strävan efter förändring. Jag anade att både goda och mindre goda pedagogiska egenskaper skulle bli synliga i processen, och jag började skriva forskningsdagbok för att bearbeta dessa tankar.

Jag frågade mina två danspedagogkollegor på Kulturskolans Resurscenter om de kunde vara något som inom aktionsforskningen kallas ”kritiska vänner”. De kom senare att bli forskningskollegor och vårt samarbete blev ett kollegialt utbyte. Det gav möjlighet till rikare och mer jämförande material, analysen blev mer genomlyst och diskuterad eftersom tre personer ser mer än en.

Termen Action Research myntades av socialpsykologen Kurt Lewin på 1940-talet (Ferrance, 2000). Att forska på praktik ansågs under en period ovetenskapligt men på 1970-talet började både vetenskapliga discipliner och pedagogisk praktik märka fördelarna med att forska på verkliga situationer. Fortfarande kan det finnas tendenser inom forskningsvärlden att se på aktionsforskningen som mindre seriös. Men många menar att den här typen av forskning behövs om den praktiskt pedagogiska verksamheten ska utvecklas. Anna Ahlberg, forskare inom specialpedagogik, menar i *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar* (2015) att det råder ett spänt förhållande mellan vetenskaplighet och praktik. Inom pedagogisk forskningstradition finns en tendens att lärarna tycker att pedagogisk forskning är världsfrånvärd och inte användbar i praktiken. Forskarna å sin sida tycker att lärarna är tröga och inte tar till sig nya impulser, utan fortsätter som de alltid gjort (Ahlberg, 2015). Ahlberg menar att det finns ett behov av forskning på praktik och att det är viktigt att utveckla

pedagogisk verksamhet genom att lärarnas praktiska erfarenhet kopplas till teoretiska förklaringsmodeller. ”Då lärare betraktas som kunskapsproducenter förändras det etablerade maktförhållandet, dvs. att vetenskaplig kunskap har tolkningsföreträde framför praktikers kunskap” (Ahlberg, 2015, s. 109-110).

I *Praxisnära forskning - varför, vad och hur?* (2005) beskriver Ingrid Carlgren problemet med att vetenskapsrådet endast stödjer forskning som bedrivs av disputerande forskare. Lärare saknar därmed formell utbildning för att forska, Carlberg menar att avsaknad av praktisk forskning gör det mindre attraktivt för lärare att utbilda sig vidare. Skillnaden mellan forskning och utvecklingsarbete är att forskning syftar till kunskapsutveckling medan utvecklingsarbete syftar till att utveckla en specifik verksamhet. Carlgren menar att syftet med ”kollegial forskning” ofta är kompetensutveckling snarare än kunskapsproducerande och föreslår att detta löses genom att forskningen är lärardriven och att forskarna ingår i en studie tillsammans med lärarna (Carlgren, 2005). Ahlberg (2015) menar att maktproblematik mellan praktik och vetenskap behöver överbryggas och aktionsforskning är ett sätt att väva samman praktik och vetenskap. Det finns flera olika inriktningar inom aktionsforskning men alla genomförs i utövarens egen praktik.

Enligt Ahlberg finns det tre dimensioner inom aktionsforskningen: Den professionella dimensionen, som skapar nya sätt att förstå praktiken: Den personliga dimensionen, som handlar om att reflektera över de egna uppfattningarna och koppla dem till praktiken: Den politiska dimensionen, som handlar om att stärka den demokratiska processen och är ett uttryck för social förändring och förbättring (Ahlberg, 2015).

Brown University i Providence har inom ramen för projektet The Education Alliance utvecklat forskningssamarbeten och utbildningar, som Laboratory at Brown University, LAB. De har även sammanställt och gett ut en handbok om aktionsforskning (Ferrance, 2000). Där beskrivs målet med aktionsforskningen som fyrfaldigt: deltagarnas utveckling och växt [empowerment], att arbeta tillsammans [collaboration], att uppnå ny kunskap samt social förändring. Aktionsforskare använder sitt eget arbete som forskningsunderlag och ställer frågor som ska leda till förändring av det egna arbetssättet. Under processen finns ett cirkulärt tänkande där en agerar, reflekterar och ställer nya, ytterligare frågor kring det egna temat och hittar nya sätt att agera. Förhållningssättet är bland annat inspirerat av den hermeneutiska cirkeln (Gadamer, 1997). Gadamer menade att förståelsen av en text eller

situation, roterar från delar till helhet och tillbaka till delar och på så sätt vidgas kunskapen. Det går att se följande frågor som ett skelett till undersökningen: Vad vet jag? Hur kommer det sig att jag vet detta? Hur kan jag läsa in teoretiska kunskaper i verksamheten? Vem har påverkat mitt tänkande? Vad behöver jag lära mig? Vilka steg behöver jag ta för att påverka situationen i en ny riktning? Ferrance (2000) beskriver aktionsforskningens cirkulära kunskapsinhämtande på följande sätt: identifiera problem – samla data – tolka data – agera på observationer – utvärdera resultat – ta nästa steg – identifiera problem och så vidare.

Aktionsforskning används på olika universitet och i olika sammanhang runt om i världen. Sedan 1992 har den akademiska tidskriften *Educational Action Research* funnits. Den publicerar fyra gånger/år och belyser olika aspekter av vetenskaplig aktionsforskning. Aktionsforskningen används ofta som en brygga mellan universitet och samhälle för att uppnå social förändring och demokratisk utveckling. Paul M Rampola (2014) skriver på hemsidan för på Nelson Mandela Metropolitan University, att han använder dessa metoder för att förbättra sin undervisning samt att hans studenter använder sig av dessa tekniker i sin forskning. Metoder i aktionsforskningen är dagboksskrivande, observationer, skuggning, samtal, filmning och dokumentationer av olika slag, samt utbyte med kollegor eller kritiska vänner. Det vill säga att använda sina känslor och upplevelser som verktyg för både en inre och en samhällelig förändring och under tiden även fråga sig: Vad känner jag? Vad upptäcker jag? Finns det några specifika händelser som jag lägger märke till i situationen? (Rampola, 2014).

Dessa aktionsforskningens arbetsredskap använde jag sedan i min undersökning, både det som handlade om observation, skrivande, samtal och dokumentation såväl det som handlar om den cirkulära frågeprocessen och den personliga, den kollektiva såväl som den sociala och politiska aspekten.

5. Metod

Under denna rubrik presenteras arbetsplatsen, den kollegiala gruppen, forskningsmaterialet, tillvägagångssättet och det tidsmässiga upplägget. I tidigare kapitels forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter har jag valt att visa på ett brett forskningsfält eftersom detta område rör många olika discipliner.

5.1 Kontext

Eftersom jag skriver om pedagoger som arbetar på samma arbetsplats och är en relativt homogen grupp tar jag upp förutsättningarna för denna arbetsplats och vilka gemensamma ramar som finns.

Kulturskolan i Stockholm har funnits sedan 1996 och var resultatet av en sammanslagning av Vår teater och Kommunala musikskolan (Hägglund, 2002). I samband med sammanslagningen lades även ämnena dans och bild och form till. Kulturskolan är en kommunal fritidsverksamhet som erbjuder barn och unga mellan 6 och 22 år, ”utrymme att upptäcka, utveckla och uttrycka dig på din fritid” (Kulturskolan, 2017).

Kulturskolans Resurscenter startades 1997-98 som ett nationellt kulturpedagogiskt resurscenter inom Kulturskolan i Stockholm. Verksamheten riktar sig till barn och unga med funktionsnedsättning. Ämnena är musik, dans, cirkus, drama och teater, bild och form och media. Verksamheten startade med fem heltidstjänster som fördelades på 10 pedagoger. I dagsläget är åtta tjänster fördelade på elva personer. Kulturskolans Resurscenter ligger i Johanneshov, vid Globenområdet men det finns verksamhet i andra delar av staden, som i Husby och vid Odenplan. Elever med funktionsnedsättning finns även inkluderade i grupper på olika enheter i staden. Lektionslängden är 30, 45, 60 minuter och ibland 120 min. Individuell undervisning är oftast 30 min. Kulturskolans Resurscenter kan ha 30 minuters individuella lektioner med elever som anses vara i behov av det. Det är ett val som enskilda pedagoger gör, ibland tillsammans med föräldrarna. Elverna kommer oftast en gång i veckan och det är ca tolv lektionstillfällen/termin. Avgifterna är för närvarande mellan 300-750 kr/termin. Om eleverna vill, så finns det möjlighet att vara med på uppvisningar.

Förutom att möta elever och bedriva undervisning har Resurscentrets pedagoger ett stödjande och rådgivande uppdrag inom sina tjänster. Uppdraget riktar sig till alla pedagoger inom Kulturskolan i Stockholm, de pedagoger som möter elever med funktionsnedsättning och olika typer av diagnoser kan kontakta Resurscentrets pedagoger. Vi kan besöka grupper, handleda, ge råd och förslag till pedagogiskt förhållningssätt och även erbjuda elever plats i verksamheten på Resurscentret. Vi tar också emot studiebesök från kulturskolor och andra intresserade både från Sverige och andra länder. Vi har kurser och utbildningar både inom landet och utomlands, bland annat i Lettland och Slovenien.

Uppdraget på Resurscentret är pedagogiskt men det finns en terapeutisk beredskap och ett terapeutiskt förhållningssätt i mötet med eleverna. Det har alltid varit ett antal konstnärliga terapeuter anställda, just nu är det fyra stycken. Pedagoggruppen har processinriktad handledning sju gånger /läså. Handledningen är central i verksamheten, det är en kvalitetssäkring som också ska bidra till ett professionellt och etiskt förhållningssätt till elever och föräldrar.

Det finns en kursplan för Resurscenter från 2009,¹ som är ett komplement till Kulturskolans övriga kursplan. I ett övergripande, gemensamt förhållningssätt utgår vi från följande punkter:

- Fokus på konsten – det konstnärliga uttrycket är huvudsyftet. Vi ser hellre möjligheter än svårigheter hos varje elev.
- Elevens skapande i centrum – vi vill stärka den skapande förmågan och självförtroendet hos varje elev. Vi ser den skapande processen och lusten som viktigast.
- Ömsesidighet – elever och pedagoger bestämmer tillsammans innehållet i verksamheten som präglas av dialog mellan pedagog och elev. I gruppundervisning läggs stor vikt vid ett bra gruppklimat som gynnar kreativitet.
- Delaktighet- Resurscentrets elever medverkar vid Kulturskolans Stockholms evenemang, och Resurscentret finns med som aktör vid olika kulturhändelser både inom och utanför Kulturskolan.

Ämnesplanen för dansämnet i Stockholms kulturskola syns nedan. Denna plan gäller även för dansämnet på Resurscentret. De flesta av dansgrupperna på Resurscentret heter Dansmix, i praktiken innebär det att dansen oftast utgår från eleverna egna förutsättningar för rörelse och rörelsematerialet är ofta improvisationsbaserat.

¹ Skrivelse utarbetat av arbetsgruppen på Resurscentret vt 2009, opublicerat material.,

Kulturskolan - Ämnesplan dans

Kunskapsområden	Nivå 1, år 1-3	Nivå 2, år 4-6	Nivå 3, år 7-9
Hantverk och teknik	<ul style="list-style-type: none"> Grundläggande kroppskänedom och rumsuppfattning Kunna göra enkla rörelser i relation till musik och rytmik 	<ul style="list-style-type: none"> Grundläggande dansteknik inom respektive genre, såsom styrka, smidighet, placering, dynamik och koordination Arbeta musikaliskt/rytmiskt med rörelsekombinationer 	<ul style="list-style-type: none"> Använda teknik som ett medel för att nå ett uttryck Avancerade rörelsekombinationer och dansteknik
Uttryck och interpretation	<ul style="list-style-type: none"> Arbeta med uttryck, stämningar, form och dynamik 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeta med personligt uttryck 	<ul style="list-style-type: none"> Använda sig av olika uttryck och arbeta självständigt med interpretation
Improvisation och eget skapande	<ul style="list-style-type: none"> Övningar med inslag av improvisationer och/eller eget skapande 	<ul style="list-style-type: none"> Improvisation som ett verktyg att hitta nya uttryck och stimulera det egna skapandet 	<ul style="list-style-type: none"> Koreografiska övningar och avancerade improvisationer
Kommunikation och interaktion	<ul style="list-style-type: none"> Utveckla ett tryggt socialt och konstnärligt samspel i gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Lösa uppgifter tillsammans, ta ledning i enkla övningar, ge och ta plats i improvisationer och övningar 	<ul style="list-style-type: none"> Diskutera och reflektera över vad och hur vi gör Interagera med andra konstarter
Presentation och framträdande	<ul style="list-style-type: none"> Visa för varandra och för anhöriga Förstå skillnaden mellan presentation och övning 	<ul style="list-style-type: none"> Utveckla scenvana Ingå i framträdanden med andra grupper Ta eget ansvar vid föreställningar 	<ul style="list-style-type: none"> Ingå i sammanhang med olika konstformer Kunna ta ett kollektivt ansvar för det konstnärliga resultatet
Ämnesorientering och teori	<ul style="list-style-type: none"> Prata om vad dans är Grundläggande danstekniska begrepp 	<ul style="list-style-type: none"> Utveckla ett vokabulär för att kunna diskutera dans Kunna skilja olika genrer åt Se andra framföra dans Kostens betydelse för sund träning 	<ul style="list-style-type: none"> Verbalisera dansen, dansanalys Titta på professionella föreställningar Diskutera stilar och tillägna sig kunskap om danshistoria och olika koreografiska uttryck

5.2 Kollegialt samarbete

I början av denna process frågade jag mina två danspedagogkollegor, Seija Hyvönen-Mammen och Sara Sandberg, om de ville delta i undersökningen. Jag presenterade idén och vi samtalade om hur vi kunde lägga upp processen. Vi läste litteratur för inspiration och som också skulle ge oss en gemensam teoretisk plattform. Inom aktionsforskning är det vanligt att en är öppen och transparent om vilka som är med i forskningen. Mina kollegor är inte anonyma informanter utan medforskare i detta projekt. De har godkänt upplägget, läst uppsatsen innan inlämning och haft möjligheter att ge reflektioner. De har även gett mig rätt att skriva in deras meriter i uppsatsen, se bilaga 1.

Forskningen genomfördes under vårterminen 2015 med mina kollegor som referensgrupp och kritiska vänner. Vi valde ut varsin elevgrupp för forskningen och bad om tillstånd från föräldrar/skola att dokumentera och filma. Vi observerade vad vi själva gjorde under lektionerna, hur vi förhöll oss till eleverna, vilka pedagogiska interventioner vi gjorde och vilka slutsatser vi drog. Efter varje lektionstillfälle fördes kortare anteckningar och en dagbok med utförliga anteckningar. Vi sågs regelbundet och gick igenom materialet och samtalade utifrån forskningsfrågorna. Jag filmade mina lektioner och en lektion hos Sara medan Seija filmade sin grupp själv med en stående kamera. När undersökningsperioden var över, gjordes en grundlig genomgång och analys av materialet. Vi såg på filmerna och

observerade vad som skett mellan gångerna efter att vi gjort de olika interventionerna. Den delen av forskningen var gemensam. Därefter sammanställde jag vad vi kommit fram till och använde analyserna tillsammans med teorier i uppsatsarbetet.

Enligt min erfarenhet är det sällan som danspedagoger arbetar tillsammans. Jag har begränsade erfarenheter av hur mina kollegor jobbar och planerar sina lektioner. Den kollegiala gruppens arbete var viktigt för att vidga synen på olika pedagogiska stilar, undersöka förhållningssätt och anpassning av lärstil beroende på elevgruppen. Tanken var att den kollegiala gruppen skulle inspirera till nya förhållningssätt i den egna pedagogiska verksamheten och ge en större kunskapsbredd än om jag hade gjort detta på egen hand. Undersökningen var processbaserad. I ett videosamtal med Sue Stinson,² menade hon att genom denna metod går det att omedelbart dra lärdom av pedagogiska situationer, pröva nya interventioner och göra utvärderingar av vad som skett. Arbetet i den kollegiala gruppen belyste olika pedagogiska förhållningssätt och undersökningen gav rikligt med material att förhålla sig till, fast tiden var begränsad till fyra veckor. Den kollegiala gruppen träffades en gång i veckan och gick igenom vad som hänt sen sist. Kollegorna läste också litteratur som var relaterad till ämnet, både vetenskapliga dansartiklar, metodböcker och litteratur om aktionsforskning (se bilaga 3). Litteraturen skapade en gemensam kunskapsbank och utgångspunkt för diskussion och samarbete. Vi kopplade litteraturen till vad vi varit med om under lektionerna. Den delen av litteraturen som handlade om forskningsmetod skapade en gemensam grund för hur vi skulle analysera erfarenheterna.

5.3 Material

Materialet består av planering av lektioner, anteckningar från undervisningen, filmning av vissa lektioner, anteckningar och inspelningar från samtal mellan de tre pedagogerna. I den kollegiala gruppen undersökte vi vår egen undervisning utifrån forskningsfrågorna och aktionsforskningens cirkulära frågor,³ tog del av varandras erfarenheter, belyste hur vi kunde utveckla vårt pedagogiska förhållningssätt och medvetet arbeta med relationen för att uppnå ökad kommunikation mellan pedagog och elev. Vi undersökte hur vi agerade i relation till eleverna, vilka pedagogiska val vi gjorde och hur vi kommunicerade.

²Videosamtal i grupp med Sue Stinson, handledningssituation på DOCH, 2014-12-10

³ Beskrivs på sidan 22 i denna uppsats

Material:

- Planering av fyra veckors lektioner av alla tre pedagogerna. Skrivna rapporter.
- Reflektion av fyra veckors lektioner av alla pedagogerna. Skrivna rapporter.
- Filmning av fyra lektioner och två minuter av den första lektionen med Karin Erika
- Filmning av en lektion med Seija
- Filmning av en lektion med Sara
- Ljudinspelning av referensgruppens samtal, vid fyra tillfällen
- Forskningsdagbok skriven under vårterminen 2015

5.3.1 Filmning

Att använda videoinspelat material i forskarsammanhang är vanligt. Transkribering av videofilm material är något annorlunda än att använda ljudinspelning av tal. Enligt Bezemer (2011) är videodata inte enbart beskrivande och inte heller ren översättning. Det är en transduktiv och bearbetad representation där det går att uppnå analytisk insikt och där vissa detaljer går förlorade (Bezemer & Mavers, 2011). Videofilmning har använts i samhällsforskning under lång tid. Att använda sig av filmat material skapar mycket data men leder inte automatiskt till kunskap. Om det inte finns en tydlig avkodning och bearbetning kan det bara bli en berättelse av vad som syns på filmen och en svag analys (Mavers, 2012). Processen där filmning blir data istället för information kräver en tydlig analysapparat. Att använda film är framförallt användbart när en vill studera gester, kroppslig/ multimodal kommunikation, interaktion mellan individer och objekt (Bezemer, 2011). Transduktiv transkribering är att med ord beskriva förändring av röstläge, blickar, förändring av kroppspositioner. Jag har tagit del av tekniken transduktiv transkribering och i den kollegiala gruppen har vi tittat efter dessa tecken, haft nytta av tekniken men inte gjort en regelrätt transkribering, utan använt dessa tekniker som underlag för diskussion. När vi analyserat filmerna har vi ställt oss följande frågor: Vad ser vi, är det något som är speciellt intressant eller framträdande? Vad känner vi? Hur ser instruktionen ut? Hur gör jag/vi för att uppnå kommunikation med eleverna? Vilka pedagogiska val och interventioner görs? Det finns ljudinspelningar av dessa analyser och samtalen är en del av forskningsmaterialet.

5.3.2 Kamerans roll

När det gäller kameran finns det flera val som kan göras. När jag filmade min egen undervisning valde jag en liten kamera på ett fixerat stativ. Jag ville att eleverna skulle uppmärksamma kameran så lite som möjligt. Fokus skulle vara på pedagogen, inte eleverna. När det gällde kameravinkel, valde jag att sätta kameran i ena hörnet, riktad mot musik- och rekvisitaskåpet. I den delen av rummet hände det mycket, jag var ofta vid skåpet, vi samlades åt det hållet vid samtal. I och med att vi ofta använde spegel så syntes rummet lite mer än utan spegel. Jag övervägde att använda ytterligare en kamera för att täcka in andra delen av rummet och beslutade att inte göra det, för att de flesta händelser kunde täckas av en kamera. Det blev tillräckligt mycket filmmaterial att titta igenom och ytterligare en kamera gav inte så mycket mer. Kameran var på, när eleverna kom in i rummet. Jag ville inte hålla på med kameran när lektionen har börjat, utan koncentrera mig på undervisningen.

Mina kollegor hade fyra veckors skrivet material och en filmad lektion var. Vi filmade inte alla lektioner, det skulle bli för mycket material att gå igenom. I och med det skrivna materialet hade vi tillräckligt mycket att observera våra pedagogiska val från. Saras och Seijas lektioner filmades med syfte att få jämförande material samt att få en bild av hur lektionerna såg ut när vi samtalade om dem. Som jag redogjort för tidigare, ligger fokus i analysen främst på mitt arbete.

Seijas lektion hade en fast kamera som filmade rummet lite uppifrån, från teknikbåset i teatersalen, där de har lektionerna. Först skulle jag vara med och filma, men jag hade tidsmässigt svårt att vara med på lektionen. Kamerans placering i teknikbåset gav en överblick över hela rummet och kameran var heller inte i vägen, vilket den lätt hade kunnat bli på golvet. Sara var i en skola, och dansade i ett rum som annars används som fritidsrum. Rummet var cirka 7x7 m och ganska lågt i tak, på golvet låg en rund heltäckningsmatta. Det var jag som filmade lektionen. Vi valde att inte ha en stående kamera då det var ett ganska litet rum och det skulle vara svårt att täcka in det med en stående kamera. Jag filmade från mer eller mindre samma ställe under lektionen och höll kameran i handen.

De olika sätten att filma skapade olika förutsättningar. Jag tror att kameran påverkar lektionen mindre, både när det gäller elever och vuxna, om den står för sig själv på ett stativ, än om någon filmar. Den första gången jag skulle filma min egen lektion, pratade jag med eleverna och föräldrarna om att jag hade satt upp kameran i ett hörn och skulle filma.

Eleverna såg kameran när de kom in i danssalen och intresserade sig för att den var där. Kameran var påtaglig och påverkade situationen, jag blev självmedveten och eleverna satte igång att leka framför kameran. Två elever var i rummet och den tredje var ute i korridoren. Jag lämnade rummet en stund för att hämta den tredje eleven. En av eleverna som var kvar i rummet ställde sig framför kameran gjorde grimaser, spexade och stängde sedan av kameran. Jag märkte inte detta förrän lektionen var slut. Efter denna erfarenhet försökte jag ha allting klart och kameran på, innan eleverna kom in och därefter inte ge kameran någon uppmärksamhet.

