



Du kan ju dansa i tanken!

- Dans som estetisk lärprocess i svenskämnet F-3

Eleni Myhre

Malena Fock

**Examensarbete 15 hp
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2015**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: Du kan ju dansa i tanken!

Engelsk titel: You can dance in your mind!

Sidantal: 31

Författare: Eleni Myhre & Malena Fock

Examinator: Magnus Fernberg

Datum: April 2015

Sammanfattning

Det är med utgångspunkt i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 som intresset för dansens utrymme i skolan har väckts och bidrar till ett allmängiltigt intresse då läroplanen ligger till grund för all undervisning. Syftet med studien är att få kunskap om hur dans som estetisk lärprocess kan uttryckas och stärkas i svenskundervisningen i grundskolans tidigare år, F-3. Studien bygger på kvalitativ metod där intervjuer med danspedagoger har genomförts samt två experimentella lektioner med dans i svenska som utgångspunkt. De experimentella lektionerna innefattade observationer av varandra. Resultatet grundas på intervjuunderlaget där dataproduktionen analyserats med hjälp av de tre utgångspunkterna från teoriavsnittet; Lindströmsmodellen, kroppsligt meningsskapande och demokrati. Vidare presenteras resultatet från de experimentella lektionerna med stöd i Lindströmsmodellen.

Innehåll

Inledning.....	1
Bakgrund	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Tidigare forskning	2
Estetiska lärprocesser	2
Dans som uttrycksmedel	3
Teoretiska utgångspunkter	4
Lindströmsmodellen: i, om, med och genom.....	4
Kroppsligt meningsskapande	5
Demokrati.....	7
Metod	9
Intervjuer	9
Experimentella lektioner med observationer.....	10
Urval.....	11
Dataproduktion.....	11
Etiska ställningstaganden	12
Resultat.....	12
Intervjuer	12
Experimentella lektioner	19
Diskussion	23
Metodval.....	26
Fortsatt forskning	26
Referenser.....	27
Bilagor.....	32

Inledning

Studien har grundats i hur fyra danspedagoger ser att dans kan bidra till den estetiska lärprocessen i undervisningen. Utifrån det har experimentella lektioner sammanställts och utövats vid två tillfällen. De experimentella lektionerna har sin utgångspunkt i hur man som lärare konstruktivt kan skapa en lektion i svenska, med dans som kommunikationsform i en estetisk lärprocess.

Dans är något som vi båda upplevt saknats under vår skolgång i de lägre åldrarna. Med utgångspunkt i de erfarenheter vi har av dans, såg vi det väsentligt att belysa dess betydelse än mer i skolan då avsaknaden generellt inbegriper de flesta skolor. Med fokus på vad elever lär sig genom sina kroppar, hur lärande kan tolkas genom Lindströmsmodellen om, i, med och genom samt hur de i demokratiska arbetsformer kan få möta dans som estetisk lärprocess, upplevde vi att förutsättningar kunde skapas. Förhoppningarna var att finna utgångspunkter för dansen och att skapa möjligheter för att stärka dess roll och värde i skolan. Med hjälp av danspedagogers erfarenheter och de experimentella lektionerna önskade vi att få se hur svenskämnet och dans som kommunikationsform kan samverka i de tidigare åldrarna. Studien har ett konstruktivistiskt perspektiv, som grundas i antagandet att mening skapas i ett socialt och kulturellt sammanhang där ett vidgat språkbegrepp får en framträdande roll.

Bakgrund

Intresset för studien har väckts genom Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2011) där utformning kring estetiska uttrycksformer, som stimulerande och kunskapsskapande, nyttjas i den rådande undervisningen. Våra erfarenheter säger att det används i liten utsträckning genom att komplettera de teoretiska delarna i ämnet svenska med till exempel att måla en bild. De erfarenheter vi haft av dans är få då vi sällan mött dans som uttrycksmedel för att omsätta en förförståelse till en kunskap inom ämnet. Mötet med konstformen har skilt sig åt då Eleni mött dansen genom bugg på fritiden från åtta till nio års ålder, medan Malena mött dansen via drillningen under 20 år och även studerat dans på gymnasial nivå via det estetiska programmet. Något som vi båda stött på i grundskolan är *Yngves dansskola* där dansen involverats först på högstadienivå. I Skolverket (2011) står det i syftestexten i svenska att "eleverna ska stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer" (s. 222). Medan kunskapskraven i svenskaämnet inte förmedlar något om att eleverna ska förmå att uttrycka sig igenom estetiska uttrycksformer, står det ändå i kapitel två, övergripande mål och riktlinjer, i Skolverket (2011) att "Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans [...]" (s. 14).

Det är vad Skolverket (2011) förmedlar och hur det ser ut i praktiken som studien inte bara intresserar oss, utan som även har ett allmängiltigt intresse i att ta reda på mer om området. Hjort (2011) anser att konstarterna i grundskolan samt i lärarutbildningen marginaliseras och att det i sin tur innebär att samhället frångår de estetiska och den fria gestaltningens kunskaper, något som vi själva upplevt i verksamheterna samt under lärarutbildningen. Några aspekter som kan ses som viktiga att belysa är hur dansen synliggörs i förhållande till *Lindströmsmodellen*, *kroppsligt meningsskapande* och *demokrati*. I den här studien hoppas vi få ta del av dansen på ett sätt som vi kan överföra till skolundervisningen och dessutom ge en konkret lektion på hur det kan gå till, med utgångspunkt i att stärka dansen, inte bara för vår del utan även för andra lärare ute på fältet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få kunskap om hur dans som estetisk lärprocess kan uttryckas och stärkas i svenskundervisningen i grundskolans tidigare år, F-3. Utifrån syftet följer två problematiserande frågeställningar:

- Hur ser danspedagoger att *dans* kan bidra i den estetiska lärprocessen i svenskundervisningen?
- Hur kan man som lärare konstruktivt skapa en svensklektion med dans som kommunikationsform i en estetisk lärprocess?

Tidigare forskning

Följande avsnitt grundar sig i utdrag ur vad tidigare forskning säger om estetiska lärprocesser och dans som uttrycksmedel i svenskämnet.

Estetiska lärprocesser

Idag beskrivs begreppet estetik enligt Nationalencyklopedin som *förnimmelsekunskap och läran om det sköna och dess modifikationer* (<http://www.ne.se/>). Samtidigt beskriver Sundin (2003) estetik utifrån en vardaglig aspekt där det kan ses som värdering, attityd och uttryck. Att lyssna, se och smaka är alla sammanhang som visar på en koppling mellan ett subjekt och ett estetiskt objekt, där barns identitetsskapande i förhållande till estetiken skapas. Den typen av förståelse för estetik är något som inom den pedagogiska världen hamnat på efterkälken hävdar Sundin. I författarens tolkning har estetik och pedagogik ingen given anknytning till varandra, då det kan ha upplevts allt för fint och betydelselöst inom pedagogiken. Sundin nämner begreppet *estetisering*, som han hämtat från Varkøy. Estetiseringen innebär att de estetiska ämnena blir ett *alternativ* i förhållande till skolans rationalistiska struktur. Han syftar till en naturlig koppling mellan estetik och pedagogik som ofta upplevs dämpad inom skolan. Författaren nämner att det finns esteter som uttrycker sig på skilda sätt oavsett vem som är mottagare, dessutom finns det lärare som endast ser resultaten utan att se till själva upplevelsen. Författaren menar att det mellan de olika ytterligheterna finns vägar att finna en jämn balans mellan process, innehåll och form. Det som skolan sällan gör är att problematisera estetik som begrepp, utan endast låter det stå för vissa moment i skolan, där metoden för ett konstnärligt uttryck involveras i skolarbetet medan innehållet hamnar i bakgrunden. Qvarsell (2012) förklarar att estetik kan ses på olika sätt, bland annat som gestaltningar, fantasi, föreställningar och möjligheter i lek. Upplevelsen och reflektionen kring det som berör och intresserar är vad som kan kallas estetik.

Estetik är något alla lärare vet vad det är, men vad betyder det i praktiken? Aulin-Gråhamn (2004) menar att estetiken i skolan under lång tid har varit ämnena bild, musik och slöjd. Drama har belysts i svenskan i form av dikt och poesiläsning i klassrummet och att eleverna fick gå på teaterföreställningar, men var är dansen? Författaren talar om att det har satsats ofantligt mycket pengar på kulturprojekt som ska stärka estetiken i skolan. Resultatet har dock lett till att personer som intresserar sig för estetik blir ”kulturmäniskor” som skolan får hyra in som professionella konstnärer till att undervisa elever eller att fortbilda lärare. Svenskan, berättar Aulin-Gråhamn, är ett skolämne som uppenbart *är* ett estetiskt ämne i sig, där ämnet bjuder in till att vara praktiskt. Hon nämner att estetiska lärprocesser består av reflektioner i samtal mellan varandra, där teori och praktik möts och med fördel kan användas i all undervisning och i hela skolans verksamhet. Det är i en estetisk lärprocess som alla kan känna sig delaktiga i med utgångspunkt i sina egna erfarenheter.

Vidare kan estetiken presenteras i dess lärprocess:

En skapande process är alltså inte samma slags process som att ta sig fram till på förhand uppställda mål, även om man också i sådana fall måste hantera allehanda slags problem som kan dyka upp. Tanke och känsla samverkar i skapandet, och det är i "görandet" man får syn på vart man är på väg. Medan man skapar formar man tecken för sin upplevelse och förståelse: först en skiss eller ett utkast som på något sätt fångar idén, sedan bearbetas denna, och under den processen kanske idén förskjuts eller förkastas och omarbetas (Selander, 2009, s. 212).

Med det sagt är en estetisk lärprocess något som sker under tid. För att eleverna ska få möjlighet att reflektera och bearbeta lärandet krävs ett formativt arbetssätt där pedagogen låter eleverna få vara delaktiga och styra. I samarbete mellan pedagog och elever sker en utveckling som för processen framåt.

Dans som uttrycksmedel

Estetiska lärprocesser kan representeras och uttryckas i olika former som drama, bild, musik, informations- och kommunikationsteknik (IKT) och dans. Dans är något som nämns som ett centralt innehåll inom ämnet idrott och hälsa i de lägre åldrarna. Samtidigt presenteras det, som vi tidigare nämnt, som ett av skolans mål att inom kunskapsområdet ansvara för att varje elev kan "ta del av många olika uttrycksformer såsom [...] dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud" (Skolverket, 2011, s. 14). Det innebär att kunskapsformen dans är en självklar del av skolgången. Dock saknas kunskapskrav för årskurs tre inom ämnet idrott och hälsa, vilket gör att dans som kommunikationsform kan förbigås då det inte finns några krav i varken idrotten eller, som fokus i den här studien hamnat på, svenskan.

Något som kan jämföras med skrivprocessen är det Hjort (2011) fastställer, nämligen hur det i ämnet svenska lärs ut att lyssna, tala och läsa, medan det i de estetiska lärprocesserna endast fokuseras på "skapandet". Hon kritiserar den avsmalnade synen på de estetiska lärprocesserna och den frånvarande forskningen inom det pedagogiska fältet. Författaren nämner därefter *literacy*, skriftspråkighet, som läsning och skrivning inom olika områden och hur pedagoger i det estetiska arbetet kan finna motivation genom det. Hon presenterar *art literacy* som ett perspektiv och ett vidgande av literacybegreppet. Begreppet syftar till *att göra och att se med olika sinnen*. Det i sin tur blir en grund för att möta bland annat dansen som estetisk lärprocess. Författaren betonar att skolan i ett art literacyförhållningssätt låter eleverna möta dansen med jämna mellanrum via film, föreställningar, elevarbeten och deltagande i professionell gestaltande konst. Det för att skapa kognitiva samband mellan eleverna och dansen. Författaren nämner även språket utifrån *det vidgade språkbegreppet*. Hon visar att det inom ramen för begreppet kan uttryckas, inte endast genom gestaltning i det talade och skrivna språket, utan även genom exempelvis dansen. Något som uttalas genom Libergs (2007) beskrivning av det vidgade språkbegreppet är:

Meningsskapande kommunikation kan ske på olika sätt, exempelvis genom [...] dans och rörelse. [...]. I olika situationer förhåller vi oss på olika sätt och använder olika sinnen och olika redskap för att kommunicera - vi talar, lyssnar, läser, skriver, ser, luktar, smakar, gör och gestaltar. När man talar om meningsskapande på detta vida sätt och i begreppet språk inbegriper såväl verbala som ickeverbala språk, till exempel [...] dansens och rörelsens språk osv. använder vi ett vidgat språkbegrepp (s. 8).

Därmed kan man se att meningsskapande kan ske på olika sätt, där bland annat dansen och rörelsen kan kommunicera det ickeverbala språket vi alla bär på. Leijon (2013) beskriver att *mediering* står för tolkningar och upplevelser av världen med skilda redskap, där redskapen kan vara både mentala och fysiska. Författaren hävdar att ord i tal och skrift fått en större roll.

Samtidigt anser hon att man kan se mediering ur ett bredare perspektiv där mening formas ur skilda representationer, det vill säga att ett multimodalt meningsskapande kan ske.

Det Ericson (2005) har upptäckt i sin forskning är hur dansundervisning kan inverka på elevers utveckling. I resultatet fann hon att de flesta deltagare i studien såg fördelar med dansundervisning. Syftet med författarens forskningsprojekt var bland annat att finna metoder och karaktäristiska drag för dansundervisning, samt skapa skalor för bedömning av individuell och gemensam dans. Författaren säger följande om bedömning av dans:

Dans kan ses som en kommunikationsform som behöver bedömas utifrån sina egna uttrycksformer och inte enbart via översättning till vårt talade och skrivna språk. Därför räcker det inte med att ställa frågor till elever, lärare och föräldrar utan det krävs även andra utvärderingsformer (Ericson, 2005, s. 21).

I resultatet har Ericson (2005) sett att man kan analysera dans utifrån specifika kännetecken, observera elever med hjälp av skalor samt nå en likvärdig bedömning av elevers dans av skilda bedömare. Samtidigt som författaren talar om bedömningens vikt, nämner hon också dansen som språk. Det är viktigt att elever förstår att dans som kommunikationsform har ett eget uttryck där det inte kan översättas direkt till det verbala språket. Att ha förståelse för kroppsmedvetenhet, motorik och rumsuppfattning är väsentliga delar som ska ingå i undervisningen. Dans är också mer än bara motorik, det handlar om känslor och upplevelser där fantasi och kreativitet kan förnyas genom bilder som bryter av mot verkligheten. Författaren trycker på värdet av att låta eleverna uppleva den skapande processen där bland annat en förkoreograferad dans övas in. I processen blir danspedagogen en del av undervisningen där elever och lärare leker fram dansen. Vidare har danspedagogen arbetat med rörelser, rörelsemönster, muntliga instruktioner bild- och symbolspråk. Bild och symbolspråk har involverats för att väcka känslor, upplevelser och skapa associationer till platser och föremål. Dessutom använde sig pedagogen kontinuerligt av uttryck som bra och fint. En chockpedagogik användes i form av att variera dansen aktivt, för att undvika motivationsbrist samt att undvika fokus på misslyckande om svårigheter som uppstår i rörelsemönster. Dansen och musiken skapade strukturen för undervisningen.

