



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Swing it magistern, swing it!
-En studie om dans som verktyg i undervisning

Janna Ahlberg & Johanna Alfredsson

Skapande verksamhet /LAU370

Handledare: Margareta Borg

Examinator: Mats d Hermansson

Rapportnummer: VT08-1191-2

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Swing it magistern, swing it! -En studie om dans som verktyg i undervisning

Författare: Janna Ahlberg & Johanna Alfredsson

Termin och år: Vt- 2008

Kursansvarig institution: LAU370: Sociologiska institutionen

Handledare: Margareta Borg

Examinator: Mats d Hermansson

Rapportnummer: VT08-1191-2

Nyckelord: Dans i skola, dans som verktyg, rörelse, lärostil, intelligenser, kommunikation, kinestetisk intelligens

Syftet med denna studie har varit att ta reda på hur man i skolan kan använda dans och rörelse som ett verktyg för ökat lärande. Vi har också undersökt några av de problem och möjligheter som uppdragas i arbetet med dans och rörelse i skolan samt huruvida det finns teoretiskt stöd för att arbeta med dans som verktyg i undervisning. Ytterligare en fråga har varit om vissa elevers lärande gynnas särskilt av denna metod? För att finna svar på frågeställningarna har vi genomfört kvalitativa intervjuer, för att få uttömmande svar med informanternas personliga ställningstaganden. Vi har valt informanter som integrerar dans och rörelse med andra ämnen och verksamheter och som inte enbart arbetar med dans som en isolerad företeelse. Två av informanterna har också en mer övergripande roll i arbetet för dans i skola i egenskap av danskonsulenter. Den teoretiska bakgrunden bygger till stor del på forskning kring lärande och mänskliga intelligenser men också på en mer kulturell syn på lärande genom estetiska verksamheter. Resultatet visar på att dans kan bidra till ett känslomässigt engagemang, vilket vi anser vara viktigt för många elevers lärande, samt att dans är en viktig källa till icke verbal kommunikation. Vi har också blivit varse att dans är ett ämne som kan användas på olika sätt, med olika syften och att dans som eget ämne är viktigt och förtjänar status. Men dans och rörelse har även en viktig roll som verktyg för att bidra till ökad förståelse, även i andra ämnen. Dans möts ofta av ett positivt mottagande i skolan men trots detta har den, varken som eget ämne eller som verktyg i andra ämnen, särskilt hög status. För att statusen ska höjas och för att dans ska få en mer central roll i skolan har vi kommit fram till att teoribildning, mer dans på lärarutbildningen samt mer handledning för lärare är viktiga faktorer.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Problemområde och bakgrund	5
1.2 Läroplanen om dans och skapande verksamhet	5
2 Syfte och frågeställning	6
2.1 Studiens syfte	6
2.2 Frågeställningar	6
3 Metod och avgränsning	6
3.1 Avgränsning	6
3.2 Studiens informanter	7
3.3 Intervjuer och genomförande	8
3.4 Alternativa metoder	8
3.5 Studiens tillförlitlighet	9
3.6 Etiska överväganden	9
4 Teoretisk inramning	9
4.1 Begreppsförklaringar	9
4.2 Litteraturgenomgång	10
4.2.1 Multipla intelligenser	11
4.2.2 Kroppslig-kinestetisk intelligens	12
4.2.3 Intelligenser i dans och rörelser	12
4.2.4 Att lära med kroppen	12
4.2.5 Lärstilar	13
4.2.6 Lärstilar i skolan	14
4.2.7 Konstarter i lärandet	15
4.2.8 Skapande och analys i dansen	15
4.2.9 Olika perspektiv på konst och lärande	16
4.2.10 Överspridningseffekter	16
4.2.11 Kritiska synpunkter	16
4.2.12 Förändrad syn på barn och dans	17
5 Resultat	18
5.1 Dans och rörelse i undervisning	18
5.1.1 Naturvetenskapliga rörelser	18
5.2 Dans och rörelse för ökad förståelse	19
5.2.1 Tala om dans	20
5.2.2 Dans, med olika syften	20
5.3 Mottagande av dans i skolan	21
5.3.1 Okunskap blir hinder	21
5.3.2 Tradition och utbildning	22
5.4 Teoretiskt stöd för dans som verktyg i undervisning	23
5.5 Dimensioner av dans som kommunikation	24
5.5.1 Fler dimensioner	24
6 Diskussion och slutsats	25
6.1 Slutdiskussion	25
6.1.1 Helhet genom dans	25
6.1.2 Att sprida effekter	26
6.1.3 Kunskap i kroppen	26
6.1.4 Anpassa eller kategorisera	27
6.1.5 Att synliggöra det egna lärandet	27
6.1.6 Perspektiv på kommunikation	27

6.1.7 Kommunikation genom interaktion	28
6.1.8 Mottagande i skolan	28
6.1.9 Brister i det västerländska utbildningssystemet	29
6.1.10 Eget värde eller hjälpgumma	30
6.2 Slutsatser och relevans för skolan	30
6.3 Framtida forskning	31
6.4 Avslutande ord	31
Referenslista	32
Bilaga A	34