5.4 Forskningsperioden

TID 2015	AKTIVITET
Januari 2015	Introduktion av ämnet genom PM och presentation. Kollegorna på Kulturskolans Resurscenter Seija Hyvönen- Mammen och Sara Sandberg tillfrågas om de vill vara med.
9 februari	Forskningsmöte I. genomgång av upplägg. Aktuellt PM presenteras och upplägg av forskningsfrågorna. Information om aktionsforskning. Litteraturlista presenteras. Närvarande: Sara, Seija, K-E.
10-15 februari	Egen planering, tankar om vilken grupp som är aktuell och förberedelser i form av att fråga föräldrar om tillåtelse om det behövs.
16 februari	Forskningsmöte II. Avstämning om grupp och om vi är redo att sätta igång. Seija är igång och berättar om första gången. Närvarande: Sara, Seija, K-E.
16-20 februari	Undersökningen börjar. Vecka 1. K-E berättar om filmningen som inte fungerade. Närvarande: Sara, Seija, K-E.
23-27 februari	Sportlov.
4 mars	Forskningsmöte III. Genomgång av våra erfarenheter så långt. Vecka 2. Nytt sätt att skriva rapporterna presenteras av K-E. Närvarande: Sara, Seija, K-E.
11 mars	Forskningsmöte IV. Vecka 3. Närvarande: Seija, K-E.
18 mars	Forskningsmöte V. Vecka 4. Kort möte i Högdalen. Närvarande: Sara, K-E.
25 mars	Forskningsmöte VI. Avstämning. Filmning av Sara och Seijas lektioner.
1 april	Dymmelonsdag. Utvärdering. Sammanställning (Inställt, K-E sjuk).
15 april	Forskningsmöte VIII. Avcheckning av process.
3 juni	Samtal om synopsis, filmning och observationerna.
10 juni	Titta på filmer, samtal och reflektion.

Under de första forskningsmötena undersökte vi varandras planeringar. Vi diskuterade hur vi identifierade en situation som behövde förändras och hur den förändringen kunde göras. Vi

diskuterade hur vi skulle skriva om det i observationsrapporten och i planeringen för nästkommande gång. De första observationerna bestod av fritt flödande text som beskrev lektionerna och utifrån detta utarbetades en analysapparat. Frågorna vi ställde oss var: Vad är det jag vill förändra i den pedagogiska situationen? Varför vill jag förändra det? Hur gör jag när jag förändrar? Hur blev effekten av förändringarna?

Under forskningsperioden läste vi varandras planering och observationer och använde vår mötestid för gemensam reflektion. När hela undersökningsperioden var avslutad träffades vi vid tre tillfällen för att samtala om grunddrag i lektionsupplägg, gick igenom specifika händelser vi funnit i observationerna samt såg på filmerna. I de avslutande analyserna använde vi oss av uppsatsens forskningsfrågor, det vill säga: Vilka normer syns i det pedagogiska upplägget, vilka likheter och skillnader i förhållningssätt finns mellan olika pedagoger på samma arbetsplats? Hur gör pedagogerna för att uppnå kommunikation och anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar? Vilken form av pedagogiska interventioner är mest framträdande, och vilken typ av utveckling hos eleven betonas?

5.5 Val av elevgrupp

Här följer våra egna berättelser om de grupper vi valt och varför, jag har redigerat texterna något men fått godkännande från respektive pedagog.

5.5.1 Saras val av grupp

Den elevgrupp jag valt att följa är 7 barn i ålder 6-12 år. Det är inom skolverksamhet och vi befinner oss i skolans lokaler. Det är 5 elevassistenter med i gruppen som alla är med och aktiva under lektionen. Jag har haft den här gruppen under sammanlagt 8 terminer med några bortfall och nyinsatta elever under tidens gång då eleverna har bytt skolor. Jag valde att observera den här gruppen då jag har upplevt att det är en grupp som jag har fått lägga mer planeringstid än vanligt för att jag i efterhand, efter varje lektion har fått fundera på vad jag behöver göra om till nästa gång. Det är också en grupp som känns skönt att jag har följt en längre tid då jag upplever att jag har fått en chans att lära känna eleverna och de vuxna och även med tiden fått förtroende och tillit till att våga prova nya saker. I den här gruppen blandar jag mycket dans och drama. Fokus ligger på att eleverna ska få använda sin fantasi men att det måste vara konkreta vardagsscener som de själva känner igen. Det är en

träningsklass och eleverna har blandade diagnoser såsom Downs syndrom, AST och intellektuella funktionsnedsättningar. De är vana att använda sig av stödtecken och jag försöker använda mig av det i min undervisning och mina instruktioner. Flera av eleverna har svårt för att vänta mellan övningarna så jag försöker få ett tydligt flöde mellan lektionsdelarna med korta instruktioner. Jag använder samma korta instruktion varje gång så att eleverna känner igen det varje lektion. Vissa elever kan instruktionen utantill och utropar den själva när övningen kommer. Lärarna i klassen gav sitt medgivande om att filma och observera gruppen och det var inget problem eller osäkerhet kring det, skolan brukar filma eleverna för eget bruk. Lektionen är 45 minuter.

5.5.2 Seijas val av grupp

Mitt första val var en flickgrupp som var välfungerande där allting gick lätt. Sedan tänkte jag att det är mer intressant och lärorikt att ta en ungdomsgrupp där allt inte går på räls. Istället valde jag att dokumentera en grupp med fyra ungdomar som var 13-14 år, två flickor och två pojkar. Gruppen kan vara rörig och spretar åt olika håll: någon springer och klättrar, en annan speglar sig ständigt, en vill krama en annan som inte tycker om det, och en gör allting jättesnabbt. Jag får helt enkelt jobba för att hålla gruppen samlad, hitta olika metoder för att hjälpa gruppen att hålla fokus. Det är dock inte omöjligt, för det finns vilja och lust i gruppen att jobba tillsammans. Det är ju min uppgift i samarbete med musikläraren att göra lektionerna lockande, ta vara på idéer och önskemål som kommer från gruppen och lyfta fram det som är fungerande och blommande hos var och en. En ytterligare beredskap har verkligen behövts: att kunna plocka fram alternativa övningar, metoder, vägar, det är inte alls säkert att en idé som är lovande vid planering fungerar i praktiken. Det är praktiskt att gruppen har ett jämt antal elever och består av lika många flickor och pojkar. Det är också spännande att eleverna, vars funktionsnedsättning ligger inom autismspektrat är på olika nivåer. En som har svårt att självständigt göra rörelser följer gärna en annan som är bra på att utföra rörelser, en som ofta sätter sig eller lägger sig på golvet för att han redan är färdig, en med lindrigare funktionsnedsättning har både humor och en sammanhållande roll. Olika heter berikar, alla är väldigt snälla och hjälpsamma gentemot varandra, jag har aldrig hört någon säga ett elakt ord. Alla utom en av eleverna har jobbat flera år tillsammans med mig. Lektionen hålls på teatern

på Kulturskolans Resurscenter och är en timme. Det är en musiklärare med under hela lektionen.

5.5.3 Karin Erikas val av grupp

Från början valde jag en grupp med fyra ungdomar som jag haft några år. Jag kände dem väl och tänkte att det var bra att undersöka hur verksamheten ser ut när den har varit igång ett tag. Jag skickade ut förfrågan till elever och föräldrar och pratade också med de föräldrar som följde ungdomarna till Kulturskolan. Jag hade gjort en blankett, ett medgivande för föräldrarna att skriva på. Efter önskemål la jag till att jag skulle radera det filmade materialet när masteruppsatsen var klar (se bilaga 2). Det var en förälder som uttryckte oro för att hennes barn skulle hamna i en utsatt position så jag bytte elevgrupp. Jag valde i stället en grupp med tre pojkar mellan 7-10 år som bara hade dansat tillsammans i en termin innan forskningsperioden startade. Lektionen var 45 minuter och vi sågs i danssalen på Kulturskolans Resurscenter. Alla pojkarna hade någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning eller intellektuell nedsättning. Föräldrarna uttryckte ingen oro, det fanns heller inga problem med medgivandet. I observation och analys skrev jag inte ut elevernas namn utan använde bara initialer. I avtalet som föräldrarna fick ta del av (bilaga 2) står bland annat att filmerna kommer att raderas när uppsatsen är klar.

5.6 Analysverktyg

I undersökningen användes ett induktivt förhållningssätt, vilket innebar att vi observerade det vi uppfattade och skapade teorier utifrån detta. Från början skrev vi fritt flödande journalanteckningar om vad som hände under lektionerna. Men det blev svåröverskådligt att läsa och jämföra lektionerna. Därför utarbetade jag istället två olika mallar. Den ena fokuserar på planering och den andra på reflektion av lektionen. Detta underlättade analysen och möjligheten till jämförelse. Jag utgick från journalanteckningarna och tog fram det som jag uppfattade som mest centralt i dem. Planeringsmallen bestod av:

Övning	Beskrivning	Redskap för instruktion	Mål med övningen
--------	-------------	-------------------------	------------------

Under rubrikerna beskrevs följande:

Övning: Vad övningen heter eller hur pedagogen benämner övningen för eleverna.

Beskrivning: Hur övningen genomförs och eventuell utveckling av tidigare övning.

Redskap för instruktion: I dansundervisningen används ofta fler modaliteter än tal och gester som till exempel musik, bilder, teckenkommunikation och props. Dessa är hjälpmedel som underlättar genomförandet av övningen.

Mål med övningen: Det kan handla om rörelsemässiga mål, öka kommunikationen eller underlätta inläringen, beroende på övningens art.

Observationsmallen bestod av:

Händelse	Bemötande	Hur fungerade det?	Reflektion
----------	-----------	--------------------	------------

Under rubrikerna beskrevs följande:

Händelse: Något som hände under en övning eller under lektionen. Något som sticker ut, en oväntad situation eller dylikt.

Bemötande: Hur pedagogen bemötte situationen, den pedagogiska interventionen.

Hur fungerar det: Resultatet av den pedagogiska interventionen beskrivs.

Reflektion: Detta syftar på pedagogiska interventioner, att bemöta situationer som upplevs som hinder och hur situationen kan förändras, men även reflektera över sånt som är intressant, roligt och där kommunikationen fungerar.

Här följer några analysmallar, både planering och observation. Jag har valt att presentera observationsmall och planering från varje pedagogs första tillfälle. De är omfattande och grundläggande och utmaningarna i de olika grupperna blir tydliga. Övriga observationer och planeringar finns sparade i forskningsmaterialet men publiceras inte i masterarbetet.

Jag skrev fem veckors observationer istället för fyra som de andra pedagogerna. Detta beror på att jag ville filma alla mina fyra lektioner som skulle ingå i forskningen. Eftersom den första lektionen inte filmades fanns det fem skrivna lektioner och fyra filmade. Jag ville att den första lektionen skulle vara med eftersom det uppstod många pedagogiska frågor och en hel del material att arbeta med och kommande pedagogiska interventionerna berodde på händelser i den första lektionen. Dessa planeringar och observationer är delar av materialet och presenterar en del frågor men det finns relativt få svar i observationerna, de kommer senare i forskningsanalysen.

Karin Erika. Lektion 1. Planering

ÖVNING	BESKRIVNING	REDSKAP FÖR INSTRUKTION	MÅL MED ÖVNINGEN
Samling och namnboll	Vi sitter i en ring och kastar en boll till varandra, tittar på den som vi ska kasta bollen till och säger namnet.	En "ringboll" som inte rullar och studsar så bra och som är lätta att hålla i.	Att ta kontakt med varandra, uppmärksamma var och en. Tidigare har eleverna sagt sina namn, nu ska de säga namnet till den de skickar för att ta kontakt.
Vägg till vägg	Står med ryggen mot en vägg, (viktigt att känna väggen) tar sig över golvet till andra väggen. Varje gång sker det på ett nytt sätt. Gärna göra som någon annan men aldrig härma sig själv.	Musik, jag använder Moby. Rummets väggar håller övningen och i början väntar en in de andra vid väggen.	Att utforska sina egna rörelser, lämna utrymme för den egna fantasin och kroppens möjligheter. Att bli inspirerad av de andra i gruppen och att inspirera andra.
Vägg till vägg med utveckling	Grupper som rör sig mot varandra. När de möts fryser de i en position/ är i kontakt med en kroppsdel/ slow motion.	Samma som ovan. När en möts så räknar en till 5 (för att kunna stå still ett tag).	Att utveckla kommunikationen mellan dansarna, att skapa dynamik i rörelsen och att senare använda det i kompositioner.
Ja och nej upp-värmning	Rörelser där en går igenom kroppsdelarna, isoleringar.	Att använda fantasibilder för att inspirera till olika rörelser. Ja, nej, kanske, vet inte, åt sidan, jäsp, fundera åt ena hållet-andra hållet, jag vet-äsch, hatthylla-vantar-skor, jag vill inte- ja!, jag når-här är den/vi går lite.	Att identifiera en kroppsdel och att bara röra den. Att använda kontrasterande rörelser för att upptäcka dynamiken.
Elddans	Två olika moment, där en har en liten lägereld och är nära varandra sedan när elden tar fart och en dansar runt hela rummet och är långt från varandra.	4-tungiga sidenband och egen musikinstruktion gjord i Garageband.	Att röra sig på olika sätt i rummet- nära på ett ställe och använda hela golvet. Använda banden som en inspiration till rörelse och armrörelser som förstärks.
Robot-Sprattel gubbe	Det är två olika rörelsemoment som följer varandra. Robot är kantiga uppdelade rörelser och isolation av kroppsdelar. Sprattelgubbe är lealösa stora yviga rörelser (kontrollerat-kaos).	Musikinstruktioner som jag gjort i Garageband. Varje musiksekvens är ca 30 sek och en liten paus emellan. Den går ca 4 ggr.	Att öva på olika rörelsekviteter.
Cirkel	En står i en cirkel och alla gör var sin rörelse som de andra gör efter och så upprepar en dem efter hand, så att det blir en sekvens där alla har gjort en rörelse.	Jag använder samma musik som till koreografin.	Delaktighet i koreografin, det blir rörelser där en i alla fall i någon rörelse känner sig hemma och trygg.
Koreografi	En koreografi som bygger på block mer än steg. Temat kommer bli leksaksfigurer som kommer till liv.	Jag använder de moment vi övat på innan: nära varandra och långt ifrån, robot och sprattelgubbe samt rörelserna från danscirkeln.	Gången innan frågade jag om de ville visa upp en dans i vår och det ville de. Detta blir det första uppträdandet.

Handdans	Ligg på rygg på golvet med huvudena inåt i en cirkel.	Lugn pianomusik. Golvet som hållande fast punkt. Cirkeln kan göra så att en fortfarande är en grupp och har ett fokus.	Avslappning men samtidigt en rörelse om det är svårt att vara helt stilla. En långsam rörelse som fokuserar på egna händer. En ser inte varandras ansikten, men kanske grannens händer.
----------	---	--	---

Karin Erika. Lektion 1. Observation

HÄNDELSE	BEMÖTANDE	HUR FUNGERADE DET	REFLEKTION
Eleverna är okoncentrerade i början av lektionen.	Jag väljer att lägga in "rusa-stopp" för att de behöver springa och struntar i rockring som jag ibland använder eftersom de kan slänga runt den.	Jag tror att det var ett bra val att lägga in en springövning.	Jag kan planera in rusa-stopp och göra om övningen så att den blir med varierad. Olika tempo i musiken och stopp. Göra ny GB-låt. Ska ta tillbaka schemat som vi tittar på under lektionen för vad som ska hända härnäst.
Eleverna går in i skåpet och tar fram rekvisita och props. Det blir okoncentrerat och rörigt.	Jag säger till att de ska lägga in det igen.	Det blir tjatigt, en tråkigt stämning. Jag känner mig som om jag springer efter och jagar.	I början av lektionen ska jag prata med dem om det bara jag som får säga när vi får ta saker i skåpet. Jag ska se till att skåpet är stängt innan de kommer in och att allt är klart. Jag får sluta lektionen innan lite tidigare.
Y(från gruppen innan) kommer in i rummet och vill vara med. Jag följer med henne ut till mormor. 10 sek senare är hon tillbaka.	Andra gången hon kommer låter henne vara med och berättar hur man gör vägg till vägg. Hon förstår inte övningen, utan står och gungar upp och ner med överkroppen.	Pojkarna blir okoncentrerade. Jag går ut med Y och låser dörren så hon inte kan komma in igen.	Jag kan låsa dörren från början.
Vägg till vägg, det sker ingen utveckling av rörelser i övningen, de rusar mest.	Jag upprepar med ord att de ska göra nya rörelser varje gång de tar sig över golvet och så gör jag nytt.	Det blir ingen stor skillnad.	Jag har en rusaövning innan/ Jag kan variera musiken/ Jag kan be att de gör som jag några gånger i början.
Ja och nej uppvärmning.	Jag lägger till nya gestaltningar/uppgifter "Jag vet-äsch"	Rätt målgrupp, lagom ålder. Roligt med känslor och konkreta uppgifter (mössa, vantar, skor)	Jag gör samma ett tag, om ett tag ändrar jag några andra rörelser och andra bilder.
De drar tyget fram och tillbaka för spegeln. Och släcker och tänder lampan i taket.	Jag säger till att de ska låta tyget och ljusknappen vara.	Jag känner mig tjatigt och det är tråkigt.	Jag bestämmer att tyget alltid ska vara frändraget. Nästa lektion så ska jag börja med att säga att vi ska låta bli lampan (och skåpet) och om de gör det så pratar vi om det i stunden.

Elldansen blir otydlig. Det saknas 4 likadana vimplar. En elev dansar likadant framför spegeln under hela övningen.	Jag genomför övningen genom att visa och prata hur vi rör oss i rummet och med banden.	Eleverna samlades ibland men det blir roligare om alla med på övningen, hela tiden.	Kolla så att allt material finns i rummet innan lektionen. Göra en spegeldans med lugnare musik då eleverna får dansa nära spegel och kolla in sig själva hela tiden ett tag.
Robot-sprattelgubbe. Al säger att den är tråkig och att han har gjort den mycket.	Vi gör övningen ändå.	Al blir strax entusiastisk och är nöjd med sin rörelse och säger att han är bra på detta.	Tror att det kan vara bra att behålla vissa rörelser även om vissa elever blir trötta på en viss övning.
Under danscirkeln springer Au från vägg till vägg.	Jag låter honom vara ganska mycket, tänker att han är för trött för att koncentrera sig.	Det påverkar de andra pojkarna och det blir okoncentrerat.	Inte göra nya rörelser på ett tag./ Ta en spring-stund emellanåt, tex 3 ggr under lektionen sätter jag på spring-musik.
De tycker inte att det är så intressant att öva på koreografin, okoncentrerat.	Håller fast vid mitt upplägg av att använda 4 olika moment i dansen.	Det är en okoncentrerad dag, och eleverna är lite överallt i rummet.	Bara öva en liten stund på dansen varje gång.
Under handdansen finns en fortsatt oro i rummet.	Jag försöker få eleverna att ligga ner, hämtar Au när han springer iväg, lägger mig mellan Da och Al.	Vi satt en stund efteråt och pratade för att det skulle bli lugnt.	Eleverna får lägga sig var de vill i rummet under en schal och jag går omkring i rummet och så gör vi en avslappning i stället.

Grundläggande observationer om eleverna

Da har stor rörelsepotential och är kreativ när han dansar själv. När han ska göra övningar blir det ofta ganska få uttryck och variationer och han har svårt att koncentrera sig. Söker ofta fysisk kontakt och har svårt att uppfatta gränser.

Au är en virvelvind, som ofta hjälper de andra två pojkarna var de ska stå och göra. Har kort koncentrationsförmåga men ibland kan han hålla på med något en längre stund. Jag ska reflektera över när han har lättare att koncentrera sig.

Al är stabil och drivande. Han vill gärna tävla, vilket kan påverka övningarna emellanåt. Jag ska se om jag kan använda den drivkraften.

Filmobservationer

Under denna session filmades knappt två minuter innan lektionen startade. Under denna tid rörde sig Da och Al mycket och varierat i rummet. Jag var vid stereon innan jag gick ut för att hämta Au som väntade utanför. Da spexade framför kameran innan han stängde av den, vilket jag inte märkte. Av detta lär jag mig att ha allt klart när eleverna kommer, att ta hjälp av föräldrar att få in elever och att eventuellt filma med två kameror.

Vad känner jag?

Jag kände inte att jag hade kontroll över klassen, har släppt på rutiner men måste återgå till dem. Pojkarna sprang huller om buller. Det kändes snopet att det inte blev filmat, det hade varit värdefullt att se på vad som hände under lektionen.

Seija. Lektion 1. Planering

ÖVNING	BESKRIVNING	REDSKAP FÖR INSTRUKTION	MÅL MED ÖVNINGEN
Samling, startsång	Vi sitter i en ring, klappar takten på låren samtidigt som vi sjunger deltagarnas namn: en normal, en långsam och en snabb variant.	Klappa takten på låren till sången.	Alla välkomnas, samlingen gör gruppen beredd på att arbeta tillsammans, alla ser alla, att lära sig hålla rytmen, flera i gruppen vill annars klappa väldigt fort.
Uppvärmning. Start - stopp, bollspel	Alla springer huller om buller när det är musik, stannar när musiken stannar. Stå i ring, en i mitten kastar bollen till någon som då får springa runt hela ringen och sedan i sin tur stå i mitten och kasta bollen till någon annan.	Snabb musik, som skall hjälpa till att öka farten i övningarna, eleverna skall bli som statyer när musiken stannar. Musik: "Rembeteli".	Gruppen har ett behov av att rusa runt i början, på detta sätt får de springa av sig samt blir uppvärmda, start och stopp ger träning i kroppskontroll och det blir roligt att hitta på olika sorters staty-ställningar. Att fånga bollen och kasta den till någon tränar förmågan att hålla fokus.
Robotdans	Fri rörelseimprovisation med robot rörelser.	"We are the Robots" av Kraftwerk Jag dansar med eleverna lite i periferin, de skall inte härma eller följa mig.	Att utveckla rörelsefantasin, elever får utforska "sina egna robotrörelser" träning av rörelsekvalitet staccato.
Flaggdans	Fri dansimprovisation med stora flaggor. Flaggdansen kommer även att bli en scen i vår "musikal" som vi repeterar.	Stora flaggor tillverkade av fodertyg som låter när man svänger med dem. Jag dansar med eleverna i periferin, de skall inte härma mig utan hitta egna rörelser, musik: Afrocolombiansk dansmusik.	Med flaggornas hjälp kan eleverna hitta många nya rörelser som det annars kanske inte hade kommit på att prova på nya rörelsekvaliteter. Flaggor ger en svepande flöde och inspirerar till enkel jonglering.
Träna rörelser framåt och bakåt, för musikalerna	Vi tränar snabba och långsamma steg framåt och bakåt framför spegeln.	Att göra rörelserna tillsammans framför spegeln, som hjälper till att se och förstå rörelsen.	Att ALLA förstår HUR man smyger framåt och bakåt.
Repetition av musikalerna	Vi repeterar sången och rörelserna till sången "mössen", hittar flaggorna och dansar med dem, sjunger igen och hittar en konstig hög under en fallskärm, lyfter fallskärmen och ser märkliga saker under den.	Musikläraren sjunger och spelar gitarr, elever o jag sjunger också och rör oss till musiken, vi har ett fast schema för vilka rörelser vi skall göra till sången och med fallskärmen, fri improvisation med flaggor, men bara så länge som musikläraren spelar gitarr.	Träna elever att komma ihåg rörelser, sången och att hålla fokus på det som skall ske så långt som det är möjligt.
Slutsamling, en ramsa med rörelser	Vi står i ring, säger ramsan till vissa rörelser som avslutas med att vi korsar armarna, lyfter upp armarna och vänder oss utåt i ringen utan att släppa taget.	Korsa armar på rätt sätt för att komma till rätt position i slutet, träna att inte vrida armar och händer på ett konstigt sätt, så det gör ont.	En slutritual, att avsluta lektionen på ett bra och roligt sätt, berömma alla för bra arbete och tala om att vi ses nästa vecka igen

Seija. Lektion 1. Observation

HÄNDELSE	BEMÖTANDE	HUR FUNGERADE DET	REFLEKTION
Startsången är ny, eleverna undrar varför vi sitter på golvet och inte på stolar som förr.	Vi förklarar att det är roligt att byta startsånger och att till den här sången är det bra att sitta på golvet.	Eleverna accepterade det. I gruppen finns dock en elev som helst skulle vilja ha samma startsång i all evighet.	Allt fungerade bra, men skulle någon av eleverna verkligen protesterat, skulle vi kunnat sjunga samma startsång för sista gången och sedan prova på en ny startsång.
Uppvärmning Start o stopp Boll Blandning av aktion eller väntan.	Dessa övningar har vi gjort förut, det behövs inte långa förklaringar utan att jag startar musiken då alla kör i gång/ ger bollen i bollövningen samt talar om vem som först skall stå i mitten.	Alla sprang för glatta livet, skrik och glada rop, alla är duktiga på att stanna i en pose när musiken stannar. Bollspelet fungerade också.	Bollspelet måste utvecklas så att det inte blir "dödtid" att eleverna inte behöver stå och vänta på sin tur att springa runt med bollen.
Robotdansen. Musiken leder.	Robotmusiken sätter fart på alla, inga ytterligare förklaringar behövs.	Dansen fungerade jättebra, alla gjorde sina egna robotdanser. Vi höll på ganska länge, hela långa låten.	Det går att hitta på olika variationer på vad robotarna gör.
Flaggdansen. Elevinitiativ.	Jag ger flaggorna och alla sätter i gång omedelbart.	Flaggorna är mycket omtyckt rekvisita. En ny elev som har varit tillbakadragen, visar sig skicklig på att vrida runt flaggan. Han frågar om inte de andra kunde följa honom och göra de rörelser som han visar. Vi gör så ett tag. Den nya eleven är mycket nöjd.	Det går också ge de andra eleverna möjlighet att leda flaggrörelser under andra lektioner, inte under en och samma lektion, då det skulle ta för mycket tid från andra punkter i planeringen.
Snabba och långsamma rörelser framför spegeln. Konsekvenser av att ha spegeln framme.	Vi gör tillsammans med elever, speciellt för att hjälpa en av eleverna som har svårt att förstå rörelser som visas. Nu kunde hon se sig själv och andra göra rörelsen.	Alla klarade fint att göra rörelserna/ spegeln var till hjälp för eleven som hade svårigheter. Efter övningen drogs gardinen för spegeln pga att en annan elev blir förhäxad av spegeln.	Det kan vara en god idé att arbeta med spegelövningar (att härma varandra) det kan också ytterligare hjälpa eleven som har svårt att förstå hur vissa rörelser ska göras.

