

# Undervisning i dans i förskolan – en rörlig verksamhet

Anna Lindqvist  
Umeå universitet

Märtha Pastorek Gripson  
Högskolan i Halmstad

## ABSTRACT

Syftet är att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av, och didaktiska reflektioner om undervisning i dans relaterat till innehåll och metoder i förskolan. Förskollärarna deltar i ett aktionsforskningsprojekt och arbetar med dans utifrån ett uttalat genus- och jämställdhetsperspektiv. Artikelns teoretiska ramverk utgår från teorier om kroppen, didaktisk design och en flerdimensionell didaktisk modell. I analysen av förskollärares dokumentationer och samtal om dans framträder att undervisningen bedrivs både spontant och planerat. Förskollärares deltagande i aktionsforskningsprojektet har bidragit till utforskande och kontinuitet i undervisningen i dans. Relationer till barnen, arbetslaget och föräldrarna har betydelse för barnens delaktighet och undervisningens innehåll. Förskollärarna undervisar på olika sätt vilket kan förstås i termer av en förkroppsligad, levd kunskap. Barns lärande i dans stimuleras även när förskollärare medvetet iscensätter och planerar en undervisningssituation utan att själv vara aktivt deltagande. Dans i förskolan kan beskrivas som en rörlig verksamhet. Undervisningen är tematisk och flexibel i relation till rum, tid och barngruppens storlek. Studien indikerar en skiljelinje mellan dansundervisning i en konstnärlig kontext och undervisning i dans i förskolans utbildning.

## INLEDNING

Den här artikeln handlar om undervisning i dans i förskolan. Med hänvisning till Ørbæk och Engelsruds (2019) argumentation, placerar vi studien inom ett forskningsfält under framväxt definierat som skapande dans i en skolkontext. Skapande dans har sitt ursprung i olika perspektiv och traditioner där bland annat Rudolf Labans systemtradition har påverkat dansområdets utveckling.

Traditionen betonar kvaliteter i rörelser, där barnets utforskande utgår från kroppen, rummet, kraften och tiden (Laban, 1975; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002; Ørbæk & Engelsrud, 2019). Den nutida dansforskaren Jacqueline Smith-Autard (2002) pekar på tre olika modeller av dansundervisning. En av dessa, ”the educational model”, härstammar från Labans idéer vilket vi får anledning att återkomma till.

Förskolor där förskollärare arbetar kontinuerligt med dans är relativt sällsynta, vilket bland annat kan bero på förskollärares osäkerhet och bristande kunskaper i och om dans. Att definiera dans i relation till rörelse eller andra estetiska uttrycksformer uppges vara svårt för förskollärare (Lindqvist, 2019; Pastorek Gripson et al., 2021). Utifrån ett globalt perspektiv kan dans förstås som ett feminint märkt ämne med låg status, utan en självklar plats i förskolans och skolans undervisning (Gard, 2008; Green Gilbert, 2005; Holdsworth, 2013; Kipling Brown, 2015; Koff, 2015; Sansom, 2011; Sheets-Johnstone, 2009; Stinson, 2005). Stereotypa föreställningar om dans innebär bland annat att dans betraktas som en ”flickaktivitet” vilket kan medföra ett avståndstagande bland pojkar. Undersökningar visar att dans är förknippat med sexistiska och homofobiska föreställningar, och att äldre pojkar som satsar på dans ofta blir trakasserade av andra pojkar (Gard, 2008; Hebert, 2017; Risner, 2007, 2014).

I litteratur som handlar om barn och dans, används begreppet dansundervisning vilket underförstått innebär att danslektionen är planerad av en danslärare (Ericson, 1996; Sjöstedt Edelholm, 2004; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). Enligt Sjöstedt Edelholm (2015) är kunskap i och om dans en förutsättning för att kunna bedriva dansundervisning där det kroppsliga utövandet är centralt. Till skillnad från dansområdet har inte undervisning som begrepp varit lika självklart i förskolan (Skolinspektionen, 2018). I läroplanen för förskolan, Lpfö 18, (Skolverket, 2018) står att undervisning i förskolan handlar om:

(...) att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. (Skolverket, 2018, s. 7)

Olsson et al. (2020, s. 49) beskriver undervisning i förskolan som omfångsrikt och rörligt ”(...) utan fixerade gränser för dess början eller slut, och som blir till i förskollärarnas möten där och då med verksamhetens barn”. Forskarna pekar på ambivalensen mellan att utgå från barnens intresseområden och ett mer lärarstyrt innehåll.

Flera faktorer har betydelse för att hög undervisningskvalitet ska uppnås. Svenska studier betonar vikten av förskollärares utbildning, ämneskunskaper,

intresse, engagemang och kunskaper om barns utveckling och lärande. Förskollärares kommunikativa, metodiska och kreativa förmågor har vidare stor betydelse i arbetet med läroplanens innehåll (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Williams & Sheridan, 2018). Enligt Pramling och Wallerstedt (2019) som utgår från ett lekresponsivt perspektiv, bör såväl förskollärare som barn vara intresserade och delaktiga i det innehåll som skapas.

Den här artikeln handlar om ett aktionsforskningsprojekt om dans i förskolan. Syftet med studien är att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av, och didaktiska reflektioner om undervisning i dans. Hur kan undervisning i dans förstås i relation till innehåll och metoder i förskolan?

### DANS I FÖRSKOLAN SOM EN ESTETISK UTBILDNING

Att undervisa i dans i förskolan innebär andra villkor än undervisning utanför utbildningsväsendet. Förutom att förskolan styrs av nationella och kommunala styrdokument, är barngruppen mer heterogen i jämförelse med grupper inom frivillig dansverksamhet (Lindqvist, 2010; Lindqvist, 2018; Pastorek Gripson, 2016; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). Skillnader mellan förskolans undervisning i dans och dansundervisning utanför utbildningsväsendet kan även förstås med hänvisning till Smith-Autards (2002) tre olika modeller för dansundervisning. Hon menar att ”the educational model” med sin grund i Rudolf Labans idéer och kreativ dans, är vanligt förekommande i det offentliga utbildningsväsendet. Modellen kännetecknas av en öppen och processinriktad undervisning där barns egna idéer, rörelser och gestaltningar står i förgrunden. En annan modell, som relaterar till frivillig dansverksamhet, benämns ”the professional model”. Den beskrivs som produktinriktad vilket innebär att dansteknik, instudering av koreografier, reproduktion och lärarstyrd undervisning betonas.

Mellan dessa ytterligheter av modeller lyfter Smith-Autard ”the midway model”. Här sammanfogas process och produkt med både barninitierade och lärarstyrda moment. I modellen förespråkas såväl utforskande arbete (process) som instudering av koreografier och utvecklande av dansteknik (produkt). Förmågan att skapa dans hänger således samman med att utföra dans, det vill säga att utveckla tekniska färdigheter, att lära sig olika steg, rörelser och danssekvenser. I den här modellen finns ambitionen att utveckla både konstnärlig, estetisk och kulturell förståelse för dans. Av den anledningen ska barnen ges möjlighet att ta del av och samtala om dans. Sammanfattningsvis menar Smith-Autard att både skapande och utförande utgår från att man kontinuerligt värderar och analyserar dans. Davies (2003) beskriver vad ”the midway model” konkret skulle kunna innebära i förskolan:

Performing can be taken to mean “to do”, “to show”, “to dance”, creating as “making”, “trying out” or “composing”, while appreciation is the outcome of “watching”, “viewing”, “talking about” and “drawing about” dance. (Davies, 2003, s. 157)

Medan Smith-Autard (2002) tillhör den västerländska danspedagogiska traditionen, betonar Sansom (2011, 2015) den lokala samhälleliga kontextens betydelse för dansundervisning i förskolan. Hon hänvisar till Nya Zeeland och hur maorikulturens grundläggande värderingar präglar barns förståelse av vad som är lustfyllt och intressant att bearbeta och gestalta i dans. Denna sammanlänkning av barnet, gruppen och lokalsamhället ställer krav på förskollärares medvetenhet och insikt i den aktuella kontexten. Med begreppet ”Currere”, ”a living, breathing curriculum of humanity” (Sansom, 2011, s. 111), konkretiseras vad det innebär genom att lyfta fram hur hela barnet (kropp/medvetande) inkluderas. Betoningen på den kulturella kontextens betydelse avseende undervisningens innehåll, tillgängliga genrer och barnsyn, bidrar till alternativa synsätt på dansundervisning i relation till den västerländska danspedagogiska traditionen.