1 Inledning

1.1 Problemområde och bakgrund

Hur man i skolan ska lyckas öka **elevers** kunskaper är i dag ett väl debatterat ämne. Ledande politiker vill höja elevernas kunskap genom bland annat betyg, omdömen och ordning. Detta trots att forskning pekar på att skolan i många fall är en begränsande miljö där elever sitter stilla vid sina bänkar med text som enda kunskapskälla. Samtidigt arbetar många för att finna nya metoder att anpassa skolans verksamhet till elevers individuella behov. I läroplanen Lpo 94 står det att kunskap inte är ett entydigt begrepp, utan något som kan ta form som både fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (skolverket, Lpo94: 6). Det står också att "[s]kolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet" (skolverket, Lpo 94: 6).

Intresset för dans i skolan växer och dess positiva effekter blir allt mer uppmärksammade. Inte nog med att dans är ett eget kunskapsområde som förtjänar status i skolan, den bidrar också med många positiva effekter även för andra kunskapsområden. Dans i skolan är ett stort område som kan belysas från många intressanta synvinklar. Studien kommer dock begränsas till hur dans kan fungera som verktyg i undervisning för att bidra till ökat lärande, men också för att ge eleverna nya vägar till kommunikation. Dans kan innebära en chans att prova nya roller, tillägna sig ett språk och att tolka kroppsspråk. Det kan betraktas som ett ickeverbalt sätt att kommunicera, vilket kan bidra till nya sätt att lära. Det vi särskilt intresserat oss för är hur dansen kan fungera som ett verktyg för att bidra till ökat lärande inom andra kunskapsområden.

Vi har i vår egen skolgång aldrig haft särskilt stor upplevelse av dans och rörelse. Det har då begränsat sig till ett fyrtiominuterspass på gymnastiken, en gång om året. Genom inriktningen skapande verksamhet på lärarutbildningen fick vi upp ögonen för dans och rörelse och dess betydelse för utveckling. Detta är bakgrunden till att ta reda på mer hur man kan arbeta med dans i skolan och dess betydelse för elevers lärande.

1.2 Läroplanen om dans och skapande verksamhet

I Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94 talar man ofta om de skapande verksamheterna som ett gemensamt fenomen i stället för att precisera verksamheterna eller ämnena ett och ett. Det är svårt att finna specifika punkter om endast dans och man får därför räkna dansen som ett av de skapande eller estetiska ämnena. Det står nämligen en rad olika punkter att läsa kring hur viktigt användandet av estetisk och skapande verksamhet i skolan är. Bland annat att "[s]kapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för skoldagen." (Skolverket, Lpo, 94: 6). Ytterligare något som poängteras i läroplanen är hur viktigt det är att man i skolan uppmärksammar olika aspekter såsom de intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska (Skolverket, Lpo 94: 6).

Att man bör använda olika metoder, däribland dans, i undervisningen styrks av följande citat ur läroplanen:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans. (skolverket, Lpo, 94: 10)

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Studiens syfte

Vårt syfte är att ta reda på hur man i skolan kan använda dans och rörelse som ett verktyg för ökat lärande. Vi vill också undersöka några av de problem och möjligheter som uppdagas i arbetet med dans och rörelse i skolan.

2.2 Frågeställningar

- Hur kan man använda dans och rörelse som verktyg för ökad förståelse i olika skolämnen?
- Finns det teorier som stöder det aktiva arbetet med dans och rörelse som ett verktyg i undervisning? Vad har teoretiskt stöd för betydelse för dans i skolan?
- Hur blir dans och rörelse som verktyg mottaget hos elever och lärare?
- Hur gynnas vissa elevers lärande då man använder dans och rörelse som verktyg i undervisningen?
- Vad finns det för olika dimensioner av dans som kommunikation?

3 Metod och avgränsning

3.1 Avgränsning

Vår ursprungliga idé var att i denna studie ta reda på hur vanligt förekommande dans och rörelse är som ett verktyg i skolan. Dessa tankar grundade sig i att vi personligen upplever att lärare sällan använder sig av det verktyget i undervisningen, trots att många säkerligen är medvetna om att många elever är i behov av rörelse. Vi planerade att intervjua olika lärare, både de som använder sig av dans i undervisningen och de som inte gör det, för att ta reda på vilka attityder de har kring dans och rörelse i skolan. Studien skulle sammanfattningsvis innebära en undersökning av vad som ligger till grund för olika attityder kring dans och rörelse i skolan. Problematiken med denna idé visade sig vara svårigheten att hitta spridning och tillräckligt många informanter för att kunna utröna ett relevant resonemang och att eventuellt finna mönster. Vi befarade att studien inte skulle uppnå den generaliserbarhet och validitet som i det fallet skulle vara önskvärd. På grund av dessa omständigheter har vi därför valt att koncentrera studien till att undersöka hur man kan arbeta med dans och rörelse som ett verktyg i undervisningen och vad det kan få för effekter för elevers lärande.