<p>Repetition av musikalen</p> <p>Den nya eleven hade sagt att han inte vill uppträda. Han har tidigare suttit och tittat på. Jag har talat om för honom att det vore jätteroligt om han är med.</p>	<p>När vi börjar repetera kommer han med utan förklaringar, jag behövde inte fråga om han ville vara med.</p>	<p>Han sjöng, dansade och var med på allt, jätteroligt! Han behövde bara tid att se hur allt funkade, samt att känna sig trygg i gruppen.</p> <p>Det var bra att vi hade separat tränat på flaggdansen och snabba och långsamma steg, nu föll allt på plats när vi repeterade ett längre sjok av musikalen. Vi provade också robotmusiken till scenen där mössen provar olika sätt att sitta på stolar. Det funkade också fint. Vissa problem finns dock med en elev som ständigt vill klappa och peta en annan elev som inte tycker om det. Vi lärare ser till att dessa två elever inte är nära varandra, eleven som klappar förstår inte när man säger att hon inte får klappa, och peta utan upprepar våra ord som ett eko.</p>	<p>Ett ytterligare svårighet är att samma elev som är närgången också ständigt speglar sig, fladdrar runt i piruetter och andra dansrörelser då vi skall göra annat. Detta "vispar" runt energierna och stämningen i rummet, man måste helt enkelt hejda henne.</p> <p>Hon är väldigt bra i dans och rörelse, jag vill hitta en lösning så att hon får både spegla sig, välja favorit musik och få utlopp för sin danslust, kanske ordnar jag en extra lektion för henne.</p> <p>Övrigt var denna lektion jättefin, alla hade roligt och var med i allt, där fanns inget mer att önska...att allt flyter så fint är ju inte verklighet varje lektion.</p>
<p>Slutritual, vi förklarar hur vi rör oss till sluttramsan, en ny slutritual.</p>	<p>En elev ville ha den gamla "Hej då sången".</p>	<p>Alla är ändå nöjda med den nya slutritualen, vi kan inte riktigt den sista rörelsen: att vända oss utåt i ringen och inte tappa taget i varandras händer. Eleven som ville ha den gamla slutsången, sjunger den när hon går ut .</p>	<p>Vi vill byta start och slutritualer efter en eller två terminer. Det är bra om elever lär sig nya sånger.</p>

Elevoobservationer: Jag är otroligt glad över att den nya eleven, B kom med i repetitioner och att han var så nöjd med att få leda flaggjongleringen. Han är också en sammanhållande kraft för gruppen, har humor och har lätt för att göra rörelser. Z är också bra i rörelse, lär sig snabbt, har humor, fladdrar runt en hel del och vill göra saker och ting mycket snabbt, denna gång gick allt som smort. S hängde också fint med och hade nytta av att vi använde spegeln till hjälp med rörelser. Hon följer gärna Z och provar på rörelser. Hon har också härmat H en gång och det blev en fin dans. Vi lärare får hålla H under uppsikt så att hon inte skall peta på S. Om vi lärare försöker lära ut rörelser för henne, går hon i baklås, därför petar vi inte, om vi ser att hon inte riktigt förstår, rätt som det är kan hon lära sig saker på annat sätt. H är jättebra i rörelse, hittar egna danser, är musikalisk, kan mycket, fladdrar runt väldigt mycket, petar och klappar S, som inte tycker om det.

Vad känner jag?

Jag och musikläraren var euforiska efter denna lektion, att allt gick så bra. Erfarenheten säger dock att det går upp och ner, speciellt när vi arbetar med en föreställning, då kan det förefalla att det hela är en enda virvlande röra och knappast blir något, dock skärper sig alla alltid när det gäller själva uppträdandet, allt som man har tränat, sitter där ändå. Gruppen är härlig och tre av de fyra eleverna har varit med länge.

Sara. Lektion 1. Planering

ÖVNING	BESKRIVNING	REDSKAP FÖR INSTRUKTION	MÅL MED ÖVNINGEN
Namnsamba	Namnsång som vi gjort flera terminer.	Komp från Ipad.	Samla gruppen till ett vi. (också för de är olika vikarier med) Skapa trygghet genom igenkänning.
Kroppsdans	Låt från Garageband där vi fokuserar på att röra eller ta på olika kroppsdelar.	Komp från Ipad.	Medvetandegöra kroppsdelar med rörelser, känsel och ord.
PJÄSDEL: 1.Morgon 2.Tandb.dans 3. Promenad 4.Tunnelbanan 5.Skolsång	1. En scen när två barn spelar en morgon scen. VAKNA- ÄTA FRUKOST- BORSTA TÄNDERNA. 2. Alla barnen dansar en tandborstdans 3.Vi låtsas åka tunnelbana med långa stavar mellan oss. 4.Vi sjunger och dansar till en skolsång gjord på Garageband. 5. Vi använder stödtecken.	1. Soundeffect för att förstärka känslan. (alarm, tandborstljus, toalettspolning) 2. Varsin tandborste och musik från Ipad. 3. Komp från iPad 4. Långa stavar till tunnelbanan, låt från Garageband. 5. Musik gjord från Garageband.	1.Träna på att självständigt hålla en tråd i berättelsen för de två eleverna och så småningom låta dem agera mer. 2. Delaktighet i koreografi. Träna på upp, ner, sidan. 3-5. Att eleverna ska känna lekfullhet och känna att vi är i en annan fantiserad miljö.
Dansa i ring.	En elev går in i ringen och dansar fritt medan de andra tittar på.	Musik från Ipad.	Utforska sina egna rörelser. Vänta på sin tur och ge någon annan sin uppmärksamhet.
Ringdans	Alla elever dansar en ringdans. Vi har dansat den flera terminer.	Musik från Ipad.	Att gemensamt utföra en dans som kräver samspel mellan varandra då vi håller varandra i handen och använder varandra i koreografin.
Båtar med sång	Vi gungar på stora tubkuddar till havsljud. Tränar på framåt, bakåt och sidan.	Soundeffects i vågor. Stora tubkuddar.	Gå ner i varv. Medvetengöra kropps och rumsuppfattning.
Slutsång	Vi sjunger en slutsång med stödtecken.		Tydliggöra att lektionen är slut.

Sara. Lektion 1. Observation

HÄNDELSE	BEMÖTANDE	HUR FUNGERADE DET	REFLEKTION
<p>Pjäsdel 1. Morgon En av pojkarna sätter sig på tvären när han ska göra sin scen i pjäsen. Han gömmer sitt ansikte i madrassen och han kan inte verbalt förklara vad som händer.</p>	<p>Två assistenter och jag försökte få elevens uppmärksamhet genom att uppmuntra och försöka förstå vad problemet var. Vi fick inte kontakt med honom och gick tillslut vidare till nästa scen.</p>	<p>Eleven lugnade sig när vi lämnade scenen och gick vidare. Han var med i fortsättningen.</p>	<p>Vi har svårt att förstå vad problemet är då han har svårt att verbalt förklara. Vi blev osäkra på om han var ledsen eller bara inte ville vara med. Jag tänker att jag inte gör denna scen nästa lektion för att det inte ska bli en grej som han fastnar i.</p>
<p>Tandborstdansen Några elever slänger bort sina tandborstar när de dansar tandborstdansen. De blir förvirrade vad de ska göra med tandborstarna.</p>	<p>Jag fullföljer övningen fast de kastar tandborstarna och gör ingen grej av det.</p>	<p>Jag upplever att eleverna inte förstår varför de håller i tandborstar. Assistenterna ser stressade ut då de måste hålla koll på tandborstarna.</p>	<p>Jag tänker att jag ska fortsätta med att de ska ha tandborstarna. Kanske är det för att övningen är relativt ny som de är oroliga. Om vi vuxna är tydliga och bekräftar när det blir rätt så kanske det lossnar.</p>
<p>Tunnelbanescenen Rörigt under tunnelbanescenen, vilka som ska av och på tunnelbanan</p>	<p>Jag försöker vara lugn för att personalen ska vara lugna. Det är framförallt personalen som är oroliga över att inte veta när de ska av och på.</p>	<p>Personalen är fortfarande stressade över situationen.</p>	<p>Eleverna tycker det är roligt, det blir lekfullt. Det är en balansgång att lekandet blir rörigt. De vuxna kan bli stressade och irriterade på barnen, det är för lite instruktioner om vilken plats de har på tåget och vem som ska av och på. Jag ska ge tydligare instruktioner om vilka elever som ska vara förare och vilka vuxna som står längst bak. Sedan kan det finnas fritt spelrum vilka barn som åker mellan.</p>
<p>Dansa i ring. Eleverna tycker det är roligt men fastnar i samma typ av rörelser. Såsom snurra, klappa händer. När de i ringen klappar i händerna börjar den i mitten härma.</p>	<p>Vi som sitter runt om slutar klappa händerna och börjar dansa med armarna.</p>	<p>Vissa elever provar andra rörelser men fastnar fortfarande i den nya som de hittat.</p>	<p>Jag märkte att eleverna fastnade i klappandet och beslöt i den stunden att vi i ringen skulle sluta klappa, då det förstärkte klappandet för elev i mitten av ringen.</p>

<p>Båtar med sång. Gungande på kuddarna.</p> <p>De tappar fokus och det känns inte alls rofyllt som tanken är. De njuter inte och blir inte lugnade av gungningen som den andra gruppen blir. De är fler i gruppen så de sitter trångt.</p>	<p>Jag försöker vara lugn i övningen för att ge en lugn energi men lyckas inte ge den känslan vidare.</p>	<p>Övningen blev inte som ett lugnande inslag som jag hoppades på.</p>	<p>Nästa gång ska jag vara tydlig med mitt syfte till de vuxna så att de ska se sin roll som lugnande i övningen. Jag ska även fundera på hur de vuxna ska hålla i barnen när de sitter bakom så det känns tryggt och bekvämt för eleven.</p>
---	---	--	---

Vad känner jag? Efter lektionen får jag ofta mycket energi till vad jag ska göra annorlunda nästa gång. Vad jag vill lägga till och ta bort. Nästa dag är tyvärr den känslan inte lika stark då en kastas in i nästa lektion med andra elever att fundera över.

Vad upptäcker jag? Att jag lägger mycket mer fokus på de vuxna än jag tänkt innan. Att mina tankar före lektionen och innan handlar mycket om det. Det kan vara tankar om deras agerande kring eleverna eller om de har någon feedback som jag måste ta ställning till. Det handlar också om att jag känner att jag påverkas av att ha vuxna i ett rum och ser saker genom deras ögon också.

6. Analys och resultat

Här följer resultatet av undersökningarna. Fokus i undersökningen ligger på pedagogens förändringsarbete och utveckling, att följa eleverna ligger inte inom ramen för undersökningen. Undersökningen är processbaserad och analyserar observationer utifrån text, film och ljudinspelning. Material och analys är följande:

Vad	Hur
Enskilda skriftliga planeringar, syftet med övningar och lektioner beskrivs.	Kollegial observation och jämförelse av planeringsupplägg.
Enskilda skriftliga observationer av händelser, pedagogiska interventioner.	Kollegial analys av skeenden, hur målen uppnås, pedagogiska interventioner.
Kollegiala samtal under forskningsperiod.	Vad sker i grupperna och hur förändras pedagogens arbete.
Filmning av lektioner.	Kollegial analys och observation av filmer.
Ljudinspelning vid observation av filmer.	Analys av inspelat samtal.
Kollegiala analyser, ljudinspelningar och anteckningar	Reflektioner över process och skrivet material.

Mina kollegors reflektioner har varit centrala i forskningen men avslutningsvis är det min analys jag presenterar i texten. Jag redogör när det är den kollegiala gruppens analyser eller mina iakttagelser som presenteras. Materialet som används i analysen finns under följande rubriker:

- Normer och ideal på Resurscentret
- Individanpassning och kommunikation
- Pedagogiska interventioner

Rubrikerna är hämtade från uppsatsens tre problemformuleringar. Jag placerar in de olika observationerna under de tre rubrikerna. Det blir inte alltid självklara placeringar eftersom olika observationer ibland berör flera olika teman. Jag kopplar fortlöpande resultaten till källor och litteratur som jag i de flesta fall presenterat i forskningsöversikten. Jag kopplar till de källor jag tycker är relevanta i situationen.

Mina kollegor är ”kritiska vänner” och medforskare, men jag har undersökt mitt

material mer noggrant. Det finns också mer material till mina lektioner eftersom alla mina lektioner under forskningsperioden är filmade. Undersökningen fokuserar därmed mer på mina lektioner, det har också varit lättare att vara noggrann och mer kritisk kring det egna förhållningssättet än mina kollegors. Detta påverkar forskningsresultatet, kollegorna blir ibland mer samtalspartner än personer som har samma roll. Under vissa rubriker i analyskapitlet finns endast reflektioner från mina lektioner, under andra rubriker kanske det finns reflektioner från två eller tre av oss. Det beror på att vi har sett och analyserat ett fenomen hos en pedagog, men inte hos de andra under dessa fyra veckor. Det kan mycket väl vara så att vi alla känner igen en situation men att den bara dykt upp hos en av oss under forskningsperioden. Jag ser inte värdet i att alla pedagoger ska presenteras lika mycket under varje rubrik, utan det är situationer jag och vi intresserade oss för som har styr analysen.

För att det ska bli enklare att följa de olika svaren, har jag först satt en rubrik på varje tema och sedan förklarat varför det är aktuellt. Sedan har jag en teoretisk del, en praktisk del samt slutligen en reflektion. Ibland är den teoretiska delen kort för att jag inte funnit källor eller relevant litteratur och den praktiska delen kan också variera i längd beroende på om det är något som den kollegiala gruppen har ett tydligt exempel på eller om det är något som vi uppfattat som generellt och allmänt förekommande. Jag avslutar kapitlet med en kort sammanfattning av analysen.

Jag benämner mig, Sara och Seija som *den kollegiala gruppen* och *vi*. När jag berättar om olika lektionssituationer skriver jag om var och en i tredje person, även mig. Detta är för att underlätta läsningen samt ha en mer jämställd beskrivning av oss i forskningsgruppen.

6.1 Normer och ideal

Vilka bakomliggande normer syns i det pedagogiska upplägget: vilka likheter och skillnader i förhållningssätt finns mellan olika pedagoger på samma arbetsplats?

Undersökningen av gemensamma normer och förhållningssätt hos danspedagogerna på Resurscentret har jag samlat under följande rubriker: demokrati och medbestämmande, lektionsupplägg, pedagogik eller terapi, pedagogens påverkan och synlighet och att använda flera ämnen. Dessa rubriker sammanfattar teman som den kollegiala gruppen har diskuterat

och som jag uppfattat som grundläggande värderingar i gruppen. Jag har tidigare beskrivit förutsättningarna för arbetsplatsen och vill nu fokusera på de tankar och ideal som finns hos de olika pedagogerna och hur de visar sig i undervisningen.

6.1.1 Demokrati och medbestämmande

I den kollegiala gruppens analyser framhövdes demokratiskt förhållningssätt i undervisningen och pedagogerna strävade efter att anpassa verksamheten efter deltagarnas önskningsar.

Även om Kulturskolan inte ingår i det obligatoriska skolsystemet som styrs av läroplaner, så påverkas Kulturskolan av vad som sker inom skolvärlden. Det är också vanligt att kulturskolepedagoger arbetar i den obligatoriska skolan. Att skolundervisning ska vara demokratisk har varit en ledstjärna sedan grundskolereformen 1962 (Hartman, Lundgren & Hartman red. 2004). En av skolans absolut viktigaste uppgifter enligt läroplanen, är att fostra demokratiska samhällsmedborgare och att skolsystemet ska bygga på medbestämmande och demokrati (Skolverket, 2011). Filosofen och pedagogen Dewey har haft stor påverkan på de svenska läroplanerna. Dewey menade att lärande sker genom praktiskt utforskande och reflektion, i samklang och i medverkan med samhället. I *Democracy and Education* (Dewey, 1916) menar Dewey att skolan har en avgörande roll att fylla i ett demokratiskt samhälle. ”Kärnan i demokratin som livsföring synes mig vara kravet att varje vuxen människa skall medverka till att skapa de värden som bestämmer den mänskliga samlevnaden - något som är nödvändigt både för den allmänna sociala välfärden och med hänsyn till personlighetens fulla utveckling” (Dewey se Hartman, Lundgren & Hartman, 2004, s. 154).

Praktik

Strävan efter demokrati i undervisningen och elevernas medskapande tog sig olika uttryck under forskningsprocessens gång. Vid det första observationstillfället samlade Karin Erika eleverna i början av lektionen för att göra ett gemensamt upplägg. Efter cirka 15 minuter in i lektionen sa en elev att han inte ville göra en övning. Karin Erika gjorde den ändå med tanke på att lektionen skulle flyta på bättre. Efter en stund hade eleven glömt bort att han inte ville göra övningen, tyckte det var roligt och sa att han ville göra den nästa gång.

Under Seijas fjärde observationsgång, som också filmades uttryckte eleverna att de inte

vill göra några av övningarna som var planerade. Seija följde då elevernas önskningar och gjorde en övning som eleverna ville göra. Seija följde under denna lektion elevernas impulser och hamnade i nya situationer utifrån elevernas lust och inspiration. Seija menade att det är elevernas lektion, de bestämmer och får välja vad de tycker är roligt. Här användes medbestämmandet under lektionens gång.

I Saras grupp som var en skolklass, påverkade eleverna inte övningarna i någon större utsträckning. De fyllde övningarna med eget innehåll men formen ändrades inte påtagligt av elevernas impulser.

En situation som blev problematisk ur demokratisk aspekt skedde på en av Karin Erikas lektioner. Eleverna skulle öva på en koreografi. Det fanns olika önskemål i gruppen, två elever ville uppträda i slutet av terminen men den tredje var inte speciellt intresserad och hade heller inte förmåga att göra bestämda rörelser. Ändå försökte Karin Erika genomföra en dans där alla gjorde ungefär samma saker. I dans ska kroppar ofta anpassas och disciplineras menar Hämäläinen (2004). Hämäläinen utgår från Foucaults tankar om kroppar som ska vara lydiga och korrigeras för att passa in i en kontext. Inför uppvisningen fanns en förväntan på eleverna att de skulle prestera och göra rätt. Eleven som inte var redo att visa upp, kom inte den dagen det var föreställning. Det blev en osäkerhet för de andra eleverna och säkert otillfredsställande för eleven som inte kom.

Detta behövde lösas och inför nästa termins uppvisning övades en gemensam dans där flera grupper medverkade. Några elever gjorde en koreografi och andra improviserade inom ramen för dansen. På detta sätt kunde alla elever vara med i samma uppträdande, de fick välja om de ville göra bestämda rörelser eller improvisera. Oron blev mindre, eleverna behövde inte lära sig en koreografi men kunde ändå visa upp något för föräldrarna. Eleverna fick möjlighet att lyckas i den här situationen. Här användes elevernas olikheter och intresse och det byggdes vidare på det (Østen, 2009; Benjamin, 2002).

Reflektion

Den kollegiala gruppens strävan efter demokratiska ideal var inte ett mål i sig själv, utan nödvändigt om lektionerna skulle fungera och eleverna skulle delta i undervisningen. Att gå på Resurscentret borde vara något mer än att bara ta danslektioner. Det fanns en önskan hos pedagogerna att eleverna också skulle växa som individer. Eleverna skulle få möjlighet att känna sig kreativa och utvecklas på flera olika plan. Den kollegiala gruppen framhöll att det

är centralt i undervisningen med kommunikation mellan alla deltagande, att elevernas egna initiativ skulle tas till vara samt att rörelseglädjen var en viktig drivkraft i undervisningen.

Elevgruppens sammansättning, ålder och förutsättningar, om det var i en skola eller en fritidsgrupp gav i viss mån förutsättningarna för hur medbestämmandet såg ut. Även pedagogens värderingar om hur stor plats elevernas demokratiska påverkan fick ha, spelade in.

Sammanfattningsvis uttryckte den kollegiala gruppen att undervisningen skulle ge eleverna möjlighet att känna sig styrkta och kunna använda den styrkan även i andra sammanhang. När vi sedan såg filmerna från lektionerna upptäckte vi, att även om vi så liknande saker såg praktiken olika ut och vi gjorde på olika sätt för att uppnå dessa mål.

6.1.2 Lektionsupplägg

I den kollegiala gruppen undersökte vi olika sätt att lägga upp lektionerna med målsättning att se vilka normer det fanns i upplägget av lektionen.

Danspedagogik kan delas upp i tre huvudspår (Gilbert, 2015). Dels den steginriktade, där en speciell form eller teknik lärs ut och där pedagogen ofta har ett starkt inflytande på hur rörelserna ska se ut. Sedan den tematiska, där det finns ett specifikt teman, som vatten, eld, djungel, en berättelse eller liknande, då är det inre eller yttre bilder som styr hur rörelsen ska se ut. Gilbert (2015) menar att fokus då ligger på form snarare än inre upplevelse. Det tredje spåret är den konceptuella dansen, där eleverna undersöker och improviserar från en förutsättning, som rummet, energin, en rörelsekvalitet, betoning på en kroppsdel och så vidare (Gilbert, 2015).

Jag vill lägga till danslek eller barndans enligt Anne Wigert (1982) som är en blandning av lek, tema, konceptuell dans, motoriska övningar och steginläring. Danslek och den svenska barndansen har, som jag ser det, en egen pedagogisk inriktning. Inom barndans och danslek är ofta den egna rörelsen och utforskandet en av grundpelarna (Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). Kroppen står i centrum för att utforska vad eleven kan göra och känna. Inom barndanspedagogik används utforskande processer och kreativa problemlösningar och syftet är att utveckla kinestetisk medvetenhet, det vill säga att känna rörelsen. Sjöstedt Edelholm & Wigert (2005) menar att inom den tematiska dansen går det att uppleva och utforska rörelsen inifrån den egna upplevelsen och fantasin. Här nedan är en uppställning över fem olika

metoder som jag tagit intryck av och som mer eller mindre medvetet inspirerat pedagogerna i den kollegiala gruppen.