Vad är då målet och syftet med dansen, det vill säga förutom dess egenvärde? Hjort (2011) ser att man inom skolan kan använda sig av ett interdisciplinärt lärande, alltså ett samarbete mellan ämnet svenska och dans. Ett interdisciplinärt lärande kan bidra till ökad förmåga att läsa, skriva, tala, lyssna, resonera, reflektera, se och dansa. Dessutom kan det i sin tur leda till att konstarterna och svenskämnet breddas i form av pedagogiska tillvägagångssätt. Ett sådant här lärande kan öka chanserna att nå kunskapsmålen i svenska. Med tanke på att dansen inte har någon kursplan ännu, är det i ett interdisciplinärt lärande värdefullt om skolan tar fram en plan för hur arbetet i ämnet dans kan se ut.

Teoretiska utgångspunkter

För att få kunskap om hur dans som estetisk läroprocess kan uttryckas och stärkas i grundskolans tidigare år behöver studien fånga några teoretiska utgångspunkter för att klargöra analysen nedan. Problemformuleringarna kommer angripas utifrån Lindströmsmodellen, kroppen som det centrala meningsskapandet och ett demokratiskt förhållningssätt.

Lindströmsmodellen: i, om, med och genom

Begreppet estetiska läroprocesser beskriver Lindström (2008) som mediering, att känslor uttrycks i reflektion till våra erfarenheter på ett språkligt uttryckssätt genom till exempel kroppsliga former likväl som det uttalande vardagsspråket. Lindström (2002) talar dessutom

om den debatt som förts angående kultur i skolan, estetiska ämnen och uttryck. Hur samarbete och integration flertalet gånger presenterats på ett oklart vis. Författaren redogör därför en modell om fyra estetiska lärandeformer *i*, *om*, *med* och *genom* (se bilaga 1). Lärandet kan uttryckas som en översikt av kunskap och estetiskt lärande där kombinationen av mål och medel skall betraktas som komplementära aspekter av en samordnad estetisk strategi för lärandearbete menar Lindström vidare. Författaren förklarar att dagens skola använder lärandet *om* och *i*, i sina teoretiska planeringar. Vidare beskriver Lindström att då man som elev har kunskapsformerna *om* och *i*, kan nya kunskaper formars vilket blir en estetisk lärprocess. Lärandet *med* innebär att det estetiska lärandet kan stärka och fördjupa kunskaper inom andra ämnen. Lärandet *genom* estetiska uttryckssätt är ett medium i ett undersökande, analyserande och reflekterande arbetsätt där svaret inte är givet. *Genom* handlar om att experimentera fram varierade lösningar i ett genomgripande engagemang med jämförelser av tolkningar och kritiska granskningar av ett arbete, menar Lindström.

Vidare fortsätter Lindström (2012) med att förklara att valet av uttryckssätt är centralt och betonar representationsformer som till exempel dans genom det *mediespecifika* förhållningssättet. Dessutom menar författaren att ett *medieneutralt* lärande åsyftar att nå målet med hjälp av skilda medier, där instrumentella perspektiv och strategier för lärande som akademiska prestationer eller personlig utveckling nyttjas. Lindström hävdar även att det genom att kombinera tänkandet med begreppen *i*, *om*, *med* och *genom*, byggs en stomme eller ett ramverk. Det kan i sin tur fungera som ett verktyg för att organisera relevanta fakta och relationer i läroplansstudier av konst och konstbaserade tvärvetenskapliga handlingsplaner.

Även Einarsson (2013) nämner Lars Lindströms modell för estetiskt lärande. Enligt författaren kan *om* och *med* formerna karaktäriseras som *konvergenta*, att det finns endast en rätt väg att nå målet, det blir därmed ett arbete mot det föregående. *I* och *genom* benämns som *divergenta*, att det finns flera vägar att nå målet. *I* och *genom* perspektivet koncentrerar sig på det framtida, det vill säga ett oförutsägbart mål. Förutom det kan målen påverkas av medel som kallas *mediespecifika* - och *medieneutrala* medel. Det *mediespecifika* medlet ger utrymme för formen, medan det *medieneutrala* medlet försätter det estetiska lärandet i bakgrunden. Författaren antyder att modellen kan vara svår att tolka och att sätta in i ett sammanhang, vilket gör att det krävs en del förarbete för att bli införstådd. Författaren diskuterar nackdelar som kan råda inom lärande *i*, *om*, *med* och *genom* där Lindströms modell kan vara svår att föra över från teori till praktik. Författaren menar att utforskandet av estetiska lärprocesser där till exempel dans står i fokus ofta blir åsidosatt samtidigt som reflektionerna kring *i*, *om* och *med* ofta glöms bort.

Kroppsligt meningsskapande

I en undersökning som Ericsson (2005) har gjort visar på att ökad medveten träning i motorik ger en förbättrad koncentrationsförmåga och ger stora möjligheter att öka skolprestationerna. Hon framhåller även att det *i* sig kan stärka elevens självkänsla. Motoriken behövs i svenskan när eleverna ska skriva med penna, likaså när de ska sitta på en stol och koncentrera sig. Sjöstedt Edelholm och Wigert (2005) tar upp dansen som ett verktyg för att träna koordination, uthållighet och rörlighet och bekräftar att genom en sådan träning främjas elevernas självförtroende. Lundberg och Sterner (2009) poängterar vikten av att övning ger färdighet, att eleverna behöver upprepningar för att lära sig och få chansen att komma ihåg vad de lärt sig. Det betyder att eleverna kan träna in färdigheter i reflektion tillsammans med kroppens upprepningar. Precis som Sjöstedt Edelholm & Wigert (2005) beskriver att upprepning skapar en förståelse genom rörelser med kroppen. För barn i grundskolans tidigare år är det bra att använda sig av igenkännande rörelser som gå och springa, men även de grundläggande dansrörelserna galopp och hoppa. Det är när eleverna känner igen rörelserna som det är lättare

att memorera och utföra rörelser i den åldern och förena det med svenskan. Igenkännande eller enkla rörelser i den åldern är även bra för att bibehålla lusten i dansen. Blir det för svårt eller för krångliga rörelser, läggs fokus på att klara rörelsen istället för att arbeta med helheten av dansen i förhållandet till svenska och eleverna tappar lusten (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005).

En viktig aspekt när det gäller svenska som ämne med kroppen som meningsskapande är att låta eleverna få möjlighet att reflektera för att det ska bli en lärandeprocess menar Liberg (2006). Författaren skildrar språket som en grundkunskap för att bemästra andra kunskaper, där de med hjälp av uttrycksformer som dans gör att eleverna får möjlighet att undersöka, jämföra och dra olika slutsatser över både språket och vidare studier i svenska ämnet. Hämäläinen (2007) förklarar att kunskapen skapas inifrån i reflektion med kropp och sinne för att bygga upp och förvara ny kunskap i relation till tidigare erfarenheter. ”*The body is a place of memory where knowledge is stored*” (Hämäläinen, 2007 s. 58).

När vi kroppsligt utför en rörelse blir kunskapen använd och prövad i det den gör, och vi förstår vad vi gör genom att genomföra det. Att vara förtrogen med en kunskap innebär att både klara av att utföra något och att redogöra för det man gjort, men också förstå vad det är man har gjort under tiden som aktiviteten pågår, vilket innebär att tanken måste vara med under hela processen. Medvetande och kropp är intimt förbundna med varandra och praktisk kunskap gör man inte enbart av vana och rutin, utan människan är ”beredd att förbättra och modifiera genom att reflektera och lära nytt” (Gustavsson, 2002, s. 86). I praktisk kunskap sker reflektionen i själva handlingen, vi tänker och praktiserar under tiden som vi utför den praktiska handlingen. Det är också viktigt att veta *varför* man agerar som man gör för att den praktiska kunskapen ska ge samma allmängiltighet som den teoretiska kunskapen menar Gustavsson.

Genom ett meningsskapande på kroppslig grund inom estetiska läroprocesser brukar dansämnets *inre perspektiv* nämnas som *om rörelse* (teoretisk kunskap) och *i rörelse* (praktisk kunskap). Undervisning i rörelse framhåller det deltagande perspektivet där aktiviteten upplevs inifrån. Det innebär att undervisningen är koncentrerad till rörelsens processer, vilket betyder att aktiviteten ger kroppsupplevelse och har i kraft av detta ett egenvärde. Det gör rörelsen intressant ur pedagogisk synvinkel då rörelsen ger eleven möjlighet att medvetandegöra sig själv i ett otal olika aktiviteter och kroppsliga sammanhang och därmed lär sig åtskilligt om sig själv och den värld denne lever i. *Yttre perspektiv* - instrumentell användning av rörelse – sker genom rörelse. I skolan kännetecknas det av inlärningsmål, främjandet av hälsa och sundhet, socialisation, social integration med mera. Ofta är det den här dimensionen som framhålls som lösningen på många av skolans, gruppens och den enskilde individens problem, och när direkta eller indirekta undervisningsmål diskuteras (Duesund, 1996). Författaren uttrycker sig kring det kroppsliga egenvärdet:

Kroppsövningsområdet kännetecknas av en speciell tvetydighet. Denna tvetydighet beror på bristande differentiering mellan det inre och yttre perspektivet på målsättning med ämnet. Om man bortser från rörelsens inre värde och karaktär, hamnar man fort i ett instrumentellt och kanske meningslöst förhållande till upplevelse av ämnet. Därmed mister också ämnet sitt egenvärde i undervisning och utbildning (Duesund, 1996, s. 157).

I en observation av läsning och skrivning har Nielsen (2011) kopplat samman kontext, självbild, samspel, motorik, perception, tanke och förståelse som pågående processer i skriftspråksinläringen. Hon understryker att det i skrivinläringen finns en erfarenhet, tanke, perception och motorik som bidrar till lärandet, det vill säga att både kropp och sinne samspekar.

Författaren problematiserar läs- och skrivforskningens brist till kroppslighet i förhållande till literacybegreppet. Perceptionen för hur man som individ förstår världen, där motorik blir en representationsform för insikten, kan samtidigt kopplas till kroppen. Boman och Höberg (2014) fastställer att då kropp och sinne samspelar i lärandet, blir elever förtrogna med kunskapen, det vill säga att kunskapen blir deras egen. Hjertröm Lappalainen (2014) talar om Deweys idéer om människors erfarenheter. Hennes tolkning av Dewey är att tänkandet är något som samtidigt bör ses som en kroppslig aktivitet hos människor.

Begreppet intelligens formuleras av Gardner (1994) genom att: ”En intelligens är förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i ett eller flera kulturella sammanhang” (s. X). Utifrån det har författaren delat upp intelligens i sju kategorier som lingvistisk, musikalisk, logisk – matematisk, spatial, kroppslig – kinestetisk, självkännedom och social intelligens. Eftersom den här studien fokuserar på kroppslig medvetenhet blir Gardners intelligens begrepp i form av kroppslig – kinestetisk relevant att nämna. Gardner berättar om en mimkonstnär som lyckas uttrycka en *illusion* av materiella ting, personligheter och aktiviteter. ”Hans framställning bygger på en fint avvägd karikatyr, ett överdrivande av rörelser och reaktioner som gör att åskådaren tydligt känner igen alla elementen och får dem att smälta samman till ett helgjutet konstverk” (s. 190). Författaren beskriver att kroppskulturen nådde sin höjdpunkt som konst i västvärlden under klassisk tid. Han syftar till Greklandens beundran för kroppen, där målet var att uppnå en god fysik, rörelse, balans, smidighet och även en balans mellan själ och kropp. Kroppen skulle komma att bli en kommunikationsform för själens intellekt. Nielsen (2011) säger följande om det kroppsliga varandet:

Genom vårt kroppsliga vara befinner vi oss alltid i skärningspunkten mellan dåtid och framtid, vi bär med oss vår levda tid och allt det vi lärt om världen, människorna och oss själva och utifrån dessa erfarenheter vänder vi oss mot framtiden (73).

Demokrati

Demokratin ska ingå i skolverksamheten och kan i aspekten kring dans som estetisk läroprocess och kommunikationsform bli intressant. Eisner (1996) talar om representationer och ställer sig frågan om meningsfulla jämförelser kan göras trots skilda representationsformer. Han anser att det redan i de lägre åldrarna mellan förskolan och första klass, uttrycks en skillnad vad gäller den sensoriska miljön, där ett allt allvarigare klimat påtvingas eleverna, en slags ”akademisk socialisation”. Utifrån det kan man uttolka att vissa delar i det *demokratiska klassrummet* värderas högre än andra. Det visar att det är språket, identiteten och världsuppfattningen som hamnar i fokus. Något som involverar demokratin i allra högsta grad. Hanna (2008) förklarar dans som en icke verbal kommunikationsform som funnits med genom historien. Biologer har enligt evolutionsläran sett att människor har behövt använda rörelser som verktyg för att överleva. Överlevnad har därmed inneburit att förstå andras handlingar och att kunna bemöta dem på ett lämpligt vis. Det har i sin tur lett till att de perceptuella och motoriska systemen har inverkat till stor del i den mänskliga överlevnaden. Författaren påpekar att människor främst lär sig genom rörelse och att rörelse leder till lärande. ”The body gives clues. It *talks* and people *listen*” (s. 493). Ur en demokratisk synvinkel kan därmed människans grundläggande överlevnadskompetens ses som relevant då man lär genom rörelser.

För att rikta blicken mot de demokratiska värderingarna utgår Lorentzon (2012) från barnkonventionens artikel 31 då hon talar kring det estetiska förhållningssättet inom skolan. I barnkonventionen uttalas perspektiv som bland annat skolan skall anpassa sig till:

1. Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till vila och fritid, till lek och rekreation anpassad till barnets ålder samt rätt att fritt delta i det kulturella och konstnärliga livet.

2. Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet (UNICEF Sverige, s. 28 -29, 2009).

Artikel 31 kopplar Lorentzon (2012) till barnkulturbegreppet där bland annat det kulturella och konstnärliga livet kan involveras i skolan. Hon upplever att barnkulturbegreppet involveras i artikelns uttalande och skapar en estetisk och antropologisk syn på barnkultur. Lagerkvist (2012) talar kring barnkultur utifrån barns egna upplevelser och att det kan ses som en demokratisk rättighet i form att få bli sedd och höras. Lorentzon (2012) talar i sin tur om hur barnkonventionen ska åstadkomma de ställda målen och att det ligger ett ansvar på barnets omgivning, det vill säga främst det vuxna, för att det ska uppnås. Hon menar vidare att konventionen visar på rättigheter *för* barn, inte i samspel *med* barn, som hon själv skriver att ”Barnet konstrueras således som ett objekt för rättigheter” (s. 30). Konst kan vidare definieras i det här sammanhanget som *för* respektive *av* barn. *För* perspektivet ingriper exempelvis filmer riktade mot barn och *av* perspektivet syftar till lekar och konst skapat av barn. Hon anser att det är *av* perspektivet som riktar sig till kultur i estetisk och antropologisk avsikt. Författaren frågar sig ”Är det estetiska normer för barns skapande eller barnkollektivets sociala samspel i relation till den skapande processen man försöker åskådliggöra när man närmar sig barns skapande? Gränsen mellan det estetiska och det antropologiska i relation till barns egen verksamhet är ofta flytande och diffus” (Lorentzon, 2012, s. 32 – 33). Samtidigt vill författaren att man som lärare ser barnkonventionen som rättigheter *med* barn, där barn och lärare i samspel med varandra i vardagen hamnar i centrum. Hon menar att rättigheter bör ske i en växelverkan mellan lärare och elev där man tillsammans *gör* barnets rättigheter, inte att det är *för* eller *av* barn. Vidare anser Lorentzon att man genom en kulturell samsyn på barns rättigheter kan lyckas införa barns rättigheter på ett bra sätt både politiskt och socialt, då de står för kulturella normer och bedömningssystem. Författaren menar att barnkonventionen som diskurs är ett maktmedel där vuxna konstruerar en bild av hur barndomen bör se ut.