### Dansens värde och kroppslighetens betydelse

Undervisningens innehåll i dans kan ha en tydlig konstnärlig utgångspunkt eller ett allmändidaktiskt fokus (Ericsson & Lindgren, 2007). Forskare använder begrepp som intrinsikal och instrumentell användning av estetiska ämnen (Marner & Örtengren, 2003) och stark respektive svag estetik (Saar, 2005). För att återanknyta till Smith-Autards (2002) modeller av dansundervisning, har samtliga sin grund i det estetiska ämnets inneboende värde (intrinsikalt). Dans kan också utgöra ett medel för att stödja annat lärande som naturvetenskap eller språk i förskolan (instrumentellt). I en rapport från OECD (Winner et al., 2013) framkommer att den instrumentella användningen av estetiska ämnen är dominerande i utbildningsväsendet. Författarna menar att det sker på bekostnad av de estetiska ämnernas inneboende värde.

För att barn ska utvecklas i sitt utforskande i dans, oavsett konstnärlig eller allmändidaktisk utgångspunkt, har förskollärares kroppsliga medvetenhet och förmåga betydelse för lärandet (Lindqvist, 2019). Pape Pedersen (2019) betonar vikten av att vara grundad i sin kropp för att kunna möta barnen kroppsligt. Enligt Stinson (1989) handlar dans huvudsakligen om utövarens intentioner och förmåga att erfara rörelsen *som något*, oberoende av dansgenre.

Hon skiljer på vardagsrörelser och rörelser i dans som aktivt upplevs med våra sinnen. Stinson hävdar att dans innebär att göra rörelser som sådana signifikanta. Detta förklaras med att inte enbart betrakta rörelsen utifrån (som ett görande), utan snarare som ett kroppsligt upplevande vad gäller kroppslig

delars position och rörelse i förhållande till varandra i rummet. Parviainen (2002) diskuterar skillnaden mellan kroppslig kunskap och kroppslig skicklighet. Trots att dessa förmågor är tätt sammanflätade skiljer de sig åt, vilket synliggörs i kroppens rörelsemönster. I dans räcker det inte med kroppslig skicklighet utan det krävs även en intention som sträcker sig bortom att göra rörelse, det vill säga att estetiskt uttrycka och att gestalta i rörelse.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Med hänvisning till syftet att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av och didaktiska reflektioner om undervisning i dans, har vi valt att utgå från teorier om kroppen och didaktik som dialog och samspel.

### Teorier om kroppen

Enligt Merleau-Ponty (2001) är kroppen intentionell vilket kan förstås som att kroppen är meningsökande. Det är med utgångspunkt från kroppen och våra sinnen som vi upplever, erfår världen och skapar mening tillsammans med andra (jfr Fredriksen, 2015). I dans som uttrycksform i förskolan innebär det att hela kroppen engageras och stimuleras i kunskapandet. Medvetandet är ett ”jag kan” och inte ”jag tänker att”. Lärandet i dans handlar om att aktivt lyssna till kroppen samtidigt som uppmärksamheten även riktas mot förmågan att tolka och förstå andras uttryck i den kommunikation som uppstår (Ferm Thorgersen, 2015; Parviainen, 2002; Østern et al., 2019).

Forskare som Anttila (2019) talar om den kroppsliga vändningen, ”embodied pedagogy”, och betydelsen av att länka samman kroppslig medvetenhet och kognitiva förmågor. Hon beskriver bland annat skillnaden mellan en levd och en levande kropp. Skillnaden handlar om graden av medvetenhet som utövaren riktar mot kroppsliga förnimmelser, upplevelser, sinnesintryck och känslor. Den levande kroppen består av råmaterial, den kropp vi har och våra kroppsliga erfarenheter. Den levda kroppen är den kropp vi medvetet erfår, då vår kognitiva förmåga inbegrips. Anttila hävdar att informationsprocesser och kroppsliga förnimmelser löper tätt samman, vilket förklaras med begreppet ”embodied cognition”. Här vilar en ambition att motverka den cartesianska dualismen, genom att föra samman tanke och kropp till en enhet.

Förutsättningarna för att inte bara erfara en levande kropp utan en medveten, kännande och levd kropp, ökar med tydligare fokus på dansens inneboende kvaliteter i relation till den levda kroppen. Syftet med undervisningen har en underordnad betydelse medan möjligheterna till att erfara en levd kropp ses som primärt med hänvisning till ”embodied pedagogy”. Enligt Anttila ökar förutsättningarna för en levd kropp då dansläraren aktivt uppmärksammar kroppsliga upplevelser som sådana.

### Didaktik som dialog och samspel

Selander (2017) problematiserar kunskapsbegreppet där kunskap kan förstås som faktakunskaper, konstnärliga kunskaper och hantverksmässiga förmågor. Det handlar bland annat om att kunna se sig själv och andra i historiska och kulturella sammanhang, och att förmedla kunskaper i meningsfulla dialoger. Selander betonar sammanhangets betydelse och menar att det är angeläget att utveckla den traditionella didaktiska triangeln där lärare, elev och innehåll utgör hörnen. Utvecklingen innebär att lärare och elev tillsammans formar innehållet i samspel med verksamhetens ideologiska mål och distribuerade resurser. Innehållet blir således inget av läraren på förhand bestämt, utan skapas i en dialogisk process mellan individer, kulturell kontext och förutsättningar.

Den didaktiska triangeln eller den designorienterade triangeln (Selander, 2017), är emellertid förknippad med skolans undervisning. Författarna Hjalmeskog et al. (2020), diskuterar hur man kan utveckla den didaktiska triangeln som består av förskollärare, barn och innehåll, till en didaktisk pyramid. Utifrån en flerdimensionell modell framträder flera faktorer (så kallade komponenter) och relationer av betydelse för förskolans undervisning. Miljön, barnen, arbetslaget och innehåll i läroplanen, påverkar både planerade och spontana undervisningssituationer. Flera sidor i pyramiden möjliggör att få syn på olika delar som relationen mellan barn-miljö-förskollärare, eller förskollärare-innehåll-miljö. Relationerna kan vara komplexa beroende på förskollärarens förhållningssätt, synsätt, prioriteringar eller tolkningar av innehållet i läroplanen. Modellen öppnar upp för reflektioner som rör utmaningar specifikt med anknytning till undervisningen i förskolan. Utifrån ett resonemang om de ursprungliga didaktiska frågorna (vad, hur och varför) ger författarna olika förslag på struktur när ett innehåll ska planeras.

Enligt Selander (2017) uppstår tillfällen att göra motstånd och omskapa det som styrdokument och andra regelverk kräver. Genom att pröva olika ställningstaganden kan lärarens handlingsutrymme vidgas. Selander pekar på ett lärande landskap där dialog och samspel är centralt liksom andra kommunikativa resurser än det talade och skrivna ordet. Detta benämns som multimodala och multimediala kunskapsrepresentationer. Dans kommunicerar via rörelse och är därmed ett exempel på en multimodal kunskapsform, musik som kommunicerar med ljud visar på en annan kunskapsform.

### STRATEGI, METOD OCH GENOMFÖRANDE

Aktionsforskning kan förstås som ”en strategi för samhällsforskning” (Denscombe, 2019, s. 173) vilket kännetecknas av praktisk inriktning, förändring, cyklisk process och aktivt deltagande. Utmärkande för aktions-

forskning är att forskningen integreras med praktiken som ett gemensamt förändrings- och utvecklingsarbete mellan deltagare och forskare.

Idéen till det här aktionsforskningsprojektet om dans i förskolan, uppstod i samband med en biennial då en av oss forskare träffade ansvarig rektor för de två medverkande förskolorna i studien. Under ett gemensamt workshops-tillfälle berättade rektorn om förskolorna och deras arbete med genus, jämställdhet och dans som en särskilt prioriterad del av utbildningen. Förskolornas kontinuitet med dans i förskolan under ledning av förskollärare, och hur dans kan förstås i relation till begreppet undervisning i förskolan, väckte vårt intresse.