Sherborn (2001)	Edelholm & Wigert (2005)	Grönlund (1988)	Larsson (2008)	Dunphy & Scott (2003)
Etablera grupp	Psykologisk uppvärmning	Den egna kroppen	Samling med namn	Förberedelse med bakgrundsmusik
Vidga gruppen			Övning för kroppen	Samling med namn
Mer individuella rörelser	Rörelser i rummet	Rummet	Rumsövning	Rummet
Rulla, vikt, flöde		Koordination och rytm	Övningar koncentration uppmärksamhet	Kroppsliga färdigheter
Använda rummet, hoppa, springa	Rörelser på plats	Perception	Sinnesövningar	Dans
Kroppslig självmedvetenhet		Kontakt och samarbete	Tillit och samarbete	
Gruppövningar	Avslut	Fantasi och uttryck	Avslappning	Avslappning

Sherborn har ett konceptuellt upplägg; Edelholm & Wigert ett tematiskt; Grönlund danslek med motoriska inslag; Larsson tematiskt med inslag av dramaövningar; Dunphy & Scott konceptuell upplägg med inslag av tema. Flera av metoderna har liknande moment men lektionen byggs upp på olika sätt. Beskrivningarna kan också se olika ut men praktiken kan vara likt, som till exempel ”Psykologisk uppvärmning” (Edelholm & Wigert, 2005) och ”Samling med namn” (Larsson, 2008) kan ha samma innebörd.

Praktik

I följande upplägg utgick den kollegiala gruppen från var och ens anteckningar och planering. Det gick att utläsa ett gemensamt lektionsupplägg och en gemensam norm mellan pedagogerna. Alla lektioner hade inte exakt samma upplägg men det fanns en form som vi sammanfattade på följande sätt:

<p>1. Samling i ring Samlingen kan bestå av namnlek, namnsång eller någon form av återkommande ritual där varje elev uppmärksammas och där tid läggs på den enskilda individen.</p>
<p>2. Rörelser i rummet Fokus ligger oftast på relationen mellan kroppen och rummet. Att inta rummet och att kroppen tar den rumsliga ytan i besittning. Övningarna kan bestå av att hitta olika vägar i rummet, springa, tempo-stopp eller stora rörelser.</p>
<p>3. Kroppsdelsuppvärmning Fokus ligger på att identifiera olika kroppsdelar, att kunna röra bara en kroppsdel, att göra isolationen och att uppmärksamma att kroppens olika delar rör sig på olika sätt.</p>
<p>4. Dynamik och rörelsekvaliteter Öva på olika dynamik och att sätta rörelsekvaliteter mot varandra. Att lägga fokus på variation. Det är lättare att upptäcka kvalitén ”kantig” om man strax efter gör ”mjukt”.</p>
<p>5. Propps/rekvisita Musiken hjälper till att skapa inspiration till olika typer av rörelser, vilket är självklart i många typer av dans. Men vi använder också propps och rekvisita för att inspirera till rörelsevariationer. Det kan förstärka uttrycket och motiverar till nya rörelser, inspirerar till gestaltande, fantasi och känsloupplevelse.</p>
<p>6. Koreografiskt material Grupperna inom kulturskolan visar ofta upp vad de gör. Många grupper övar på danser och koreografiskt material. Det ser olika ut hur materialet växer fram, ofta är det rörelser från eleverna själva som sätts samman till en dans, men det kan även vara koreografier som eleverna lär in.</p>
<p>7. Avslutningsceremoni Det kan vara en slutsång, rytmövning, lugnare rörelser på stolar eller golv. Att göra ett återkommande avslutningsövning skapar en tydlighet och ett avstamp för att lämna rummet. Det skapar en gruppkänsla som är viktig och en respekt för varandra när man tar tid och säger hej då.</p>

Reflektion

Pedagogerna på Resurscentret inspirerades både av konceptuell/ skapande dans, tematisk dans, barndans och pedagogik som använde andra former av estetiska uttryck. Det gick att utläsa gemensamma drag som att lektionsuppläggen betonade demokratiska värderingar och individuell upplevelse. Det var danslektioner där alla samlades i början och slutet av lektionen och varje individ uppmärksammades vid något tillfälle. Där emellan fanns moment av både individuellt arbete och i grupp, fokus på rörelser i rummet och på den egna kroppen.

6.1.3 Pedagogik eller terapi

Uppdraget på Kulturskolans Resurscenter är pedagogiskt men det finns en terapeutisk beredskap.

Det finns en föreställning att det är dansterapi när personer med funktionsnedsättning dansar (Zitomer & Grieg, 2011). Personer med funktionsnedsättning behöver inte dansterapi mer än andra, den föreställningen är en effekt av tankegången att personer med funktionsnedsättning behöver korrigeras eller läkas (Benjamin, 2002). Benjamin menar också att detta synsätt försvårar för dansare med funktionsnedsättning att bli sedda som konstnärer. Det ska betonas att både Zitomer & Grieg (2011) och Benjamin (2002) beskriver dansare och elever framförallt med fysiska funktionsnedsättningar. Ett återkommande problem med att använda ordet funktionsnedsättning är att det används yvigt och oprecist, det kan betyda allt från dyslexi till en cp-skada, fysiska nedsättningar, AST eller utvecklingsstörning. Eleverna som vi i den kollegiala gruppen träffade, hade inga direkta fysiska nedsättningar utan befann sig inom autismspektrat och några elever hade utvecklingsstörning.

I uppställningen från föregående kapitel beskrivs några metoder, som är utarbetade av dansterapeuter. Både Sherborn, Grönlund och Dunphy & Scott är dansterapeuter. Även om det inte är dansterapi som beskrivs i metodböckerna så återfinns terapeutiska metoder. Det kan tyckas vara en liten skillnad mellan att arbeta med undersökande, konceptuell dans enligt Laban eller att arbeta med dansterapi (Dunphy & Scott, 2003). Begreppet *Conceptual dance* som bäst motsvaras av det svenska *Skapande dans* beskrivs som konsten att själv upptäcka den egna rörelsen och ge uttryck för känslor och personlighet (Gilbert, 2015). Skapande dans och dansterapi delar grundläggande verktyg men medan dansterapi uppmuntrar det egna uttrycket, känslomässig insikt, kommunikation mellan terapeut och barn, så betonar skapande dans primärt utvecklandet av teknik och form (Leventhal, 1980). Den moderna dansen och dansterapin har samma källa, det vill säga de moderna dansarna kring förra sekelskiftet och en bit in på nittonhundratalet Isadora Duncan, Mary Wigman och Trudy Scoop. De ville komma åt en rörelse som befriade kroppen och människan (Leventhal, 2012).

Praktik

Pedagogerna på Resurscentret använder influenser från dansterapi. I undervisning får det relationella ofta stor betydelse, kanske också för att grupperna är små, vilket skapar en

starkare betoning på relation än i större klasser. Ibland benämns specialpedagogik som steget mellan pedagogik och terapi och gränserna kan vara flytande. Seija har 30 hp i dansterapi och Karin Erika är dansterapeut. Detta betyder inte att vi arbetar med dansterapi på lektionerna, i praktiken handlar det mer om ett förhållningssätt. Det kan finnas tid för reflektion för eleverna och delar av lektionen är ofta baserad på improvisation. Dessutom har pedagogerna möjlighet att ta upp elevärenden och pedagogiska situationer på den processinriktade handledningen som arbetsgruppen på Resurscentret har vid sju tillfällen / läsår. Detta skapar en möjlighet till en fördjupad reflektion över det pedagogiska förhållningssättet och över hur vi kan bemöta de elever vi träffar.

Reflektion

Som dansterapeut ser jag många fördelar med ett terapeutiskt förhållningssätt även i pedagogiska situationer. Tanken att meningsskapande sker i interaktion med andra människor återfinns bland annat i Goffmans sociologiska diskurs (1963) till många nutida psykologiska modeller (Stern, 2010; Tortora, 2014; Måhlberg, 2002). Terapeutisk kunskap kan vara berikande i samspel och kommunikation mellan elev och pedagog, oavsett elevens funktioner. Lösningssinriktad korttidsterapi är till exempel förebilden för lösningssinriktad pedagogik (2006) och använder terapeutiska redskap men är en pedagogisk metod. Det går naturligtvis att arbeta processinriktat och meningsskapande i dans utan att arbeta med terapi (Østern, 2009; Jones, 2010). Adler (2007) menar att dansen inte är uppdelad i scenisk dans och terapeutisk dans utan att det finns en essens i all dans som handlar om ”att bli dansad inte att göra dans”.

6.1.4 Pedagogens påverkan och synlighet

I de kollegiala samtalen tog vi upp hur mycket plats pedagogens kropp tog i rummet.

Att låta eleven utforska sina rörelser och bestämma själva, ingår både i en postmodern maktdiskurs (Hacking, 2004) och i ett konceptuellt förhållningssätt till rörelse och improvisation (Gilbert, 2015). Betoningen på det egna utforskandet av rörelsen återfinns i många danspedagogiska inriktningar, i barndans (Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005) såväl som danspedagogiska inriktningar som riktar sig till dansare med funktionsvariationer (Benjamin, 2002; Østern, 2010; Dunphy & Scott, 2003 mfl) och inriktningar som betonar

individualitet och utforskande av den egna förmågan (Green Gilbert, 2015; Gough, 1999; Bolwell, 1998 mfl).

Praktik

I det filmade materialet syntes tydligt att vi som pedagoger var påtagligt kroppsligt närvarande i undervisningen. Det var inte primärt för att visa hur en rörelse skulle se ut, utan handlade mer om närvaro, energi, ett stöd med kropp och röst. Eftersom många av eleverna inte förstod eller kunde ta verbala instruktioner underlättade det att instruera med kroppsrörelser. Men resultatet blev också att vi tog för mycket plats ibland och inte lät elevens egen rörelse få spelrum. Efter det fjärde forskningsstillfället uttryckte Karin Erika att hon var alldeles för synlig och reflekterade över hur hon kunde hålla en lägre profil.

Reflektion

En lösning kunde till exempel vara att under enklare övningar, som dansstopp, ställa sig vid musikanläggningen och låta bli att gå ut på golvet. I den kollegiala gruppen var vi överens om att vi strävade efter att hålla en låg profil och låta eleverna ta plats. Vi skulle ”kännas i rummet och hålla i rörelserna” men ändå inte synas. Eleven skulle undersöka egna rörelser och bli uppmuntrad till eget skapande. När vi diskuterade balansen mellan att vara närvarande och låta eleven utforska sin rörelse kom vi fram till två teman. Det ena var strukturen och det andra var att vänta, ta ett steg tillbaka och se om eleven så småningom kunde göra egna, nya rörelser. Fördelar med att ha en tydlig struktur var att eleverna kunde känna sig trygga, vilket förhoppningsvis gav utrymme för eget skapande. Att vänta in eleven krävde tålamod från pedagogens sida, och förmågan att stå ut med att det kanske inte hände något.

6.1.5 Flera ämnen

Ett förhållningssätt som finns på Resurscentret är att pedagogerna använder sig av olika ämnen, både att pedagogen behärskar flera olika discipliner och att pedagoger i olika ämnen arbetar tillsammans.

Att separera konstarter åt är ett västerländskt förhållningssätt som vi sällan ser i andra kulturer menar Bolwell (1998) när hon belyser scenkonstens plats i samhället på Nya Zeeland och i Australien. När Birgit Åkesson (1998) beskriver dans, musik och sång i Afrika söder om

Sahara, är det en helhet där delarna inte går att separera från varandra. Att dela upp uttryckande konstarter i olika discipliner är inte en självklarhet utan en kulturell kontext som inte alltid gynnar den enskildes skapande förmåga.

Praktik

Seija arbetade med musikpedagogen Helena i sin observationsgrupp. Helena ledde vissa övningar, till exempel de inledande och avslutande övningarna där eleverna sitter i ring och sjunger eller spelar rytminstrument. Förutom dans använde Seija mim, cirkus och drama under sina lektioner. Föreställningen som gruppen arbetade på använde musik och gestaltande i olika former. I skolan där Sara hade sin forskningsgrupp kallades lektionen för drama. Sara kan förutom dans använda drama, film och bild under sina lektioner. Gränserna mellan de olika ämnena kan vara flytande. Karin Erika har förutom danslektioner även musik- och teaterlektioner på Resurscentret, men i observationsgruppen är det fokus på dans. Att lektionerna kan innehålla flera olika discipliner är ett estetiskt ideal för Resurscentret som helhet. Flera av de andra pedagogerna på Resurscentret använder olika konstnärliga språk under sina lektioner.

Reflektion

Enligt vår erfarenhet är det fruktbart att använda olika konstnärliga uttryck för att öka möjligheter till kommunikation. Om ett sätt inte fungerar kanske något annat sätt når fram till eleverna. Ibland kan vi använda dramaövningar, sånger, rörelsesånger, musikinstrument som trummor och bygelgitarr eller att måla eller filma. Att använda olika konstnärliga uttryck för kommunikationen är centralt i verksamheten, och instruktioner uppfattas på många olika sätt. Om ett sinne har nedsatt funktion är det bättre att kommunicera genom ett sinne som är mer utvecklat. Om synen är nedsatt, använd känsel eller hörsel och om hörseln är nedsatt använd till exempel syn och känsel (Amans, 2008). På samma sätt går det att pröva olika estetiska uttryck för att uppnå en större förståelse och bättre kommunikation. Att vi har flytande gränser mellan olika ämnen handlar ofta om att vi försöker nå eleverna med det konstnärliga språk som den enskilda eleven bäst kan ta till sig. Att använda olika konstnärliga uttryck kan också vara en lösning när eleverna inte har förutsättningar att genomföra någonting unisont. Vid uppträdanden kan eleverna till exempel improvisera, gestalta olika saker eller göra det som de är bekväma med och sätta ihop en föreställning som fungerar för alla.

6.2 Individanpassning och kommunikation

Hur gör pedagogerna för att uppnå kommunikation och anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar?

Forskare inom danspedagogik, som till exempel Sherry B Shapiro (1998, 1999) Sue Stinson (2004) och Jill Green (2000), reformerar danspedagogiken genom sina tydliga emancipatoriska influenser och feministiska förhållningssätt till kroppen som bärare av kunskap. Shapiro läser in samhällets förtryck i hur kropparna formas och hur dansen ”förkroppsligar” samhället. Kroppen ingår alltid i en historia, i en diskurs och syns i ett sammanhang. Shapiro placerar kroppen i centrum av pedagogikens diskurs och individualiserar pedagogiken utifrån varje persons egna förutsättningar.

Vad elevernas kroppar berättar på Resurscentret är ofta mer varierat än i andra dansklasser. Här finns kroppar som till exempel genomgått många operationer i tidig ålder, allt ifrån hjärtoperationer till skelettregerande operationer och kroppar som på andra sätt befinner sig långt ifrån en normativ kropp. Fokus för undersökningen ligger framför allt på pedagogen, men vi dansar med elever som kan ha helt andra kroppsliga förutsättningar och erfarenheter än många andra barn och unga. Detta påverkar undervisningen, eftersom vi behöver ta hänsyn till elevernas skilda förutsättningar och i samma grupp kan det finnas många olika kroppsliga variationer. Individernas olikheter är spännande och skapar pedagogiska utmaningar och jag ställer mig frågan om vi använder oss av elevers olikheter på bästa sätt?

Kroppslig rörlighet skapar även möjlighet till rikare kommunikation. Många elever inom målgruppen har begränsat rörelsevokabulär och undervisningen fokuserar ofta på att öka förmågan att röra sig på nya sätt och därmed också öka förmågan till större rörlighet inom andra områden (Tortora, 2014). Inom den kollegiala gruppen är utgångspunkten att nya rörelser också skapar större möjlighet för eleverna att kommunicera på andra plan. Vikten av att relatera till både andra och sig själv beskriver Veronica Sherborn på följande sätt:

Through my experience of teaching and observing human movement, and of learning through trial and error, I have come to the conclusion that all children have two basic needs: they need to feel at home in their own bodies and so to gain body mastery, and they need to be able to form relationships. The fulfillment of these needs - relating to oneself and to other people - can be achieved through good movement teaching.

(Sherborn, 2002, s. XII)

Sherborn menar att genom god rörelseträning kan man både känna sig hemma i sin kropp samt öka förmågan till kommunikation och relaterande till andra.

För att återgå till Dewey (Hartman, Lundgren & Hartman, 2004) menar han att konst har sitt primära värde i mötet. Detta är något som betonas i undervisningen på Resurscentret, där mötet är centralt. Det som individen upplever när hen möter konstnärliga uttryck eller den upplevelse som eleven får i det egna utövandet, är konstens kärna. Dewey menar att konsten är starkt kopplad till erfarenhet och att den kan göra oss till bättre och lyckligare människor. Huruvida eleverna på resurscentret är lyckligare än andra eller ej ingår inte i denna undersökning men många elever börjar när de är små och slutar inte förrän de måste vid 22 års ålder.

6.2.1 Utgå från elevens egna rörelser

I den kollegiala gruppen såg vi vid många tillfällen under dessa fem veckor, hur svårt det kunde vara att presentera en ny typ av rörelse och få eleverna att göra den. För att uppnå nya rörelser utgick vi från elevens egna rörelser.

Att börja i personens rörelser är en dansterapeutisk metod för att uppnå kommunikation och samspel, att tona in och spegla och hitta ett kommunikativt förhållningssätt. Spegling innefattar rytm, rörelsemönster, rörelse kvalitet, energi och röst. Denna spegling kan i sin tur leda till att personer som befinner sig inom autismspektrumtillstånd kan börja bli medvetna om andra, förbättra kommunikation genom ögonkontakt, dela upplevelser och bryta isolation (Koch, Mehl, Sobanski, Sieber & Fuchs, 2015). I dansterapi kommer sedan ett till moment som handlar om återkoppling, vebalt eller på något annat sätt meningsskapande (Tortora, 2014). Detta använder vi oftast inte i den pedagogiska undervisningen men sättet att kommunicera skapar nya vägar till rörelse, kommunikation och inläring.

Praktik

Att eleven inte gjorde rörelser som presenterades kunde till exempel bero på att eleven inte fysiskt kunde utföra rörelsen, att rörelsen inte var tillräckligt intressant eller att eleven inte förstod instruktionen. Seija hade en elev som hon arbetade intensivt med för att hen skulle få syn på sina egna rörelser. De arbetade framför spegeln, med spegelövningar i par och i grupp utan spegel och genom att de följde de andra ungdomarna.

Under forskningsperioden uppstod i Karin Erikas grupp ett problem som var relaterat till att introducera nya rörelsemönster. I övningen ”vägg till vägg” skulle eleverna hitta på en egen rörelse eller göra som någon av de andra i gruppen. Varje gång de gick över golvet skulle det vara en ny rörelse. Men eleverna i gruppen gjorde inte nya rörelser utan sprang fram och tillbaka mellan väggarna. Karin Erika planerade nya interventioner varje gång för att uppnå variation i rörelsemönstret: vid första tillfället byttes musiken, vid andra tillfället skulle eleverna göra samma rörelser som Karin Erika, vid tredje tillfället gjordes stopp för att skapa dynamik och vid fjärde tillfället togs den ursprungliga musiken tillbaka. Med inspiration från Seija sa Karin Erika att eleverna skulle göra konstiga rörelser. I ovanstående exempel blev det aldrig någon direkt förändring. Efter forskningsperioden accepterade Karin Erika att eleverna mest var intresserade av att springa fram och tillbaka mellan väggarna och använde det som en tempoövning med paus. Istället arbetade Karin Erika med andra typer av övningar för att introducera nya övningar, där kroppen var mer i fokus istället för rörelsen i rummet, och där det var lättare att se enskilda elevers rörelser och bygga vidare på dem.

Reflektion

I den kollegiala gruppen såg vi att det kan vara bra att fokusera på en rörelse på en plats innan den ska göras över golvet. En fungerande kommunikation var en förutsättning för att få eleverna att göra nya rörelser. Ett sätt att uppnå kommunikation mellan elever och pedagog var att utgå från elevernas rörelser och sedan bygga vidare på den kroppsliga kunskap eleven redan hade. I den kollegiala gruppen enades vi om att vi ofta skulle börja i elevens rörelsemönster för att sedan utveckla rörelsen och på så sätt vidga rörelsevokabuläret. Det kunde vara att tona in till elevens rörelser, spegelövningar eller ”göra lika-övningar”, för att sedan få eleven att svara på pedagogens rörelser.

6.2.2 Utveckla elevinitiativ till övning

Vi såg att vi ofta plockade upp initiativ från eleverna, tog in det i övningarna eller skapade nya övningar utifrån initiativ från eleverna.

Praktik

Draperiet framför spegeln var ett återkommande tema i Karin Erikas grupp. Hon ville oftast ha tyget framför spegeln. Eleverna drog draperiet fram och tillbaka och de tyckte det var intressant att titta på sig själva. För vissa elever var det utvecklande att titta i spegeln och upptäcka sig själva utifrån, men ofta tog det bort fokus från samarbete i gruppen. Under den första observationslektionen var Karin Erikas elever så upptagna med att titta i spegeln att de inte kunde koncentrera sig på övningarna. För att anpassa övningen till elevernas behov och tillmötesgå elevernas önskemål introducerades en övning tillfället därpå: eleverna skulle titta koncentrerat på sig själva i spegeln. Karin Erika gav instruktioner om att röra sig högt upp, lågt ner, nära och långt ifrån, men fokus var på spegeln. Den första gången hände inget speciellt, den andra gången förstod en av eleverna något, han fick syn på de andra, kunde släppa sig själv, började utforska spegeln och samspelet med de andra i rummet. Det var mest den eleven som fick användning för övningen men det var också han som hade varit mest upptagen av spegeln tidigare.

Det är ovanligt att ett rum har en hel vägg speglar, och det är förståeligt att eleverna kunde känna frustration över att spegeln skulle vara bakom ett skynke. Kommunikationen med de andra i rummet hade en tendens att minska om eleverna tittade i spegeln. Spegelns dragningskraft var intressant och skapade olika reaktioner, en av eleverna blev väldigt arg när han såg sig själv och slog sin spegelbild, medan en annan elev var väldigt förtjust över att se sina egna rörelser. Vissa beteenden var svårare att sluta med och här blev det en kompromiss, eller ett sätt att avdramatisera situationen så att både eleverna och pedagogen blir nöjd. Regeln blev att ingen fortsättningsvis skulle dra i tyget, spegeln alltid var framme, och längre fram under terminen skulle tyget dras för.

En annan situation där elevernas initiativ formades till en övning var när eleverna i Karin Erikas grupp började dansa innan lektionens början. Det var musik på när eleverna kom in, eleverna var fria i rörelsen och uttryckte mer lust än de brukade. Karin Erika lät musiken vara på och det gick ganska lång tid innan den vanliga lektionen började. Nästa gång lades detta med i planeringen. När eleverna kom in, var det musik på och de kunde dansa om de ville. Karin Erika prövade det några gånger men det blev inte samma sak igen. I detta fall fungerade det inte att plocka upp elevens initiativ.

Reflektion

När vi analyserade filmerna upptäckte vi rörelser hos eleverna som vi inte uppmärksammat förut. En idé som kom upp i våra samtal var att filma eleverna när de dansade fritt och se vilka rörelser de använde och sedan bygga vidare och expandera det rörelsemönstret till olika övningar. Det kunde också skapa övningar där eleverna inte kunde misslyckas, där läraren inte behövde tjata på eleven för att göra på ett speciellt sätt. Idén att filma rörelserna genomfördes i viss utsträckning av Karin Erika senare under terminen och visade sig vara ett bra hjälpmedel. Eleverna fick också ta del av filmerna och de tyckte det var roligt att se sina egna rörelser. Härifrån kom senare flera övningar och koreografier och det blev ett sätt att utveckla elevernas initiativ till övningar. Det kunde också vara ett från början icke önskvärt beteende som kunde göras önskvärt, som i spegelövningen.