Vidare beskrivs begreppet meningsskapande av Qvarsell (2012). Författaren talar om vad som ska hamna i fokus då man tänker kring meningsskapande. Bland annat bör de uppgifter som eleverna ska arbeta med hamna i centrum, men även läraren själv. Om läraren placerar sig centralt i klassrummet och visar på sin kunskap, något som också begärs av eleverna, blir läraren en förebild istället för en övervakare. Det i sin tur alstrar ett gott kulturarbete. För att nå ett klassrumsklimat där allas röster blir hörda, där rättigheter och möjligheter att ingå i ett öppet samtal sker, kallas för ett radikaldemokratiskt synsätt. Författaren frågar sig hur man kan skapa en skola som möter ett synsätt, där alla blir delaktiga. Några saker som bidrar till en demokratisk miljö är om det öppnar upp för meningsfullhet, handlingsfrihet, icke förutbestämda tids mellanrum och skapande.

Som avrundning kring demokratibegreppet har vi valt ut ett citat från Hjort (2011) som trycker på vikten av skolors inverkan på konstarna:

En skola som saknar kvalitativ undervisning i och om konstarna och litteraturen har bestämt att det inte finns något av värde i den kunskap som konstarna genererar. Vill man, under sådana förutsättningar, som medborgare ha tillgång till den kunskapen får man söka efter det på egen hand. På lång sikt kan inte det vara ett kvalitativt vägval för den svenska demokratin (s. 148).

Metod

Studien har grundats i två sammanhängande delar. I del ett sökte vi svar på vår första forskningsfråga genom intervjuer med fyra danspedagoger. I del två genomförde vi två lektioner som planerats utifrån det material vi fått fram i intervjuerna. De här lektionerna skulle bidra till att söka svar på vår andra forskningsfråga. Metoden i den här studien redogörs av kvalitativ karaktär där intervjuer hamnar i fokus. Dessutom har två experimentella lektioner praktiserats utifrån intervjumaterialet. Larsen (2009) menar att metoden är det sätt man nyttjar för att få sina frågeställningar besvarade. Metoden är insamlingen, strukturen och tydningen av det som sökes. Kvalitativa metoder innebär att man som forskare möter deltagaren, ansikte mot ansikte, vilket blir till förmån då det oftare blir ett ökat bortfall i kvantitativa enkätstudier. Helheten kring det efterfrågade blir tydligare då man kan djupdyka i det fenomen som studeras. Dessutom kan följdfrågor ställas i intervjuer för att få allt mer fulländade svar, där bland annat missförstånd undviks. Validiteten stärks därmed genom att forskaren efterfrågar utlåtanden och djupare tolkningar.

Intervjuer

Studien utgår från fyra intervjuer med danspedagoger. Eftersom syftet med studien är tvådelat kan vi här föra in vår första del, nämligen hur danspedagoger ser att *dans* kan bidra i den estetiska läroprocessen i undervisningen. Fördelen med att använda intervjuer är att insamlandet är specificerat för studien, det vill säga att det är *primärdatan* som synliggörs (Björklund och Paulsson, 2012). Patel och Davidson (2011) hävdar att kvalitativa intervjuer bidrar till att intervjuaren och den intervjuade blir *medskapare* i samtalet. Det är något vi såg som en fördel i den här undersökningen, då vi i samtal med intervjupersoner fick möjlighet att diskutera fenomenet dans och utgå ifrån samtalet i skapandet av en experimentell lektion. Larsen (2009) talar om den *flexibla* processen som sker under en intervju. Den *flexibla* processen är när forskaren kan fokusera på detaljer i frågorna och låta deltagarna utveckla väsentligheten i sina tankar som i sin tur bidrar till en högre validitet, giltighet. Patel och Davidson (2011) förklarar att kvalitativa intervjuer har till syfte att finna kännetecken hos ett fenomen som dans, genom samtal. Det i sin tur betyder att forskare inte kan förutse de svar som kan tänkas vara. En intervju som utgår från det här förhållningssättet leder till en induktiv eller abduktiv undersökning. Tjora (2012) talar om *djupintervjuer* där situationer skapas för att samtala öppet utifrån ett förutbestämt ämne. Han menar att ett fördelaktigt klimat skapas utifrån att man avsätter en längre tid, cirka en timme, för att deltagaren ska ha möjlighet att spekulera i de egna tankarna kring fenomenet. Genom att ställa öppna frågor kan forskaren få information kring ämnet samt slumpartad information som kan bli av vikt för studien. Författaren ser värdet av att använda djupintervjuer då man som forskare söker åsikter, attityder och erfarenheter.

Studien baseras på fyra intervjuer med danspedagoger med olika förkunskaper kring dans i Västra Götalandsregionen. Två av danslärarna arbetar inom privata danskolor, medan de andra två arbetar med barn och ungdomar upp till 19 år. Före det att intervjuerna ägde rum sände vi ut frågorna, dels för att deltagarna skulle få möjlighet att sätta sig in i studien på ett naturligt sätt och dels för att ge ökad möjlighet till tillfredställande svar. Inför intervjuerna meddelades deltagarna via ett missivbrev som beskrev informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet enligt *Forskningsetiska principer* (VR, 2002). Bell (2006) betonar att det är av stor vikt att deltagarna som ska ingå i studien är väl informerade om syftet med undersökningen och sina rättigheter.

Experimentella lektioner med observationer

Syftet med att genomföra experimentella lektioner har varit att få syn på hur svenskundervisningen rent praktiskt kan utföras i klassrummet i förhållande till dansen som estetisk lärprocess. Lektionen kom därför att utföras i en årskurs etta, där klassen var uppdelad i åtta och sex elever. Lektionen skapades utifrån valda delar i det insamlade intervjumaterial som analyserats med utgångspunkt i teoridelen. Under tiden en av oss praktiserade dansen som estetisk lärprocess på lektionen observerades experimentet utav den andre med överensstämmande utgångspunkt. Båda två fokuserade på att se lärandet i dansen och svenskan, där den ene undervisade medan den andre var observatör. Därefter gjorde vi viceversa för att båda skulle få möjlighet att genomföra lektionen och observera. Lektionerna pågick under 40 minuter i vardera grupp. Olsson och Sörensen (2007, s. 84) markerar särskilt att oavsett vilken observation som förekommer, finns tre viktiga frågor som bör reflekteras över innan observationen startar igång, ”Vad ska observeras?”, ”Hur ska observationerna registreras?” och ”Hur ska observatören förhålla sig vid observationstillfället?”. Observationerna av danslektionerna har i studien varit till syfte att dels diskutera kring de tre frågorna som Olsson och Sörensen förespråkar, dels att belysa de infallsvinklar vi tagit upp under teoridelen. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv bör fokus läggas på detaljerade och beskrivande händelser, vad som sker och hur det sker i praktiken. Reflektion och analys av de experimentella lektionsmomenten skedde i efterhand för att undvika att missa de eventuella kontexter som kunde ske i klassrummet, vilket även Olsson och Sörensen (2007) poängterar vikten av.

Aktionsforskning som perspektiv

Vår studie gör inte anspråk på att driva aktionsforskning i strikt mening, men den experimentella lektionen är inspirerad av vad Rönnerman (2004) presenterar som aktionsforskning och delar upp begreppet i två delar, aktion och forskning. Då syftet med studien är att nå kunskap om bland annat hur man som lärare konstruktivt kan skapa en svensklektion med dans som kommunikationsform i en estetisk lärprocess, finner vi att aktionsforskningsperspektivet kan stödja arbetet. Rönnerman (2004) beskriver *aktion* som en typ av handling genom att något sätts på prov. Det är med andra ord studiens intervjuer som är i fokus för att pröva den nya kunskapen i praktiken mot det som studien syftar till. Intervjun ligger till grund för observation som i sin tur skapar förutsättningar för att få en insikt i hur dans som estetisk lärprocess kan uttryckas och stärkas i undervisningen. *Forskning* beskriver Rönnerman i likhet med studiens process där teorier och tidigare forskning i relation till det systematiska arbete som aktualiseras bereder ny kunskap. Det som aktionsforskningen specificerar sig på, utifrån hur författaren beskriver begreppet, är att studien utgår från ett samarbete mellan forskare och deltagare i intervjuerna för att ta vara på de olika erfarenheter som uppkommer inför de experimentella lektionerna. Rönnerman förklarar hur forskare inom sitt område kan delta i diskussioner. Det blir väsentligt att se till både det generella och specifika i undersökningen. Som forskare bidrar man med den generella kunskapen som metoder och analysinstrument, medan praktikern har den specifika kunskapen om det utmärkande fenomenet. I studien kunde vi se att aktionsforskning blev centralt då vi som forskare använde metoder och analysinstrument i förhållande till det danspedagogerna förmedlade. Danspedagogerna presenterade det specifika med dansen som i sin tur blev grund för vår metod, experimentell lektion, där observationer av varandra blev grunden till resultatet.

Andersson och Carlström (2005) beskriver aktionsforskning som en lärprocess där målet i slutändan är att skapa en förändring i verksamheten. Då studien är inspirerad av aktionsforskning är intentionen att forskningen ska ligga till grund för den lärprocess som skapas och därmed delges till verksamheterna som i sin tur får möjlighet att förändra eller bryta invanda mönster. Studien syftar till, som vi tidigare nämnt, hur man som lärare konstruktivt kan skapa en lektion

med dans som kommunikationsform i en estetisk lärprocess. Det kräver engagemang och ansträngning i det kollegiala lärandet för att göra en förändring menar författarna. Andersson och Carlström lyfter även kritiska aspekter som kan uppkomma vid lärprocesser som aktionsforskningen skapar och skildrar motstånd i den kollegiala lärprocessen som en del, vilket gör att förändringar kan uppfattas negativt. Författarna redogör för att den negativa trenden kan ändras genom att lyfta de svagheter som finns i undervisningen för att där lyfta in aktionsforskningens idéer vilket i hög grad leder till ett kvalitetsarbete. ”Strävan efter en samarbetande kultur är det långsiktigt effektivaste sättet att utveckla en skola” (Andersson och Carlström, 2005, s. 28).

Urval

Inför undersökningen skickades det ut förfrågningar till fem danspedagoger på olika orter i Västra Götaland. Skälet till att vi valde danspedagoger grundade sig i tanken om att de med sina erfarenheter på ett djupare sätt kunde bidra vad gäller kunskaper kring dans som estetisk lärprocess och kunskapsform. Urvalet baserar sig på den första forskningsfrågan, om hur danspedagoger ser att *dans* kan bidra i den estetiska lärprocessen i undervisningen. De danspedagoger som vi kontaktade var bosatta på skilda orter, vilket gav ett omfångsrikare urval till studiens analys och gav dessutom en säkerhet i att vi skulle få tillräckligt med deltagare till vår studie. Det var tillslut fyra av dem som tackade ja och deltog i studien. Larsen (2009) talar om olika sorters urval. Det *godtyckliga urvalet* ser vi kan stämma in på undersökningen då det syftar till att välja ut deltagare efter egen bedömning eller för att nå en variation. Urvalet kan grundas bland annat på det geografiska läget. Urvalet inför de experimentella lektionerna baserades också på det *godtyckliga urvalet*, då det även innefattar kännetecken som utbildning. Med tanke på att lektionerna främst var experimentella, med chans att få observera varandra under en svensklektion med dans som estetisk lärprocess, var det viktigast för oss att finna en klass som ingår i spannet F-3.

Dataproduktion

Studien utgår från det Larsen (2009) beskriver som kvalitativ data, det vill säga det *icke siffermässiga* (s. 22). Kvalitativ data förmedlar något om deltagarnas egenskaper och ses som mjuk data. En huvudregel som författaren nämner är att kvalitativa data förknippas med de kvalitativa metoderna i studien. Den främsta dataproduktionen gjordes i form av ljudupptagning. Bell (2006) poängterar att ljudupptagning är en fördel då man utifrån inspelningen kan sammanfatta, koda och urskilja väsentlig information samt att man under intervjun kan ägna sig helt och hållet åt det som kommuniceras. Larsen (2009) hävdar att ljudinspelning kan rekommenderas i djupintervjuer. Det är något som vi tagit fasta på, likväl förde vi stödanteckningar som nyckelord till studien. Korp och Risenfors (2013) talar om fältanteckningar och hur det redan i forandet av anteckningarna skapas ett tolkande. Anteckningar kan under intervjuerna ses som markeringar för saker som kan bli av betydelse för resultatarbetet. Samtidigt talar Larsen (2009) om att nå en validitet. Hon nämner att anteckningar kan störa aktörerna negativt, vilket kan leda till att svaren inte blir helt sanningsenliga. Utifrån det författarna säger såg vi att det, trots Larsens antydningar, ändå fanns fördelar med att föra stödanteckningar. Anteckningarna i dataanalysen blev värdefulla då hållpunkter i intervjusamtalet framhövs.

Som avslut rekommenderar Larsen (2009) att man som forskare vid djupintervjuer transkriberar datan, men att det samtidigt kan bli mycket att transkribera. Då vi hade fyra djupintervjuer såg vi att mängden transkribering ändå var rimlig i förhållande till den arbetsinsats som krävdes. Samtidigt poängterar Sofkova Hashemi (2013) att i de flesta fall kan räcka med att transkribera de relevanta delar som är användningsbara för analysen, vilket vi kunde nyttjat om studien hade

innefattat fler och längre tidskrävande intervjuer. Databearbetningen i studien skedde genom transkribering av ljudupptagningarna. För att undvika identifiering av deltagarna valde vi fingerade namn. De deltagande benämns i resultatet som Anna, Bianca, Cecilia och Daniella under intervjudelen.

Bearbetning av data

I studien har en *textnära kodning* utförts. Tjora (2012) nämner *textnära kodning* som lämplig analys av data. Textnära kodning innebär att man som forskare, efter att ha insamlat data, ska analysera det insamlade materialet mot koder som skapats ur dataproduktionen. Koder som teorier och hypoteser ska därmed inte ligga till grund. Vad som dök upp under intervjuerna och genom danspedagogernas uttalanden var det som vi kunde analysera vad som faktiskt sades. För att undvika en *sorteringsbaserad kodning* bör man tänka på att det väsentliga innehållet för analysen ligger i *vad* deltagaren säger och inte bara det, i det här fallet, danspedagogerna talade om. I resultatet där vår analys sammanförts riktades fokus därför mot att inte hamna i det danspedagogerna talade om: *Lindströmsmodellen, kroppsligt meningsskapande* eller *demokrati*, utan *vad* de faktiskt sa som blev intressant för studien.

Etiska ställningstaganden

Med utgångspunkt i *Forskningsetiska principer* (VR, 2002) är det fördelaktigt att presentera regler för att förstärka studiens ställning. Med regler skapas det normer som gäller mellan forskare och deltagare för att undvika konflikter rörande forskningskravet och individskyddskravet. Studien innefattar fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Utifrån informationskravets ramar meddelades studiens deltagare, i god tid, om undersökningens syfte i form av missivbrev (se bilaga 2) och intervjufrågor (se bilaga 3). I informationen framgår studiens syfte, beskrivning och genomförande av undersökningen. Dessutom har deltagandevillkor och publicering av studien presenterats. I anknytning till informationskravet krävs ett skriftligt godkännande av deltagarnas medverkan, det vill säga samtyckeskravet. I samband vid intervjutillfället samlades missivbrevet in, där deltagarna kryssat i sitt samtycke till undersökningen. För att uppnå konfidentialitetskravet utlovades identitetsskydd, vilket innebär att identitetsinformation – och etiskt känsliga uppgifter inte utlämnas då full anonymitet är svårt att uppnå. Dessutom innebär nyttjandekravet i vår studie att det insamlade materialet endast nyttjas i forskningssyfte.