Några månader efter biennalen kontaktades rektorn via mail med en förfrågan om ett eventuellt samarbete vilket mottogs positivt. Vid det första mötet i november 2018 fick vi en inblick i förskolornas genus- och jämställdhetsarbete och deltog bland annat i en dansaktivitet som en av förskollärarna ansvarade för. Tillsammans med rektor och intresserade förskollärare beslutade vi att starta ett gemensamt aktionsforskningsprojekt vid årsskiftet 2019.

De två förskolor som ingår i aktionsforskningsprojektet är belägna i en av Sveriges tre största städer. Upptagningsområdet präglas av innerstadsmiljö där flertalet familjer bor i lägenheter. Under våren 2019 deltog tre förskollärare och rektorn i aktionsforskningsprojektet. Sommaren 2019 flyttade en förskollärare och aktionsforskningsprojektet fortsatte med de två kvarvarande förskollärarna och rektorn. I den här studien deltar följaktligen tre förskollärare och deras rektor då vi anknyter till våren och hösten 2019. Rektor har deltagit kontinuerligt vid våra träffar, dock i ringare omfattning än förskollärarna.

### **Genomförande**

Under 2019 följde sammanlagt fem längre fysiska träffar på förskolorna där varje möte varade fyra till fem timmar. Ytterligare fyra träffar genomfördes via Facebook messengers videogruppchatt för kontinuitet och återkoppling mellan de fysiska träffarna. Dessa möten varade mellan 40 minuter och en timme. Ytterligare två fysiska träffar ägde rum under slutet av våren 2019 i samband med fortbildningsdagar initierat av Institutet Dans i skolan.

Vi har strävat efter kontinuitet i våra möten med deltagarna vilket anknyter till begreppen kommunikativa rum och demokratiska dialoger (Rönnerman, et al., 2018). För att ett rum ska bli kommunikativt krävs regelbundenhet, tid för samtal och planering. Som forskare har vi inspirerats av begreppet dialogrum (Nilsson et al., 2016) som bland annat kännetecknas av praktikens ägarskap där förskollärarnas frågor och handlingar har varit centrala. Alla träffar har börjat med förskollärarnas reflektioner där vi sedan tillsammans har samtalat om dansens innehåll och frågor som rör undervisningen. I

aktionsforskningsprojektet har vi lyft vår egen och andras forskning i samtalen, men även yrkesmässiga erfarenheter av dansundervisning med barn.

### **Forskningsmetoder och analys**

För att återanknyta till begreppet dialogrum, menar Olsson och Brunner Cederlund (2020) att känslan av tillit utgör en förutsättning för ett väl fungerande utvecklings- och förändringsarbete. Det gemensamma engagemanget för undervisning i dans med en direkt koppling till praktiken, har påverkat oss som forskare. Vi har varit handlings- och lösningsinriktade med syftet att tillsammans med förskollärare och rektor förändra praktiken. Utifrån den utgångspunkten finns inga anspråk på opartiskhet, objektivitet och generaliserbarhet vad gäller studiens resultat (Denscombe, 2019). Den främsta utmaningen i aktionsforskningsprojektet handlade om förskollärarnas arbetsbörda. Av den anledningen beaktades deras arbetssituation i relation till vad som var möjligt att genomföra. Valet av metoder beslutades även i samförstånd.

Enligt Denscombe (2019) finns ingen specifik metod som lämpar sig bäst för aktionsforskning. Vi har utgått från förskollärarnas berättelser och dokumentation bestående av anteckningar, bilder och filmsekvenser. Richard (2015) menar att dokumentation i form av bilder, filmer och reflektioner lämpar sig väl i studier om dans som kroppsligt lärande. Vi har medvetet valt att inte ställa några krav på förskollärarnas skriftliga reflektioner. I enlighet med Rönnerman (2004) uppfattar vi dock att reflektionerna har varit av olika karaktär såsom praktiska (genomförda förändringar), diskuterande (utmaningar som har inträffat) och teoretiska (genus och dans). Hösten 2019 genomfördes fler riktade inslag utifrån förskollärarnas önskemål. Samtliga träffar 2019, såväl fysiska som digitala, har spelats in, transkriberats och anonymiserats.

Kraven på forskning i mer traditionella sammanhang, har utmanats av praktikinära forskningsmetoder (Sandberg, 2014; Storfors, 2014; Wennergren, 2007; Zeichner & Noffke, 2001). För att återanknyta till begreppet demokratiska dialoger (Rönnerman et al., 2018) har såväl våra som forskningsdeltagarnas frågeställningar och erfarenheter tagits i beaktande. Detta har inneburit ett gemensamt engagemang och ansvarstagande som i sin tur har medfört förändringsprocesser i förskollärarnas arbete med utgångspunkt i reflektion, återkoppling och uppföljning. Som forskare har vi följt upp våra träffar genom att reflektera och ställa kritiska frågor till oss själva om vår förståelse av dans såväl kroppsligt som teoretiskt. Inför den här studien bearbetades det transkriberade materialet utifrån ett reflekterande hermeneutiskt angreppssätt (Selander & Ödman, 2004). Initialt valde vi ett antal begrepp som guidade oss i läsningen av det transkriberade materialet: planerad och spontan undervisning, konstnärligt uttryck kontra pedagogiskt verktyg, stark och svag estetik, levd kropp och levande kropp, genus, didaktiska triangeln



och "the educational/midway/professional model". I analysarbetet färgkodades de olika delarna utifrån valda begrepp för att sedan fördjupas med individuella reflektioner, kommentarer och frågor till materialet som helhet. I nästa steg sammanfördes de olika delarna till ett dokument, motsvarande 90 sidor (jfr Gadamer, 1997; Ödman, 2007).

I resultatdelen presenteras teman som har varit återkommande och/eller framträdande i våra samtal tillsammans med deltagarna. Vi har valt att lyfta fram olika citat dels för att synliggöra deltagarnas röster, dels för att skapa närhet till materialet. Andra citat uppfattar vi som tongivande eller unika i relation till dans i förskolan som kontext.

### **Etiska ställningstaganden**

Det finns flertalet etiska dilemman i samband med aktionsforskning (jfr Denscombe, 2019). Vi har följt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer om god forskningssed som rör samtycke, information, konfidentialitet och nyttjande. Förskollärare, rektor och vårdnadshavare till barnen har gett sitt informerade samtycke till deltagande i aktionsforskningsprojektet. Vi har kontinuerligt uppmärksammat förskollärarna vid inspelning av samtal och deras rätt att avbryta deltagandet. Föräldrarna har tagit del av skriftlig information från oss där vi berättade om aktionsforskningsprojektet.

Ett praktiskt dilemma handlade initialt om att samla in samtyckesblanketter från föräldrarna. I samtalet med förskollärarna var vi överens om att inte exkludera barn som vill delta i dans, men att förskollärarna skulle undvika att föra anteckningar, fota eller filma barn som saknade vårdnadshavares samtycke. Efter ytterligare information om aktionsforskningsprojektet lämnades samtyckesblanketterna in.

I våra samtal har vi diskuterat hur både förskollärare och barn påverkas av dokumentationsförfarande. Här menade förskollärarna att barnen är vana vid att fotas och filmas. Samtidigt uttryckte förskollärarna att de dokumenterade "på ett annat sätt" vilket innebar att de ibland tog ett steg tillbaka istället, för att som tidigare, vara tillsammans med barngruppen. Förskollärarna betonade att dokumentation kräver lyhördhet inför barnens reaktioner. Förskollärarna har aldrig namngett barnen för oss utan konsekvent benämnt barnen som "kompisar". Vid några tillfällen har vi frågat efter barnens kön i samband med genusspecifika frågor. Som forskare har vi enbart tagit del av förskollärarnas filmer och foton på dansande barn i realtid under våra fysiska träffar.

## **RESULTAT**

Inledningsvis presenteras deltagarnas erfarenheter av dans i förskolan utifrån aktuell kontext. Här anknyter vi till återkommande teman i våra samtal som rör genus och den flexibla, relationella miljön i förskolan. Därefter följer olika

exempel på innehåll och metoder i dans på de aktuella förskolorna. Resultatdelen avslutas med förskollärarnas undervisningsstrategier och reflektioner om undervisning i dans.