Kommunikationsbegreppet har också kommit att bli centralt i studien då vi anser att det inte går att behandla dans utan att komma in på kommunikation. På samma sätt går det inte att tala om lärande utan att blanda in kommunikationsbegreppet. Med andra ord är kommunikation en förutsättning för både lärande och dans.

Infallsvinklarna på dans i skolan som kunskapsområde är många och dansens positiva effekter är fler än bara som verktyg för lärande. Bland annat är dans utvecklande för motorik och bidrar till motion och hälsa. Trots att det finns många intressanta infallsvinklar har vi valt att begränsa studien och istället för att undersöka många olika delar av ämnesområdet har vi velat gå djupare på dansen som verktyg för lärande.

Begränsningen av studiens syfte har inneburit att valet av informanter blivit tydligare och att vi kunnat avgränsas till endast personer som uttryckligen arbetar aktivt med dans som metod i undervisningen. Vi har sökt informanter som integrerar dans och rörelse med andra ämnen och verksamheter och som inte enbart arbetar med dans som en isolerad företeelse. Två av informanterna har också en mer övergripande roll i arbetet för dans i skola i egenskap av danskonsulenter.

3.2 Studiens informanter

För att finna personer som praktiserar denna typ av verksamhet tog vi kontakt med kulturskolecheferna i Göteborgs kommun, då vi såg en möjlighet att dessa personer har en överblick över lärare som arbetar med dans. På detta sätt kom vi i kontakt med vår första informant, Erika Marklund. Erika är en av femtio lärare på Kulms, kulturskolan i västra Göteborg. Sin verksamhet bedriver hon bland annat på Dalaskolan i Kungsten där hon arbetar som rytmik-, dans- och instrumentalpedagog. Hon arbetar med att integrera rörelse med både musik och andra ämnen. År 2006 blev hon, av Sveriges Kungliga Musikaliska Akademien, utvald till årets musikpedagog för sitt gränsöverskridande arbete.

Informant nummer två är Maria Rudbo. Då vi tidigare under vår utbildning, i inriktningen skapande verksamhet, haft kontakt med Rudbo visste vi att hon är väl insatt i det område vi undersöker. Hon arbetar som danskonsulent för barn och unga i Göteborgsregionen, är auktoriserad dramapedagog och utbildad i danspedagogik med inriktning mot barn och ungdom och dans i skolan. Sedan 1990 har hon arbetat som drama/danspedagog i bland annat förskola, skola, och med fortbildning för personalgrupper. För sex år sedan tillträdde hon tjänsten som danskonsulent. Hennes arbetsuppgift är att sprida dans som konst- och uttrycksform, som ämne med eget konstnärligt värde i sig, men också som integrering i andra ämnen.

Genom Rudbo fick vi tips om ytterligare en viktig informant, Madeleine Sjögren. Hon är danspedagog och arbetar som danslärare på Move dansstudio. Där bedriver hon, tillsammans med andra danspedagoger, verksamhet på plats, men också ute på skolor i Göteborg. Målen med Move's arbete är att ge kunskap om dansen som konstform med egen formlära och grammatik, samt låta eleverna få lära sig hur de i rörelse kan gestalta inre bilder, tankar och känslor, både som individer och i grupp. Ytterligare en del av Move's verksamhet innebär studie/utvecklingsdagar för förskola -fritids och skolpersonal och ett kontinuerligt samarbetsprojekt med andra skolor. Bild och formskolan är en av skolorna som ingår i samarbetet. Det är en friskola som arbetar mycket med estetisk verksamhet där dans ingår som ett obligatoriskt ämne för eleverna.

Via informationssökning på internet stötte vi på Linda Hyensjö, aktiv inom Dans i Värmland, ett regionalt resurscentrum för konstnärlig dans som verkar för att göra dans tillgänglig för länets invånare samt att öka medvetenhet och kunskap om dans. Här leder hon ett projekt som bygger på dans som metod till inläring. Hon arbetar särskilt för att integrera dans i skolans befintliga ämnen och dess kursplaner samt för att utveckla dans som en metod till inläring. Genom det nationella utvecklingsprogrammet Dans i skolan togs beslut om att dans ska få en starkare skrivning i kursplanen i det svenska utbildningsväsendet från och med år 2009. Målet är också att etablera dans som eget ämne i skolan. Hyensjö är 1-7 lärare och har själv dansat i hela sitt liv. Hon har flera års erfarenhet av arbete med dans i olika former, både som

klasslärare med dans som metod för inläring, som projektutvecklare på olika skolor i Värmland, samt konstnärlig dans och med dans som hobbyverksamhet.

Via Maria Rudbo kom vi senare också i kontakt med Eva Persson, danskonsulent i hela Västra Götalandsregionen. Hennes uppgift som danskonsulent är att, tillsammans med ytterligare en danskonsulent bidra till att barn, unga och vuxna får möjlighet att se, uppleva, få kunskap om och utöva dans. Främst arbetar hon med dans som konstform.

3.3 Intervjuer och genomförande

Vi har ämnat göra kvalitativa intervjuer där vi utgår från samma frågeställningar i alla intervjuer. Vi har anpassat frågorna beroende på vem informanten är och vad den arbetar med för att kunna få uttömmande svar med informantens personliga ställningstaganden. Vi har också ställt frågorna i den ordning som i situationen känts mest naturligt och svaren har följts upp på ett individualiserat sätt.