Resultat

Nedan presenteras och analyseras hur danspedagoger ser att dans kan bidra i den estetiska lärprocessen i svenskundervisningen. Analysen utgår i förhållande till den valda teori som studien grundar sig i, för att analysera vad som sagts i intervjuerna med de fyra danspedagogerna. Därefter sammanförs det till de experimentella lektionerna som skapats utifrån det analyserade intervjumaterialet i syfte att se hur man som lärare konstruktivt kan skapa en lektion i svenska med dans som kommunikationsform i en estetisk lärprocess.

Intervjuer

Intervjuerna skedde dels på caféer, dels hemma hos deltagarna. Under alla intervjuer tog vi oss lite fika för att hålla oss alerta och det öppnade även upp för ett friare samtal. Tjora (2012) talar om att djupintervjuer siktar mot ett informellt möte som han beskriver ”kan likna pratet över en kopp kaffe” (s. 84) och att det ligger på forskarna att sköta det formella kring intervjun. Deltagarna talade öppet om ämnet medan vi lyssnade och återkopplade till dansen för studiens räkning. Vid presentation av de intervjuer som genomförts har deltagarna, som nämnt tidigare,

tilldelats fingerade namn. Anna, Bianca, Cecilia och Daniella har ersatt de verkliga namnen på personerna för att stödja läsningen.

Dans som ämne utifrån Lindströms modell

Det är lätt att det blandas ihop allting. Att dansen blir någon form av medel eller som man kallar också hjälpgumma, men det är viktigt också att förstå att dansen i sig är en hel, ett helt ämne och annorlunda. Så en liten del av att man klargör för barn och eleven och vuxna att dansen är en helt egen ämnesform och har alla sina precis som matematik har alla, historia har liksom olika. Man kan vara intresserad av olika områden i dans och att det har ett eget vokabulär och då, det svåra är ju för en lärare, inte bara att sätta igång barn kanske, för det kan man få ganska lätt, men det är också kunskapen om att det är ett estetiskt ämne (Anna).

Utifrån citatet kan vi koppla till det Eisner (1996) talar om, nämligen språket och det skrivna ordets plats inom skolan. Han hävdar att det skrivna språket och framförallt det litterära, inte möter människors fulla kapacitet av förståelse. Han nämner visuell konst, dans, musik, poesi, arkitektur och ritualer som former för förståelse. Han skriver "Because these forms do not have the specificity and singularity of the literal, they make different interpretations possible" (s. 70). Med utgångspunkt i det Anna säger och Eisner förmedlar kan vi bekräfta att dans som ämne inte får det utrymme som exempelvis ämnet svenska får, som är ett specifikt, singulärt och erkänt ämne. Det leder till att ämnet dans åsidosätts och endast blir som medel, en väg mot målet. Lindström (2002) har även tolkat Eisner där han uttryckligen skriver att man ser på de estetiska ämnena som hjälpgummor, vilket gör att det egna kulturinnehållet i ämnena som dans försvinner. Det bekräftar Annas uttryck om hjälpgummor och leder till att man inom skolan måste betrakta de estetiska uttrycksformerna i deras egenart. Einarsson (2013) har erfarenheter från *Lindströmsmodellen*, där hon presenterar studenters uppsatser inom drama. Författaren har från uppsatserna kategoriserat vilken lärandeform som representeras främst och i lägst utsträckning. Hon insåg att den form som företrädde främst var *med* formen, där det konvergenta och medieneutrala lärandet uttrycks. Samtidigt representerades *i* lärandet i lägst grad, det vill säga ett mediespecifikt och divergent förhållningssätt. Med tanke på vad författaren kommit fram till i tolkningen av sina studenters uppsatser är det tydligt att det divergenta och mediespecifika lärandet undermineras i skolan.

Även Liberg (2006) skildrar språket som former av förståelse och ser det som en grundkunskap för att bemästra andra kunskaper där dansen blir ett hjälpmedel för att eleverna ska få möjlighet att undersöka, jämföra och dra olika slutsatser över det talade och skrivna språket. Anna lyfter vikten av dansen som ett egenvärde och att det har ett eget vokabulär. Duesund (1996) beskriver att egenvärdet av det estetiska ämnet dans ofta åsidosätts och där det yttre perspektivet framkommer i högre grad än det inre. Det yttre perspektivet menar författaren gör att dansen endast blir ett hjälpmedel i undervisningen, precis som Anna berättar. Det är den bristande differentieringen mellan de båda perspektiven som gör att dansen blir en instrumentell och meningslös kroppsövning utan värde i undervisningen, klargör Duesund. Det är från det inre perspektivet kunskapen formas i reflektion med kropp och sinne i relation till tidigare erfarenheter menar Hämäläinen (2007).

Sammanfattningsvis kan dansen ses som en hjälpgumma i lärandet, det vill säga att dansen blir medieneutral och konvergent utifrån Lindströms modell. Därigenom hamnar dansens värde i skymundan enligt författarna och danspedagogen, då de inte är ett specifikt ämne i skolans lägre åldrar.

Kroppsligt meningsskapande genom Lindströmsmodellen

Då kommer du in på, men vad blir känslan då, vad är känslan i den här när ni gör en långsam, vad är känslan? Men då kommer du in på att börja närma oss den estetiska upplevelsen och då om man då sätter ihop de här i ett klassrum med olika korta fraser så blir det ett visuellt, en visuell upplevelse, av att se de andra, men också en personlig upplevelse att kontrollera sin kunskap, att kommunicera. Att man tar ner Lindströmsmodellen till ett litet enkelt format just för att medvetandegöra eleverna själva om vad har man lärt sig idag, om man tänker att man har två papper, man har två papper, på det ena står det dans och på det andra står det svenska. Vad har vi lärt oss i dans idag? till exempel, och vad har vi lärt oss om svenska idag? För det första tydliggöra lärandeprocessen, den enskilda läroprocessen och sitt eget kunskapande och också få syn på men du lärde dig de, jaha såg du de! (Anna).

Det som Anna säger i slutet av citatet kring utvärderingsarbetet med elever är av stor betydelse för de experimentella lektionerna. Lindströmsmodellen var något som Anna tog upp utifrån egna erfarenheter. Genom att dela upp de två ämnena dans och svenska såg hon att man kunde tydliggöra kunskaperna. I dansen kunde det handla om känslan i rörelsen, det visuella, den personliga upplevelsen och kommunikationen. Om man ska utgå från Lindströms modell talar Marner och Örtegren (2003) om ett medieneutralt lärande som förekommer i skolan angående estetiska läroprocesser:

Sammanfattningsvis är vår syn på Malmö högskolas Kultur och skola- utredning att den alltför bristfälligt beaktat den mediespecifika kompetensen till förmån för ett alltför medieneutralt perspektiv, vilket i förlängningen kan leda till att implementeringen av Kultur i skolan-projekt kan försämrats därför att endast elever och lärare som känner sig säkra i sitt förhållande till det aktuella mediet vågar gå in i en mediespecifik dialog (s. 78).

Författarna ser en brist vad gäller ett mediespecifikt samtal vilket Anna och de andra pedagogerna också upplever vad gäller ämnet dans. För att eftersträva en god dialog kan Lindberg (2002) se att barn lär sig genom att kommunicera med andra via sina sinnen. Musik, rytm, rörelse och dans bidrar därmed till ett helhetsperspektiv. Hon frågar sig vad som sker under skolgången där några vidhåller de konstnärliga aspekterna medan andra elevers konstnärlighet hämmas? Författaren finner lärarens inverkan som en bidragande faktor. Om lärare öppnar upp för ett skapande och en kreativitet hamnar elever i ett upplevt lärande, istället för ett lärande om något. Vidare hävdar Lindberg att om skolorna skulle våga se praktiska och teoretiska kunskaper som komplement gentemot varandra, istället för motpoler, anser hon att barn och unga skulle få ett ökat välmående och lyckas bättre i skolan. Ett sådant samarbete kan dessutom, enligt författaren, få problematiker att avta som är rådande i dagens skola och samhälle. Utifrån vad Marner och Örtegren samt Lindberg säger, är en mediespecifik kommunikation av stor vikt då man talar om konstarterna. Dans som outtalat ämne i läroplanen, gör att konstarten försvinner. Genom att tala om läroprocessen som Anna säger, kan man stärka dansens roll i klassrummet och synen på den. Román och Sjöstedt Edelholm (2002) förklarar att skolan behöver beakta den aktuella kunskapen, då kunskap ständigt förändras och man ska forma medborgare inför framtiden. Dans som kunskapsform har i det fallet hamnat i bakgrunden och besitter ingen självklar plats i skolväsendet.

På det hela taget framgår det även här att Lindströms modell blir svår att använda i sin helhet i samtal kring dans. Anna spekulerar även kring kommunikation med eleverna, något som kan implementeras genom att sammanföra praktiska och teoretiska kunskaper där elever hamnar i ett upplevt lärande. Dessutom kopplas demokratiska aspekter in då skolan påverkar kunskaperna som formar de framtida medborgaraktörerna, det vill säga eleverna.

Jämförande och reflektion

Att skapa en miljö där jämförandet inte, barn jämför sig alltid, men att verkligen vara medveten om att inte skapa utrymme för jämförandet. Och där handlar det till exempel om något så enkelt som att jag

säger ”bra” och så plötsligt säger jag inte bra till någon annan grupp [...] Men också samtalet med eleverna efteråt att kort bara: Vad gjorde vi? Var det någonting nytt? Kom ni att tänka på nånting annat idag? Vad kände ni igen? Asså att det reflekterade samtalet det är ju det som gör att det kallas estetisk läroprocess, dom ska reflektera över sin läroprocess och om... Och den estetiska upplevelsen är ju när du upplever någonting att se en känsla kopplade till upplevelsen, det är det som är det estetiska värdet i det (Anna).

Något som Anna poängterar är jämförandet mellan att ge en värderande kommentar och då kommentarerna uteblir och hur det kan komma att påverka elever i skapandet. Vi kan koppla det här till Ericson (2005) som presenterar att danspedagogen, i projektet hon ingick i, ofta uttalade kommentarer som *bra* och *fint*. Det var något som författaren kunde se som värdefullt oavsett elevernas resultat i dansen, att det kunde väcka ett intresse för att lära sig mer, vilja förändra och se möjligheter. Då väcks en fråga som kommer att spekuleras kring under diskussion nämligen, vad är det som värderas? Är det elevens kunskap eller eleven som individ?

Vidare talar Anna om vikten av en god reflektion för att finna det estetiska värdet. Vi kan koppla reflektionen och samtalet med elever till formen *genom*, vilket i det här fallet kan tolkas som en förtrogenhetskunskap, det vill säga att man har en förståelse för det man gör och kan använda den kunskapen i ett samtal. Även Ericsson och Lindgren (2007) har upplevt i sin undersökning att reflektionen ligger till grund mot en förtrogenhetskunskap. Román och Sjöstedt Edholm (2002) hävdar att elever genom dansen bygger upp kunskaper om sig själva och att den process som sker uppmuntrar till användning av olika redskap. Redskapen bidrar i sin tur till en kommunikation kring dans och gestaltningar. Författarna ser därför att känslor, idéer, tankar, erfarenheter och fantasi bidrar till elevers skapande. Pramling Samuelsson (2008) benämner *metasamtal* som en konversation där elever tänker efter och förmedlar ”hur och varför man tänker som man gör” (s. 57). Fördelen med ett metasamtal där man utgår från elevens perspektiv, är att se hur elever formulerar sig och hur det kan tydas. I ett metasamtal handlar det samtidigt om att göra inferenser i det som sägs, det vill säga att tolka det uttalade, något som vi kan koppla till kroppsspråket. Ericsson och Lindgren (2007) styrker metasamtalens vikt för att nå en läroprocess där eleverna får möjlighet att reflektera under tiden de arbetar, likväl som efteråt när allt arbete är klart. Författarna menar samtidigt att det inte bara handlar om att eleverna själva ska nå ett metasamtal, utan att ansvaret ligger hos läraren att tydliggöra vägen för eleverna och finna en balans i utvecklingen där eleverna hela tiden utmanas i det de gör.

Som avrundning talades det om ett jämförande där uttrycket ”bra” kan användas i undervisningen i olika aspekter. Vidare kan reflektion i samtal i form av ett metasamtal ske utifrån Lindströms modell där *genomperspektivet* synliggörs. I samtalet kan det estetiska värdet och upplevelsen stärkas och bidra till elevers skapande och utveckling.

Integrering via kultur

Vi måste ju också se, jag tänker på alla de här människorna som inte har språket, de kan ju vara att man har ett handikapp, fysiskt eller psykiskt, det kan också vara att man har ett handikapp, så kanske man inte ska se det, vi har ju väldigt många flyktingbarn, hur ska vi integrera dem här människorna? Sen har vi också ett uppdrag att skapa människor som tar del utav vårt kulturutbud. Hur ska vi få människor till att göra alla dem här grejorna, det tycker jag är så jätteviktigt. Men kulturen har inte riktigt kunnat roffa åt sig en riktig plats, den är lite på undantag hela tiden. Nu har vi det här med skapande skola och det är jättebra initiativ, och då tänker jag samtidigt att: ja, men då handlar det väldigt mycket om att äska pengar

för ett projekt vilket är jättebra! Men vi behöver få in kulturen som en del av vår vardag. Vardagsarbetet, där är kulturen mycket viktigare på något vis (Bianca).

I Ericsons (2005) projekt fann skolläkaren att somliga elever skulle ha nytta av mer motorisk träning, för att det skulle fungera pedagogiskt och ekonomiskt såg läkaren fördelar med fysisk träning i helklass. Skolläkaren ansåg att dansen skulle stärka alla elever, framförallt de som hade svårigheter. Vidare ska läkaren ha uttryckt dansen som fördelaktig för invandrarelever som kan stöttas genom att kommunicera med kroppen. Som Bianca uttryckligen säger handlar det om att integrera elever oavsett nedsättning eller vad eleven har för bakgrund och att det i sin tur kan leda till ett sätt att kommunicera som den verbala kommunikationen inte täcker. Hanna (2008) talar om kultur ur ett individuellt perspektiv. Författaren påstår att individens kreativitet och kultur påverkar dansskapandet, framförandet och upplevelsen. Kulturen förhåller sig till uppfattningar, värderingar, normer och regler som finns i en grupp som skapats genom kommunikation. Utifrån författaren kan vi tolka att det kulturella arbetet, det vill säga det demokratiska arbetet, i skolan behöver utvecklas för att lyckas involvera det som Bianca säger, nämligen kulturen och de estetiska ämnena. Unander-Scharin (2002) skriver att dans ger upphov till berikande erfarenheter av kulturarvet om hur danshistoria har utvecklats med tiden. Författaren ser att skilda danser uppstår parallellt till vår omgivning där dans kan ge uttryck för kultur, religion, tradition och gemenskap. Med kunskaper om kulturarvet kan en approprierad förtrogenhet alstra en kontext där samtal kan ske. Vår tolkning av det författaren förmedlar är att ett demokratiskt arbete går att genomföra via dans då kulturella aspekter kommer till uttryck. Skoning (2010) har i sin studie om ett integrerat klassrum där alla elever ska få möjlighet att vara delaktiga, oavsett ett fysiskt eller psykiskt handikapp, sett att dans är ett framgångsrikt arbetssätt. Författaren redogör för att flertalet forskare visar på att det finns elever som fått vara kreativa rörelseutövare i undervisningen har fått inte bara ökad förståelse i ämnet, utan också fått en positivare inställning till skolan och en stärkt självkänsla.