### **Att använda danskjol i undervisningen**

Vid vårt första besök hösten 2018, blev vi bekanta med danskjolar när vi deltog i en dansaktivitet tillsammans med förskollärare och de äldsta barnen. Både barn och vuxna använder danskjolar (enkla tyllkjolar i olika färger) framförallt vid planerade undervisningssituationer i dans. Reflektioner om danskjolarna har varit återkommande bland samtliga deltagare i aktionsforskningsprojektet. Vid det första mötet via messengers videofunktion, berättade en av förskollärarna om en händelse med de äldsta barnen på hennes avdelning. Barnen skulle välja danskjol, vilket medförde att några av de nya barnen i gruppen protesterade "(...) och då är det just pojkar som tyckte att det var jättekonstigt att ta på sig en kjol och sa till och med, nämen jag kan inte ha kjol på mig för jag är pojke..." (Ester, mars, 2019). I det fortsatta samtalet framkom att förskolläraren hade pratat med barnen i samband med att situationen uppstod. Vi ställde frågor om barnen som var vana vid danskjolar och hur de reagerade. Ester svarade "Ja, de satt mest och lyssnade då. Jag tror att det var, det var nytt för dem. Alltså de här andra barnen. De har liksom inte hört det riktigt förut tror jag".

Ester förklarade för barnen att vem som helst får ha kjol och gav exempel på sin manliga kollega som alltid dansar i kjol. Vid återkopplingen några veckor senare, berättade Ester att situationen med pojkarna hade förändrats när en pojke "med hög status" valde att sätta på sig en danskjol. Detta medförde att övriga pojkar också valde danskjolar. Förskollärarna betonade vikten av att introducera danskjolarna redan när barnen är små. Astrid beskrev dansen och danskjolarna som en långsiktig tanke "(...) så är det nånting som sen underlättar, så att inte det blir nånting lite konstigt eller märkligt senare" (Astrid, december, 2019). När vi frågade vad danskjolarna gör med barnen och dansen, svarade förskollärarna att kjolarna påverkar rörelserna. Vi uppfattar att det fanns en samstämmighet i reflektionerna som handlar om att alla barn, oavsett kön, har rätt att få dansa med kjol. Kjolar, sjalar och tyger anknuter till sinnlighet, lustfylldhet och bidrar enligt förskollärarna till friare rörelser.

### **Dans i en flexibel och relationell miljö**

Vid vårt första messengermöte berättade förskollärarna att olika faktorer som sjukskrivningar och sjuka barn påverkar möjligheterna att följa sin planering. "Jag har haft lite svårt att få till mina tillfällen. Det har varit lite kämpigt men annars så... man får ta de där små stunderna och jobba med det liksom, det är så det får bli" (Astrid, mars, 2019). Att tala om "små stunder" kan förstås

som att det i första hand handlar om spontan istället för planerad undervisning i dans. Vi uppfattar emellertid att förskollärarna har ett lösningsinriktat förhållningssätt där omsorgen om både kollegor och barn står i förgrunden. Personalbrist och tillgänglighet på förskolan kan innebära att en förskollärare inte längre bedriver undervisning i dans i förskolans danssal lika ofta som tidigare:

Och sen så har jag valt att inte vara alltför mycket i våra danssalar utan att kunna finnas lite tillgänglig så att jag är i ett rum bredvid så att mina kollegor kan knacka på dörren. Om det är lite rörigt nån annanstans så kan vi ändra om och göra om och sådär (...) (Astrid, mars, 2019)

Flexibilitet möjliggör kontinuitet med undervisningen i dans även om aktiviteten ibland måste avbrytas. Till skillnad från dansundervisning inom frivillig verksamhet i en traditionell danssal, tycks förskollärarna i projektet inte vara beroende av en specifik lokal för dans. Samtalen under året har visat att dans kan genomföras både i olika rum på förskolan och också utomhus. Dansen som aktivitet lockar många barn till platser som i övrigt inte uppfattas som attraktiva, till exempel en tråkig park. Parken kan då förvandlas till ”en stor dansyta” där förskollärarna och barnen dansar tillsammans.

Under aktionsforskningsprojektet har vi uppmärksammat att förskollärarna och rektorerna inspireras av varandra. Att prova och ta del av varandras exempel på övningar beskrivs som en positiv upplevelse. Det kollegiala lärandet tillför nya reflektioner och insikter om dans. Vid flera tillfällen har samtalen handlat om musikens betydelse i relation till undervisningens innehåll och barns önskemål. Att utgå från musik som barnen vanligtvis inte lyssnar på kan stimulera det individuella utforskandet av rörelser. Det händer även att barn endast dansar till hitlåtar som de känner igen. Ester menade att det handlar om trygghet ”vad de är vana att röra sig vid” och betonade vikten av att få lyssna och dansa till samma musik vid flera tillfällen. De yngsta barnen, födda 2018, skiljer sig från de äldre barnen på förskolan. Enligt Astrid är de yngsta väldigt mottagliga för all typ av musik under förutsättning att det är ”upptempo” då ”gunget” börjar direkt. Vid lugnt tempo förlorar vissa barn fokus och vill leka med annat. Det har också hänt att enskilda barn lägger sig på golvet och vilar när det spelas lugn musik.

Förskollärarnas reflektioner om barn som inte vill eller vågar delta i dans har återkommit i våra samtal. Det finns barn som iakttar vid sidan om men som plötsligt dansar med i refrängen på låten. Ett yngre barn kan stå stilla och titta på de andra barnen, men samtidigt vinka i takt till musiken med ena handen. Enskilda barn beskrivs även indirekt påverka val av dansaktiviteter. Vanessas avdelning som under flera års tid brukade ha fredagsdisco, planerade in discodans fler dagar i veckan på grund av ett barns önske-

mål och musikpreferenser hemifrån. Förändringen genomfördes i dialog med föräldrarna.

### **Dansinnehåll med förskoledidaktisk inramning**

Vid ett tillfälle fick vi ta del av en film där Ester och en barngrupp dansar tillsammans i Dansäventyret. Rektorn berättade att en tidigare anställd låg bakom Dansäventyret där olika musikstycken ligger till grund för berättelsen. Innehållsmässigt stimulerar de olika händelserna i Dansäventyret barnens fantasi och förmåga att gestalta innehållet i rörelser. Som exempel fick barnen gå genom den magiska staden, rida på spökhästar, springa, gömma sig för häxorna och dansa tills det började snöa. I Dansäventyret framträder ett narrativ med händelser som följer varandra i en given ordning. På så vis finns en styrning där ramarna kan tolkas som vida eftersom barnen själva till stor del får välja hur de gestaltar innehållet. Det specifika dansinnehållet anknyter till dansens egenvärde. Ester berättade om olika förflyttningssteg som barnen får möta som att åla, krypa, springa, smyga, gå och skrida. Dansäventyret som är 15 minuter långt var enligt förskolläraren väldigt uppskattat bland barnen som gärna ville upprepa äventyret.

Dans uppfattas vanligtvis som tätt förbundet med den dansandes fysiska kropp. Rektorn och förskollärarna berättade hur man i undervisningen försöker väva in arbetet med digitala verktyg som utgör en del av förskolans uppdrag. På förskolorna arbetar man med dans där artefakter som blue bots involveras. Först får barnen programmera varsin blue bot, därefter ska barnen följa robotarna i ett förutbestämt mönster när de rör sig över golvet. Astrids filmsekvens visade hur de små robotarna rör sig långsamt och hur barnen rör sig robotaktigt efter dem. Barnen går med små steg och byter riktning när roboten gör det. Aktiviteten kan förstås som en kombination av att imitera och skapa dans, då barnen programmerar robotarnas rörelser (skapar) som de sedan följer (imiterar). Utifrån vår tolkning är syftet med robotdansen att förena dans med någonting annat, i det här fallet programmering.