Intervjuerna med Erika Marklund, Maria Rudbo och Madeleine Sjögren har genomförts muntligt. Vi har båda deltagit vid intervjutillfällena och som stöd för minnet har vi spelat in. Med Linda Hyensjö och Eva Persson har intervjuerna inte kunnat genomföras muntligt, på grund av att vi inte haft möjligheten att träffa dem personligen. Trots detta har vi ansett att deras kompetens och erfarenheter varit viktiga för vår studie och därför valt att genomföra intervjuerna genom att skicka frågor via e-mail. Frågorna har haft samma bas som i de muntliga intervjuer men dock något anpassade till att vi inte kunnat ställa följdfrågor. Naturligtvis har detta inneburit att de intervjuer där vi träffats personligen blivit längre och mer djupgående då vi kunnat ställa följdfrågor kring de områden vi varit mest intresserade av. Vi fick också mer respons i form av tonfall och mimik i de muntliga intervjuerna. Dock har intervjuerna vi genomfört via e-mail varit givande på ett annat vis då informanterna kunnat utveckla den eller de frågor som hon funnit viktigast, opåverkade av hur vi annars kunnat styra intervjuerna.

Den empiri vi insamlat genom våra intervjuer har vi sammanställt i en resultatdel. I denna del har vi inte valt att presentera resonemangen från varje intervju enskilt. Istället har vi sammanställt resultatet utifrån relevanta punkter där vi blandat informanternas svar och ställningstagande. Detta motiveras av att resultatet blir mer lättöverskådligt och att man som läsare lättare kan urskilja var informanternas åsikter och tankar överensstämmer alternativt går isär. Deras tankar och svar har vi senare diskuterat gentemot vår teoretiska bakgrund och lyft egna slutsatser, tankar och åsikter.

3.4 Alternativa metoder

Ingen av våra informanter träffar de elever de undervisar så ofta som dagligen, vilket till exempel klasslärare gör. Kanske är det de personer som träffar elever ofta som bäst kan avgöra huruvida de lär sig mer inom andra ämnesområden genom dans och rörelse? En alternativ metod hade därför kunnat vara att även höra elevers klasslärare för att få deras åsikt kring huruvida eleverna lärt mer då de fått utöva dans och rörelse i undervisningen. Som framtida idé vore det en intressant infallsvinkel att göra en större studie där både danspedagoger och klasslärare intervjuades för att kunna få båda perspektiv.

Att observera hur arbetet med dans och rörelse som verktyg kan gå till hade kunnat vara ytterligare en metod till vår studie. Där hade man också kunnat få syn på elevernas reaktioner

och agerande i dansen. Vi begränsade oss dock till kvalitativa intervjuer för att få mer information kring informanternas personliga syn på dansmottagande i skolan, teoretiskt stöd och arbetssätt, vilket vi inte ansett oss nå genom endast observation.

3.5 Studiens tillförlitlighet

Eftersom resultatet i vår studie grundar sig på kvalitativa intervjuer går det inte att visa på samma generaliserbarhet som till exempel vid en kvantitativ studie. Trots att studien inte bygger på att vara generaliserbar anser vi att resultaten ändå indikerar på något. Vi anser oss ha funnit kunniga informanter, både personer som arbetar aktivt i skolans vardag med dans som verktyg och personer som arbetar på en mer övergripande nivå och har en överblick över ämnesområdet. Genom informanternas kompetens på området anser vi oss ha funnit tillförlitliga resultat.

3.6 Etiska överväganden

Med informanternas tillåtelse används inga fingerade namn. Detta beror på att mycket av rapportens tillförlitlighet bygger på informanternas särskilda kompetens. Deras befattningar är unika och det är därför svårt att låta dem vara anonyma.

4 Teoretisk inramning

4.1 Begreppsförklaringar

Dans i skolan - Då vi använder oss av uttrycket ”dans i skolan” syftar vi till dans som en företeelse i skolan, både som ämne på schemat och som aktivitet även inom andra ämnen. ”Dans i skolan” används i vissa sammanhang för att beskriva ett utvecklingsprogram där Myndigheten för skolutveckling, Nationellt centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom (NCF) och Statens kulturråd samarbetar för att introducera dansen i skolan. I vår uppsats tydliggör vi de fall vi använder oss av uttrycket ”dans i skolan” och åsyftar detta projekt (http://www.kulturradet.se/templates/KR_Page.aspx?id=781).

Dans som verktyg - Här syftar vi till användandet av dans som en metod för att uppnå förståelse för andra företeelser än för dansen i sig.

Dans och Rörelse – Dans är ett vitt begrepp som i vardagligt tal rymmer många olika stilar - både som fria rörelser och specifika genrer som till exempel balett, jazzdans och orientalisk dans. I vår studie kan dans betyda allt ifrån enstaka rörelser till en koreograferad dans. Vi använder oss av uttrycket ”dans och rörelse” för att inte låsa oss vid särskilda genrer inom dans.