Ibland är det pedagogens önskan att fylla en lektion med form för att det känns mer betydelsefullt om det är strukturerat. Men ibland kanske inte rörelsen behöver formaliseras utan det räcker att det finns en rörelse, den behöver varken upprepas eller stöpas i en form. Att ta vara på och uppskatta improvisationerna som de är kan vara väl så viktigt. Dunphy & Scott (2003) menar att improvisationen är ett sätt att skapa en miljö där det egna uttrycket är värdefullt och uppmuntras.

6.2.3 Introducera nya övningar

För flera av våra elever var det svårt att acceptera förändring och nya övningar. För att anpassa undervisningen till dessa elevers förutsättningar krävdes förberedelser.

Svårigheter att acceptera förändring är något som ofta beskrivs som ett drag för personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som ADHD och AST (Falkmer, 2009). I dansundervisning betonar Gilbert (2015) vikten av att arbeta med upprepning och att göra förändringar långsamt. Långsamma förändringar kan till exempel göras genom att rörelsen är densamma men att schalar eller andra props läggs till (Gilbert, 2015).

Praktik

För att skapa struktur under lektionen fanns ofta en inledande och avslutande ritual. Ritualer brukar ha speciell betydelse för gruppen och kan vara känsliga att ändra. Seija ville byta inledningsövning och gjorde bägge introduktionsövningarna, både den nya och den gamla

under två gånger, för att övergången inte skulle bli för abrupt. En elev löste också problemet fortsättningsvis med att sjunga den gamla sången när lektionen slutade.

I Karin Erikas grupp var det oroligt kring avslutningsövningen. Målet med övningen var att samla ihop gruppen, göra något lugnt tillsammans innan vi sa hej då. Första observationsgången var det planerat att ligga på golvet och göra handdans i ring med huvudena inåt i ring, men något lugn infann sig inte. Tillfället därpå ville Karin Erika att eleverna skulle ligga under varsitt tyg och lyssna på musik, vilket blev ännu mer oroligt. Tillfället därpå avslutades med att eleverna satt på stolar och gjorde ”vattendansen” med händerna. Det blev lite lugnare förutom att en elev la sig på golvet och gjorde ”handdans”. Gången därpå upprepades samma scenario. Den femte gången satt alla på stolarna och gjorde vattendansen med händerna. Detta var inget ultimatum att byta avslutningsövning.

Reflektion

I den kollegiala gruppen analyserade vi möjligheterna att hjälpa eleverna, så att övergången skulle bli lättare, till exempel genom att under en period göra bägge övningarna och stå ut med att den inte fungerar så bra under några gånger tills eleverna vant sig, eller under en tid förbereda eleverna på den kommande förändringen. I ovanstående exempel löste både Seijas och Karin Erikas elever problemet på egen hand och gjorde övningen som de var vana vid, så länge som det behövdes. Karin Erika bytte övningar vid varje lektionstillfälle för att de inte fungerade. Övningarna kanske hade fungerat om Karin Erika hade provat att hålla kvar dem några gånger.

6.2.4 Återkoppla och uppmuntra

I den kollegiala gruppen tog vi upp hur vi använde gruppuppmuntran, personlig uppmuntran och generella uttalanden som ”fint och bra gjort”. Vi hade olika tankar när det var verksamt att använda uppmuntran, feedback eller återkoppling.

Det finns olika pedagogiska föreställningar om uppmuntran. Att ge feedback till en elev för en speciell rörelse kan förändra ett rörelsemönster medan gruppuppmuntrans funktion är att höja energinivån i rummet (Gilbert, 2015). Feedback kan också vara att eleverna i slutet av lektionen ger respons, eller göra en utvärdering på vad som hänt under lektionen (Benjamin, 2002). Dunphy & Scott (2003) belyser faran med att vara för entusiastisk, eftersom det då

finns risk för att pedagogen inte lyssnar in elevens behov och kan kväva spirande initiativ från elever. Det är viktigt att vara observant när det gäller energinivån i gruppen. Pedagogens energinivå och konsekvenserna för eleverna känslomässiga utrymme belyses även i Sherbornmetoden (Klinta, 2012), där det betonas att pedagogen behöver hålla en relativt låg profil så elevens initiativ får utrymme.

Att ge återkoppling om det som sker i rummet är också en form av feedback och ett sätt att öva på kommunikation både mellan elever och elever och pedagog. I Lösningssinriktad pedagogik (Måhlberg, 2006) ligger inte fokus på problemet. Återkoppling kan låta så här: ”Vad bra att Au väntade på att jag plockade rockringarna ur skåpet”, ”Hur kommer det sig att ni lyssnar så bra i dag?” eller ”Idag hade vi spegeln framme hela lektionen och ni kunde ändå samarbeta med varandra”. Det finns olika sätt att benämna sådant som kanske inte är bara positivt men som kan göras till något bra.

Sue Stinson (2004) skriver om det pedagogiska arbetet med eleverna och att de ska bli ”sina egna lärare”. Stinson menar att dansundervisningen också kan fokusera på hur eleverna ska kunna hålla sin egen kraft och ta ansvar för sin energi, både det de gör i danssalen och utanför. Energi ska formas och regleras, antingen gör eleven det själv eller så gör någon annan det. Stinson menar att det går att öva på något under danslektionen för att sedan föra över det till andra delar av livet (Stinson, 2004).

Praktik

I Saras grupp fastnade eleverna i samma rörelsemönster när de skulle gå in och dansa i mitten av ringen. Det blev snurrar eller klappa i händerna. För att försöka få eleverna att göra nya rörelser klappade assistenterna i händerna och ropade. Effekten blev motsatt, assistenternas höga energi tog över och eleverna blev ännu mer passiva. Det blev för mycket uppståndelse och eleverna slutade att röra sig. Situationen löstes med att de som stod i ringen fick sluta klappa händerna och Saras lärde ut en rörelse som eleverna skulle göra vid något tillfälle under dansen i mitten. Benjamin (2002) menar att det är viktigt att vara uppmärksam på energinivån i gruppen som helhet. Vissa deltagare kan ta över improvisationerna, interagerar och tar väldigt mycket plats på bekostnad av andra deltagare som lätt försvinner.

På filmerna syns att Karin Erika kommenterar vad som händer. Au berättade gärna om alla övningar som var gjorda och vilka som skulle komma och Karin Erika kunde kommentera: ”Jag hör att Au vet vad vi ska göra nu”. Målet var att uppmärksamma eleverna

på vad som hände i rummet och att de skulle bli medvetna om sitt eget agerande. Om alla elever hoppade istället för att göra det som pedagogen föreslog, kunde det vara en bättre pedagogisk väg att uppmärksamma hur bra de hoppade än att säga att de gör fel rörelse och säga: ”Oj vad Da kan hoppa högt”

Karin Erikas första observationsgång var rörig och hon sprang efter eleverna och tjtade. Gången därpå bestämde hon sig för att försöka förekomma eleverna genom förberedelser. Nästa lektion började med att Karin Erika pratade om några överenskommelser i danssalen: Lampan ska vara tänd och det är Karin Erika som öppnar rekvisitaskåpet. Hon tog inte alla regler på en gång utan valde ut det som var viktigast för att få lektionen att flyta. Vid lektionens slut gjordes en utvärdering. Utvärderingen lät ungefär så här: ”Vad fint att lampan fick vara tänd hela tiden i dag, det blir mycket lugnare för oss alla om lampan är tänd när vi dansar” eller ”Vid några tillfällen släckte Au lampan för han tänkte att vi skulle vila, men nästa gång har vi tänd hela lektionen och under sista övningen på golvet släcker vi lampan, annars låter vi lampan lysa”. Därefter pratade vi om att ”nästa gång ska vi bestämma oss för att låta spegeln vara, inte slå på den”. Tanken var att inte ta alla saker som behövdes förändras på en gång, utan ge eleverna möjligheter att prata vad som hände under lektionen och även utrymme att ta hand om sitt eget beteende.

Reflektion

Seija använde gruppuppmuntran för att skapa en positiv stämning och höja energinivån bland alla deltagare i gruppen, vilket också syntes i den filmade lektionen. Sara undvek att säga ”Bra” till hela gruppen, för hon ansåg att det skapade en värdering av elevernas rörelser och hon vill inte värdera. Karin Erika sa generella ”Bra” för att skapa en positiv stämning i rummet men försökte vara mer detaljerad för att uppmärksamma enskilda elevers prestationer. Feedback och uppmuntran kan vara viktiga beståndsdelar i att skapa kommunikation i elevgrupperna. Pedagogens uppmuntran kan skapa motivation att pröva nya övningar och ett lustfyllt arbetsklimat. Det brukar i allmänhet ge tydligare resultat om pedagogen är detaljerad i sin feedback. Att öva på medvetenhet om vad som händer i gruppen är också en form av feedback, att göra eleverna uppmärksamma på vad de klarar av och vad som fungerar genom att benämna händelser i rummet. Att eleverna får göra utvärdering i slutet av lektionen, ta upp något de var nöjda med och uppmärksamma både egna och andras rörelser, är en möjlig utveckling.

6.2.5 Bemöta konflikter

I den kollegiala gruppen resonerade vi om att vi strävade efter att inte gå i konflikt med eleverna, utan vika undan och distrahera istället.

Vi pratade om möjligheten till lågaffektivt bemötande, det vill säga att möta utåtagerande känslor på ett icke-konfrontativt sätt, och att minimera problem för eleverna i jobbiga situationer (Havelius Chipumbu, 2017). Bo Hejleskov-Elvén (2009, 2017) är en av de psykologer som förespråkar lågaffektivt bemötande för att skapa en lugn pedagogisk miljö. Om eleven är lugn är det lättare för hen att känna självkontroll och samarbetet mellan pedagog och elev flyter bättre. Pedagogen bör inte själv gå in i affekt, tänka på sitt eget kroppsspråk, hålla fysiskt avstånd och utvärdera vad som sker i rummet (Hejleskov-Elvén, 2009). Författaren menar att det är viktigt att ha speciella lösningar för speciella barn. Att använda sunt förnuft leder oftast ingen vart (2017). Affekter och känslor smittar, en hel grupp kan känna det som bara en elev kände från början. Barn reagerar ofta med samma känsla som de blir exponerade för. De flesta barn lär sig under uppväxten att skilja mellan egna och andras känslor, men om barnet har en kognitiv funktionsnedsättning kan det vara svårare att lära sig detta (Hejleskov-Elvén, 2017).

Praktik

Under Saras första observationsgång var det en pojke som blev stressad och upprörd när han skulle göra sitt soloavsnitt. Han kunde inte förklara varför och varken Sara eller assistenterna förstod varför han blev förtvivlad. Gången därpå valde Sara att inte ta med det dansmomentet och hoppades att upplevelsen ska blekna i hans minne. Efter två veckor fick han göra momentet igen, och då fungerar det bra.

Under våren gjorde Karin Erika ett experiment i en av sina andra grupper. Det var en övning där vi använt rockringar och skulle avsluta med en stilla övning på golvet. En elev ville fortsätta att dansa med rockringen. Karin Erika sa till eleven att lägga tillbaka rockringen utan resultat. Karin Erika tog fysiskt tag i rockringen och höll emot. Sedan började en dragkamp där ingen släppte. Detta gjorde att en annan elev i gruppen blev upprörd och också gav sig in i dragkampen. Då släppte Karin Erika taget, men konflikten fortsatte, den hade bara förflyttat sig och det blev en konflikt emellan två elever. Det blev en upprörd stämning som sedan var ganska svår att lugna ner och bägge eleverna blev olyckliga. Karin Erika hade mött

högaffekt med högaffekt och resultatet blev att hela gruppen blev i olika grad smittad av känslan.

Reflektion

Jag låter en litterär text reflektera över hur känslor och affekter kan smitta. Detta beskrivs väl av Tove Jansson i *Småtrollen och den stora översvämningen*. Muminmamman berättar att Muminpappan har rest iväg med Hattifnattarna och att han nog aldrig kommer tillbaka:

Tänk om vi skulle möta honom en vacker dag, sa Tulippa. Då skulle han väl bli glad. Säkert, sa mumintrollets mamma. Men det gör vi nog inte. Och så grät hon. Det lät så sorgligt att allihop började snyfta, och medan de grät kom de att tänka på en massa andra saker som också var sorgliga, så grät de värre och värre.

(Jansson, T. 1945:2010, s. 18)

6.3 Pedagogiska interventioner

Vilken form av pedagogiska interventioner är mest framträdande, och vilken typ av utveckling hos eleverna betonas?

I en pedagogisk intervention förändrar pedagogen något i undervisningen för att uppnå målet med övningen eller situationen. Interventionen är ett pedagogiskt förslag som ska leda situationen framåt. I analysredskapet som den kollegiala gruppen sammanställde är interventionen det som händer mellan observationens ”Reflektion” och nästa lektions planering av ”Mål” med en övning och ”Redskap” för dess genomförande. De flesta exempel som presenteras i analyskapitlet är en form av pedagogisk intervention men under denna rubrik ligger de interventioner som inte primärt har med normer, kommunikation och bemötande att göra. Under denna rubrik återfinns de interventioner som primärt har med didaktisk utveckling att göra. Det handlar om att få eleverna att variera sina rörelser, om konsekvenser av att använda struktur och om hur rummet kan bli ett pedagogiskt redskap. Det handlar också om att pedagogen använder fantasibilder för att förtydliga sina instruktioner, förenklar och delar upp övningar och underlättar för koreografisk inläring. Dessutom handlar det om vikten av att förbereda lektionerna, skapa egen musik för att anpassa till undervisningen och att samarbeta med assistenter.

6.3.1 Rörelsevariation

Hos många av eleverna var rörelseutvecklingen begränsad. En relativt stor del av lektionerna gick därför ut på att inspirera till varierat rörelsespråk.

Att ha kroppsliga färdigheter och variera sina rörelser skapar en större potential för barnets utveckling. Nervsystemet fortsätter att utvecklas och förändras under hela barndomen. Enligt neuropsykologen Goddard Blythe (2009) fungerar reflexerna sämre hos barn med neurologiska nedsättningar. Om fysiska problem som är relaterade till reflexer inte korrigeras under barnets uppväxt så tenderar dessa fysiska och kognitiva problem att vävas samman med personligheten och blir en del av den vuxna personens egenskaper (Goddard Blythe, 2009). Att öva mer komplexa rörelsesekvenser övar även upp hjärnfunktionerna.

Danspedagogen Anne Green Gilbert (2006) har utvecklat ett rörelsesystem som hon kallar Brain dance. Hon utgår inte primärt från reflexer utan fokuserar på kroppens motoriska utveckling och har valt ut åtta rörelsemoment, där hon delar upp kroppen i kroppshalvor och betonar korsrörelser, uppe-nere och snurrande rörelser. Systemet är utarbetat så att rörelserna ska stärka och reparera nervsystemet.

Daniel Stern (2010) psykiatriker och psykolog som forskat på interaktion, kommunikation och vikten av spegling och intoning, belyser i *Forms of Vitality* rörelsens betydelse för vitaliteten. Genom rörelse, perception, användandet av tid och kraft, stärks livskraften. Hur kroppen rör sig i rummet och rörelsens underliggande intention skapar mening och kommunikation med omvärlden. För elever med nedsatta förmågor kan rörelser, som har en intention och ett uttryck vara ett sätt att utvecklas på ett betydligt mer grundläggande sätt än rena motoriska övningar.

Ett sätt att förändra och variera rörelser är att använda props. Olika typer av rörelser kommer utan ansträngning när fokus läggs på ett redskap, rörelsen förstärks och uttrycket blir ofta tydligare. Erna Grönlund (1988) lägger stor vikt vid props i sin bok om dans med rörelsehindrade barn. Dunphy & Scott (2003) betonar vikten av att använda olika former av props när en dansar med personer som har intellektuella funktionsnedsättningar. De använder allt från bubbelplast till gummisnoddar, värmeljus och ansiktsmasker för att uppnå olika rörelsemönster, känslor och intryck. På samma sätt används props inom psykomotorisk specialpedagogik (Stenberg, 2007; Östman & Feldman, 2002).

Praktik

Här finns tre olika exempel på hur pedagogerna arbetade för att uppnå flexibilitet i rörelsen. I Saras planering gick det att se att nästa varje moment under lektionen kopplades till ett props, en speciell musik och en fantasibild. Det fanns flera modaliteter att koppla övningen till och förhoppningsvis skulle någon av modaliteterna passa för varje enskilt barn i gruppen. Varje övning fokuserade på att öva ett specifikt rörelsemönster. I Karin Erikas ”Ja och nej uppvärmning” låg tonvikten på motorisk utveckling, att olika kroppshalvor arbetade för sig, över kroppens mittlinje, korsrörelser och flexibilitet i ryggraden. Seija hade en övning där en gick mot spegeln på olika sätt och sedan sprang tillbaka mot andra väggen. Instruktionen var att ”gå tokigt” mot spegeln, men det blev inga ”tokiga rörelser”. Men det var en elev som gjorde egna och påhittiga rörelser, en annan elev gjorde efter och det uppstod en annan typ av samarbete. Seija följde med i rörelsen och eleven ledde gruppen.

Reflektion

En erfarenhet vi delade i den kollegiala gruppen var att eleverna ofta fastnade i rörelser eller hade ett stereotypt rörelsemönster. Vi reflekterade över hur vi gjorde när vi ville underlätta för eleverna att lära nya rörelser och vidga sin rörelsevokabulär. Ofta handlade det om att använda olika material och props för att kunna förstärka det kreativa uttrycket och på ett lekfullt sätt utvidga rörelsemönster. Vi valde ofta props beroende på vilken rörelsekaraktär vi ville uppnå. Det kunde vara sidenband i olika längd, boomwackers, bambustavar, rundstavar, schalar, stora tyg, fallskärm, bollar, rep, gummiband, flaggor, ballonger, olika typer av ringar och cirkusmaterial, rytmikprickar i olika färger, vimplar med tyngd, sugrör, kostymer, material som papper, stenar, lera, papplådor eller vattenledningsrör. Proppen skapade andra typer av rörelser eftersom fantasin och flera olika sinnen samverkade. Med hjälp av sidenband blev rörelsen stor och svävande, med pinnar blev rörelsen rytmisk och så vidare.

I den kollegiala gruppen ser vi många olika vägar att inspirera till varierat rörelsemönster och för att utveckla de motoriska färdigheterna. Vi är medvetna om att motoriska rörelser också anses utveckla kognitionen. Vi lägger bland annat in korsrörelser och mer komplexa rörelser och rytmer för att öva kroppsliga färdigheter, för att underlätta elevernas kommunikation och övrig utveckling.

Seijas instruktion om att ”gå tokigt” fungerade inte, men det skedde något nytt under lektionen, övningen blev annorlunda och Seija anpassade sig till den nya situationen. Att inte

kunna ”gå tokigt” kan härledas från svårigheten att leka, förstå ironi och viss typ av humor. I detta fall tog en elev över, ledde övningen och inspirerade de andra eleverna. I den kollegiala gruppen såg vi att ungdomarna ibland har lättare att följa varandra än att följa pedagogen. Detta är en didaktisk utvecklingspotential där eleverna lär av varandra snarare än av pedagogen. Det går också att lägga upp lektioner på ett annat sätt när man tar hänsyn till vissa elever tycker det är lättare att följa en annan elev. Att elever lär av varandra kan vara en tillgång både när eleverna är på olika kunskapsnivå och när undervisningen ska vara inkluderande.

6.3.2 Struktur

I den kollegiala gruppen var vi överens att det var viktigt med återkommande struktur i lektionsplaneringen. Eleverna är ofta oroliga och om det finns en yttre struktur som de kan lita på eller om pedagogen är tydlig och strukturerad, så skapar det större lugn i gruppen.

För att hjälpa elever med en meningsfull och begriplig lärmiljö går det att använda ett förhållningssätt som kallas tydliggörande pedagogik (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016). Pedagogen behöver till exempel hjälpa eleven att svara på frågorna: Var ska jag vara? Vem ska jag vara med? Vad och hur ska jag göra? När? Hur länge? Vad händer? Vad händer sen?

Avigsidan med allt för strukturerade lektioner är att de kan bli tråkiga. (Jacobsson & Nilsson, 2011) Avvägningen mellan struktur och flöde är en balansgång i undervisningen. Det ideala tillståndet är att eleverna får så mycket struktur att de känner sig trygga men så lite regler att de känner sig fria. Jessica Nicole (2013) belyser faran med att sträva efter ”bästa sättet” att lära ut dans och att undervisningen därigenom blir så strukturerad och förutsägbar att kreativiteten kvävs och det finns risk för att tappa elevens skapande. Nicole ifrågasätter om läraren lämnar plats för det kreativa, när hen strävar efter att göra undervisningen så bra som möjligt. Hon hänvisar både till pedagogiska filosofer och forskare som Dewey, Bruner och Vygotsky när hon talar om elevernas autonoma lärande, att eleven hämtar kunskap genom eget skapande och utforskande. Om danspedagogen arbetar för att göra undervisningen så effektiv och riktad som möjligt, tappas det bort att inläring sker bäst genom elevens egen erfarenhet (Nicole, 2013). Balansen och flödet i undervisningen ligger mellan polerna struktur och kreativitet (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Praktik

När vi analyserade strukturer i vår egen undervisning såg vi några olika förhållningssätt. I Saras lektionsupplägg fanns en mycket tydlig struktur, hon använde samma musik och samma ord, röstläge, tonfall och betoning från gång till gång, nästan som en ljudfil. Eleverna visste vad som skulle komma och tanken var att de skulle kunna koncentrera sig på att dansa. Karin Erika använde schema när det behövdes för att minska oro i gruppen. Varje moment skrevs på ett A4-blad och en bild ritades bredvid för att illustrera övningen. När det blev oroligt i gruppen, samlades eleverna för att titta på vad som ska hända närmast. Seija hade en tydlig planering men följde ofta elevernas impulser, gick in och ut ur övningarna, höll sig vid sidan av eleverna, initierade rörelser men var i bakgrunden och återkom in i gruppen om hon tyckte det behövdes.

Reflektion

I den kollegiala gruppen betydde struktur i praktiken att danspedagogen ritade och använde schema, delade upp övningar i enskilda sekvenser, använde rummets gränser och möjligheter. Karin Erika använde musiken som instruktion (det vill säga betonade en viss rörelse till en viss musik och när hon bytte musik byttes också rörelsen) ha bestämda platser, sitta på stolar och liknande.

När vi analyserade de olika planeringarna var det små förändringar under de fem veckorna. Lektionerna hade en långsam progression över tid. Det skiljde sig något åt mellan pedagogerna. Seija och i viss mån Karin Erika har lite mer förändring i planeringen än Sara. Detta berodde delvis på eleverna och gruppens förutsättningar.

För att få perspektiv på struktur och stark form, kan det vara intressant att ta hjälp av Foucaults tankar om samband mellan struktur, regler och makt (Foucault,1987:2003). Många av de elever vi möter befinner sig inom autismspektrat. De har ofta svårt att utskilja vad som är viktig information, så det underlättar att ha detaljerade scheman och återkommande rutiner. Det gör att eleverna blir lugna och situationer som kan vara stressande reduceras. Utifrån Foucaults idéer om hur makt och disciplin verkar (Foucault,1987:2003), går det att ifrågasätta strikta regler och scheman, om det låser fast elever i ett beteende och skapar stagnation istället för utveckling och skapande. Foucault menar att makten är verksam och produktiv och har stora återverkningar i den egna personen, vi internaliserar maktens regler och önsknings. Han

menar att det som först var samhällets regler och krav, efterhand blev något som den enskilda individen sköter själv och den yttre kontrollen behövs inte längre. Att använda Foucaults tankar i denna situation kan vara utmanande, eleverna blir starkt kontrollerande, vilket ofta utvecklas till en självreglerande situation. Detta är i många fall målet med den pedagogiska, strukturerade formen. Men om rutiner och schema inte var så framträdande skulle kanske helt nya förmågor visa sig och kanske också en större kreativitet. Avvägningen mellan kreativt skapande och den ordning den kan skapa, ställs i kontrast mot den struktur som håller eleverna lugna.