Sammanfattningsvis lyfter Bianca vikten av integrering i klassrummet där dans medför motorisk träning som kan stärka elever, framförallt invandrarelever då de kommunicerar med kroppen. Kulturen, som Bianca kallar det, kan införas i skolan genom det kulturella arbetet där normer och värderingar belyses. Danskulturen syftar till traditioner, religioner och gemenskap, samtidigt kan rörelseutövning bidra till stärkt självkänsla.

Dans som estetisk uttrycksform och i form av delaktighet

Sen framförallt att alla kan ju vara med. Så dansa kan ju alla göra, du behöver ju kanske inte mer än att kunna röra på ögonen egentligen, du kan ju dansa i tanken, även om du inte kan i kroppen och du behöver inte ha ett språk för att kunna följa, du behöver inte kunna se för att en assistent kan hjälpa dig ändå. Så att alla kan verkligen göra det (Daniella).

Det Daniella tar upp handlar i grunden om att dans som estetisk uttrycksform kan integrera alla elever. Thavenius (2003) ser elevers delaktighet och engagemang som avgörande för att de ska lyckas lära sig något på en djupare nivå. Han menar att demokrati är inget som kan predikas, utan något som måste erfaras i samband med andra. Författaren ställer sig frågorna var, hur och när elever ska få nyttja sin yttrandefrihet? Han säger följande om skolan ” Skolan – den största kulturförmedlande och kulturskapande institution i offentlig ägo – är den minst synliga i det demokratiska samhällets offentliga samtal” (s. 15). Med tanke på Daniellas syn om hur dans kan erfaras av alla elever och det Thavenius nämner om kultur i skolan som demokratiskt uppdrag, är det ett aktuellt ämne att belysa. Yttrandefrihet behöver inte fästas vid det muntliga och skrivna ordet utan kan uttryckas och tolkas via andra former som dans. Vidare påstår Román och Sjöstedt Edelholm (2002) att fokus i ämnet dans syftar till människors interaktion.

Samarbetet mellan kroppslighet och målinriktning påverkar individerna och leder till att socialisation, grupparbete och uttryck förstärks då dans integreras. Samtidigt förklarar Klinta (1998) att mötet med barn måste ske på deras premisser där de kan uppleva sig själva som kompetenta, framförallt elever i behov av särskilt stöd. Författaren ser att självtilliten kan öka hos barn som tränar upp sina rörelser, där ”struktur, tydlighet och igenkännande” är viktiga faktorer (s. 19).

En slutsats vi kan dra med hänsyn till det Daniella säger är att dans är något som alla kan ta del av oavsett kroppsliga nedsättningar. Dans kan därmed integrera alla elever och därigenom synliggörs demokratiska arbetsformer då de icke verbala språket uttrycks och skapar en interaktion på elevers premisser.

Den aktiva kroppen

Kroppsligt meningsskapande är något Larsson och Fagrell (2010) tar upp genom den passiva kroppens pedagogik. En stor del av lärarens undervisningsmetoder handlar om att eleverna ska sitta still och lyssna medan läraren föreläser och är den som är fysiskt aktiv på lektionen, menar författarna. Cecilia tar upp den här problematiken, som hon ser det, och säger att:

Många gånger som jag ska göra koreografier så är ja ut på promenad [...] o så dyker det upp idéer. Asså de är ju, att sitta still de är ju helt tvärt emot. Det är ju att träna in i någon slags tvångskorsett. För att samhället ser ut så. Sitt på din tvångsstol o jobba. Men det är ju inte det optimala. Det är det ju verkligen inte.

Det Cecilia talar om är att samhället får oss människor att agera på ett sätt som vi inte är skapta för. Eisner (1996) anser att det redan i de lägre åldrarna mellan, förskolan och förste klass, uttrycks en skillnad, en slags ”akademisk socialisation”. Utifrån det kan man uttolka att vissa delar i det demokratiska klassrummet värderas högre än andra. Larsson och Fagrell (2010) bekräftar att görandet behöver stå i grund till lärandet där alla sinnen ska involveras för att nå en lärprocess. De benämner den aktiva kroppens pedagogik där intentionen är att eleverna får vara fysiskt aktiva på lektionerna genom att prova på och experimentera olika problematiker som uppkommer. Syftet med en aktiv deltagande kropp där sinne integreras, menar författarna, är att eleverna får möjlighet att utveckla en djupare kunskap om ämnet. Det betyder att de både lär sig om kunskapen och hur kunskapen kan sättas in i andra sammanhang. Med det anser författarna att kroppslig rörelse och tankeaktivitet är varandras förutsättningar, det blir bäst resultat om de här två aktiviteterna får kopplas samman. Egan (1999) påpekar samtidigt att skolans system bygger på gamla teorier från den naturvetenskapliga världen. Han hävdar att de teorier som finns om kroppens hierarkiska stigande utveckling appliceras på den sinnliga utvecklingen. Att överföra idéer om den kroppsliga utvecklingen på den själsliga progressionen, är något författaren motsätter sig, då han ser att det inte går att överföra den naturvetenskapliga forskningen direkt på intellektet. Han beskriver hur fem – och sexåringar besitter mängder av intellektuella kompetenser som är användbara i den språkliga utvecklingen, men som försämras desto äldre man blir. Han syftar till att fantasin är något som håller intellektet flexibelt, kreativt och energifullt i det moderna samhället, där barn ofta besitter en stor förmåga. Författaren talar om kroppen och sinnet ur ett annat perspektiv än Larsson och Fagrell. Den tolkning som man kan göra av Egans uttalanden är att lärande kan ske på skilda sätt, att det inte finns en progression där var sak har sin ordning, utan att det sinnliga kan utvecklas och uttryckas på olika nivåer. Ur en demokratisk synvinkel kan man se att samhällets syn på kropp och sinne förstås som en kausalitet, där orsak och verkan sker. Istället bör man kanske se till det sinnliga genom fantasi och att det kan skapa en kreativitet, flexibilitet och energi som istället kan föras in i skolan exempelvis genom dans som estetisk lärprocess. Därmed kan en direkt överföring av den naturvetenskapliga forskningen på pedagogiken ses som ofördelaktig.

Sammantaget syftar citatet till kroppslighet och hur det står i förhållande till kroppens pedagogik. Ett aktivt arbete med kroppen kan öka tankeaktiviteten. Dessutom bör pedagogiken ifrågasättas då den har approprierat naturvetenskaplig forskning i form av ett kausalitetstänkande, där kropp och sinne sker i en sammanflätad nivåstigning.

Rörelse och uppdelningen av kropp och tanke

O som art så är ju dansen väldigt viktig för oss. Har varit ända sen stenålders eller långt tillbaka dansandet, sången rörelserna o att nå, både nå gemenskap o att nå en känsla av gemenskap av allt som finns o växer. Att man är delaktig i o jag tror att det är därför som vi kan ha de här med miljöförstöring, för att man har tränat den här logiska tänkandet (visar på huvudet) o den här delen o värdesätter den. O de här är bara transportmedel (visar på kroppen) om hur man skjuter omkring de här o då tappar man också precis som man skär av kroppen så skär man av känslan för att kroppen har ju eller hela vi har ju, vi är en del av de. Man blir ju medveten med kroppen på ett annat sätt om man får röra sig o testa de här olika rörelsekviteterna till exempel. O vad de ger för känslor. Också känslorna ger olika så där. Kroppshållningar, rörelsesätt o sånt (Cecilia).

Här talar Cecilia om kroppsmedvetenhet på ett sätt som binder samman hur vi skapar en gemenskap i samhället, där dansen skapar viktiga känslor i kroppen som i sin tur ligger till grund för en gemenskap. Gustavsson (2002) beskriver att medvetande och kropp är intimt förbundna med varandra. Larsson och Fagrell (2010) sammankopplar kroppen med konflikter som uppkommer i skolan och menar att mycket beror på det kroppsfixerade samhället som vi lever i och att det har en påverkan på mobbing och trakasserier som sker elever emellan. Omedvetenheten om kroppen speglar av sig i undervisningen och påverkar beteendet hos eleverna där läraren förväntas hantera och lösa konflikter som uppstår. För att upptäcka signaler i tid och konstruktivt kunna påverka problematiken krävs en kroppslig medvetenhet hos läraren menar författarna. De säger att ”Pedagogik handlar om påverkan och denna påverkan sker direkt mot en kropp” (s. 88). Lindström (2008) betonar att eleverna borde tilldelas olika kommunikationsformer där inte bara det verbala språket skall få utrymme i undervisningen, utan även det kroppsliga, musikaliska och bildmässiga språket är lika viktigt. Genom att lyfta de här formerna av uttryckssätt menar författaren att eleverna utvecklas på ett harmoniskt och allsidigt sätt.

Vidare kan citatet tolkas utifrån det Ericsson och Lindgren (2007) hävdar om uttrycks- och kommunikationsförmåga. De menar att både verbal- och icke verbal form ses i hög grad som en kunskapsbildning. Författarna förklarar att fokus förr har legat på det verbala språket och att det var den rätta vägen till att nå ny kunskap, men att de icke verbala språket med tiden har lyfts som ett komplement till det verbala språket, fram tills idag. Nu, menar de, att de två uttrycks- och kommunikationsformerna används som medium inom skolan för att kommunicera fram uttryck som inte alltid är möjliga i det verbala språket. Det är först nu som formerna för uttryck- och kommunikation kan kopplas samman till ett demokratiskt förhållningssätt menar Ericsson och Lindgren. De förklarar att alla människor nu har möjlighet att förmedla sig på det sätt som är lättast för var och en. Författarna beskriver den här pedagogiken som ett positivt sätt för människor att utvecklas till goda sociala samhällsmedborgare, där personlig utveckling och social kompetens ses som minst lika viktig kunskap som den direkta faktakunskapen skolan har skyldighet att stå för. Författarna lyfter gestaltning som möjlighet till att förmedla de båda delarna, fakta och uttrycks- och kommunikationsförmåga, som en väg att konstruera ny kunskap. Samtidigt menar de att det krävs av var och en av oss att kunna reflektera över våra egna erfarenheter för att en gestaltning ska kunna skapas. Det är först i reflektionen som nya perspektiv synliggörs och ifrågasättandet blir framhävande, vilket leder till en utveckling av nya kunskaper.

Sammanfattningsvis sker det en uppdelning mellan kropp och tanke enligt Cecilia, där tanken är det logiska och kroppen är ett transportmedel. Genom uppdelningen skär man av den kroppsliga känslan, något som kan kopplas till kroppslig medvetenhet. Vidare kan det kroppsliga språket bidra till demokratiska arbetsformer då elever kan nå personlig utveckling och social kompetens på bästa sätt.

Experimentella lektioner

Inför våra experimentella lektioner hade vi i intervjuerna med danspedagogerna fått tips och idéer kring hur dans som kommunikationsform kan införlivas i svenskundervisningen. Något som vi tog med i betänkande kring de experimentella lektionerna var Ericsons (2005) struktur kring dansundervisning. Författaren nämner ”samling, uppvärmning, övningar med grundläggande rörelser, steg och formationer i rummet, improvisationer, koreograferad dans och avslutande hälsning som lämpliga inslag i en lektion” (s. 42). Vi valde ut följande delar till studiens upplägg: Samling, uppvärmning och övningar med grundläggande rörelser som eleverna fick skapa. I analysen har utvalda delar av Ericsons (2005) bedömningsmodell kopplats till *Lindströmsmodellen*. Med syfte att se till kroppsligt meningsskapande genom dans som estetisk uttrycksform, kan modellens två delar *motorisk* och *personligt - estetisk* vara aktuella utgångslägen då vi observerar varandras undervisningar. Den *motoriska* delen innefattar olika aspekter kring dans, där vi valt ut relevanta delar att se till i vår undervisning. Det som valts ut är kropps användning, koordination och reproduktion. Utifrån *personligt - estetisk* delen valde vi ut gestaltning, då de andra delarna främst syftade till sociala aspekter som uthållighet, vilket vi inte varit intresserad av i analysen av undervisningstillfället.

Utifrån de tips och idéer vi fått genom intervjuerna skapade vi en pedagogisk planering (PP), (se bilaga 4). PP: n konstruerade vi för att tydliggöra de arbetssätt och arbetsformer lektionen grundades på för att skapa möjligheter för eleverna att nå de uppsatta mål och förmågor som även framkommer i PP: n. Eftersom de experimentella lektionerna genomfördes av båda forskarna blev PP: n en tydlig struktur att utgå ifrån. Från vår pedagogiska planering som vi konstruerade, skissade vi även på upp lärandet i Lindströmsmodellen. Anna pratade om att dela upp Lindströms modell i två delar. En modell där svenskan står i fokus och en modell där dans står i fokus. Hon menade att eleverna får möjlighet att reflektera på ett sätt där de blir medvetna om vad de har gjort i respektive ämne. Anna förespråkade att dansen lyfts som ämne, precis som svenskämnet, för att tydliggöra för elevernas enskilda kunskapande i dess läroprocess där de får syn på allt de lärt sig under lektionen. Vi tog tillvara på det här och skissade upp två modeller till våra experimentella lektioner. Då modellen är uppdelad i hälften konvergent och hälften divergent, kunde vi inte göra två färdiga modeller innan lektionerna genomfördes eftersom divergent betyder öppen. Efter att vi, i slutet av lektionen, reflekterat lärandet med eleverna kunde modellen för den lektionen slutföras, och en slutprodukt av de båda lektionerna kunde synliggöras (se bilaga 5).

I presentationen av lektionerna betraktas vi som ”den vuxne” för att underlätta läsningen, utan att påvisa vem som var vem under lektionerna. Det väsentliga blir att se till hur ”den vuxne” agerar i de olika situationerna och hur det kan tolkas och analyseras. Vi utförde dessutom de experimentella lektionerna med ettor som var uppdelade i halvklass, där åtta elever ingick i den första lektionen och sex elever ingick i den andra lektionen.

Om

I de experimentella lektionerna fick eleverna möta på ord utifrån de tre ordklasserna substantiv, verb och adverb. Ordklasser är inget kunskapskrav som elever i årskurs tre ska uppnå, än mindre

i årskurs ett. Därav la vi ingen större vikt vid att benämna ordklasserna i sig för de ettor vi arbetade med. *Orden* kom att bli grunden för svenskämnet, det vill säga att eleverna skulle bli medvetna om vad orden betyder. Nielsen (2005) säger följande om ord "Orden bärs av rösten och beledsagas av kroppsliga uttryck. Därför säger mitt språk något om mig själv också. Att kommunicera innebär att inta en ståndpunkt, att synliggöra sin identitet" (s. 33). I dansen kom orden att uttryckas i form av *skapande dans* där deras rörelser fick uttrycka orden. Román och Sjöstedt Edholm (2002) ser eget skapande där elever får uttrycka känslor och fantasi samt tankar och erfarenheter som en del av läroprocessen. Det som var intressant att se var då elever uppfattade orden på ett annorlunda sätt eller då de inte förstod vad de betydde. Lindströms modell (2008) där formen *om*, blev synlig i arbetet med de svenska orden och uttrycken i dansen. Lindström (2002) förklarar själv *om* perspektivet som ett "åskådarperspektiv" (s. 121). Samtidigt kan vi se att då elever ingår i ett åskådarperspektiv också befinner sig i en passiv roll där det som erbjuds blir "sanningen". Något Thavenius (2003) påvisar är att det estetiska arbetet har hamnat vid sidan av. Skolan har främst arbetat mot att fostra elever och de aktuella ämneskunskaperna. Författaren uttrycker att de estetiska och praktiska ämnena "har fått talat för döva öron" (s. 47). Thavenius hävdar därför att det saknats utrymme för estetiken. Vi ifrågasätter, precis som Gardner (1994), den västerländska kulturens utveckling. Författaren förklarar att det uppstått ett gap mellan den kroppsliga naturen och den mänskliga tankeförmågan, där tankeförmågan anses innefatta allt mer komplexa problem -, språkliga -, logiska - och abstrakta förmågor. Samtidigt trycker författaren på att den här uppdelningen inte förekommer inom alla kulturer. I flera kulturer ingår tanken och kroppen i en symbios, där kroppskontroll och kognitiv utveckling sammanförs, något som psykologer insett på senare tid.