Kommunikation – Då vi i vår studie använder begreppet kommunikation åsyftar vi till identitetsutveckling i den avsikt att man kan ta nya roller, tillägna sig ett språk, att tolka kroppsspråk, att samverka och interagera med andra. Dans kan betraktas som ett ickeverbalt sätt att kommunicera (Ericson, 2000: 26). Riksdanskonsulent Cecilia Björklund Dahlgren beskriver dansen som en av de äldsta formerna av kommunikation, det är ett ursprungligt språk där människan är sitt eget uttryck (Björklund Dahlgren, 2000:7).

Intelligenser – I vår studie använder vi oss av Howard Gardners definition av mänsklig intelligens. Han menar att alla människor har olika sorters intellekt och därför lär, presterar, förstår och minns på olika sätt. Gardner menar att det finns nio olika typer av mänskliga intelligenser och att alla människor har sin individuella uppsättning av intelligenser (Gardner, 1991:25).

Lärstil – Med lärstil menas en människas personliga sätt att lära. En människas lärstil är nära förknippad med den personliga intelligensen. Enligt forskaren Michael Grinder skiljer man mellan visuell, auditiv, och kinestetisk lärstil. Eftersom vi människor är komplexa varelser är det svårt att kunna säga sig tillhöra endast en lärstil, trots att man kan ha någon stil som är dominerande. Vilken lärstil som dominerar är beroende av situationen. Lärstilen påverkar individens sätt att hantera informationsmaterial och hur olika personligheter fungerar i grupp (Grinder 1991:33).

4.2 Litteraturgenomgång

Vår teoretiska bakgrund bygger till stor del på forskning kring lärande och mänskliga intelligenser. En person som bidragit med forskning på detta område är den amerikanske forskaren Howard Gardner. Han har sin bakgrund inom utvecklingspsykologi och neuropsykologi, men har sedan tidigt 1980-tal arbetat med frågor rörande utbildning och skolutveckling. Det var främst Gardners forskning kring mänskliga intelligenser samt människors olika sätt att tillägna sig kunskap som fick aktiva inom skolan att öppna upp ögonen för hans arbete. I vår studie bidrar Gardners teorier till stor del med en biologisk förklaring till hur människor kan lära genom rörelse, trots att hans forskning ofta genomsyras av kulturella förklaringar. Vi har också valt att lyfta delar av den kritik han riktar mot det västerländska utbildningssystemet för att kunna jämföra denna med våra informanternas ställningstaganden.

Michael Grinder är lärare och forskare i USA. Han har blivit en erkänd teoretiker i den västerländska utbildningsvärlden, bland annat genom att ha bidragit till att utveckla den så kallade VAK-teorin. Där utforskas framförallt de tre lärstilar vi mest använder oss av då vi bearbetar information. Enligt denna teori lär man genom visuell, auditiv eller kinestetisk perception. Vi har valt att ha med Grinders forskning för att få ytterligare perspektiv på hur man kan arbeta med elever med kinestetisk lärstil.

Som ett komplement till Gardners och Grinders forskning har vi också valt att använda oss av Lena Boströms litteratur kring lärstilar och hur man kan anpassa undervisningen till att passa alla elever. Trots att många av hennes teorier grundar sig på Gardners (eller forskare med liknande perspektiv) teorier har vi valt att lyfta dem. Motivationen till detta är att hennes teorier, enligt oss, utgör en viktig bakgrund till vår studie då hon bidrar till ett svenskt perspektiv på teorierna om lärstilar och intelligenser.

Jämsides med de biologiska perspektiven på lärande går det att urskilja en mer kulturell syn på lärande genom estetiska verksamheter. Här har Madeleine Hjort kommit att bli ett viktigt namn i vår teoretiska bakgrund. Vi har bland annat valt att lyfta hennes argumentation kring estetisk verksamhet i skolan som, enligt henne, borde väga lika tung som de naturvetenskapliga kunskapsområdena. Hon menar att den estetiska verksamheten i skolan måste utvecklas till att inte bara ses som ett roligt inslag i undervisningen. Istället kan de användas för att inhämta kunskap, både i sin form som eget ämne och som en tillämpningsmetod för att öka förståelse inom andra ämnesområden.

För att få ytterligare perspektiv och argumentation kring estetiska lärprocesser har vi delgett tankar från projektet KIL (Konstarter I Lärandet) i vilket Hjort varit en del. Detta projekt handlar om hur man kan skapa en helhetsyn på teoretiska ämnen i skolan genom att integrera dem med estetisk verksamhet. Om de estetiska lärprocesserna skriver också Lars Lindström professor i pedagogik med särskild inriktning mot praktiskt-estetiska ämnen. Vi har valt att beskriva hans teorier om hur estetisk verksamhet kan ha en så kallad överspridningseffekt på andra kunskapsområden samt olika perspektiv på estetiska ämnens användningsområden.

Vi har också delgett tankar och teorier från två lektorer på danshögskolan i Stockholm, Gun Román och Elisabeth Sjöstedt-Edelholm som också de medverkat i KIL-projektet. De beskriver vikten av att ha just dans i skolan och det ökade intresset för området. Vi har valt att delge deras forskning då vi upplever att den ger en bild av förändringar inom danspedagogutbildningen.