Utöver att utgå ifrån Dansäventyret och blue bots, berättade Vanessa hur hon försökte stimulera barnen att prova olika rörelser genom skuggdans, vilket innebär att barnen dansar i motljus från en projektor. På så vis blir den egna kroppens konturer synliga på en vägg. Barnen provar olika avstånd och ser hur kroppens storlek, såsom den framträder på väggen, skiftar. Eftersom det är konturer som synliggörs och inte ansikte, kläder och färger, stimuleras barnen att rikta uppmärksamheten mot kroppsdelar. Genom att konturer framträder, är vår tolkning att förskolläraren hjälper barnen att fokusera på olika kroppsdelars läge, rörelse och position i relation till varandra. I dansundervisning i en traditionell kontext finns speglar som stöd för att synliggöra den egna kroppen och dess rörelser. Att arbeta med skuggor kan förstås som ett alternativt sätt att visa barn den egna och andras kroppar utan att dessa objektifieras.

Ett ytterligare exempel på innehåll i dans utgör Astrids arbete med känslor våren 2019. Inledningsvis fanns en ambition att länka samman känslodans med olika djur där barnen skulle dansa som en ledsen björn eller en glad hund, och därmed erbjudas en lekfull ingång till arbetet med känslor. Förskolläraren berättade att barnen fick välja en känsla som sedan kombinerades med ett djur. Detta arbete visade sig utmynna i en del svårigheter. Istället för karaktären på djurets rörelser och känslan, fokuserades hur många ben djuret gick på. Rörelsematerialet saknade enligt förskolläraren, både variation och känslomässigt uttryck. Vid nästa danstillfälle började temat med ett samtal om känslor med utgångspunkt från dockor och Stina Wirséns bilder. På så vis kunde förskolläraren stödja barnens dialog med fokus på känslor innan känslorna gestaltades med kroppen, utan koppling till djur. Astrid beskrev hur barnens uttryck förändrades, exempelvis att hela kroppen blev tung i gestaltandet av en känsla. Förskolläraren benämnde förändringen som lyckad och menade att ”det blev väldigt starkt liksom”. Detta kan tolkas som en intensifiering av barnens gestaltande. I samtalet betonades musikens betydelse för att stödja gestaltningarna i form av dynamik, tempo och karaktär.

Inspirerade av känslokorten övergick den planerade undervisningen till att handla om breakdance. Astrid antog att barnen förmodligen kopplade någon känsla till just breakdance eller breakdance som musikgenre. Förskolläraren berättade för barnen att breakdance hade funnits sedan början av 70-talet då både hon själv och barnens föräldrar var små. På så vis länkades barnens familjer till arbetet med dans och känslor. I nästa steg användes avdelningens I-pad för att söka klipp med breakdance som därefter projicerades på väggen. Barnen inspirerades att prova med stöd av rörelseförebilder och ”snurrade och grejade”.

Under hösten när Astrid började att arbeta med barn födda 2018, uppstod nya utmaningar. Astrid uttryckte att det var betydligt svårare att hålla ihop gruppen vid styrda undervisningssituationer. Hon berättade bland annat om en händelse där arbetslaget hade förberett ett danstillfälle med projektor och en stor duk på väggen:

Så gick vi in, och då hade vi släckt ner och sådär förberett och så fick de komma in (...) och så fick de se på den här dansen. Det var jättespännande hur det togs emot för några gick ju fram och tittade och ställde sig nästan ända fram vid duken medan andra stod i andra änden av rummet och iakttog (...) det var ett spännande tillfälle. (Astrid, december, 2019)

Dansen som visades var en klassisk romsk folkdans där de höll i varandra mycket ”så nu har våra kompisar börjat hålla i varandra så det är väldigt kul”. Tillfället med projiceringen på väggen blev en vändpunkt där det visuella hade betydelse för utvecklingen av barnens dans ”så vi kan dansa i ring, de dansar två och två och håller i varandra”.

### Undervisningsstrategier och undervisning som begrepp

När det gäller dans i förskolan och förskolläraren som rörelsemodell återkom funderingar om hur mycket man bör styra barnen. Ester berättade att hon tydligt känner barnens blickar och följer hennes rörelser när hon deltar i dansen. Samtidigt som hon beskrev situationen som ”fantastisk” och menade att man inspirerar varandra, uppstod frågan om hon påverkar barnen för mycket ”ja det tycker jag kan vara svårt att känna av liksom”. En annan reflektion handlade om vad dans är, och vad dans kan vara för det enskilda barnet. Övergår dans till lek om ett barn börjar springa runt i rummet, och i sådana fall, hur ska man agera då? Med hänvisning till melodifestivalen som har stor genomslagskraft i förskolan, diskuterades ytterligare ett dilemma, nämligen att härma förebilder. När det är ”mycket melodifestival” brukar personalen projicera framträdanden från melodifestivalen på väggen, vilket automatiskt innebär att barnen ställer sig framför den rörliga bilden och härmar rörelserna till låtarna. För Ester uppstår då en krock med hennes egna värderingar:

Jamen är det här, är det här bra för dem, är det liksom är det här undervisning (...) men jag funderar på liksom deras egna... alltså deras kreativitet om den... om den inte får komma ut för att de bara härmar andras rörelser. (Ester, april, 2019)

Samtidigt menade hon att det är lustfyllt och givande för barnen och poängterade vikten av att variera aktiviteter i förskolan. Astrid var inne på samma spår och pratade om bredden där också kulturarvet i form av danser och ringlekar ingår. Att lära sig formationer och steg i folkdans kan vara berikande ”ju mer vi ger desto bredare och öppnare”.

Vanessa berättade om undervisningen på sin avdelning där de har ett rum med musikmaterial och en stor, tom dansyta. I rummet spelas ofta musik som arbetslaget väljer för att vidga barnens erfarenheter av dans utanför det redan kända (till exempel jazz och salsa). Sjalar och danskjolar finns tillgängliga, och i den spontana situation som uppstår får barnen röra sig fritt, in och ut ur rummet. Vanessa håller även i planerad undervisning i dans men deltar sällan som rörelseförebild då hon varken vill styra eller påverka barnens eget skapande. Under samtalet fick vi ta del av normkritiska bilder på dansare som används på avdelningen för att stimulera barnen. Vanessa visade även bilder på hur barnen utforskar och utmanar dansrörelser inspirerade av de normkritiska bilderna. Förskolläraren brukar även projicera Svansjön på väggen för att uppmuntra barnen till egna idéer i dans. Vår tolkning är att Vanessa finner det angeläget att erbjuda rum och tid för eget skapande, men att fysiska förebilder främst erbjuds genom artefakter. Exempelen pekar på en form av distribuerad undervisning där förskolläraren arrangerar miljön för att

inspirera barnen till skapande i dans, utan att själv vara kroppsligt aktiv i undervisningen. Astrid och Ester samtalade oftare om undervisning där de själva deltar i dans tillsammans med barnen. Under det första året fick vi även ta del av exempel på när barn undervisar andra barn.

Vid ett samtalstillfälle visade en av förskollärarna en film på ett barn som ville lära ut en koreografi till sina kamrater. Barnet hade inspirerats av draken som förekommer i barnprogrammet Bolibompa, och ville delge sina kamrater de nyvunna kunskaperna. I filmen visas hur han instruerar kamraterna som ska stå i rader vända mot honom. Pojken står framför, visar rörelserna, och räknar in som danslärare ofta gör 1, 2, 3, 4 innan de startar. Kamraterna härmar och de övar flera gånger. Vem som kan undervisa i förskolan aktualiseras genom detta exempel. Det ger också en inblick i pojkens förståelse av dans där rörelser och steg överförs från en ”lärare” till flera ”elever” i en styrd aktivitet.

Under våra träffar har vi återkommit till undervisningsbegreppet relaterat till förskolan. Enligt Astrid vägleder barnen förskollärarna i deras arbete. Hon betonade även vikten av förberedelse, att ha ett tydligt mål och syfte, att följa upp och förändra innehållet. I slutet av året fick Astrid och Ester diskutera Smith-Autards (2002) modeller för dansundervisning. I samtalet kände de igen sig i både ”the educational” och ”the professional model” i förhållande till yrkeslivet som förskollärare. De var överens om att förskolan var betydligt mer lärarstyrd för 20 år sedan. Betoningen på processen, ”det fria och öppna”, hade dock dominerat deras arbetsliv. Nu i samband med införandet av begreppet undervisning i förskolan sker en förändring som båda förskollärarna välkomnade.