Efter den gemensamma uppvärmningen fick eleverna delas upp i par för att skapa en dans eller sammansatta rörelsemönster. I parövningen eftersökte vi *samtal i par*, ett *estetiskt berättande* och en *munlig presentation* av orden. Det som eftersöktes kunde därmed kopplas till både svenskan och dansen. Nielsen (2011) hävdar att kroppen inrymmer de erfarenheter vi upplever. De kroppsliga erfarenheterna påverkar vårt tillvägagångssätt, våra kunskaper och självuppfattning. Författaren påpekar att teoretiska erfarenheter också kan bidra till praktiskt agerande, man kan säga att förståelse sker i en växelverkan mellan det teoretiska och praktiska och tvärtom. Eleverna lyckades i paren komma på rörelser till sina ord, en del med lite stöttning av den vuxne och klasskamraterna. Sjöstedt-Edholm och Wigert (2005) förespråkar att elever ska få skapa eget utifrån elevernas egna förutsättningar och att det är just processen som ska ligga till grund i undervisningen istället för produkten. Precis som författarna beskriver utgick även fokus på lektionen i elevernas samtal mot ett skapande, där slutprodukten skulle bli mer som en diskussionsprocess än en slutgiltig produkt.

I

Under de två lektionerna som utfördes fann vi att *i* formen kom i uttryck, men också hämmades. *Orden* låg som grund i rörelserna, då tanken var att de tre ordklasserna skulle bilda en mening som exempelvis *en katt, kryper, långsamt* tillsammans i par. I dansen fick eleverna komma på egna rörelser, men de fick även hjälpa varandra när de själva inte hade någon idé. Det kan vi koppla till ett demokratiskt klassrum där den *kompetenta kamraten* agerar. Eftersom eleverna fick bilda sina egna meningar, kunde vi i ämnet svenska se att en *tolkning av ord* pågick, där eleverna fick finna sin ordningsföljd. Nielsen (2011) tolkar elevens position i läroplanen. Hon hävdar att eleven beskrivs som ett subjekt, det vill säga att man ser på eleven som en helhet. Vidare poängterar hon hur den tänkande kroppen skapar budskap i form av "ord, bild, rörelse och drama" med hjälp av olika verktyg (s. 71). Författarens uttalande styrker därmed kroppens position i skolan, den är del av helheten och inte ett transportmedel som Bianca talade om i intervjun. Orden skulle i sin tur förstås kroppsligt där *interpretationen av dans och kroppsligt*

meningsskapande skulle ske. Gustavsson (2002) beskriver att i kroppsligt meningsskapande sker reflektionen i själva handlingen. Författaren menar att det är först när kunskapen har blivit kroppsligt beprövad i rörelser som eleverna kan nå en förtrogenhet. Med en förtrogenhet får de möjlighet att appropriera kunskapen i andra sammanhang. De tolkningar i svenskämnet och dansen som vi kunde se, kan kopplas till Lindströms (2008) *i* form. Eleverna fick genom *i* formen arbeta mediespecifikt med de båda ämnena och det var samtidigt öppet för tolkning, det vill säga divergent, hur resultatet kom att bli. Som vi nämnde tidigare kom de divergenta formerna att uttrycka sig till viss del under lektionstillfällena. Qvarsell (2012) framhäver variation som gynnande i undervisningen. Hon förklarar att vuxna ofta ser helheten, medan barn ofta upplever det som varierat. Det är genom en meningsskapande variation som man kan skapa en vidd inom ett ämne och öppna upp för nya möjligheter. Vi kunde genom *i* perspektivet därmed öppna upp lektionen med hjälp av dansämnet som variation i arbetet med svenskan.

Utifrån lektionerna fann vi att eleverna fick *gestalta* och *lära sig dansa* genom att *tolka ord kroppsligt*. Román och Sjöstedt Edelholm (2002) ser att dans blir en konkretisering då elever får uppleva det kroppsligt. Förmågor som krävs för att följa en koreografi är bland annat minnesförmåga samt reproducering av de egna och andras rörelsemönster. Författarna ser även att gestaltning och dans som kommunikationsform uppstår i den skapande processen där elever får testa sina erfarenheter och idéer. Hanna (2008) ser bland annat metaforer som ett tillvägagångssätt där elever kan finna mening. Elever kan genom tankar, upplevelser eller som fenomen, som motsvarar något annat, finna illustrationer där man sammanför olika områden som motsatser i rörelsemönster. Författaren ser att man genom att illustrera motsatser som kvinnor och män, kan belysa de biologiska och sociala rollerna. Dessutom kan vi koppla till Ericsons (2005) bedömningsmall där *kroppsanvändning, koordination* och *reproduktion* förekom.

Det som hämmade *i* formen, var bland annat den vuxnes delaktighet och påverkan i skapandet av meningarna. Då tiden var knapp och den vuxne hade låg kunskap om elevernas sätt att arbeta kunde vissa delar bli forcerade, där den vuxne tydligt markerade en ”mer fördelaktig” meningsuppbyggnad. Det ledde vidare till att då andra elever skapade en mening där den ”rätta följden” visades av eleverna, uppmuntrades det av den vuxne utan att ifrågasätta. Utifrån det kan vi uppleva att man lätt faller tillbaka på gamla normer, där ett mer konvergent, ett rätt svar, påtvingas. Osäkerheten kan därmed stiga hos eleverna, vilket också kan bidra till att de ger upp. Anna Berg som arbetar på regionteater väst talar om *konst, strukturerade samtal och LGR11*, <http://www.regionteatervast.se/pratascenkonst/index.html>, där hon lyfter gruppsamtal för att undvika att hamna i situationer där det påtvingas ett ”rätt” svar, samtidigt som gruppsamtalen bjuder in till djupare reflektioner där fler tolkningar och upplevelser både berikar och kompletterar varandra. Berg ger tips på hur man som lärare kan prata om scenkonst, där hon menar på att värderingar ska undvikas att starta upp en diskussion med, därför att ”åsikter är ofta olika mycket värda beroende på vem i gruppen som säger dem”. Det är något som kan kopplas till vad som hände på lektionen med barnen, då osäkerheten bidrog till att några elever gav upp när den vuxne omedvetet värderade elevernas meningsuppbyggnad.

Med

Något som eleverna också fick möta var *med* formen. Eftersom *med* formen är medieneutral kunde vi se att *bakgrundsmusiken, sinne* och *kropp, dans* och *rörelser, kommunikation* i paren och helgrupp, *läsning, tala* och *samarbete* sammanflätades. Musiken upplevdes inte som någon större påverkan på elevernas skapande men det var i vår uppfattning behagligt att ha i bakgrunden. Lindström (2002) framhåller att *Mozarteffekten*, en idé om att lyssnandet av Mozartmusik leder till intelligens, kan kritiseras. Författaren uttrycker att antydningar om att

lyssnandet till musik behöver forskas mer kring, då vetenskapliga studier i nuläget ger avancerade och paradoxala resultat. Gardner (1994) påpekar samtidigt att musiken aldrig ska avgöra hur dansen kommer i uttryck, men att den ändå kan ses som ett komplement. Eleverna fick involvera kropp och sinne i arbetet med orden då läsning och rörelserna sammanfördes. Klinta (1998) nämner den kinestetiska perceptionen där elever, genom att använda sina muskler och leder, kan nå en meningsfullhet och förståelse av sin omgivning genom att arbeta med förmågor som att motta, plocka ut, strukturera och bearbeta intryck. Eisner (1996) ser att elever genom att använda olika former av representationer kan nå en djupare förståelse, dessutom kan det bidra till en definition om generella tankar kring området man arbetar med. Det kan med andra ord tolkas som att dans som ämne i skolan kan bidra till en djupare förståelse och dessutom synliggöra tankar kring vad ämnet dans kan innebära.

Det som eleverna också arbetade med var att samarbeta och kommunicera med varandra. Román och Sjöstedt Edholm (2002) hävdar att man som elev kan bli medveten om den kommunikation som sker mellan kroppar genom dansen. Författarna påvisar att det som sägs tolkas genom agerandet och att lyssnarna främst upplever hur vi för oss kroppsligt, enligt den kommunikationsteori som råder. De trycker därmed på att människor som övar upp en förståelse eller representationsförmåga får lättare att "sätta ord på kroppens rörelser" och i och med det blir skickligare på att kommunicera på ett medvetet och anpassat sätt (s. 155). Hanna (2008) hävdar att både språket och dansen bär på vokabulär och grammatik, dessutom bär de båda på en semantisk förståelse. Då språket sammanför meningar av ord, sammanför dansen rörelser till rörelsemönster. Det verbala språket kan enligt författaren kommunicera logiska strukturer, medan dansen kan förmedla mimik och abstrakta upplevelser, därmed kan rörelser utläsas och skapa mening i dans. Säljö (2010) presenterar Lev Vygotskijs förklaring av begreppet *mediering* som ett sätt där människor använder redskap som exempelvis språket, för att kommunicera och för att begripa sig på sin omgivning. Då redskapen är kulturellt bundna, kan vi därför se att dans som kommunikationsform kan bidra till mediering för eleverna. Samarbetet i paren gick relativt bra under den första lektionen, men under den andra lektionen ville eleverna gärna dela upp rörelserna där de utförde varsin. Den vuxne fick i det fallet uppmuntra till att de åtminstone gjorde den tredje rörelsen gemensamt.

Genom

Under den andra lektionen dök det upp ett tydligt exempel där ett par hamnade i en dispyt. Eleverna kunde inte gemensamt komma överens om en ordningsföljd med sina utplockade ord. Då eleverna inte kom överens föreslog en av de andra kamraterna att de kunde utföra en omröstning i resten av gruppen för att nå en lösning. Paret ville genomföra en omröstning där den ena eleven var relativt likgiltig till uppgiften, medan den andre mest ville ha medhåll om att den personens ordningsföljd var lämpligast. Omröstningen slutade med att eleven som var likgiltig fick igenom sitt förslag, medan den elev som ville ha sin ordningsföljd upplevdes dämpad och besviken. I den här händelsen utgick den vuxne från vad Lorentzon (2012) talar om kring barnkonventionen, där en växelverkan skedde mellan den vuxne och eleverna där de tillsammans *gör* barns rättigheter. Utifrån att dansen var skapad *av* eleverna lyssnade den vuxne och handlade utefter deras beslut mot en demokratisk omröstning. Pihlgren (2012) diskuterar värdegrund och demokrati. Författaren talar om samhällskonstruktioner där synen på barn är att de är aktiva och ansvarsfulla individer. Dock kritiserar hon synen på barnen som mogna demokratiska medborgare, då det krävs praktiserade erfarenheter av demokratiska arbetsformer.

Det eleverna fick uppleva i *genom* formen var framförallt reflektionen. I reflektionen fick eleverna möjlighet att kommentera sina *känslor* med tanke på om hur det var att göra rörelserna

och hur det kändes i kroppen. Hanna (2008) presenterar känslor som en betydelsefull källa för motivation. Författaren hävdar att det tvingar eller inspirerar människor att förhålla sig till varandra då de skapar dans. Román och Sjöstedt Edelholm (2002) finner att dansen bidrar till att elever kan utveckla sitt kinestetiska sinne, förmågan att uttrycka och iaktta, den rumsliga aspekten, att vara kreativ samt att utveckla sig socialt. Under den första lektionen blev reflektionen givande då eleverna delgav sina tankar på ett entusiastiskt sätt, något som inte förekom lika tydligt under den andra lektionen. Eleverna fick under den andra lektionen ett ökat svängrum, där de tydliga ramarna inte fanns, den vuxne hade därför svårt att organisera ett givande samtal för framförallt de engagerade eleverna då fokus föll på de elever som agerade utanför lektionens fokus. Där hamnade frågor om lektionen varit rolig eller tråkig i fokus, vilket i ett utvärderingssamtal inte kom att bli givande. ”I ett ämne där det inte finns några ”rätta” svar lär man sig att konsten kan vara en hyllning till mångfalden, en hyllning till individualiteten för dess egen skull” (Barnes, 1994, s. 20) Författaren talar om att en lärare allt för ofta uttrycker sina värderingar i elevernas individuella skapande och menar att eleverna måste få möjlighet att utforska sina egna upplevelser i skapandet och understryker att läraren inte kan bedöma det som eleverna aldrig fick chans att undersöka. Med det menas att den andra eleven inte fick samma möjlighet att reflektera kring vad som faktiskt skedde på lektionen och hur det kändes, då fel frågor hamnade i fokus. Liberg (2006) framhåller vikten av att reflektionen ska bli en lärandeprocess för eleverna som i det här fallet med svenska som ämne och kroppen som meningsskapande. Att veta vad, hur och varför man gör som man gör ger den praktiska kunskapen samma allmängiltighet som den teoretiska kunskapen, beskriver Gustavsson (2002).

Det som främst var intressant att se var elevernas reaktioner då vi i slutet av lektionen valde att säga att vi arbetat med dans. De reaktioner som uppvisades av eleverna vid utvärderingen var förundran. De blev förvånade att det var dans och svenska som lektionen bestod av. När eleverna fick frågan om vad dans är blev svaret enfaldigt, discodans. Daniella föreslog att man under lektionerna skulle kunna frånga att informera om allt man gjorde, dels för att få alla aktiva och delta utan att veta vad målet är, dels att frånga tidigare tankar och normer om vad dans kan vara där elever kan göra motstånd då de hör ordet ”dans”, vilket Danshögskolan (1990) också kommenterar. För att beskriva dans på rätt sätt menar Ericsson och Lindgren (2007) att den estetiska lärandeprocessen, utifrån ett naturvetenskapligt perspektiv, beskrivs tydligare som ”lärande med hela kroppen” (s. 169). Med det förklarar författarna dansen som mycket mer än bara kroppsliga rörelser, där sinnena utgör vikten av den kunskapsbildning som i hög grad pågår i det kroppsliga formandet. Trots det beskriver Ericsson och Lindgren att musik och bild ses som mer allmängiltigt positiva ämnen och att de oftast förknippas med personlig utveckling. Ericson (2005) beskriver att det snarare är killarna som oftast kan uttrycka en negativ stämning när det framkommer dans på schemat, medan tjejerna utstrålar energi och lust till ämnet. Oliver (2008) diskuterar i sin studie att det kan ha med kroppssynen på sig själv att göra och att elever ser ner på sig själva i sin utformning av dans, vilket kan skapa en negativ inställning.