4.2.1 Multipla intelligenser

Howard Gardner fick 1983, då han för första gången presenterade sina idéer om multipla intelligenser, stort genomslag hos lärare och utbildningsledare. Sedan dess har Gardner arbetat med en rad olika skolutvecklingsprojekt, många med fokus på de skapande ämnena i skolan (Madsén 1998 i Gardner 1991: 9-12). Här följer en presentation av Gardners teorier om multipla intelligenser och lärtilar. Vi lyfter även delar av den kritik han riktar mot det västerländska utbildningssystemet, vilket han anser vara alltför baserad på språkliga inlärningsmodeller.

Kognitionsforskning visar på att elever har olika sorters intellekt och därför lär, presterar, förstår och minns på olika sätt. Gardner skriver i sin bok *De sju intelligenserna* (1983: del 2) att det finns sju mänskliga intelligenser. De sju intelligenserna är följande:

- Lingvistisk intelligens- förmåga att använda språk i tal och skrift.
- Musikalisk intelligens- förmåga att uppskatta och uttrycka olika sorters musik och att ha sinne för rytm och toner.
- Logisk-matematisk intelligens- förmåga att dra logiska slutsatser och analysera matematiska samband.
- Spatial intelligens- förmåga att orientera sig och att bedöma avstånd. Bygger också på bra känsla för färger, former och mönster.
- Kinestetisk intelligens- förmåga att använda kroppen, bra koordination, motorik och balans samt god förmåga att bearbeta föremål.
- Interpersonell intelligens- förmåga till sociala färdigheter så som att uppfatta andras signaler och anpassa sig till sociala koder.
- Intrapersonell intelligens- förmåga till att ha en bra bild av sig själv och att kunna handla utifrån det.

Dessa sju intelligenser har senare kommit att kompletteras med ytterligare två:

- Naturintelligens- förmågan till att förstå samband i naturen.
- Andlig/existentiell intelligens- förmågan att analysera och reflektera över existentiella frågor och inspirera andra (Gardner 2001: kap 4).

Gardner menar att det är dessa intelligenser som gör att man lär på olika sätt. Alla människor har sin individuella uppsättning av intelligenser som man använder för att lösa problem och ta sig an uppgifter (Gardner, 1991: 25-27). Gardners citat: ”det handlar inte om hur intelligent du är, utan hur du är intelligent” (<http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1351>), har inom olika områden blivit en ”klassiker”, då det på ett mycket bra sätt sammanfattar hur han betraktar mänsklig intelligens.

4.2.2 Kroppslig-kinestetisk intelligens

Man kan fråga sig huruvida kroppskontroll kan kallas för en intelligens. I *De sju intelligenserna* (1983: kap 9) uttrycker Gardner hur kroppslig intelligens, precis som andra, är en viktig intelligens. Han menar att det i den västerländska kulturen har blivit ett glapp mellan människans förnuft och fysiska natur. Det vanliga är att man värderar det man gör med kroppen som mindre förfinat än problemlösningsmetoder som bygger på språksinne, logik och abstrakta symbolsystem. Den kinestetiska intelligensen handlar om att använda sin kropp på varierande och komplicerade sätt. Det kan handla om att arbeta fysiskt både fin- och grovmotoriskt (Gardner, 1983: kap 9). Ser man tillbaks i tiden har fysiska prestationer alltid varit viktiga för människan och enligt Gardner är dans människans mest raffinerade och varierade sätt att använda kroppen på (Gardner, 1983: 204-206).

4.2.3 Intelligenser i dans och rörelser

Läraren och författaren Gertrud Ericson har skrivit en avhandling som behandlar dans i skolan. I *Dans på schemat* (2000), som bygger på just denna avhandling, fokuserar hon bland annat på de intelligenser som framkommer just inom dans. Ericson menar att det är fler intelligenser än den kinestetiska intelligensen som aktiveras när vi dansar. Hon nämner spatial intelligens med tanke på den rumsliga uppfattningen där riktning och utrymme har stor betydelse. Den musikaliska intelligensen används då vi behöver lyssna och känna in rytm och puls och den intrapersonella intelligensen måste tas i bruk för att vi ska hitta känslouttryck och kunna förmedla dem till andra i rummet. Interpersonell intelligens är viktig för att kunna samspela och tolka de uttryck andra dansare i rummet förmedlar. Ericson menar att de två sistnämnda intelligenserna framträder särskilt i improviserad gruppdans då man dels måste koncentrera sig på sina egna erfarenheter av känslor och bilder samtidigt som man måste kunna tolka kamraternas kroppsspråk och intentioner för att kunna stämma in i deras dans (Ericson, 2000: 49).