(...) som jag tror kommer mer och mer nu med undervisningsbegreppet, att vi kan vara mer... liksom styra, styra mer och berätta att det här ska vi göra idag, utan att göra nån slags bedömning om det är rätt eller fel, men att man också visar, kanske visar en dans som man vill få barnen att kanske upptäcka, ett nytt sätt att dansa eller andra rörelser till ny musik för dem, att då måste vi också sähära ta in... men att det blir både och alltså, att använda sig av barnens egna liksom uttryckssätt och deras erfarenheter, men också att vi för in nya moment och visar dem. (Ester, december, 2019)

Astrid pratade om fördelen med att få med sig en hel grupp, om tydlighet i ledarskapet, men återkom till ”the educational model” och processen, ”(...) samtidigt som jag ändå tycker att de här bitarna är så fina, att det finns så många fina grundbultar i den, att det är nåt i den som jag är väldigt förtjust i”. Hon menade att införandet av undervisning i förskolan ställer krav på att man ska kunna ”utmana och se och ge tillräckligt”. Samtalet handlade vidare om vikten av fortbildning och fördjupning i ”de bitarna där man har extra mycket

brinn”. Här uttrycktes en vilja att få arbeta mer med det man har kunskap i, att möta fler barn utöver barnen på avdelningen. I reflektionerna utifrån Smith-Autards (2002) modeller, hänvisade Ester till förskolans läroplan ”det står ingenstans i läroplanen att vi ska lära ut olika tekniker eller att det ska vara på ett visst sätt”. Hon poängterade att det handlar mer om att utveckla den kreativa förmågan och att uttrycka sig i olika konstformer. Syftet med dans i förskolan uppfattades som otydligt och undervisningen är beroende av den enskilda förskollärares kunskaper och erfarenheter.

Båda förskollärarna placerade sig själva mellan ”the educational” och ”the midway model”. Ester saknade erfarenheter av ett produktinriktat arbete i dans medan Astrid kände igen det från tidigare arbete i förskoleklass. Att bjuda in till dansföreställningar benämndes som ovanligt i förskolan. Förskollärarna resonerade huruvida dansföreställningar, där barnen får möjlighet att fördjupa och utveckla ett innehåll, skulle höja dansens status i förskolan. På frågan om de ville tillföra något till modellerna kom de överens om ledorden trygghet, lust och glädje. Leken och fantasin utgör vidare en självklar grund i undervisningen i dans för både barn och vuxna.

## DISKUSSION

Studiens syfte var att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av, och didaktiska reflektioner om undervisning i dans. Forskning inom dansområdet anknyter främst till dans inom frivillig verksamhet och skolans undervisning under ledning av danslärare. Dans i förskolan utifrån forskningsfältet skapande dans i en skolkontext, utgör ett svagt beforskat område. För att återanknyta till Olsson et al. (2020, s. 49) blir dansen ”till i förskollärares möten där och då med verksamhetens barn”. Studien pekar på en rörlig verksamhet som inte självklart låter sig fångas utifrån dansrelaterade traditioner och perspektiv (Ørbæk & Engelsrud, 2019).

Undervisningen i dans bedrivs på de aktuella förskolorna med en tydlig utgångspunkt i genus och jämställdhet. Vi uppfattar att förskolornas kontinuerliga arbete med dans är tämligen unikt mot bakgrund av att dans betraktas som ett feminint märkt ämne med låg status i relation till andra ämnen (Gard, 2008; Green Gilbert, 2005; Holdsworth, 2013; Stinson, 2005). Valet av dans och kopplingen till dansjolar utmanar stereotypa föreställningar och ifrågasätter samhällets normer och värderingar kopplat till kön. Situationen med pojkarna som kategoriserade dansjolen som ett flickplagg, aktualiserar förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och förskollärares medvetenhet om att utmana barnen och vidga deras uppfattningar, erfarenheter och intressen.

Förskollärarna har under året visat på en flexibilitet i planeringen. Både spontan och planerad undervisning har genomförts, dock inte alltid i enlighet med förskollärares önskemål och ambitioner. Relationer inom arbetslaget, till barnen och föräldrarna, har stått i förgrunden. Den didaktiska pyramiden



pekar på denna komplexitet. Förskollärarnas val, hur de pratar om barngruppen och sina kollegor, visar på ett relationellt och öppet förhållnings-sätt (Hjälmeskog et al., 2020).

Förskollärarnas samverkan med hemmen och inspiration från sådant som pågår i barnens liv, ges utrymme i utformandet av undervisningen i dans. Sansom (2011, 2015) visar genom sitt begrepp ”Currere” just på den nära samverkan med den kontext som omger barnen. Flera exempel på detta lyfts av förskollärarna i studien, såsom kopplingar till melodifestivalen, dialog med föräldrar om musikpreferenser och disco, eller främjande av kulturarvet i form av sång och danslekar. I flertalet av våra samtal framgår att förskollärarna har ett flexibelt och inkännande sätt att närma sig barnen och dansinnehållet. Vår tolkning är att förskollärarna ser till det enskilda barnets behov på ett holistiskt vis, vilket anknuter till förskolans övergripande uppdrag där lek, lärande och omsorg länkas samman (Skolverket, 2018).

### **Pedagogkroppen i undervisningen**

Ett förvånande resultat utifrån en dansrelaterad förståelse, anknuter till Pape Pedersen (2019) som lyfter pedagogers kroppslighet i mötet med barn. Vi uppfattar att det finns skillnader mellan hur förskollärarna använder sina egna kroppar i undervisningen i dans. Två av förskollärarna beskriver hur de är fysiskt aktiva, medan en av förskollärarna istället använder bilder på andras kroppar och annat inspirerande material för att stimulera barnen till dans. Pape Pedersen menar att användandet av den egna kroppen kan bidra till kinestetisk empati, kroppsligt förankrat ledarskap och förmågan att vara ”i sin kropp”. I samtalen med förskollärarna lyftes rädslan att påverka barnen genom utförande av egna kroppsrörelser. Förskollärarnas oro visar på ambivalensen mellan att antingen styra barnens rörelser och innehåll, eller att överlåta dansen och musikvalet till barnen (Olsson et al., 2020). I traditionell danspedagogisk mening är barns skapande centralt men går hand i hand med lärarledda moment där barnen härmar och inspireras av danslärarens rörelser och uttryck (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002).

Anttila (2019) pekar på skillnader mellan en levande och en levd kropp. Den levande kroppen är den kropp vi är och använder i vardaglig mening, medan den levda kroppen innefattar hur vi uppmärksammar, förnimmer och känner den egna rörelsen (Anttila, 2019; Merleau-Ponty, 2001; Stinson, 1989). Utifrån Anttilas (2019) beskrivning kan förskollärarnas olika förhållningssätt förklaras som en skillnad i hur mycket man är i sin egen kropp. Att inte aktivt inspirera barnen med sin egen kropp och dans, skulle kunna tala för att man är i sin levande kropp. Enligt Anttila utgör en förutsättning för engagemang i uttrycksfull dans, att man också är i sin levda kropp. Förskollärarnas olika strategier kan mot bakgrund av det, förklaras med skillnader i den egna kroppsliga kompetensen i termer av kroppslig kunskap respektive kroppslig skicklighet (Parviainen, 2002). Om man utgår från Parviainen kan brist på

kroppslig skicklighet medföra svårigheter att stimulera kroppslig kunskap hos barnen. Förskolläraren som väljer att inte använda sin egen kropp utan medvetet utvalda bilder på andras dansande kroppar, stimulerar ändå barnen till normkritisk dans. Vi menar att bilderna som förskolläraren visade oss, synliggör exempel på förskolans barn som engageras i uttrycksfull dans på ett sätt som inte bara handlar om att ”göra rörelser”. Det förefaller möjligt att utveckla barns dansande utan egen förkroppsligad kunskap i dans om man medvetet iscensätter och planerar undervisningen. Vi förstår även förskollärarens strategier som kopplade till val av kunskapsform. Vår tolkning utifrån Selander (2017) talar för att förskolläraren främst stimulerar barnen att kunna se sig själva och andra i ett historiskt och kulturellt sammanhang.