6.3.3 Avskalat rum

Möjligheten att använda rummet som arbetsredskap blev tydligt under dessa fem forskningsveckor och i den kollegiala gruppen analyserade vi rummets betydelse under periodens gång och eftersträvade ett lugnt rum med så lite intryck som möjligt.

Tydlighet och få intryck är viktigt, speciellt för elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det ska gå att luta ryggen mot en vägg. Man ska kunna komma fram till väggen, ta i den, hålla ryggen mot den, väggar och golv är rummets ramar, det går att ta spjörn mot material och den ska hålla kroppen. Strukturen fungerar så att eleverna inte ska känna sig utsatta och oroliga (Heljeskov Elven, 2008; Jakobsson & Nilsson, 2011; Falkmer, 2009).

Praktik

Seija hade svårigheter med rummen, gruppen hade tidigare varit i danssalen som var ren, avskalad och som passade eleverna bra. Sedan hade de flyttat in i teatersalen som var en betydligt svårare lokal. Eftersom eleverna befann sig inom ett autismspektrum och hade svårt att sortera intryck, blev förändringen svår att hantera. Det fanns publikgradänger i teatersalen, en uppbyggd scen, saker som låg under gradängerna och ett ljus- och ljudbås dit eleverna kunde men inte fick springa. Under forskningsperioden fick gruppen byta rum vid ett tillfälle, vilket skapade oro i gruppen. Det blev tydligt hur centralt rummet är för lugnet och koncentrationen under lektionen.

Under forskningsperioden började Karin Erika stänga skåpdörrar, gömma material, plocka undan rekvisita och instrument som inte användes. För att minimera oro under

lektionen gjordes rummet så avskalat som möjligt, med rena väggytor. Karin Erika strävade efter att skapa säkra platser men också att "göra säkra vägar i rummet", att till exempel undvika att gå på diagonalen. Att pricka in ett hörn är svårt, men att använda väggar som början och slut för en rörelsesekvens skapar stabilitet åt rörelseförloppet. Eleven hade då en hel bred vägg att ta stöd emot och kunde koncentrera sig på rörelsen genom rummet. Karin Erika inspirerades av Veronica Sherborns tankar om att använda rummets ramar för att utforska kroppens gränser och möjligheter (Sherborn, 2001).

En annan konsekvens av den "rumsliga omsorgen" var att börja använda stolar. Den första observationsgången satt Karin Erika med eleverna på golvet. Det var rörigt och eleverna "flöt ut" över golvet och har svårt att koncentrera sig. Veckan där på ställde hon fram stolar under samlingen och plockade bort dem när samlingen var slut. Gången därpå fick stolarna stå kvar under hela lektionen, men flyttas lite åt sidan, tredje gången fick stolarna stå kvar på samma ställe under hela lektionen. Gruppen återkom till stolarna när det blev oroligt under lektionen, det var som ett bo återvända till. Den fjärde gången drog Karin Erika för draperiet för spegeln vid den delen av rummet så att eleverna inte kunde spegla sig under tiden de satt. Resultatet blev färre intryck och lugnare grupp. Det var som att bygga rum i rummet för att skapa struktur och trygghet.

Reflektion

När den kollegiala gruppen analyserade ovanstående utveckling sa Sara att det var som att ringen av stolar är köket, en trygg plats. Idén att använda olika delar av rummet och olika vägar i rummet till specifika saker blev ett tydligare sätt att arbeta med rummet som pedagogiskt verktyg. Betydelsen av rummet är stort. Rummet skapar förutsättningar för om lektionen är lugn eller orolig. Pedagogerna försökte under forskningsperioden arrangera rummet så det hjälpte verksamheten eller undersökte vilket rum som var bäst att vara i. Det fanns möjligheter att ta hjälp av rummet för att ge lektionen tydliga ramar, minska oro och bistå eleverna så att de kunde reglera sitt beteende. Det blev också tydligt att undervisningen blev lugnare om gruppen inte bytte rum och om rummet inte förändrades.

6.3.4 Fantasibilder

Många av våra elever inom autismspektrum kan ha svårt att fantisera och föreställa sig saker. Men i den kollegiala gruppen använde vi ändå fantasiinstruktioner ibland.

Fantasibilder som ska inspirera till rörelse används både inom barndans, improvisation och koreografi. Samtidigt är det flera som menar att rörelsen blir friare och mer utforskande om den inte blir bunden till ett begrepp (Gilbert, 2005). Att hoppa som en groda initierar till ett sätt att hoppa medan att utforska olika sätt att hoppa på skapar ett mer varierat rörelsevokabulär. Elever som befinner sig inom autismspektrat har ofta svag mentalisering, vilket innebär att det kan vara svårt att förstå andra människors bevekelsegrunder, det kan också vara svårt att fantisera och leka (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Praktik

Sara använde vardagsrörelser i dansen som hennes elever övade på. De skulle använda rörelsen för att borsta tänderna, hon hade tagit med riktiga tandborstar för att det skulle bli lättare för eleverna för att göra rörelsen. Idén var att de hade svårt med abstrakt tänkande och att det skulle gå lättare med riktiga tandborstar. Några av eleverna förstod inte vad de skulle göra med tandborstarna och slängde bort dem. Sara försökte använda tandborstarna under fler lektioner men det inspirerade inte till rörelse och effekten blev inte den hon tänkt sig. När det inte fungerade tänkte Sara om det berodde det på att tandborstarna var tagna ur sitt sammanhang. Borsta tänderna är något som sker morgon och kväll i badrummet, tandborstningen finns inte som separat rörelse. Många elever i Saras klass hade svag mentaliseringsförmåga och bristande symboltänkande och därmed svårigheter att fantisera. Sara tog bort tandborstarna den tredje lektionen men behöll rörelsen och berättade för personalen varför tandborstarna inte var med längre. Eleverna gjorde rörelserna, de var koncentrerade och det gick bra. Vi resonerar kring att tandborstarna ändå hade haft en funktion för förståelsen av rörelsen.

I en av uppvärmningsövningarna använde Karin Erika vardagsrörelser. Uppgiften var att ha fokus på en kroppsdel och öva isolationer. Instruktionerna tog hjälp av begrepp som: ja, nej, kanske, jag vet inte, jag vet och olika skolrelaterade begrepp och omvandlade dessa till rörelser. Hos två av tre elever fungerade det bra, den tredje eleven frågade ”varför?” om och om igen när vi gjorde övningen. Karin Erika antog att abstraktionsnivån för honom var svårbegriplig på samma sätt som hos flera av Saras elever.

Reflektion

För vissa elever fungerade det att använda fantasin. De kan i sin tur inspirera och vara förebilder för andra elever som har svårt att leka och föreställa sig saker. Jag menar att fantasi och berättelser skapar sammanhang även om eleverna inte kan överföra fantasibilder till gestaltande. I den kollegiala gruppen analyserade vi vikten av att använda olika typer av modaliteter för att uppnå kommunikation och rörelse. Ibland kan fantasibilder ha ett värde, som inspiration till rörelse, eller för att bygga upp lektionen kring något. Fantasibilder kan sätta igång rörelser, även om de inte utforskar den egna rörelsens variationer. Fantasibilder kan skapa en struktur att hänga upp lektionen på, eftersom vi är vana att berätta historier och känner igen det sättet att använda inre bilder.

Ett kompletterande sätt att kommunicera är att använda teckenkommunikation. Det bygger på teckenspråk men är ett kommunikationssätt för hörande personer med försenad eller avvikande språkutveckling. Tecknen används tillsammans med tal, som stöd vid språkutveckling och på den nivå där eleven befinner sig. Det underlättar språkförståelse och lärande men även som ersättning för talat språk (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016). Karin Erika provade att använda teckenkommunikation i gruppen och det var en elev som verkade van vid tecken. De andra två eleverna kommenterade det genom att pröva vissa tecken själva. Sara använde regelbundet stödtecken i sin skolklass, där eleverna var vana att använda teckenkommunikation.

6.3.5 Underlätta koreografisk inläring

Forskningsperioden låg under vårterminen och alla grupper arbetade mot ett framträdande. Koreografierna på Resurscentret består sällan av steginläring eller att räkna takter utan är mer temabaserade, uppdelade i sekvenser eller upplagda kring berättelser. Att minnas och öva på en dans kan vara en utmaning för eleverna.

Seija hade de olika momenten av koreografin som övningar under lektionen. Föreställningen var också uppbyggd kring en historia om en "Racermus". Varje övning under lektionen blev en del av koreografin som visades upp. Sara gjorde också en historia, en realistisk berättelse som eleverna skulle känna igen. Hur de gick upp på morgonen, gjorde olika morgonaktiviteter, åkte till skolan, jobbade i skolan osv. Sara jobbade på liknande sätt som Seija på så sätt att varje del av föreställningen blev en övning under lektionen.

Karin Erika hade inget berättande tema i elevgruppens föreställning, utan den handlade om leksaker i en låda som fick liv och började dansa. Ett sätt att minnas vad som skulle ske var att fokusera på var i rummet något hände. Som ett försök att göra rörelserna i koreografin begriplig tejpede Karin Erika upp olika formationer/bon med maskeringstejp på golvet. Olika typer av rörelser hände i olika ”rum”, till exempel ”här gör vi mjuka rörelser”. Detta visade sig underlätta genomförandet och förståelsen av rörelserna genom att använda denna teknik. Idén att tejpa upp olika formationer på golvet och göra olika typer av rörelser återfinns i *Freedom to Move* (Dunphy & Scott, 2003). Även inom idrottens specialpedagogik och psykomotorik (Stenberg, 2007) används detta sätt att förhålla sig till rummet. Eleverna har olika stationer, där det finns ett visst redskap och där förväntas de utföra vissa rörelser.

När koreografin började bli färdig, ritade Karin Erika upp en ”dansscore”, en karta över koreografins olika moment. Karin Erika satte upp den i danssalen så att eleverna kunde titta på den när de behövde. Den bestod av fyrkanter med bilder och ett ord under, som illustrerade rörelsen. Den påminde lite om lektionsschema fast bilden stod mer i centrum och eleverna tittade ofta mer noggrant på dansscore än på schemat.

Reflektion

I undervisningen delade vi ofta upp de enskilda övningarna i mindre beståndsdelar och delmoment. En övning kunde utvecklas under en hel termin med ett litet steg i taget. På liknande sätt delade vi upp de koreografiska momenten under terminen. Under lektionerna fanns flera övningar som var en del av den kommande koreografin. Övningarna blev en del av uppvisningen som grupperna arbetade på, vilket gjorde dem mer begripliga för eleverna.

I kollegiegruppen reflekterade vi över detta att tejpa upp formationer på golvet och hur vi skulle kunna utveckla det till övningar i vår verksamhet, att till exempel göra kantiga rörelser i trekanten, långa rörelser på sträckan och så vidare, samt att använda olika kvaliteter som *flytande* och *kantigt* i de olika rummen.

6.3.6 Vikten av förberedelse

Många av de interventioner som gjordes under perioden handlade om att lektionerna skulle bli tydligare, att vi som pedagoger blev tydligare samt att lektionerna skulle vara mer flödande. En viktig del i detta var att förbereda rummet så att allt var klart innan lektionen började. Om vi till exempel behövde springa ut och hämta material mitt under lektionen blev

eleverna oroliga och det blev svårt att fortsätta undervisa.

Praktik

I Karin Erikas undervisning visade sig förberedelserna bli viktigare för varje gång, hon försökte bli tydligare och mer förberedd. När vi analyserade flödet och flytet i undervisningen så märkte vi att vi plockade bort övningar som inte fungerade. Seija arbetade med att under de två första observationstillfällena bygga bort långa väntetider för eleverna, bland annat en bollövning som i och för sig fungerade, men som gjorde att eleverna fick vänta vilket stoppade upp flödet i lektionen. Detta blev en viktig iakttagelse eftersom det visade att övningar som fungerade kunde bli underordnade att få flyt i lektionen. Flödet fick större betydelse än de enskilda delarna. Det blev också viktigt att lägga sig på en nivå där det inte var så lätt att det blir ointressant, heller inte för svårt så det var över elevernas förmåga (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Reflektion

När jag filmade Saras lektion så uppmärksammade jag att vissa saker som fanns i rummet blev tydliga först när de var aktuella. Sara hade två grupper direkt efter varandra. Hon förberedde genom att ”ladda” olika delar av rummet. Hon satte tejpbitar med namn på eleverna i en ring på väggen. Den första gruppen märkte inte ringen men för den andra gruppen blev den central och syntes tydligt eftersom Sara pratade om den. Eleverna såg var deras namn stod och såg var de skulle sitta. Sara hade ingen tid mellan grupperna så det mesta behövde vara klart för bägge grupperna. Vissa delar av rummet, redskap och rekvisita syntes inte förrän det var ”laddat”. Med tanke på att elever inom AST har svag central koherens, det vill säga att de har svårt att skilja ut vilken information som är viktig, var det intressant att det fanns en hel del information i rummet som eleverna inte fäste uppmärksamhet vid, eftersom den inte är viktig för dem, medan annan information var av stor vikt. Det är inte vad en brukar anta om elever inom AST. Detta visar att om pedagogen laddar vissa saker i ett rum så uppfattar eleven dem som viktiga, annat som oviktigt, även om eleverna har autism.

6.3.7 Skapa egen musik

I den kollegiala gruppen använder vi musik för att förtydliga rörelseinstruktioner genom att skapa egen musik i olika musikprogram på dator och ipad.

Musikens roll i dansundervisningen är så viktig att det är svårt att kortfattat beskriva ämnet. Musiken hjälper till att skapa rörelse och sätter igång både fysiska och kemiska processer i kroppen. När vi lyssnar på musik börjar kroppen röra på sig utan att vi är medvetna om det, vi gungar, håller takten, svänger. Dessa fysiska reaktioner hänger i sin tur samman med mentala och emotionella processer och tillstånd (Lilliestam, 2006:2009). Hjärt puls och andningsfrekvens ökar, hormoner som adrenalin och oxytocin utsöndras, muskler spänns eller slappnar av. Även endorfiner, kroppens egna smärtstillande substans aktiveras, liksom immunförsvaret (Lilliestam, 2006:2009).

Praktik

I den kollegiala gruppen användes musiken för pedagogiska interventioner genom att förändra känsloläge, stämning, tempo och rörelse kvalitet. I planeringen kunde vi avläsa att den inköpta musiken var en blandning av vad respektive pedagog tyckte om och vad eleverna lyssnar på. Vi använde ofta samma musik till återkommande övning och ändrade musiken ibland för att försöka uppnå en annan kvalitet i rörelsen. Vi använde musik både med och utan sång. Det var allt ifrån indisk filmmusik, jojk, harpspel, polska, klassisk musik och afrikansk populärmusik till Walt Disneys och senaste danshits.

Många elever som befinner sig inom AST kan vara känsliga för ljud, beröring, ljus (Falkmer, 2009). Flera elever var också känsliga för vilken musik som spelades och reagerade starkt om ”fel sorts musik” användes. Sara hade en elev som blev orolig av musiken, han sprang upp från sin plats och ville vara långt ifrån högtalarna. Under forskningsperioden kunde Sara inte lösa problemet men hon bestämde sig för att prata med läraren om de hade några förslag till förhållningssätt, kanske en assistent som sitter bredvid eller liknande.

Seija använde inspelad musik och la ner stor möda på att hitta det som passade hennes intentioner. Karin Erika och Sara arbetade både med att arrangera musik i musikprogrammet Garageband på ipad, och arrangerade låtar och ljud i datorns ljudprogram. Sara och Karin Erika la bakgrunder i musikprogram för att göra musik som passade övningar och upplägg. Sara har vid tidigare tillfällen spelat in CD-skivor till elever eller klasser så de kan göra lektionen på egen hand. Saras lektion hade en strikt musikalisk inramning som fungerade som ett schema, med samma inspelade hejsång, musik för ”dans i mitten” och ljudillustrationer till dansberättelsen. Dansberättelsens musik byttes när ett nytt moment började och musiken blev

ett stöd så eleverna visste när de skulle byta rörelse.

Karin Erika använde egna arrangerade och inspelade låtsekvenser som betonade olika kvaliteter, dynamik, tempo, rumslighet och fantasi. De kunde ha teman som robot-sprattelgubbe, rusa-stopp, väx-vissna, tunnelbaneresan, rymdraketerna i ett satellitregn eller skattjakten. Karin Erika gjorde även egen musik eller arrangerade musik till övningarna och kom till namnsånger.

Reflektion

Att skapa och använda musik på detta sätt är både en kreativ process för oss pedagoger och ett speciellt sätt att använda musik. Det blir som ett arbetsredskap för att hålla en form under lektionerna. Musiken kan vara en instruktion vid sidan av att beskriva med ord eller att visa med kroppen. Det finns nästan inte någon elev som inte uppfattar skillnaden i musikkvaliteten till exempel i ”robot-sprattelgubbe” och dansar helt olika under de olika musikstyckena.

6.3.8 Arbeta med assistenter

Saras forskningsgrupp var en träningskoleklass. I den kollegiala gruppen är vi vana att arbeta i träningskolan. Skolor kan beställa verksamhet både bild, musik, dans och drama från Resurscentret. I träningsklasser har varje elev ofta en egen elevassistent. Detta skapar specifika förutsättningar för undervisningen.

Träningskolan är en del i särskolan men läser enligt en läroplan med fem ämnesområden: estetisk verksamhet; kommunikation; motorik; vardagsaktiviteter; verklighetsuppfattning (Skolverket, 2011). Dans och rörelse täcker in flera av ämnesområdena. I tränings- och särskoleklasser blir det ofta stora grupper och ibland med hälften vuxna och hälften elever. Ibland får danspedagogen rikta sig direkt till assistenterna, som helst ska tycka det är roligt, viktigt och intressant och känna sig delaktiga i verksamheten. Det är bra att eftersträva övningar som både assistenter och elever gillar. Det är ofta lättare att genomföra lektionen om energin som assistenterna skapar rinner över på eleverna. Det går att prata till eleverna men ändå inkludera de vuxna i talet eller hitta ett tilltal så de vuxna känner sig delaktiga.

Assistenternas roll under danslektionerna diskuteras av Benjamin (2002) och vikten av att följa och tona in på dansarens kropp och rörelser. Det krävs en förmåga att lyssna på kroppen, både den andras och den egna kroppen. Om dans med assistans ska fungera på ett

tillfredställande sätt behövs ett lyhört samspel mellan assistenten och dansaren (Dunphy & Scott, 2003). På svenska finns en skrift som heter *Hemma i kroppen* från Kultur i väst (Suvalo Grimberg, Gran & Bergtröm, 2013) som kan vara en hjälp på vägen för assistenter.

Praktik

Sara riktade sig ofta till assistenterna och gjorde ibland övningar så det skulle passa assistenternas behov. Sara gjorde till exempel en övning med inspelade ljud av tunnelbana, där eleverna och assistenterna bildade olika T-bane tåg som åkte runt i rummet och stannade vid några olika stationer. Vid den tredje observationsgången blev assistenterna osäkra och obekväma, de visste inte när de skulle gå på eller gå av T-banan. Sara tyckte inte det verkade vara något problem för eleverna men för assistenternas skull bestämde de vilka barn som skulle gå av och på.

Reflektion

När vi i den kollegiala gruppen sammanfattade vad vi ansåg var viktigt i samarbetet med assistenter, var tydlighet med våra olika roller centralt. Danspedagogen leder danslektionen. Det är lätt hänt att när vi kommer till en skola, är personalen så van att säga till eleverna hur de ska vara att det styr danslektionen. Det är viktigt att vi betonar att assistenterna ska stödja den enskilda eleven och att vi ger förslag på hur assistenten kan göra det. Sedan ska vi naturligtvis visa respekt för assistenternas kunnande och kännedom om eleverna.

Det är viktigt att vi är tydliga med förhållningssätt i dansrummet, till exempel att vi vill att assistenterna är med och dansar. Om vuxna sitter och tittar på får de inte hålla på med annat, mobilen, prata med kollegor och så vidare. Det kan också vara viktigt att klargöra att kreativa lektioner kan upplevas som rörigare än andra lektioner, det finns alltid osäkra moment och sökande i kreativitet, och det är helt okej att det är rörigt ibland.

På samma sätt som vi behöver bygga långsiktiga relationer till eleverna behöver vi också göra det till assistenterna. Frelin (2012) menar att goda relationer i skolvärlden skapar bättre möjlighet till inläring. Relationsarbete mellan lärare, assistent och elever är något som tar tid. Att bygga ett förtroende handlar bland annat om empatisk förståelse. Om det genomsyrar verksamheten och vi visar assistenterna respekt och tilltro kan detta smitta av sig på hela undervisningssituationen. Det kan vara inspirerande att ge assistenterna uppgifter, situationer de ska observera eller lösa. Fokus kan ligga på att intressera assistenterna för vad

eleverna gör på egen hand, till exempel hur eleverna tar kontakt med varandra, hur eleverna rör sig i relation till rummet, vilket tempo eleverna har och i vilka situationer de byter tempo och så vidare. Det finns mycket att utforska när det gäller att dansa med elever och elevassistenter.

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten från analysen som baserar sig på forskningsfrågorna samt om jag har uppnått syftet med undersökning och konsekvenser av metod och empiri. Den nya kunskap som går att avläsa från denna undersökning handlar både om didaktiskt förhållningssätt, om rumsliga och i viss mån organisatoriska förutsättningar men också konsekvenser, det vill säga förslag om förändringar i läroplan och kulturskolans styrdokument.

Uppsatsens målsättning är att med fokus på pedagogens förändringsarbete, genom aktionsforskning undersöka hur kollegor går tillväga för att alla elever ska bli delaktiga och utvecklas på ett personligt plan, samtidigt som eleverna utvecklar sin förmåga att dansa. Jag använder aktionsforskningens tre dimensioner för att ge form till diskussionskapitlet. Dels den personliga dimensionen som betonar de egna uppfattningarna och utvecklingen i relation till praktiken. Dels den professionella som ur en didaktisk synvinkel diskuterar nya sätt att förstå praktiken. Slutligen den politiska dimensionen som belyser hur social utveckling och förbättring kan uppnås samt förslag till förändring.

Men först något om metod, empiri och val som gjorts i samband forskningens upplägg. Att göra en aktionsforskning på Resurscentret har varit inspirerande och lärorikt på ett professionellt plan. När det gäller forskningsarbetet är det framförallt mitt pedagogiska förhållningssätt som jag analyserat, mina kollegors förhållningssätt har i många fall fungerat som en referens. Eftersom jag har initierat forskningen har det också varit lättare att vara kritisk mot mig själv och mina pedagogiska val, än mina kollegors. Det faktum att jag varit mer grundlig i analyserna av mitt eget arbete än av mina kollegors påverkar resultatet på så sätt att betoningen ligger på mina tankar och analyser. Hade det kommit en forskare utifrån och tittat på oss på ett jämbördigt sätt hade resultatet kanske blivit ett annat, kanske mer rättvist bedömt mellan oss pedagoger. Att göra en jämförande studie med en annan pedagoggrupp hade säkert varit intressant och gett andra resultat. Kanske hade

aktionsforskningens upplägg inte varit det rätta i ett sådant sammanhang, jag hade fått agera forskningsansvarig/handledare för en annan pedagoggrupp och det hade eventuellt varit svårt för mig att delta med en egen grupp i den forskningen.