4.2.4 Att lära med kroppen

Om skolans behov av teorier kring inläring skriver Lena Boström, gymnasielärare och författare. Hon hävdar i sin bok *Från undervisning till lärande* (1998: 84) att många elever har ett stort behov av att röra sig för att kunna integrera kunskap. Hon menar att dessa elever lär sig bättre om de rör sig än om de sitter stilla och att behovet av rörelse är störst hos de människor som har en så kallad holistisk informationsbearbetning. Personer med en holistisk informationsbearbetning har ofta ett behov av att bli känslomässigt engagerade i det område som de ska inhämta kunskap om. Deras förståelse gynnas av att till exempel genomgångar i skolan är kinestetiska, bildvisuella och konkreta. Det mest utmärkande för dessa personer är deras behov av att få helheten presenterad först och efter det delarna (Boström, 1998: 39-41).

I motsats till de personer som har ett holistiskt sätt att lära finns de personer som har ett så kallat sekventiellt lärande. Detta lärande karaktäriseras av ett behov av att först få se

detaljerna eller delarna av ett kunskapsområde. Informationen måste ges stegvis för att de ska kunna förstå helheten. Medan personer med ett holistiskt sätt att lära gärna arbetar i grupp så arbetar personer med ett sekventiellt sätt att lära hellre enskilt (Boström, 1998: 39-41).

Hur en person utvecklar sitt sätt att bearbeta information vet man inte. Boström menar dock att detta fenomen troligtvis är något man föds med snarare än något socialt betingat. Hon anser att det västerländska skolsystemet är mer anpassat för de elever som lär på ett mer sekventiellt vis än de som lär holistiskt. Dock är det, enligt Boström, så att de allra flesta kan anpassa sig och lära trots att undervisningen inte är speciellt avpassad efter deras sätt att bearbeta information. Samtidigt menar hon att det är först när ens behov tillgodoses som man verkligen kan förbättra sina prestationer (Boström, 1998: 41).

De människor som har behov av att röra sig för att kunna inhämta kunskap betraktas ofta som hyperaktiva och stökiga och i skolan begränsas de av att sitta stilla och vara tysta. Boström menar att dessa elevers inläring skulle gynnas av att en del av klassrummet var mer anpassad till rörelse (1998: 83-85). I följande citat blir det tydligt hur kroppen integrerar tänkande och inläring:

Genom fysiska rörelser skapas nätverk av nervceller och komplexa mönster bildas. Genom rörelse förankras också våra tankar t ex genom att vi verbaliserar inhämtad information, genom att vi rör oss vid inläring av fakta... Med rörelser väcks och aktiveras många av våra mentala kapaciteter. Dessutom syresätts hjärnan vid rörelser vilket ytterligare understryker den roll rörelser har för en bättre inläring. (Boström, 1998: 84)

Här tydliggörs att då man integrerar kroppsliga aktiviteter med lärande bidrar man till att aktivera hela sinnessystemet. Detta gäller enligt Boström inte endast vissa elever, utan alla elever gynnas av användande av kinestetiska inlärningsmetoder (Boström, 1998: 85).

4.2.5 Lärstilar

Enligt Gardner hänger intelligens och inläring tätt samman. Han menar att eftersom alla människor har olika intelligenser och lär på olika sätt kan man inte heller behandla alla lika. Särskilt inte då man vill att det ska lära sig något (Gardner, 1991: 26-27). I följande citat visar Gardner hur han ser på aktiverandet av intelligenser i pedagogiska situationer, hur en intelligens kan fungera både som form och innehåll och hur intelligens och inläring hör ihop:

En komponent i den pedagogiska situationen är särskilt intressant för mig, nämligen de enskilda intelligenserna som aktiveras. Denna faktor har många sidor. Vissa förmågor som innefattas i en bestämd intelligens kan t.ex. användas som medel för att skaffa information. Individer kan lära sig genom lingvistiska koder, kinestetiska eller spatiala demonstrationer eller starka interpersonella band. Liksom intelligenser kan vara medel för överföring av kunskap, kan kunskapsstoffet i sig tillhöra ett enda, specifikt intelligensområde (Gardner, 1983: 304).

Forskaren och pedagogen Michael Grinder har i en omfattande studie av lärares undervisningsmetoder utvecklat teorier om visuell, auditiv och kinestetisk lärstil (Grinder, 1991: kap 2). Den visuella lärstilen kännetecknas bland annat av att man helst vill ha synintryck i form av text och bilder för bättre förståelse. En person som har auditiv lärstil lär sig bäst genom muntlig information och använder sig gärna av yttre och inre dialog. Elever med kinestetisk lärstil lär bäst genom att utföra saker rent praktiskt. Generellt har kinestetiska personer ett tydligt kroppsspråk och vill gärna ge och få fysisk kontakt från sin omgivning (Grinder, 1991: 39). Grinder poängterar att de flesta människor har alla tre lärstilar

tillgängliga, så pass att man inte kan klassas som en Visuell, Auditiv, eller Kinestetisk person. I en vanlig skolklass brukar det dock finnas några få elever som kan sägas vara starkt inriktade på en av de tre lärstilarna (Grinder, 1991: 33-34). Han kallar dem ”översättarna” med förklaringen att all information de får måste översättas till deras särskilda lagringsmetod för att de ska förstå. Grinder menar att elever med särskild auditiv och visuell lärstil klarar sig ganska bra i skolan eftersom dagens skola är anpassad utifrån lingvistisk undervisning. Den enbart kinestetiska eleven riskerar dock att hamna utanför undervisningssystemet eftersom dess behov inte tillgodoses i samma utsträckning som elever med de övriga lärstilarna (Grinder, 1991: 34).