Diskussion

Syftet med studien har varit att få kunskap om hur dans som estetisk läroprocess kan uttryckas och stärkas i svenskundervisningen i grundskolans tidigare år, F-3, utifrån Lindströms modell, kroppsligt meningsskapande och ett demokratiskt perspektiv. För att bemöta syftet konsekvent intervjuade vi danspedagoger om hur dans kan bidra i den estetiska läroprocessen i undervisningen. Med utgångspunkt i deltagarnas klarlägganden skapade vi experimentella lektioner för att konkret prova hur det skulle kunna fungera i praktiken. Med utgångspunkt i det konstruerade forskningsarbete som gjorts har vi i det här avsnittet valt att diskutera våra reflektioner över undersökningen och det färdiga resultatet studien gav. Vi kommer dessutom

att gå in på en metodvalsdiskussion och avslutande frågeställningar som väckts under studiens gång.

Under studiens genomförande fick vi möjlighet att delta på dansfrukost, workshops, en dansföreställning för barn och ett seminarie. Dansfrukosten anordnades av kultur i väst för att nätverka med dansare, koreografer, danspedagoger och dansstudenter. Därefter anmälde vi oss till Satellit, en dansfestival som stod för de resterande tillställningarna. Dansfestivalens fokus låg på delaktighetsarbete med barn. Workshopen konstruerades av Camilla Myhre och Caroline Wahlström Nesse där de presenterade KROM (kropp i rum) som pedagogiska tips för att arbeta med rum, rörelse till dans, kreativitet och konst, inkludering och mångfald. Den erfarenhet vi fick med oss från de här dagarna har gett oss konkreta idéer och metoder för hur man kan införa dans som ämne i undervisningen på ett grundläggande plan. Vi har, utifrån festivalen, fått en förförståelse för analysarbetet av intervjuerna och de experimentella lektionerna. Det kan ha påverkat vårt fokus och vad vi har sett i inhämtningen av litteraturen.

De intervjuer som genomfördes med danspedagogerna var givande då det visade sig finnas ett positivt intresse för dansutveckling inom skolan. Något som dök upp under intervjuerna var *skapande skola* där projektet syftar till att ta in professionella yrkesutövare in i skolan för att eleverna ska få möta olika uttrycksformer. Projektet har inte legat i fokus i vår studie, men har ändå diskuterats i intervjuerna och är värt att nämna här då det är Skolverkets vision att på lång sikt integrera de estetiska uttrycksformerna i skolan. Hjort (2011) nämner *skapande skola* som bidrar till införandet av kultur i skolan:

Precis som ”kultur” alltid har varit när det gäller grundskolan-projekt som går utanpå allt annat. Satsningarna kan naturligtvis vara av hög kvalitet och intressanta för både lärare och elever. Men i formell mening har satsningen ingen inverkan på skolarbetet, blir inte normativt i någon avgörande aspekt (s. 23).

Det författaren vill förmedla är att involvera de estetiska ämnena i kursplanerna som en naturlig del av skolgången. En övergripande antydning som danspedagogerna förmedlade var att dans som estetisk läroprocess kan integrera alla elever. Aulin-Gråhamn (2004) redogör för integrering, där elever i en estetisk läroprocess får känna sig delaktiga med utgångspunkt i sina egna erfarenheter. Att belysa dans som ett eget ämne har poängterats återkommande genom intervjuerna för att medvetandegöra om ämnets bredd. Paulsen (1996) säger att man inom skolan ofta använder dans för att nå en gemenskap. Genom att använda dansen på det sättet blir dansen ett instrument för att nå mål utanför den estetiska läroprocessen. Då man endast ser estetiken som medel kan risken bli att det enskilda konstnärliga uttrycket med sina egna lagar glöms bort. Dans är annat än bara sällskapsdanser, det kan vara improvisation i olika former, modern, jazz med mera, samtidigt som det finns en lång historia att belysa. Dessutom nämnde några av danspedagogerna att dansen som kommunikationsform ingår i många skilda kulturer som en naturlig del av samhället. Precis som Wulff (2009) beskriver dans på kulturell nivå där danskulturen på Irland var och är Riverdance. Författaren beskriver att det är genom dansen som hon lär sig den irländska kulturen, vilket kan vara ett sätt att arbeta på även inom skolan på olika sätt. Hjort (2011) utgår bland annat från fiktionens betydelse i *art literacy*, ”att göra och att se med alla sinnen”, där hon ifrågasätter skolans pedagogik (s. 167). Författaren förstår inte hur man inom skolan kan lära elever om samhället och dess historia utan att informera om konstarnas betydelse. Kulturen har enligt Hjort en väsentlig relevans för elevers kunskapsutveckling. Hon ser att dans ur fiktionens ståndpunkt är högst användbar, då den inte behöver åtskiljas från sagor och skönlitteratur i svenskundervisningen.

Vi kan kritisera Ericsons (2005) syn på att dela upp dans som ett bra hjälpmedel främst för pojkar, då vi ser att det stärker alla elever. Dessutom kan vi se att en undervisning som innefattar många värderingsbedömningar i form av *bra* och *fint*, kan få en negativ effekt då det främst blir en bedömning av elever som individer. Anna kritiserar också värderandet i undervisningen då det ger utrymme för jämförandet. Tänkbart skulle vara att bedömningar i form av att säga *jag ser att du har blivit tydligare i den rörelsen* eller *nu ser jag att du följt dansen från start till slut*, det vill säga att man uppmärksammar det eleven arbetat mot och presterat kunskapsmässigt.

Ur en demokratisk synvinkel kan det vara intressant att se på dans utifrån Eisners (1996) uttryck kring den *akademiska socialisationen*, där de teoretiska ämnena betonas framför de estetiska ämnena. Eisners uttalande och resultatet i studien har väckt frågorna: Är estetiken en väg mot lärandet i en process? Var läggs vikten, på processen eller produkten? Och i det fallet, med fokus på svenskan enbart, eller även det estetiska lärandet? Vad alstrar det för syn på de estetiska lärprocesserna och är det demokratiskt utformat att estetiska lärprocesser endast ses som en väg till kunskapen och inte som en kunskap i sig. Natalie Davet, som var en av ledamöterna i seminariet tillhörande Satellitfestivalen (12 mars 2015), talade om att arbete med estetiken innebär ett processinriktat arbete där vikt bör läggas på att utveckla, - pröva, - och framförallt våga misslyckas under tiden. Något som hon även tryckte på inom dansen och ville förmedla vikten av var två demokratiska begrepp, *delaktighet* och *inflytande*. Hon menade att *delaktighet* är när lärarna bjuder in eleverna till att delta oavsett om läraren själv är aktiv eller passiv deltagare och *inflytande* när det är eleven som ska kunna uttrycka sin röst utan att läraren bjuder in till samtal. Hege Haagerud som också var en av ledamöterna i seminariet tillhörande Satellitfestivalen (12 mars 2015), pratade om att dansen inte handlar om att iscensätta barn utan att ”bruke” dem.

Ericson (2005) uppmärksammar att ett negativt klimat kan påverka inläringen på ett ogynnsamt sätt, samtidigt ser hon att ett positivt klimat i form av villiga och uthålliga elever kan bidra till att elever lär sig effektivare. Uthålligheten som författaren nämner är något som vi inte vill lägga någon större vikt vid, men att villigheten bidrog till lärandet kan vi uppleva stämde. Då elevernas fokus försvann från uppgiften, ledde det till en minskad villighet att bidra. Samtidigt kan vi inte lägga skulden på eleverna, då det är den vuxnes ansvar att upprätthålla och motivera eleverna till utveckling, vilket Ericsson och Lindgren (2007) uppmärksammar. Ett ökat svängrum gav i den här studien ett fritt utrymme som eleverna hade svårt att hantera, då gränsdragningarna var vaga. Det är något som man kan ta med sig i framtiden. Det är viktigt att man som lärare sätter tydliga gränser för vad som gäller under lektionen, men ändå öppnar upp för varierade tolkningar och idéer. Att öppna upp för ett interdisciplinärt lärande är viktigt och det krävs god förståelse kring de utvalda ämnena. Hjort (2011) säger följande om samverkan ”Lärare och pedagoger i estetiska ämnen känner förmodligen att de behöver förstärka argumenteringen eftersom estetiska ämnen inte värderas likvärdigt med andra ämnen” (s. 186). Sundin (2003) påtalar att lärare ställs inför estetiska beslut dagligen. Han förklarar att det därigenom är viktigt för lärare att ha kunskap om uttryckssätt och svårigheter som kan uppstå mellan estetiken och pedagogiken. Författaren säger vidare att det inom den pedagogiska dialogen saknas kunskap om vad estetisk fostran betyder.

En lärdom som vi erhållit genom studien och diverse danstillställningar, är hur mycket som kan kommuniceras via kroppen och dans som estetisk uttrycksform. Det har i lärdomen om dansen som ämne och kommunikationsform utvecklats ett intresse för hur man kan arbeta vidare med dansen i skolan. Liberg (2007) talar om människors meningsskapande i relationen till varandra och hur det skapar den värld de ingår i. Hon förklarar att människor både är medier och skapare som inverkar på de kontext man tillhör. Författaren hävdar att det inom forskningsområdet

förespråkas om *mediering* där meningsskapandet sker via skilda språkliga former. I kommunikationen med andra människor nyttjar vi flera sinnen och medel, och i en meningsfull konversation uttrycks både verbala – och ickeverbala språk, bland annat dans och rörelser. Det vill säga att en meningsfull kommunikation inbegriper ett vidgat språkbegrepp. Vi upplever att dans kan skapa fler förutsättningar för de elever som går i skolan då vi, som Cecilia talade om, inte är skapta att tvingas in i en tvångskorsett och sitta på en stol större delen av skolgången.

För att återkoppla till Skolverket (2011) som ligger till grund för skolans demokrati - och fostransuppdrag, ser vi värdet i vad som uttrycks kring dans, då innehållet ligger till grunden för framtidens medborgare. Då det under andra kapitlet framgår att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans [...]” finner vi att dansens egenvärde poängteras (s.14). Eftersom dansen ska komma till uttryck under grundskolan kan man som verksamhet inte frånga de här övergripande målen och riktlinjerna. Med tanke på att bild och musik redan uttalas som specifika ämnen, kan vi ifrågasätta varför dansen som konst och estetisk läroprocess inte redan har en egen kursplan?

Metodval

De valda metoderna i den här studien, djupintervjuer och experimentella lektionerna, har gjort att vi har fått ut den datainsamling som vi behövde för att belysa de frågeställningar som studien grundas på. Transkriberingen av de fyra intervjuer som gjorts har varit tidskrävande, men nödvändiga för att klarlägga syftet och skapa experimentella lektioner på bästa möjliga sätt. Det vi kunde gjort var att strukturera intervjuerna än mer åt våra frågor för att begränsa transkriberingsmaterialet, men då hade vi inte fått med deltagarnas egna ord på samma sätt. Deltagarnas egna uttalanden, utan vår inblandning, skapade förutsättningar inför den *textnära kodningen*. De experimentella lektionerna som vi båda utförde var sin gång, varade i 40 minuter vardera. Anledningen till den korta lektionstiden var dels att vi utgick ifrån hur det faktiskt ser ut i verkligheten, dels att det var elever i årskurs ett, utan erfarenhet av dans som estetisk läroprocess. Dessutom var eleverna uppdelade i halvklass, vilket gjorde att man under 40 minuter skulle ha möjlighet att gå igenom de aktiviteter vi tänkt ut med varje individ och par. Hade lektionen varit längre kunde möjligen vi hunnit med mer och eleverna lärt sig mer, men vår upplevelse var att 40 minuter blev en bra introduktion då det blev mycket nya intryck att ta in för eleverna.

Fortsatt forskning

Avslutningsvis kan en fortsatt forskning vara att lärarna ute på fältet ska få ta del av och få möjlighet att känna en trygghet i att använda dansen som estetisk läroprocess i svenskämnet. Den här studien var *inspirerad* av aktionsforskning därför att tiden var för knapp för att använda de i sin helhet. Vidare forskning kan gå djupare in på aktionsforskningen för att nå ut till de aktiva lärarna. Den här studien kan ligga till grund för hur danspedagoger ser att dans kan bidra i den estetiska läroprocessen i svenskundervisningen. Med det som utgångspunkt kan den fortsatta forskningen se, utifrån lärarnas perspektiv, om hur de konstruktivt kan skapa svensklektioner med dans som kommunikationsform i en estetisk läroprocess. Det kan vara att studien grundar sig på workshops där lärare får tips och idéer och praktiskt får vara delaktiga i och prova på olika sätt att använda dansen som en estetisk läroprocess i svenskämnet, utifrån vad den här studien har fått för resultat. Därefter låta lärarna individuellt få skapa egna lektioner kontinuerligt. Med fokus på dans kan lärarna uppleva en trygghet i att arbeta med dans som estetisk läroprocess.

Referenser

- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsuppdraget: praktik, reflektion, utveckling*. Stockholm: Liber.
- Aulin-Gråhamn, L. (2004). Estetiska traditioner i skolan. I Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken* (s. 13-33). Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, L. (2004). Nya deltagare, nya möjligheter. I Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken* (s. 35-63). Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, R. (1994). *Lära barn skapa: kreativt arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, M. & Paulsson U. (2012). *Seminarieboken: att skriva, presentera och opponera*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Boman, K. & Högberg, A. (2014). Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning. I Burman, A. (red.) (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser* (s. 75 - 91). Huddinge: Södertörns högskola.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber utbildning.
- Egan, K. (1999). *Children's minds, talking rabbits & clockwork oranges: essays on education*. New York: Teachers College Press.
- Einarsson, A. (2013). Dramapedagogik som form för medierat lärande. I Amhag, L., Kupferberg, F. & Leijon, M. (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (s. 125 – 148). Lund: Studentlitteratur.
- Eisner, E.W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered*. (2. ed.) London: Paul Chapman.
- Ericson, G. (2005). *Dans på schemat [Elektronisk resurs]: beskrivning och bedömning i ett estetiskt ämne*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, I. (2005). *Rör dig – lär dig: motorik och inläring*. Stockholm: SISU.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg: analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Karlstad: Region Värmland.
- Danshögskolan (1990). *Dans i skolan: en metodikskrift från Danshögskolan*. Helsingborg: Danshögskolan i samarbete med Statens kulturråd.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.

Hanna, J. L. (2008). *A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K – 12 Curriculum*. 37 (8), 491 – 506. Doi: 10.3102/0013189X08326032

Hjertström Lappalainen, J. (2014). Innan erfarenheten: Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik. I Burman, A. (red.) (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser* (s. 29 - 46). Huddinge: Södertörns högskola.

Hjort, M. (2011). *Konstens betydelse: om konstarterna och litteraturen i skola och samhälle*. Stockholm: Carlsson.

Hämäläinen, S. (2007). The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. I Rouhiainen, L. (red.) *Ways of Knowing in Dance and Art* (s. 56-78). Theater Academy, Helsinki, Finland. Acta Scenica 19.

Klinta, C. (1998). *Självföreläsning, kommunikation, rörelseglydighet genom Sherborneövningar*. Solna: Ekelund.

Korp, H. & Risenfors, S. (2013). Etnografi i forskning om ungdomars vardag. I Erlandsson, S. I. & Sjöberg, L. (red.). *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetssätt* (s. 61-80). Lund: Studentlitteratur.

Lagerkvist, A. (2012). Barnets rättigheter ur olika perspektiv: med förskolans läroplan i sikte. I Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (red.) (2012). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 15 – 25). Malmö: Gleerups.

Larsen, A. K. (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerup.