Även valet av elevgrupper kan i viss mån påverka resultatet. Både Seija och jag valde grupper som var utmanande och lite spretiga. Saras val av skolgrupp vidgade forskningsfältet till att även gälla skolvärlden, assistenter och flera pedagogiska aspekter som också är en del av verksamheten på Resurscentret. Men eftersom forskningsfokus ligger på pedagogens förändringsarbete och utveckling, inte primärt på eleverna, så är antagligen inte val av grupp avgörande för resultatet.

Att forskningssituationen skapar ändrade förhållanden är också viktigt att ta med i beräkningarna. Under mitt första forskningstillfället var jag nervös, bland annat inför filmandet. Jag antar att min nervositet påverkade eleverna, lektionen var ovanligt rörig och eleverna okoncentrerade. Eftersom den första lektionen bara blev filmad i någon minut blev resultatet att jag hade fem skrivna observationstillfällen istället för fyra som mina kollegor. Nu i efterhand undrar jag om jag verkligen skulle tagit med den första lektionen i forskningen eftersom den var så exceptionell och otypisk. Den slutsats jag drar av detta är att eleverna är mycket känsliga för det som pedagogen lägger in i situationen. Barn som har svårt att skilja på egna och andras känslor plockar omedelbart upp sinnesstämningar i rummet och agerar på dem. De små och stora tecken som skapar atmosfär och känsla i rummet är en balansgång för pedagogens profession.

7.1 Den personliga dimensionen

För några år sedan var jag på en dans- och trumresa till Ghana. En av de starkaste upplevelserna från denna resa var när jag såg en mycket gammal man leda en traditionell religiös ceremoni. Han var en skinntorr gubbe som gick så skröpligt och dubbelvikt att det såg ut som han skulle falla ihop. Han inledde ceremonin, talade och offrade till guden och sedan började trummorna spela. Han var den första ut på den sandade cirkeln, som var dansområdet. Han sträckte sig mot himlen och började dansa. Framför mina ögon förvandlades han till en smidig, mjuk och kraftfull dansare. Kroppen vibrerade av liv, stegen var säkra, starka och flödande. Han dansade kanske tio minuter, sedan stannade han plötsligt, sjönk ihop, kroppen föll tillbaka till utgångsläget och han stapplade ut från dansplatsen. Kanske är det inte primärt

kroppen som dansar utan livskraften i oss. Kroppar kan se ut lite hur som helst men om vi låter oss bli uppfyllda av dansen kan vårt medvetande lyfta oss. Kroppens vitalitet kan få oss att glömma kroppen begränsningar.

Jag är intresserad av den improviserade rörelsen och det personliga berättandet. Det var därför jag utbildade mig till dansterapeut. Jag har som pedagog haft stöd av det terapeutiska förhållningssättet och vill använda konstnärligt uttryck för att skapa mening och förståelse. Under forskningsperioden förändrade jag mitt arbetssätt mycket. Jag försökte vara tydligare och mer stringent men samtidigt lägga vikt vid att undervisningen ska vara lustfylld. Samtalen mellan kollegorna förändrade också mitt tänkande. Jag ändrade fortlöpande förhållningssätt i undervisningen under de här veckorna. Det skapade en nyfikenhet på handlingar och dess konsekvenser som fortfarande är verksam i min undervisning: hur jag vill förändra, vad jag kan göra och vad jag vill uppnå med förändringen? Jag har fortsatt att läsa, leta litteratur, ta olika universitetskurser, söka på nätet för att ta reda på hur andra gör, ta del av hur forskningen utvecklas och nya ingångar på ämnet. Jag har gått flera varv i läsandet och inser att det jag läste för 15 år sedan också är användbart. Det som jag från början inte tänkte var så relevant har visat sig vara värdefullt. Jag har vävt in mer och mer av min egen erfarenhet i texten. Min ambition har varit att försöka efterlikna det som Stinson (2006) belyser när hon ser på forskning som en koreografi: att berätta en historia och sedan reflektera över den. Det storartade i hennes vetenskapliga texter, som jag ser det, är att de både är personliga, allmängiltiga och politiska. Även om denna uppsats inte når fram till min ambition så hoppas jag att den både är vetenskaplig, personlig och kan påverka omgivningen.

7.2 Den professionella dimensionen

Vilka olika förhållningssätt kan danspedagoger utgå från i samarbete med elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och intellektuella funktionsnedsättningar? Jag diskuterar analysens resultat när det gäller den professionella dimensionen under tre olika rubriker: den pedagogiska rollen, lektionsplanering, pedagogiska metoder.

7.2.1 Den pedagogiska rollen: normer och demokrati

Vilken form av delaktighet presenteras för eleverna och hur hänger dansens och rörelsens utveckling samman med elevernas delaktighet? Att ha en varierad lärostil är något som ofta

eftersträvas i inkluderande verksamhet och specialpedagogik. Kollegorna på Resurscentret anpassar verksamheten för att nå elever på flera olika plan: visuellt, verbalt, taktilt och känsломässigt. Olika typer av instruktioner och konstnärliga uttryck används för att stimulera kommunikation, utveckling och inläring och för att kompensera elevens funktionsnedsättning. Fallgropar i den varierade lärstilen kan uppkomma om elevernas förutsättningar är mycket olika även om de går i samma grupp. Någon elev tar in kunskap visuellt, en annan taktilt, någon elev behöver flera olika instruktioner men en annan elev blir förvirrad av olika intryck. Att hitta en avvägning i lärstil där elevernas olika förutsättningar inte kolliderar med varandra, kräver planering, kommunikation och reflektion av pedagogen. Processen att anpassa lektionen efter elevernas förutsättningar kan bli en demokratisk problematik. De elever som har störst behov av specifika instruktioner får kanske lektionen anpassad efter sina behov, vilket i sin tur gör att andra elever inte får sina behov tillgodosedda i samma utsträckning.

En annan demokratisk problematik kan uppstå när pedagogen vill att eleverna ska vara med att forma lektionen. Att utgå från elevens önsknings och kunskaper kan vara en förutsättning för att verksamheten ska fungera. Undervisningen kan avstanna om eleverna inte förstår eller kopplar till redan kända rörelser och former. Delaktigheten kan bland annat vara att eleverna i början av lektionen samtalar om vad som ska ske och om de har några specifika önskemål. Det finns risk att de elever som uttrycker sig bäst eller högst, får bestämma hur lektionen ska se ut eller vilka övningar som ska göras. Om eleverna får förändra övningar under lektionens gång kan det, förutom att det kanske är en tongivande elev som föreslår nya aktiviteter, också blir en spretig lektion och oväntad för elever som behöver struktur. Delaktighet och elevdemokrati behövs för att verksamheten ska fungera men det är inte helt oproblematiskt hur det går till.

En demokratisk såväl som didaktisk utvecklingspotential är att eleverna lär av varandra. Det skulle också kunna vara ett verktyg för inkludering. Vi såg det mest i tonårsgruppen där det kunde vara roligare att följa jämnåriga än läraren. Men förhållningssättet skulle också kunna användas när eleverna befinner sig på olika kunskapsnivå eller åldersnivå. Detta sätt att arbeta skulle i vissa fall, kunna skapa utrymme för en annan typ av lektionsuppbyggnad där eleverna bitvis lär varandra rörelser eller övningar.

Mycket av det som uppkommit i denna uppsats när det gäller pedagogiskt förhållningssätt skulle kunna berika undervisning på alla nivåer. Att som lärare utveckla en större didaktisk känslighet för deltagarnas förutsättningar och att öva på förmågan att avläsa och förändra situationer för att underlätta inläring, skulle vara utvecklande i alla former av undervisning.

7.2.2 Lektionsplanering

Lektionsplaneringen har ofta en återkommande form med få förändringar över tid.

Förändringarna sker oftast successivt och med ett moment i taget. Under forskningsperioden hade jag i min grupp, mer förändringar än annars eftersom jag undersökte vilka interventioner som bäst motsvarade det jag ville uppnå med övningen. Detta skapade en viss otålighet hos mig och i vanliga fall hade jag nog stått ut längre och försökt med samma intervention även nästa gång. Detta resulterade i, att jag under forskningsveckorna hade ett snabbare förlopp än annars och något rörigare, vilket också skapade oro hos eleverna.

Lektionsupplägget med en stadigt återkommande form och liknande moment var den kollegiala gruppen eniga om var viktigt. Om eleverna vet vad som ska hända, skapar det mindre frustration. Pedagogerna har olika sätt att skapa struktur, med förberedelser, olika former av scheman, teckenkommunikation, bilder, föremål som symboliserar vad som ska hända härnäst, ett avskalat rum, rena väggar, ett musikaliskt språk som förtydligar rörelsemönster och instruktioner, fantasibilder och liknande. Dilemmat med en fast struktur är att den för vissa deltagare kan bli tråkig. Den blir för förutsägbar och ger inte tillräckligt många utmaningar. Här finns det utvecklingsmöjligheter bland annat genom att skapa fler öppna övningar där eleverna kan utforska utifrån sina förutsättningar, att rörelsen kan bli mer avancerad för de som behöver medan andra utvecklar sina rörelser i en mer långsam takt och att övningen inte behöver se lika ut för alla. Elevgruppen behöver också förstå att det går bra att vara på olika nivåer och att alla inte behöver göra samma sak.

Lektionsplaneringen påverkas också av organisatoriska och rumsliga förutsättningar. Något jag vill lyfta är rummets betydelse för planeringen och genomförandet av lektionen. Både olika sätt att använda rummet och olika sätt att röra sig i rummet. Olika vägar i rummet har olika utmaningar. Huller om buller blir ofta en ring. Spegeln blir en front och tar elevernas uppmärksamhet. Spegeln kan bli ett hjälpmedel till exempel för att sätta fokus på den egna kroppen och kan bli ett hinder när den tar all uppmärksamhet och försvårar kommunikation.

Diagonalen är en inarbetad väg i rummet men den kan behöva ifrågasättas. Enligt min erfarenhet kan det vara svårt för elever att röra sig på diagonalen. Det är en osäker väg genom rummet där slutmålet är ett litet hörn, det kan också vara utsatt eftersom eleverna rör sig en och en eller i par. Att flera rör sig mot en hel vägg kan därför vara både säkrare och mindre utsatt. Av den anledningen är det bra att ha två parallella väggar utan föremål i vägen, som till exempel balettstänger. Eftersom väggar och golv är bra att ta spjörn emot, kan de användas som arbetsredskap, rummets gränser kan bli ramar i undervisningen. Förslagsvis kan det vara en del i en pedagogisk metod att rummen rensas från inredning och material som inte används eller skapar distraktion hos elever.

En annan fråga är hur det befintliga rummet används. Det rumsliga kan skapa förutsättningarna för hur väl en lektion fungerar. Danssalar kan vara stora, tomma rum, där det är lätt att flyta ut. Eleven kanske har svårt att veta var hen ska vara. En lösning kan vara att mentalt och fysiskt dela upp rummet i olika delar med olika funktioner eller undervisningsmoment: Att alltid ha vissa övningar i en speciell del av rummet. Att ha en samlingsplats, en ring med stolar som alltid står uppställda. Samlingar kan bli snabbare och tydligare om eleverna vet vilken plats de ska till. Om elever behöver vila från intryck kan de sätta sig på sin stol under lektionens gång.

I ett vidare perspektiv går det att reflektera kring dansrummet och lyfta möjlighet till förändring: För vem byggs danssalen? För vilka kroppar och för vilka specifika funktioner? Förslagsvis ska rummet vara fysiskt lättillgängligt, anpassat för rullstolar. speglar ska kunna tas bort/döljas, balettstänger ska inte finnas i rummet eller bara vid någon vägg, väggar ska kunna vara rena och materialskåp/rum där material lätt kan hämtas.

7.2.3 Pedagogiska metoder

I forskningsmaterialet går det att avläsa att ett av de viktigaste förhållningssätten i dansundervisningen är kommunikation och hur man uppnår det. De arbetsredskap som är centrala är att tona in, att möta eleven där hen är, att spegla, att vänta in och sedan expandera och förändra rörelsen, så att ny kunskap och nytt rörelsematerial produceras.

Finns det en risk för att fokus ligger mer på kommunikation än utvecklande av dans? Och är det i så fall ett problem? Det kan vara en risk att fokus förskjuts från dansen men jag tror framför allt att det är intressen som kan kollidera. De kan kollidera på olika sätt, beroende

på olika önskemål hos elev, pedagog, förälder/vårdnadshavare eller skola. Pedagogen kanske vill bedriva dansundervisning men eleven är intresserad av att träffa kompisar. Föräldrarna vill att barnet ska lära sig dansa och pedagogen tycker att eleven behöver börja med att leka och öva kommunikation med de andra i gruppen. Jag tror att kommunikation som grund för dansundervisning med vår målgrupp är central, eftersom elever som vi möter ofta har brister i sociala förmågor. Sedan skulle kommunikation kunna vara central i all form av dansundervisning eftersom inläringen blir lättare.

Ett väl inarbetat arbetsätt som alla i den kollegiala gruppen använde, var att på olika sätt börja i elevens rörelse, för att sedan göra likadant och därefter utveckla och variera rörelserna och få eleven att göra nya rörelser. Dansen skulle kunna gå att beskriva som ett samtal, först lyssna på elevens rörelser, sedan svara genom att bekräfta rörelsen i den egna kroppen, för att sedan börja börja ett samtal där båda ger och tar emot.

Ett problem med detta arbetssätt är att vissa elever aldrig kommer vidare från sina invanda rörelser. Ofta befinner sig dessa elever inom ett autismspektrum. De kommer till dansen, gör sina favoritrörelser som pedagogen plockar upp, har samma ritual varje vecka och de vill absolut inte att det ska hända något nytt eller komma in nya rörelser. Som pedagog kan denna situation kännas rätt hopplös och ibland behövs yttre förändringar, kanske en annan metod, en ny grupp, byte av ämne eller pedagog.

I flera av de elevgrupper vi möter kan energinivån vara låg, kroppstonus kan vara svag och eleverna tar få egna initiativ. Att som pedagog gå in med mycket energi är något vi upplever ofta behövs för att lektionen ska ha styrfart. Detta var inte fallet i min observationsgrupp men väl i Saras och viss mån i Seijas elevgrupp. Samtidigt är det ett problem att som pedagog gå in med mycket egen energi eftersom det kan kväva den lilla energi som finns hos eleven. Ibland kan det vara viktigt att hejda sina egna, eller assistenters impulser, när de vuxna vill hjälpa till att höja energinivån i en grupp. Att vänta in och stå ut med att det är låg energi kan vara väl så viktigt för att uppmärksamma elevers egna initiativ.

Ett sätt att höja energinivån kan vara feedback och uppmuntran. I den kollegiala gruppen hade vi olika syn på uppmuntran och feedback. Någon använde detaljerad och riktad återkoppling, någon annan allmän och entusiastisk. När det gäller feedback finns det stora utvecklingsmöjligheter i pedagoggruppen, till exempel att det finns tid för eleverna att reflektera och utvärdera sitt eget arbete och lektionerna. Detta skulle kunna skapa större medvetenhet i gruppen om den egna och andras insatser, både när det gäller samarbete,

kommunikation och rörelser. Pedagogen skulle återkommande kunna berätta vilka rörelser hen sett under övningen. Detta för att skapa en medvetenhet hos eleverna om vad som sker rörelsemässigt i rummet, både vad andra och de själva gör.

I den kollegiala gruppen försökte vi ofta undvika svåra situationer, minimera konflikter och bemöta utåtagerande med en låg profil och lugnt bemötande. Strävan hos mig var genom forskningsperioden var att observera mitt eget beteende, känslomässiga reaktioner, kommunicera och bemöta besvärliga situationer på ett lugnt sätt. Med inspiration från Stinson (2007) var min förhoppning att skapa stabilitet, utveckling och att eleverna kände ett gemensamt ansvar för vad som skedde under lektionerna. Jag vet inte om det lyckades under denna period men det har hjälpt mig för vidare reflektion i mitt arbete.

Många barn med NPF har nedsatta motoriska färdigheter. Därför är en central del i undervisningen att öva på ett varierat rörelsemönster. Motoriska grundrörelser är oftast en viktig del av undervisningen. Huruvida det går att reparera kognitiva skador genom att göra visa rörelser från tidig motorisk utveckling eller reflexer är temat för flera forskare och diskuteras emellanåt livligt. Hur kan dansen påverka motorisk utveckling och mognad när det gäller reflexer? Även om det finns forskare som inte anser att det finns belägg för att kognitiva funktioner förbättras om man övar på motoriska färdigheter går det inte att förneka att kroppen fungerar bättre om barnen övar upp motoriska färdigheter. Och om kroppen fungerar får den kroppsliga kommunikationen större precision. Forskningen inom detta område har varit och är fortfarande intensiv. Det skulle vara intressant att lägga ett dansraster på den forskningen. Dans till skillnad från ren motorisk övning har ett lustmoment, en intention som gör att rörelsen blir ”fylld” och detta skapar enligt min erfarenhet en rörelse som kan nå längre, bli mer uttrycksfull, påverka känslan och därmed hela organismen. Denna fyllda rörelser påminner om begreppet ”vitalitetsaffekt” som Daniel Stern (2010) presenterat. Sterns teorier skulle i bredare forskning kunna belysa hur dans och rörelse ökar förmågor och utveckling mer än rent motoriska övningar.

7.3 Den politiska dimensionen

7.3.1 Danspedagogiken

Jag utgår från att alla barn och unga ska ha möjlighet att dansa. Vilka bakomliggande normer och ideal kan då finnas i det pedagogiska upplägget? Behöver danspedagogiken utvecklas så den utgår från elevens förutsättningar? En del av syftet med uppsatsen handlar om att ta reda

på hur pedagoger kan gå tillväga för att alla elever ska bli delaktiga och utvecklas på ett personligt plan samtidigt som eleverna utvecklar sin förmåga att dansa. Har danspedagoger den kunskap och utbildning som behövs för att kunna anpassa sitt förhållningssätt efter elevernas förutsättningar? Ska det vara självklart att dansa med elever som har funktionsnedsättning eller ha inkluderande grupper? Så vitt jag ser det, har det på senare år skett ett skifte i hur man ser på dans för barn med icke-normativa förutsättningar. Dans för barn som har intellektuella och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har tidigare mest behandlats i dansterapeutiska artiklar, men nu börjar didaktiskt litteratur i ämnet komma.

Jag har under några år undervisat på kursen ”Specialpedagogik med fokus på dans 7,5 hp” på Dans och Cirkushögskolan. Under dessa år märks en större angelägenhetsgrad hos studenterna, att perspektivet är intressant och att det angår dem. Delvis tror jag det beror på att funktionsvariationer och dans har blivit mer uppmärksammat under de senaste åren. Det kan också ha att göra med att inkludering har blivit ett viktigare område inom kursen, blandade grupper och dess problematik känns angeläget och aktuellt för studenterna.

Inkludering är en demokratisk aspekt som förväntas genomföras både i skolor och kulturskolor. Inkludering hamnar ofta inom specialpedagogiken även om det kanske borde vara ett ämne för den allmänna pedagogiken. Ett vanligt scenario utifrån ett misslyckat inkluderande är att de jobbiga barnen får sluta för det blir för mycket konflikter, eller att de snälla barnen slutar för att de inte står ut med de jobbiga. Hur går det att utforma en välfungerande inkludering så att ingen elev behöver misslyckas?

En annan fråga är om de homogena grupperna är demokratiskt problematiska och om inte all undervisning borde vara inkluderande? Resurscentret är specialinriktat med små grupper och få elever. Ska inte alla elever gå i inkluderande grupper? Min erfarenhet säger att det finns tillfällen när det är bra med inkludering och andra tillfällen då homogena grupper är mer utvecklande för deltagarna. Jag anser inte att det är en demokratisk självklarhet att det alltid är bättre med inkludering. Effekten av inkluderande grupper kan i vissa fall skapa än mer utanförskap. Oftast är inkluderande grupper att föredra men i vissa situationer kan homogena grupper vara mer givande.

7.3.2 Läroplan för särskolan

Ett resultat av forskningen var att olika aspekter av dans i särskolan blev aktuella för oss i den

kollegiala gruppen. De elever i särskolan som läser ämnesområden inriktning träningskolan har fem ämnen: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. De estetiska ämnen som framhålls i läroplanen är bild, musik och slöjd, men dans och rörelse saknas som ämne. I läroplanen för grundsärskolan 2011 står: ”Undervisningen inom ämnesområdet estetisk verksamhet ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man kan skapa och gestalta med de olika estetiska uttrycksformerna bild, slöjd, musik, rytmik, lek och drama” (Skolverket, Lp111, s. 143). När det gäller ämnet kommunikation ska det ”syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i att samspeja med andra och en tilltro till sin förmåga att aktivt påverka sin situation” (Skolverket, Lp111, s. 147). Kroppsspråk och olika sätt att kommunicera nämns i samband med utvecklandet av kommunikation. Om ämnet motorik står bland annat att det ska främja ”allsidiga rörelseförmågor och intresse för att vara fysiskt aktiva. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar en god kroppsuppfattning och tilltro till sin egen fysiska förmåga att påverka sin omgivning” (Skolverket, Lp111, s. 150).

Jag hävdar att alla tre ämnen; estetisk verksamhet, kommunikation och motorik, täcks in av dans och rörelse. Detta talar för vilken betydelse dans och rörelse skulle kunna ha för särskolan och träningskolan. Dans nämns vid några tillfällen i läroplanen men inte som eget specifikt ämne. Dans var tidigare en del i musikämnet men i och med den senaste läroplanen flyttades dansen till idrottsämnet. Därmed ses dansen som en fysisk aktivitet snarare än en konstnärlig.

Kan dansen och rörelsens tillbakahållna plats i läroplanen bero på kroppssyn och normativ syn på kroppen? Är det så att dans associeras med steginläring och specifika dansstilar och att bara vissa kroppar kan utföra dessa moment? Synen på ”kroppen som kan dansa” oavsett funktioner som Matos (2008) framhåller verkar inte vara framträdande i den aktuella läroplanen. Inte heller det som Hickey-Moody (2007) belyser när hon menar att man bör titta på vad en kropp med intellektuell funktionsnedsättning kan producera, istället för att fokusera på vad kroppen inte kan.

Att se kroppen som välfungerande utifrån sina förutsättningar och dansen som ett möjligt uttryck för alla kroppar oavsett funktioner, skulle kunna bidra till att uppnå läroplanens målsättning. Att betona dans och rörelse i undervisningen skulle skapa goda förutsättningar för träningskoleelevernas utveckling. Den skapande, kreativa dansens formspråk som bygger på improvisation, egen rörelseutforskning, kreativa motoriska

färdigheter, kroppsmedvetenhet och kommunikation skulle passa in i och täcka in både estetisk verksamhet, kommunikation och motorik. Med tanke på att rörelsen som har en intention och ett känslomässigt uttryck är mycket mer effektiv (Stern, 2011) både när det gäller kommunikation och motorik, borde dans och rörelse vara obligatoriskt i grundsärskolan. Framförallt borde ämnet in i läroplanen när det gäller träningskolan eftersom dansen kan täcka in stora delar av de fem ämnesbeskrivningarna.

7.3.3 Utbildning för assistenter och pedagoger

En effekt av att införa dans och rörelse som obligatoriskt ämne i sär- och träningskolan är att det även skulle skapa nya möjligheter för personal i skolan. Metoder om hur det går att arbeta med kroppen, kommunikation, dans och rörelsen kan skapa fördjupad möjlighet till utveckling både hos elever och skolans arbetsmetod. Fortbildningen skulle bland annat kunna fokusera på hur den egna kroppen används som arbetsredskap, hur spegling, intoning och kroppsliga positioner skapar kommunikation, hur en kan avläsa elevernas rörelsepotential samt utveckla och använda den i andra delar av undervisningen.