### **En processinriktad undervisning**

När förskollärarna samtalar om undervisning i dans lyfter de ofta ett innehåll som inte kläs i en traditionell dansrelaterad terminologi. Istället pratar de om känslor, robotdans och skuggdans. I dansundervisning under ledning av danslärare kan innehåll i dans förstås som riktningar och nivåer i rummet, dynamik, kontraster, asymmetrisk eller symmetrisk användning av kroppen (Laban, 1975; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002). Förskollärarna arbetar ofta tematiskt vilket ger undervisningen en tydlig förskoledidaktisk inramning, där innehållet främst handlar om barns lek, lärande och utveckling, inte specifikt erövrandet av dansförmågor i en traditionell mening (Pramling & Wallerstedt, 2019; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005).

Förskollärarna placerar sig själva mellan ”the educational” och ”the midway model” och framhåller vikten av processen i undervisningen. Utifrån förskollärares reflektioner, bilder och filmer är vår tolkning att betoningen vilar på det processinriktade (the educational model) med utgångspunkt i barnens intressen och initiativ (Olsson et al., 2020; Smith-Autard, 2002). Vi uppfattar även att undervisningen anknyter till ledorden trygghet, lust och glädje som enligt förskollärarna saknades i Smith-Autards modeller. Här uppstår emellertid frågor som rör valet av metoder i aktionsforskningsprojektet och vad som är möjligt att uttala sig om. I relation till målstyrd undervisning skulle betoningen på processen kunna innebära att barnen inte blir bekanta med ett ämnesmässigt innehåll i betydelsen koreografier och dansteknik (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005). I arbetet som kännetecknar ”the midway model” (Smith-Autard, 2002) framträder vikten av kunskaper om olika kända dansgenrer, teknik och lärarstyrda moment vilket kan vidga barns erfarenheter i dans. Resultatet visar exempel på när barn imiterar rörelseförebilder från baletten Svansjön, breakdance, romsk folkdans och showdans. Det faktum att barnen får ta del av flertalet dansgenrer har bidragit till ny kunskap om dansen i förskolan.

### Utförande av dans och eget skapande

Enligt Saars (2005) beskrivning av stark och svag estetik kan undervisningen uppfattas som en kombination av dessa. Förskollärarna erbjuder lärande om sådant som utgörs av ett färdigförhandlat innehåll som imitation av dans från melodifestivalen och Svansjön. Samtidigt visar förskollärarna flera exempel på situationer där innehållet utformas i dialog med barnen som ges stora friheter inom vissa ramar. När en av förskollärarna ville arbeta med känslor och initialt gjorde detta i kombination med illustration av olika djur, blev effekten att ensidiga djurimitationer tog över på känslouttryckens bekostnad. När hon med hjälp av bilder på ansikten som uttrycker känslor, riktade barnens uppmärksamhet mot just känslor, blev deras dans tydligare. Förskollärares uttalande om att det blev ”starkt”, talar för att barnen gavs möjlighet att erfara kroppen som levd (Anttila, 2019). Detta ligger i linje med vad som kan känneteckna dansundervisning med konstnärlig inramning, det vill säga förmågan att leva sig in i, uppleva och uttrycka dans med kroppen (Ericson, 1996; Sjöstedt Edelholm, 2004; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005).

För att återanknyta till Smith-Autard (2002) är det angeläget att kombinera utförande av dans med eget skapande. Dansäventyret utgör ett exempel där förskolläraren med sin egen kropp dansar med barnen som rörelsemodell och stimulerar till olika förflyttningsrörelser. Projektioner på väggen och skuggdans förstår vi som unikt i förskolans undervisning. Genom projektioner av Svansjön kan barnen välja mellan olika rörelsemodeller (professionella dansare) där förskolläraren inte deltar med sin egen kropp. Skuggdans anknyter till barns utforskande med betoning på process (the educational model) snarare än på danskonstnärligt innehåll och dansteknik (the professional model). I den här studien ges exempel på ett barn som undervisar sina kompisar. Den undervisningssituation som vi fick ta del av, anknyter till ”the professional model” genom att barnet tydligt förevisar en färdig koreografi, räknar in och instruerar kamraterna, utan utrymme för eget skapande. Vi uppfattar att engagemanget var stort och att barnen lekte en traditionell undervisningssituation. Selander (2017) relaterar till en designorienterad didaktisk triangel som till skillnad från en traditionell didaktisk triangel ger elev/barn ett större utrymme i utformandet av vad som ska utgöra innehållet i en läroprocess. Kännetecknande för alla de samtal vi har haft med förskollärarna är att de beskriver sig som skapare av danskunskapen tillsammans med barnen (jfr Olsson et al., 2020).

Robotdansen är ett exempel på hur dans kopplas till annat lärande, i en ambition att arbeta tematiskt, här med digitala verktyg och programmering. Övningen bidrar till både imitation och skapande där frågan om vilket innehåll som är centralt aktualiseras. I arbetet förefaller programmering vara målet medan det dansmässiga kan förstås som relativt kroppsligt och rumsligt avgränsat. Arbetet med robotdansen har medfört att delvis andra barn

upplever dansundervisningen som stimulerande och lustfylld. För att återanknyta till Anttila (2019) och skillnaden mellan den levande och levda kroppen, talar barnens arbete med programmering av blue bots för att barnens fokus är på robotens rörelser (härkning) snarare än den egna levda kroppen. Här aktualiseras Marner och Örtegrens begrepp (2003) om instrumentell användning vilket i det här exemplet innebär dans som verktyg för lärande om programmering.

### **Dansundervisning eller undervisning i dans**

I den här studien har vi medvetet valt att särskilja begreppet dansundervisning från undervisning i dans i förskolan. Dansundervisning genomförs av utbildade danslärare vilket i den frivilliga verksamheten innebär ett medie-specifikt perspektiv med ett tydligt konstnärligt fokus (Ericsson & Lindgren, 2007; Marner & Örtegren, 2003). Förskolan har ett annat uppdrag som styrs av skollag och läroplan. I resultatet framkommer att förskollärarna uppfattade syftet med dans som otydligt i läroplanen.

Skillnaden på dansundervisning och undervisning i dans handlar såväl om barnsyn som ämneskompetens i dans. För förskollärarna är barnets intresse och delaktighet centralt och de ser också barnets relationer, hemmiljö och lek som grundfundament för den undervisning som bedrivs. Dansundervisning för barn med en tradition av skapande, barns inflytande, fantasi och konstnärlig skolning, har många gemensamma nämnare med förskolans undervisning i dans. En skillnad är att dansundervisningen bedrivs av utbildade danslärare, ofta inom ett scenkonstnärligt dansämne och vid en viss tidpunkt, till exempel tisdagar 16.00-16.40, på regelbunden basis. Förskolläraren kan i sin undervisning i dans fånga barnen i spontana situationer såväl som i målstyrda processer på heldagsbasis. Därmed förstår vi undervisningen som flexibel i förhållande till rum, tid, barngruppens storlek och vilka som undervisar. Relationerna såväl i barngruppen som mellan förskollärare och barn, har betydelse för vilken undervisning som blir möjlig att genomföra (Hjälmeskog et al., 2020).

### **Avslutande reflektioner**

Det här aktionsforskningsprojektet pausades i samband med coronapandemin 2020 när samarbetet skulle övergå i nästa fas. Det sista som påbörjades var samtalet om Smith-Autards (2002) modeller för dansundervisning vilket vi gärna hade fördjupat. En fråga som har uppstått är hur förskolläraernas undervisning i dans skulle kunna definieras utifrån en egen teoretisk modell med sin grund i ett genus- och jämställdhetsperspektiv. Smith-Autard (2002, s. 3) skriver: ”Processes of change, however, often occur in practice well before any model can be defined, and indeed, new practice has to develop before it is possible to reflect on its nature”.

Trots uppfattningen att vi har fått en god inblick i förskollärarnas processarbete med undervisning i dans, finns önskemålet att genomföra observationer i det fortsatta utvecklings- och förändringsarbetet. Dans som kroppsligt utövande är en konstform som sker i nuet. Dans handlar om kommunikation vilket innebär att tolka och förstå andras icke-verbala uttryck. Vi har utifrån den vetenskapen, inte till fullo kunnat ta del av mötet i dans mellan förskollärare och barn. Genom att närvara på plats vid olika danstillfällen öppnas fler möjligheter att tillsammans generera ytterligare kunskap om dans i förskolan inom forskningsfältet skapande dans i en skolkontext (Denscombe, 2019; Ferm Thorgersen, 2015; Parviainen, 2002; Ørbæk & Engelsrud, 2019; Østern et al., 2019).