Larsson, H. & Fagrell, B. (2010). *Föreställningar om kroppen: kropp och kroppslighet i pedagogisk praktik och teori*. Stockholm: Liber.

Leijon, M. (2013). Rummet som resurs för lärande och i lärande. I Amhag, L., Kupferberg, F. & Leijon, M. (red.) (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (s. 53 - 72). Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7 – 23). ([reviderad upplaga]). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lindberg, S. (2002) Den här klassen är ju inte så musikalisk. I KIL-gruppen (2002). *Kilskrift: om konstarter och matematik i lärandet: en antologi* (s. 163 - 170). Stockholm: Carlsson.

Lindström, L. (2002). Att lära genom konsten: en forskningsöversikt. I KIL-gruppen (2002). *Kilskrift: om konstarter och matematik i lärandet: en antologi* (s. 107 – 131). Stockholm: Carlsson.

Lindström, L. (1-2/2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. I *KRUT* (projekt) (2008-). [*KRUT* (projekt) - samling av trycksaker] [2008?]-.

- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A curriculum. *The International Journal of Art and Design Education*, 31 (2). Doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x
- Lorentzon, Y. (2012). Barnets rättigheter, den vuxnes skyldigheter: Barnkultur, barns kultur och rätten till det egna perspektivet. I Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (red.) (2012). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 27-42). Malmö: Gleerups.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2009). *Dyskalkyli - finns det?: aktuell forskning om svårigheter att förstå och använda tal*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, Göteborgs universitet.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla [Elektronisk resurs]: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt: läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Nielsen, C. (2011). Kroppen läser och skriver? Läsningens och skrivandets kroppslighet i ljuset av Merleau-Pontys kroppsfilosofi. I Malmö högskola. Lärarutbildningen (2011). *Educare: [2011:1: tema: Svenska med didaktisk inriktning]* (s. 65-90). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Oliver, W. (2008). Body Image in the Dance Class. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 79, (5), 18-25.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Paulsen, B. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S. (2012). *Demokratiska arbetsformer värdegrundsarbete i skolan*. Johanneshov: TPB.
- Pramling Samuelsson, I. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Qvarsell, B. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken. I Klerfelt, A. & Qvarsell, B. (red.) (2012). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 61 - 76). Malmö: Gleerups.
- Román, G. & Sjöstedt Edholm, E. (2002). Danshögskolan – dans som kunskapsområde. I KIL-gruppen (2002). *Kilskrift: om konstarter och matematik i lärandet: en antologi* (s. 153 - 161). Stockholm: Carlsson.

Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I Rönnerman, K., Tornberg, G., Axén, U., Bergström, K., Nyberg, E., Söderström, Å., Folkesson, L., Olin, A., Nylund, J., Eriksson, A., Westberg, L. & Berlin, J. (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken: erfarenheter och reflektioner* (s. 13-30). Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (2009). Det tolkande-och det tolkande-uttrycket. I Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009). *Eстетiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 211-226). Lund: Studentlitteratur.

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

Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skoning, S. (2010). Dancing the Curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, (46). Doi: 10.1080/00228958.2010.10516548

Sofkova Hashemi, S. (2013). Att fånga tankar – verbala protokoll som observation. I Erlandsson, S. I. & Sjöberg, L. (red.). *Barn- och ungdomsforskning: metoder och arbetsätt* (s. 209-224). Lund: Studentlitteratur AB.

Sundin, B. (2003). *Eстетik och pedagogik: [i dynamisk balans?]*. Stockholm: Mareld.

Säljö, R. (2010) Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* (s. 137 – 195). Stockholm: Natur & kultur.

Thavenius, J. (2003). Yttrandefrihet och offentlighet: Kulturpolitik i skolan. I Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken* (s. 6 – 43). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

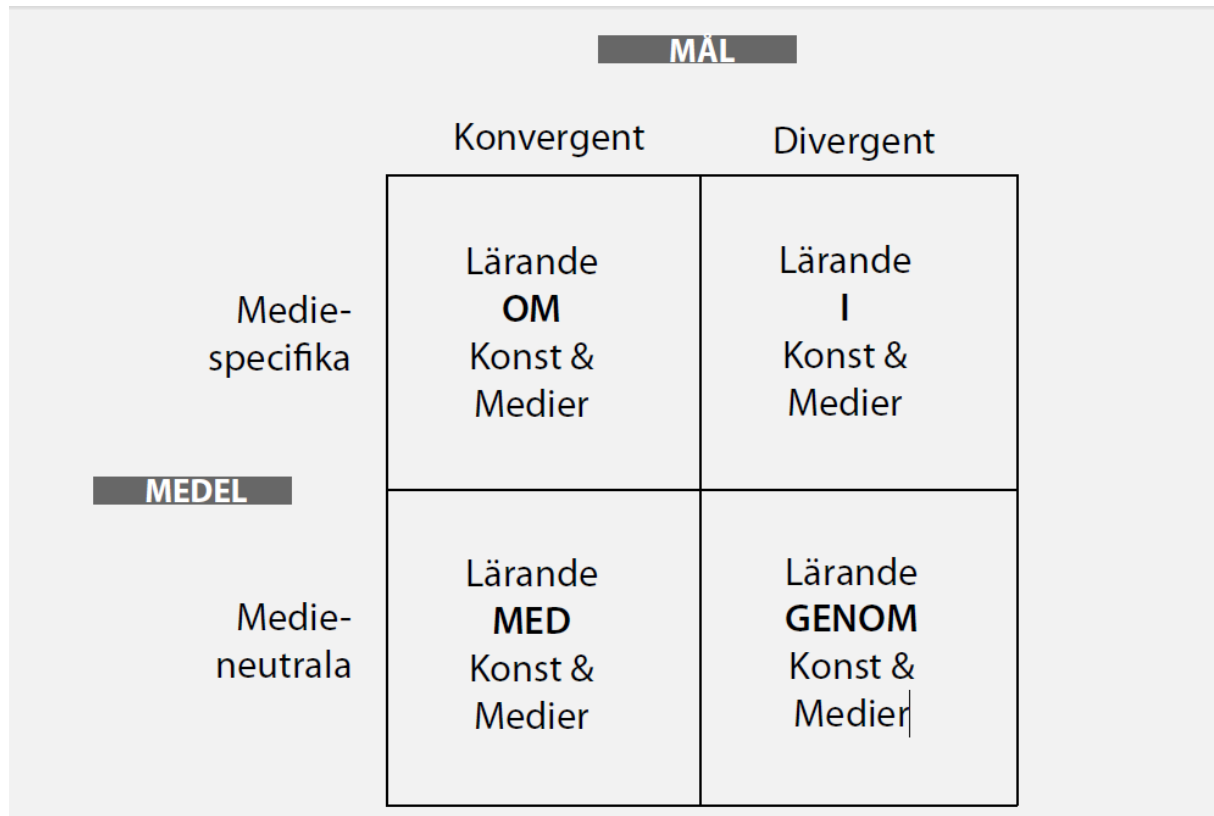
Unander-Scharin, Å. (2002). Dans-koder och byggstenar. I KIL-gruppen (2002). *Kilskrift: om konstarter och matematik i lärandet: en antologi* (s. 69-77). Stockholm: Carlsson.

Vetenskapsrådet (Uppdaterad: 2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtad:2015-02-05).

Wulff, H. (2009). Mobilitet och plats – om danstraditioner i förändring. I Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009). *Eстетiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 211-226). Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Lindströms modell (Lindström, 2008)





Missivbrev

Syftet: Syftet med studien är att få insikt i hur dans som estetisk lärprocess kan uttryckas och stärkas i grundskolans tidigare år, F-3, i svenskundervisningen.

- Hur ser danspedagoger att *dans* kan bidra i den estetiska lärprocessen i svenskundervisningen?

Vi kommer under intervjutillfället använda ljudupptagning för att underlätta efterarbetet, samt göra stödanteckningar.

Etiska ställningstaganden: De forskningsetiska principerna i det följande har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningsdeltagare/uppgiftslämnare så att vid konflikt en god avvägning kan ske mellan forskningskravet och individskyddskravet.

Informationskravet: Vi har ovan informerat dig om syftet med intervjutillfället och vad som förväntas av dig som deltagare. Vi vill även informera om att deltagandet är frivilligt och att du kan avbryta din medverkan när som helst.

Samtyckeskravet: Ditt deltagande är på dina villkor och därför krävs ditt samtycke till vårt examensarbete.

Konfidentialitetskravet: Du som ingår i vår studie ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras på sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

Nyttjandekravet: Vi kommer endast att nyttja det insamlade materialet till vår studie.

Forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>)

Vi kommer före publicering av examensarbetet att kontakta deltagare om vi stöter på etiskt känsliga avsnitt i det insamlade materialet.

Är du eventuellt intresserad att ta del av det färdiga examensarbetet kan du kontakt oss via mejl, så informerar vi var och när publicering kommer att ske.

Vi som utför studien är:

Eleni Myhre
Eleni.myhre@student.hv.se

Malena Fock
Malena.fock@student.hv.se

Jag vill delta i studien

Jag vill inte delta i studien

**Examensarbete
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2015**

Intervjufrågor

1. Vad är dina erfarenheter av dans? (Utbildning, arbete, i samarbete med barn m.m.)
2. Vad önskar du som danslärare att se för utveckling hos barn? Utveckla. (Skiljs det åt mellan individer?)
3. Hur fångar du barns uppmärksamhet inom dansen?
4. Hur bemöter du barn då svårigheter uppstår?
5. Har du några tankar och idéer om hur man kan utveckla dans, som estetisk lärprocess, inom skolan? Hur? (6- 10 åringar)
6. Vad ser du för fördelar med dans i undervisningen? (för din egen del, för barn, i samspel med barn)
7. Finns det nackdelar med dans i undervisningen? (fritid, utbildning, arbete)
8. Har du tips på material/metoder inom dans som kan appliceras i skolan? Något som lärare och elever kan arbeta med dagligen/veckovis?
9. Kan lärande ske genom dans enligt dig? Hur? (exempelvis inom svenskundervisningen 6-10 åringar)
10. Hur kan man som pedagog tänka om man vill sammanföra kropp och sinne under dansprocessen? Vad hamnar i fokus? (slutprodukt och/eller vägen till slutprodukten)
11. Behövs det kroppsliga förkunskaper för att utöva dans?
12. Hur tänker du som pedagog kring jämlikhet inom dansen?
13. Hur ser du som pedagog på barnens deltagande i dans?
14. Hur flexibel är man som pedagog i dansskapandet?
15. Vad är det i dansen som skiljer sig från andra estetiska uttrycksformer?

Pedagogisk planering

Experimentell svenskundervisning med dans som estetisk lärprocess åk 1

Långsiktiga mål hämtade från läroplanens kap 1

De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. [...] dans, [...] text och form ska vara inslag i skolans verksamhet.

Förmågor, hämtade ur kursplanens syftetext

I mötet med olika typer av texter scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.

Centralt innehåll som undervisningen kommer att utgöras av?

Svenska: Muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer.
Dans: Vi ser att dansen kan stödja presentationerna av de ord som eleverna kommer att arbeta med.

Elevernas möjligheter till inflytande över arbetsområdets form och innehåll

Eleverna får själva möjlighet att välja ord och kombinera dem till egna meningar. De får även skapa egna rörelser utifrån de ord som de själva valt. Det som är förutbestämt är orden som eleverna får välja på.

Arbetsätt och arbetsformer

- Uppvärmning: Vi använder ordklasserna Substantiv, Verb och Adverb. Eleverna kommer gestalta ett ord var i ring, där alla kommer få imitera varandras rörelser.
- Aktivitet 1: Eleverna kommer att i par få gestalta tre ord utifrån de tre ordklasserna.
- Aktivitet 2: Eleverna får demonstrera sitt skapande i ringen, där kamraterna imiterar.

- Aktivitet 3: Eleverna får samordna sina kroppsliga berättelser till en helhet, det vill säga en gemensam kroppslig berättelse.
- Reflektion: Utvärdera processen genom frågor som: Vad har vi gjort? Vad var lätt? Vad var svårt? Vad har du lärt dig i svenskan? Vad har du lärt dig om dans? Hur kändes det i kroppen att göra rörelserna? Fick du möjlighet att skapa/påverka rörelserna till orden? Vad skulle ni vilja göra annorlunda till nästa gång? Vad skulle ni vilja göra igen?

Bedömning

Svenska: Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter.

Dans: Här tolkar vi att budskapet förmedlas genom elevernas tolkningar i dansen.

Tidsplan

En lektion under 40 minuter

Utvärdering (Form, innehåll och tidsplaner)

Eleverna kommer i slutet på lektionen få reflektera tillsammans med läraren om till exempel: Vad har vi gjort? Vad var lätt? Vad var svårt? Vad har du lärt dig i svenskan? Vad har du lärt dig om dans? Hur kändes det i kroppen att göra rörelserna? Fick du möjlighet att skapa/påverka rörelserna till orden? Vad skulle ni vilja göra annorlunda till nästa gång? Vad skulle ni vilja göra igen?

Lektion utifrån Lindströms modell*Dans*

<p>Om</p> <p>Skapande dans</p>	<p>I</p> <p>Gestaltning Skapa dans Dansa: kroppsanvändning, koordination & reproduktion Interpretation via Musik-Dans-Narrativ</p>
<p>Med</p> <p>Svenska Kommunikation Läsa, tala Musik Sinne & kropp</p>	<p>Genom</p> <p>Reflektion Medierande Sätta ord på känsla, kropp & sinne, demokrati</p>

Svenska

<p>Om</p> <p>Ord Estetiskt berättande Muntliga presentationer Samtala i par</p>	<p>I</p> <p>Kroppsligt meningsskapande Tolkning av ord (förståelse kroppsligt)</p>
<p>Med</p> <p>Dans – rörelser, musik Samarbete Samtal i par Sinne & kropp</p>	<p>Genom</p> <p>Reflektion i sin egen upplevelse av begrepp Lyssna på varandra, känsla, kropp & sinne, demokrati Tankevända</p>

Beskrivning av individuella bidrag i examensarbetet

Eleni Myhre (Författare 1):

- * Läst hälften av det insamlade litteraturmaterialet, t ex Bell, Boman & Högberg, Egan, Einarsson, Eisner, Ericson, Gardner, Gustavsson, Hanna, Hjertström & Lappalainen, Hjort, Klinta, Leijon, Liberg, Lindberg, Lorentzon, Nielsen, Paulsen, Román & Sjöstedt Edelholm, Sundin, Thavenius
- * Kontaktade två av deltagarna för intervju
- * Deltog under intervjuerna
- * Observerade en experimentell lektion
- * Utförde en experimentell lektion
- * Utformade missivbrev
- * Utformade intervjufrågor tillsammans
- * Transkriberade intervjumaterialet tillsammans

Malena Fock (Författare 2):

- * Läst hälften av det insamlade litteraturmaterialet, t ex Aulin-Gråhamn, Andersson & Carlström, Barnes, Duesund, Ericsson, Danshögskolan, Hämäläinen, Larsson & Fagrell, Lundberg & Sterner, Oliwer, Olsson & Sörensen, Patel & Davidsson, Pihlgren, Selander, Sjöstedt-Edelholm & Wigert, Skoning, Unander-Scharin, Wulff
- * Kontaktade tre av deltagarna för intervju
- * Deltog under intervjuerna
- * Utförde en experimentell lektion
- * Observerade en experimentell lektion
- * Utformade pedagogisk planering
- * Utformade intervjufrågor tillsammans
- * Transkriberade intervjumaterialet tillsammans

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
www.hv.se