Det strukturerade kaos som konstnärligt skapande bidrar med, kan även vara ett sätt att utmana vissa specialpedagogiska metoder, som betonar regler och förutsägbarhet. I danssalen finns nästa alltid ett visst mått av osäkerhet. I dessa sökande situationerna kan det eventuellt väckas något nytt, även hos elever som gärna vill ha struktur.

7.3.4 Kulturskolan

I samband med Kulturdepartementets betänkandet *En inkluderande kulturskola på egen grund* (2016) så initieras för första gången ett förslag på nationellt styrdokument för Kulturskolan. Betänkandet fokuserar bland annat på inkludering, mångfald och efterlyser forskning på kulturskolans verksamhet. Min förhoppning är att denna uppsats i någon mån kan bidra till att belysa normer som verkar inom området, till pedagogiskt förhållningssätt, kommunikation och bemötande. Betänkandet förordar ett nationellt kulturskolecentrum som ”ska främja kulturskolerelaterad kunskap med grund i forskning och beprövad erfarenhet” (SOU 2016:69, s. 218) och en närmare kontakt mellan forskarvärlden och kulturskolan. För att utveckla praktiken behövs den vetenskapliga forskningen och för att forskningen ska vara relevant behöver den bygga på praxis.

Denna uppsats hoppas jag tillsammans med andra (Frostensson, 2016; Ahlstrand, 2014 mfl) ska kunna inspirera till praktisknära forskning som påverkar verksamheten och som kulturskolorna kan ha verklig användning av. Förhoppningen är även att bidra till att göra dansen tillgänglig för alla, att elever ska kunna komma till Kulturskolan oavsett var de bor och vilka funktioner de har. Kulturskolelärare behöver få redskap för att uppnå de mål som Kulturskoleutredningen föreslår när det gäller inkludering och en Kulturskola för alla.

8. Källor

- Aceto, M. (2012). Developing the Dance Artist in Technique Class: The Alteration Task. *Journal of Dance Education*, 12(1), ss. 14-20.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlstrand, P. (2015). Learning Study i dans. *Tidskriften Venue*. Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://liu.se/venue/learning-study-i-dans> [2017-08-01]
- Albright Cooper, A. (1997). *Choreographing Difference - body and identity in Contemporary Dance*. Wesleyan: University Press.
- Albright Cooper, A. (2013). *Engaging Bodies: The Politics and Poetics of Corporeality*. Wesleyan: University Press.
- Amans, D. (red.) (2008). *An introduction to community dance practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Autismforum (2016). <http://habilitering.se/autismforum-0> [2017-02-26]
- Axis Dance Company (2016). www.axisdance.org [2017-03-02]
- Ayres, J. (1979). *Sinnenas samspel hos barn*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance: Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. London: Routledge.
- Berg, S. & Grönvik, L. (2007). *Crip theory – en preliminär positionering*. Stockholms universitet. Tillgänglig: www.su.se/centrum/genusvetenskap [2012-10-10]
- Bezmer, J. & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: A social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology* (14), ss. 191-206.
- Bolwell, J. (1998). Into the Light: An Expanding Vision of Dance Education. I Shapiro, S. B. (red) *Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*, Champaign, London: Human Kinetics.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*, Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. New York: Routledge.

Candoco Dance Company (2017). www.candoco.co.uk [2017-03-02]

Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning - varför, vad och hur? I *Forskning av denna världen II: om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådet. Uppsala: Ord & Form.

Christina Tingskog (2016). *Perfect or Join my Picnic*. www.christinatingskog.se [2016-10-23]

DansAbility (2016). *DanceAbility International*. www.danceability.com [2017-03-02]

Danskonsulenterna DIS (2017). *Communitydance*. www.danskonsulentdis.se/extraallt [2017-03-01]

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press. Tillgänglig: <https://archive.org/details/middleworksofjoh09john> [2016-11-05]

Dunphy, K. & Scott, J. (2003). *Freedom to move: Movement and dance for people with intellectual disability*. Sydney: MacLennan + Petty.

Enter Achilles (1996). [Film] Föreställning. DV8 Physical Theatre. Filmproduktion för BBC. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=5PFR2OXf9iQ> [2016-06-10]

Examined Life (2008). [Film] Dokumentärfilm, avsnitt med Judith Butler & Sunaura Taylor. Regissör: Astra Taylor. Tillgänglig: <https://www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE> [2016-05-12]

Falkmer, M. (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan. Skolverket, rapport 334: *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Tillgänglig: skolverket.se/publikationer?id=2282 [2016-11-22]

Ferrance, E. (2000). *Action Research, LAB: The Educational Alliance at Brown University*. Providence. Tillgänglig: <https://www.brown.edu/academics/education-alliance/publications/action-research/> [2016-11-20]

FN (1948:2006). *FN:s allmänna förklaring om Mänskliga rättigheter*. Svensk översättning producerad av Justitiedepartementet och Utrikesdepartementet 2006. Stockholm: Regeringskansliet.

FN (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Socialdepartementet. Stockholm: Regeringskansliet.

People Dancing (2016). The Foundation for Community Dance www.communitydance.org.uk [2017-03-02]

Foucault, M. (1987:2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag.

- Frostenson, C. (2016). *Learning Study i kulturskolan: Kompetensutveckling i den egna praktiken*. Masteruppsats, KMH. Kungliga Musikhögskolan: Stockholm.
- FUB (2016). *Förening för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning*. www.fub.se. [2016-10-18]
- Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod, i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gough, M. (1999). *Knowing dance, a guide to creative teaching*. Cecil Court London: Dance Books.
- Green, J. (2000). Power, Service and reflexivity in a community dance project. *Research in Dance Education*, 1(1), ss. 53-67.
- Green, J. (2002). Somatic Knowledge: The Body as Content and Methodology. *Journal of Dance Education*, 2(4), ss.114-118.
- Greene, R. W. & Ablon, S. J. (2012). *Att bemöta explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gilbert Green, A. (2015). *Creative dance for all ages*. SHAPE America. Seattle: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation Dance.
- Gilbert Green, A. (2006). *Brain-compatible Dance Education*. Seattle: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation Dance.
- Goddard Blythe, S. (2004). *The well balanced child: Movement and early learning*. UK: Wiley-Blackwell.
- Goddard Blythe, S. (2009). *Attention, Balance and Coordination: The ABC of Learning Success*. UK: Wiley-Blackwell.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs N J: Prentice-Hall.
- Grönlund, E. (1988). *Danslek med rörelsehindrade barn: Att uppleva och uttrycka känslor i dans*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Grönlund, E. (1994). *Barns känslor bearbetade i dans: Dansterapi för barn med tidiga störningar*. Diss. Pedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: Between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), ss. 277–302.

Hagström, K. (2011). *Liggande dans: En metodguide i att starta en grupp i liggande dans för personer med flerfunktionsnedsättning*, Habilitering och hälsa. Stockholms Läns landsting. Tillgänglig: www.publicerat.habiliteringen.se [2016-09-22]

Hartman, S., Lundgren, U.P. & Hartman, R-M. (red) (2004) *John Dewey, Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber distribution.

Havelius Chipumbu, A. (red.) (2017). *Lågaffektivt bemötande*. Lund: Studentlitteratur.

Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.

Hejlskov Elvén, B. & Kosner, A. (2017). Introduktion till lågaffektivt bemötande. I Havelius Chipumbu, A (red.) *Lågaffektivt bemötande*. Lund: Studentlitteratur.

Higashida, N. (2013). *Därför hoppar jag: En pojkes röst från autisms tysta rum*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Hickey-Moody, A. & Malins, P. (2007). *Deleuzian Encounters: Studies in Contemporary Social*. Palgrave Macmillan.

Hickey-Moody, A. (2009). *Unimaginable Bodies: Intellectual Disability, Performance and Becomings*. Diss. Australien: Sense Publishers.

Hickey-Moody, A. & Crowley V. (2012). *Disability Matters: pedagogy, media and affekt*. England: Routledge.

Funktionsrätt Sverige (2017). Funktionsrättsrörelsens samarbetsorgan. <http://funktionsratt.se> [2017-09-21]

Hämäläinen, S. (2004). Ethical Issues of Evaluation and Feedback in a Dance Class. I Rouhiainen, L.(red.) *The same difference: Ethical and political aspect on dance*. Teaterhögskolan: Helsingfors. ss.79-106.

Hägglund, K. (2002). *Vår teater- de första 60 åren*. Kulturförvaltningen: Stockholm.

Jacobsson, I-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jansson, T. (1945:2010). *Småtrollen och den stora översvämningen*. Stockholm: Schilts & Söderströms.

- Jeppsson Grassman, E. (2005). Tid, rum, kropp och livslopp: Nya perspektiv på funktionshinder. I Jeppsson Grassman & Hydén (red.) *Kropp, livslopp och åldrande: Några samhällsvetenskapliga perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, I. (2010). *Dance and Disabled People: pathway to practice for dance leaders working with disabled people*. England: Foundation for Community Dance.
- Klinta, C. (2012). *Rörelseglädje med Sherborneövningar: Relation Play*. Stockholm: Klintas förlag.
- Koch, S., Mehl, L., Sobanski, E., Sieber, M. & Fuchs, T. (2015) Fixing the Mirrors: A feasibility study of the effects of dance movement therapy on young adults with autism spectrum disorder. *Research Autism*, 19(3), ss. 338-350.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenologisk didaktik. *Didaktisk Tidskrift* 17 (2-3), ss.1-50. Jönköping: University press. Tillgänglig: www.tomaskroksmark.se [2016-10-25]
- Kroppsfunktion (2015). www.kroppsfunktion.com [2017-03-03]
- Kultur i Väst (2012). Spinn off, en inspirationsguide för scenkonst. *Skriftserie 2012(4), Kultur i Väst*. Tillgänglig: www.kulturivast.se/dans
- Kultur i Väst (2013). Communitydance, inspirerande exempel för dig som vill arbeta med dans, delaktighet & utveckling. *Skriftserie 2013 (1), Kultur i Väst*. Tillgänglig: www.kulturivast.se/dans
- Kulturskolan, Stockholm (2017). www.kulturskolan.stockholm.se [2017-03-01]
- Kulturskoleutredningen (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69) Stockholm: Kulturdepartementet.
- Kuppers, P. (2000). Accessible Education: Aesthetics, bodies and disability. *Research in Dance Education*, 1(2), ss. 119-131.
- Kuppers, P. (2003). *Disability and contemporary performance: Bodies on edge*. England: Routledge.
- Kuppers, P. (2011). *Disability culture and community performance: Find a strange and twisted shape*. UK: Palgrave Macmillan.
- Larson, M., Lindén, S. & Lothigius, M. (2008). *Titta! Jag flyger över himlen!* Lund: Teater Sagohuset.
- Leventhal, M. (1990). Dance therapy as treatment of choice for the emotionally disturbed learning disabled child. *Focus on dance IX: Dance for the Handicapped*, ss. 43-46. Tillgänglig: www.marciableventhal.com [2017-01-17].

- Lilliestam, L. (2006:2009). *Musikliv, Vad människor gör med musik- och musik med människor*. Bo Ejeby Förlag: Göteborg.
- Lomas, C. M. (1998). At and the Community: Breaking the Aesthetic of Disempowerment. I Shapiro, S. B. (red.) *Dance, Power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, London: Human Kinetics.
- Matos, L. (2000). Dancing Deafbody: Identity and contemporary dance. I *Dance and the Child International Conference 2000*, Regina, Saskatchewan Canada: University of Regina. 31 juli-5 aug 2000.
- Matos, L. (2008). Writing in the Flesh: Body, Identity, Disability and Difference. I Shapiro, S. B. (red.) *Dance in a world of change - reflections on globalization and cultural difference*. Champaign: Human Kinetics, ss. 71-91.
- Mavers, D. (2012). Transcribing Video. I *NCRM Working Paper (5)*. University of South Hampton. Tillgänglig: www.ncrm.ac.uk [2014-05-22]
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and Practice*. 3 uppl. New York: Routledge.
- Mearleau-Ponty, M. (1945:1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2006). *Lösningssinriktad pedagogik*. Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Nordiska Scenkonstfestivalen Draken (2015). *Scenkonstfestivalen Draken: för alla funktioner*. www.festivalendraken.se [2017-02-01]
- Notér Hooshidar, A. (2014). *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik : en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning*. Lic. -avh. Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholms universitet.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*, Basingstoke Macmillan and New York: St Martins press
- Persson, B. (2009). Finns en specialpedagogisk agenda? Om utbildningspolitik och elever i behov av särskilt stöd. *Krut: Individ, samhälle och specialpedagogik*, 136(4).
- Rosso, M. (1995). *The Female Grotesque: Risk, Excess and Modernity*. New York: Routledge.
- Rampaola, P. M. (2014). Academic and life values to improve teaching–learning skills: A self-reflective action research approach. *Educational Research for Social Change (ERSC)*. 3(1) Nelson Mandela Metropolitan University. Tillgänglig: www.ersc.nmmu.ac.za. [2015-02-20]
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber .

Riksförbundet Attention (2016) www.attention-riks.se [2016-10-25]

Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. UK: Routledge.

Shapiro, S. B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body: A critical praxis*. New York: Garland Publishing.

Shapiro, S. B. (1998). Toward Transformative Teachers: Critical and Feminist Perspectives in Dance Education. I Shapiro, S. B. (red.) *Dance power and Difference: Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, London: Human Kinetics.

ShareMusic & Performing Arts Sweden (2017) <http://sharemusic.se> [2017-03-01]

Shatley, S. (2007). Dance and disability: The dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance Education*. 8(1), ss. 5-25.

Sherborn, V. (2001). *Developmental Movement för children*. England: Worth Publishing Ltd.

Sjöstedt Edelholm, E. & Wigert, A. (2005). *Att känna rörelse, en danspedagogisk metod*. Stockholm: Carlssons.

Socialstyrelsen, termbanken (2017). www.termbank.socialstyrelsen.se [2017-02-26]

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan 2011, Lp111*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola/laroplan/main.htm?tos=GRSAR> [2016-10-26]

Skånes Dansteater (2017). www.skandesdansteater.se [2017-02-21]

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *Tydliggörande pedagogik*. Tillgänglig: <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/tydliggorande-pedagogik/> [2017-02-26]

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *TAKK*. Tillgänglig: <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/> [2017-02-26]

Stenberg, D. (2007). *Rörelse på lek och allvar: Om psykomotorisk specialpedagogik*. Västerås: Solrosens förlag.

Stern, D. (2010). *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy and Development*. New York: Oxford University Press.

Stinson, S. (2004). My Body/Myself: Lessons from Dance Education. I Bresler, L. (red.) *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. Dordrecht & Boston & London: Kluwer Academic Publishers, ss. 153-167.

Stinson, S. (2006). Research as choreography. *Research in Dance education*, 7(2), ss. 201-209. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/14647890601029618>

Stinson, S. (2005). Why are we doing this? *Journal of Dance Education*, 5(3), ss. 82-89.

Stinson, S. (2007). Challenges and possibilities in early childhood dance education research. *Presentation at conference of National Dance Education Organization 2007 in Mobile, Alabama*. Artikel från författaren.

Stinson, S. (2015). Searching for evidence: continuing issues in dance education research. *Research in Dance Education*, 16(1), ss. 5-15.

Suvalo Grimberg, V., Gran, E. & Bergtröm, A. (2013). Hemma i kroppen- en handledning för assistenter i danssammanhang. *Skriftserie 2013 Kultur i Väst*. Tillgänglig: http://www.kulturivast.se/sites/default/files/document/hemma_i_kroppen_pdf.pdf

Szönyi, K. (2005) *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Diss. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet. Tillgänglig: su.se/pedagogiska_institutionen [2015-10-18]

Tortora, S. (2006:2014). *The Dancing Dialogue, Using the Communicative Power of Movement with young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Ward-Hutchinson, B. (2011). Teaching from the outside in: Finding Meaning in Movement. *Journal of Dance Education*, 9(2), ss. 52-60.

UNESCO (1994:2006). *Salamanca deklARATIONEN: Om undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: UNESCO Sverige.

UNICEF (2009). *Barnkonventionen: FN's konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford university press.

Whatley, S. (2007). Dance and disability: The dancer, the viewer and the presumption of difference. *Research in Dance education*, 8(1), ss. 5-25.

Wigert, A. (1982). *Danslek på dagis*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Vårdguiden (2017). *1177 Vårdguiden*, 1177.se/fakta-och-rad [2017-03-02]

Zitomer, M. R. & Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: integrated dance and children perception of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), ss. 137-156. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2011.575224>

Zitomer, M. R. (2016). Dance Makes Me Happy: experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17(3), ss. 218-234. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/14647893.2016.1223028>

Åkesson, B. (1998). *Att ge spår i luften*. Serie Kykeon. Lund: Propexus.

Østern, T. P. (2010). Teaching dance spaciously. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, (1), ss.17-57.

Østern, T. P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring danceimprovisation with differently bodied dancers*. Diss. Helsingfors: Teater Akademin.

Østern, T. P. (1999). *Den levda kroppen og upplevande människan. En analys av en grupp speciallärares arbete med rörelselek med vuxna, autistiska elever*. Rapport Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, vol 19. Vasa: Åbo Akademi.

Östman, A-M. & Feldman, K. (2002). *Det lekfulla arbetssättet*. Uppsala: Specialpedagogiska institutet.

9. Bilagor

Den kollegiala gruppens CVn

Bilaga 1

Seija Hyvönen-Mammen

Utbildning:

Kurser i pedagogik och dynamisk pedagogik	Lärarhögskolan, 90 hp	2001-2004
Dansterapi	Danshögskolan, 30 hp	1993-94
Mimutbildning	Statens Dansskola, 180 hp	1974-77
Fil kand	Uppsala Universitet, 180 hp	1974
	del av fil kand: Dramapedagog	

Yrkeserfarenhet:

Danslärare	Resurscentret Kulturskolan	2001-2015
Danslärare	Multikulturella kvinnogrupper, Sthlm kommun	2002-2004
Danslärare, handledare	Kavala, Grekland	
Konstnärlig handledare	Kulturkanalen, projekt för arbetslösa kulturarbetare	1997-1998
Mimare och dansare	Frilans	1993-1999
Mimskådespelare	Pantomimteatern	1977-1992

Samtidigt arbetat med regi, koreografi, produktion, undervisat i mim och dans för barn och vuxna.

Både för professionella och amatörer, personal på ett Geriatriskt sjukhus, ungdomspsykiatri

Akademiska Sjukhuset, flyktingbarn, cancerpatienter på Astrid Lingrens Barnsjukhus.

Sara Sandberg:

Utbildning:

Läroprogrammet	Karlstads Universitet (distans, vidareutbildning)	2011-2012
Läroprogrammet Dans	DOCH/ Lärarhögskolan, Stockholm	2005-2007
Yrkesförberedande danslinje	Balettakademien, Umeå och Stockholm	2002-2004

Yrkeserfarenhet:

Danspedagog	Kulturskolans Resurscenter	2009- 2016
Behandlare	Terapikollo, Uppsala, Magelungen	2002-2015
Danspedagog	Ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning Hökarängsskolans särskola, Vuxenskolan, Studieförbundet. Fyrisgården, Midsommargården, Sundbybergs Folkhögskola	2001-2012

Karin Erika Johansson:

Utbildning:

Lärolegitimation	Dans, Teater, Musik och Pedagogik	2017
Ämneslärarexamen	Gymnasielärare i dans, Stockholms Universitet, 210 hp	2016
Danspedagog	DOCH, valid, 120hp	2013
Dansterapeut	DOCH 95 hp	2005
Fil kand	Stockholms Universitet 240 hp (dans/teatervetenskap)	1997

Musikpedagogik	Högskolan i Dalarna, 30 hp	1995
Dipl. Dramapedagog	Stockholms Universitet samt praktik	1985-88
Dansstudier i Hamburg, Berlin. Balettakademiens och Studieförbundets yrkesförberedande, Scenstudion /Teaterstudion		1979-89

Yrkeserfarenhet:

Danspedagog	Kulturskolans Resurscenter, Stockholm	2001-
Dansterapeut/ behandlare	Terapikollo, egen verksamhet	2005-2015
Administratör/ producent	Kursgård, festivaler, teaterorganisationer,	1993-2015
Dans/teaterpedagog	Grundskola, fritids, gymnasium, studieförbund, folkhögskola, kursgård osv	1985-2005
Dansare, skådespelare	Frilans i Sverige, Tyskland div grupper/kompanier	1985-1993

Brev till föräldrar

Bilaga 2

Datum 2015-02-04

Hej Föräldrar och elever!

Jag har under ett och ett halvt år gått på en Masterutbildning på Dans- och Cirkushögskolan / Stockholms Dramatiska högskola. Nu är det sista terminen och vi ska skriva en masteruppsats och göra en forskning/undersökning som ska vara klar i vår.

Som forskningsuppgift vill jag titta närmare på min egen undervisning med fokus på hur jag anpassar instruktioner efter elevernas förutsättningar. För att göra detta behöver jag filma lektionerna under en månad (4-5 lektioner). Jag kommer att reflektera kring mitt eget pedagogiska upplägg och vad som händer under lektionerna. Materialet kommer sedan vara en del av min masteruppsats. Delar av det filmade materialet kommer att visas i min undervisningsgrupp på högskolan. Det kommer inte att bli något offentligt visning av materialet. Efter examen kommer det filmade materialet raderas.

Ni får mycket gärna ta del av både det skrivna och det filmade materialet när det är klart, det skulle vara roligt om ni är intresserade att ta del av det.

Jag är mycket tacksam om eleverna kan tänka sig vara med och att föräldrarna ger sin tillåtelse för deltagande och filmning.

Genom att skriva på detta papper så tillåter jag att mitt barn är med i undersökningen som görs av Karin Erika under vårterminen 2015 i syfte att färdigställa ett Masterarbete.

namn:

namnförtydligande:

Med varma hälsningar

Karin Erika

tel 076-129 06 93

Aceto, M. (2012) Developing the Dance Artist in Technique Class: The Alteration Task, *Journal of Dance Education*, 12(1), ss. 14-20.

Albright Cooper, A. (2013) Strategic Abilities, Negotiating The Disabled Body in Dance. *Engaging Bodies: The Politics and Poetics of Corporeality* Wesleyan University Press.

Benjamin, A. (2002) *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. London: Routledge.

Ferrance, E. (2000) *Action Research, LAB*. The Educational Alliance at Brown University.

Green, J. (2002) Somatic Knowledge: The Body as Content and Methodology in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 2(4).

Hagström, K. (2011) *Liggande dans- en metodguide i att starta en grupp i liggande dans för personer med flerfunktionsnedsättning*, Habilitering och hälsa, Stockholms Läns landsting.

Hejlskov Elvén, B. (2009) *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lakes, R. (2005) The Messages behinds the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), ss. 3-20.

Matos, L. (2000) Dancing Deafbody: Identity and Contemporary Dance. *Dance and the Child International – Conference 2000*. University of Regina, Saskatchewan, Canada

Matos, L.(2008) Writing in the Flesh: Body, Identity, Disability and Difference. S. B. Shapiro (red). *Dance in a a world of change: reflections on globalization and cultural difference*. Champaign. Human Kinetics, ss. 71-91

Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2006) *Lösningssinriktad pedagogik*. Stockholm: Bokförlaget Mareld

Suvalo Grimberg, V. Gran, E. & Bergtröm, A. (2014) Hemma i kroppen- en handledning för assistenter i danssammanhang. *Skrift från Kultur i Väst*.

Østern, T. P. (2010). Teaching dance spaciouly. *Nordic Journal of Dance: practice, education and research*. Vol 1: 2010. Oslo: Dans i Skolen