## REFERENSER

- Anttila, Eeva (2019). Kroppslig läring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. (Tone Pernille, Østern övers.) *På spissen forskning*, 5(3), 47-72 (originalarbete publicerat 2013). <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.3>
- Davies, Mollie (2003). *Movement and Dance in Early Childhood*. Paul Chapman Publishing.
- Denscombe, Martyn (2019). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Ericson, Gertrud (1996). *Assessment of Schoolchildren's performance in Dance*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Ericsson, Claes, & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket – en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Region Värmland.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2015). Grundskolelevers lärande som estetisk kommunikation - aspekter av översättning och delaktighet. I Britt-Marie Styrke (red.), *Kunskapande i dans. Om estetiskt lärande och kommunikation* (s.70- 88). Liber.
- Fredriksen, Biljana C. (2015). *Förstå med kroppen. Barns erfarenheter som grund för allt lärande*. Liber.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod i urval*. Daidalos.
- Gard, Michael (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193. <https://doi.org/10.1080/13573320801957087>
- Green Gilbert, Anne (2005). Dance Education in the 21<sup>st</sup> Century. A global perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 76(5), 26-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608250>

- Hebert, Carolyn (2017). Boys only! Gender-Based Pedagogical Practices in a Commercial Dance Studio. I Wendy Oliver & Doug Risner (red.), *Dance and Gender. An Evidence-Based Approach* (s.97-114). University Press of Florida.
- Hjälmeskog, Karin, Andersson, Kristina, Gullberg, Annica, & Lagrell, Kerstin (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Holdsworth, Nadine (2013). "Boys Don't Do Dance Do They?" *Research in Drama Education*, 18(2), 168-178. <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.787255>
- Kipling Brown, Ann (2015). Dance Education: embodied knowing in the digitalized world. I Charlotte Svendler Nielsen, & Stephanie Burrige (red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s.141- 148). Routledge.
- Koff, Susan R. (2015). Applied dance curriculum. A global perspective. I Charlotte Svendler Nielsen, & Stephanie Burrige (red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s.3- 10). Routledge.
- Laban, Rudolf (1975). *Modern Educational Dance*. Macdonald & Evens Limited.
- Lindqvist, Anna (2010). *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lindqvist, Anna (2018). Om män, pojkar och dans i förskola och skola. I Eva Skåreus (red.), *Estetiska ämnen och genus* (s.127-142). Gleerups.
- Lindqvist, Anna (2019). Bortglömda kroppar i ett akademiserat förskolläroprogram?: om förskollärares läroprocess. *På Spisen*, 5(1), 43-64. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.4>
- Magnusson, Maria, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23-43.
- Märner, Anders, & Örtengren, Hans (2003). *En Kulturskola för alla – estetiska ämnen i ett mediespecifikt och ett medien neutralt perspektiv*. (Forskning i fokus, nr 16). Myndigheten för Skolutveckling.
- Merleau-Ponty, Maurice (2001). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Nilsson, Monica, Hvit Lindstrand, Sara, Öhman, Charlotte, & Alnervik, Karin (2016). Förskoledidaktisk forskning i dialog med förskolans praktik-metoder och utmaningar. I Elsie Anderberg (red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s.143-158). Studentlitteratur.
- Olsson, Lars, & Brunner Cederlund, Anna (2020). Debatt. Det tredje rummet som mötesplats. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 87-89.
- Olsson, Maria, Lindgren Eneflo, Elisabeth, & Lindqvist, Gunilla (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30- 56. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>

- Pape Pedersen, Ida (2019). Med embodied pedagogy og Småbarnspedagogikk på Paletten- å nyanser av rødgul farge i to (u)like fag-og forskningsfelt. *På Spissen*, 5(3), 25- 44. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.2>
- Parviainen, Jaana (2002). Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*, 34(1), 11-26. <https://doi.org/10.2307/1478130>
- Pastorek Gripson, Märtha (2016). *Positioner i dans: Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i skolans praktik* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Pastorek Gripson, Märtha, Lindqvist, Anna, & Østern, Tone Pernille (2021). "We put on the music and then the children dance" - Swedish preschool teachers' dance educational experiences. *Research in Dance Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1928622>
- Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7-22.
- Richard, Marc (2015). Making the learning visible in creative dance education. I Charlotte Svendler Nielsen & Stephanie Burridge (red.). *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s.131- 134). Routledge.
- Risner, Doug (2007). Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in Dance education. *Research in Dance Education*, 8(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/14647890701706107>
- Risner, Doug (2014). Bullying Victimization and Social Support of Adolescent Male Dance Students: An Analysis of Findings. *Research in Dance Education*, 15(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.891847>
- Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning? I Karin Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s.13- 30). Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin, Edwards- Groves, Christine, & Grootenboer, Peter (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad University Studies.
- Sandberg, Anette (2014). Utveckling i förskolan genom deltagande i forskningscirklar. I Pirjo Lahdenperä (red.), *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning* (s.109-119). Mälardalen Studies in Educational Sciences.
- Sansom, Adrienne (2011). *Movement and dance in young children's Lives*. Peter Lang.
- Sansom, Adrienne (2015). Reciprocal engagement in dance: empowering encounters in New Zealand early childhood settings. I Charlotte Svendler Nielsen, & Stephanie Burridge (red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s. 22- 31). Routledge.

- Selander, Staffan (2017). *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande*. Liber.
- Selander, Staffan, & Ödman, Per-Johan (2004). *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Daidalos.
- Sheets-Johnstone, Maxine (2009). *The Corporeal Turn. An Interdisciplinary Reader*. Imprint Academic.
- Sjöstedt Edholm, Elisabet (2004). Om dansen i skolan. I Erna Grönlund & Anne Wigert (red.), *Röster om danspedagogik* (s.91-104). Carlssons.
- Sjöstedt Edholm, Elisabet (2015). Att närma sig kunnande i och om improvisation i dans. I Britt-Marie Styrke (red.), *Kunskapande i dans. Om estetiskt lärande och kommunikation* (s.122-136). Liber.
- Sjöstedt Edholm, Elisabet & Wigert, Anne (2005). *Att känna rörelse – en danspedagogisk metod*. Carlssons.
- Skolinspektionen (2018). Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan.  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2018). Läroplan för förskolan Lpfö 18.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Smith-Autard, Jaqueline (2002). *The Art of Dance in education*. (2nd ed.). A & C Black Publishers.
- Stinson, Sue (1989). Creative dance for preschool children. *Early Child Development and Care*, 47(1), 205-209. <https://doi.org/10.1080/0300443890470112>
- Stinson, Sue (2005). Why Are We Doing This? *Journal of Dance Education*, 5(3), 82-89. <https://doi.org/10.1080/15290824.2005.10387290>
- Storfors, Tom (2014). Hur bildad är jag? Om att balansera vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i en forskningscirkel. I Pirjo Lahdenperä (red.), *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning* (s.27-42). Mälardalen Studies in Educational Sciences.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred*. Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wennergren, Ann-Christine (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag – en aktionsforskningsstudie om hörselklassmiljö*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Williams, Pia, & Sheridan, Sonja (2018). Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36 (3-4), 127-146. DOI:10.5324/barn.v36i3-4.2901



- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia, & Vincent Lancrin, Stéphan. (2013). *Art for Art's sake? The impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation: OECD Publishing.
- Zeichner, Kenneth. M., & Noffke, Sue E. (2001). Practitioner Research. I Virginia Richardson (red.), *Handbook of Research on teaching* (4th edition). American Educational Research Association.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts akademiska förlag.
- Ørbæk, Trine, & Engelsrud, Gunn (2019). Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt? *På Spissen*, 5(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.502.2>
- Østern, Tone Pernille, Selander, Staffan, & Østern, Anna-Lena (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Axel Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern & Staffan Selander. *Dybde// læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.