Vilka intelligenser och lärstilar som värderas högst har förändrats genom tider och samhällen. Gardner menar att i moderna och sekulariserade samhällen värderas den logisk-matematiska intelligensen medan man ofta sätter högre värde på interpersonell begåvning i skriftlösa samhällen. En person med en viss intelligensprofil kan alltså betraktas som begåvad i ett samhälle medan hon/han inte alls gör det i ett annat sammanhang eller samhälle. Den typ av inläring som är aktuell då man talar om dans är det som Gardner benämner som *inläring genom observation*. Det innebär, kort förklarat, att man ser hur en annan person utför något och sedan försöker göra på samma sätt. Då man lär genom observation aktiveras den spatiala, kroppsliga och interpersonella intelligensen (Gardner, 1983: kap 13).

4.2.6 Lärstilar i skolan

Som vi tidigare berört så var det först efter genomslaget med teorin om de multipla intelligenserna som Gardner och hans forskning blev aktuell i utbildningssammanhang. Många aktörer inom skolan, både i USA och i andra länder, har sedan dess använt sig av hans teorier för att utveckla sin verksamhet eller pedagogik. Senare har Gardner, bland annat i boken *Så tänker barn- och så borde skolan undervisa* (1991), skrivit mycket om skolan, utbildningssystemet och om hur det skulle kunna förändras.

Många av Gardners texter genomsyras av ett ifrågasättande av det västerländska utbildningssystemet som, enligt honom, bygger på att alla lär sig samma sak på samma tid och sätt. Kritiken grundar sig till stor del på att han anser det västerländska utbildningssystemet vara programmerat på språkliga inlärningsmodeller. Gardner menar att situationen i dagens skola utpekar vissa människor som lyckade och andra som misslyckade på orätta grunder. De elever som visar på en typisk akademisk intelligens har kanske i själva verket inte förstått, men ändå betraktas eleven som den mest lyckade. Han menar att många elever betraktas som okunniga då de inte är eller beter sig så som man förväntas i den västerländska utbildningssektorn. Detta trots att dessa elever kanske har uppnått en hög nivå av förståelse. Typiskt är också att många elever löser problem på ett bra sätt i naturliga situationer, men då det kommer till ett prov i skolan kan de inte alls prestera på samma sätt och åter igen betraktas de som okunniga. För att göra kunskapen mer begriplig anser Gardner att vi måste arbeta utifrån nya infallsvinklar och med nya metoder. Annars kan konsekvensen bli att många elever går genom hela sin utbildning utan att verkligen ha förstått. För att skolan ska vara givande och för att alla elever ska kunna tillägna sig kunskap är det av stor vikt att man tar hänsyn till att alla lär på olika sätt. Detta kräver att lärare anpassar undervisningen och den pedagogiska verksamheten samt utvärdering därefter (Gardner, 1991: 25-27).

Boström är av den åsikten att skolan har ett ansvar i att hjälpa eleverna till större flexibilitet i vårt, som hon beskriver det, komplexa och diversifierande informationssamhälle. Detta görs genom att stimulera barn till att använda olika sinnen. Hon talar också om den utmaning

skolan har i att stimulera elever att knäcka alla de koder som samhället domineras av. Annars löper de elever som har en mer kinestetisk lärostil en risk att komma efter i läs-, skriv- och lyssnarförmåga (Boström, 1998: 57-59).

Då elever med en kinestetisk lärostil behöver kroppslig aktivitet för inläring och förståelse har många lärare, enligt Boström, svårt för att bemöta dessa elever. Hon menar, precis som Grinder att dessa elever ofta blir hänvisade till en speciallärare (Boström, 1998: 68-69). Därför bör nya metoder utvecklas för att skolan ska kunna nå dessa elever:

I själva verket har skolan inte i tillräckligt hög grad lyckats hitta metoder för denna inläringstyp [kinestetisk]. Förvisso tar det längre tid för dem att lära sig nya och svåra saker, men när de väl lärt sig något sitter det oftast för alltid. (Boström, 1998: 69)

4.2.7 Konstarter i lärandet

Samhällsvetaren och kulturarbetaren Madeleine Hjort arbetar med de estetiska ämnens plats och roll i skolans kunskapsarbete. Även hon kritiserar avsaknaden av att kunna tillgodose elevers olika inlärningsstilar på grund av den västerländska skolans alltför matematiska och lingvistiska anpassning. Med estetiska ämnens olika möjligheter skulle chanserna öka för fler elever att finna sitt sätt att lära. Hjort menar att ju fler verktyg vi har att tillgå och ju mer vi vet om hur vi ska använda dem desto bättre förutsättningar har vi att förverkliga kunskap (Hjort, 2001: 79). Dock har estetisk verksamhet inte lika hög status som de teoretiska ämnena i västerländsk kultur och skola, vilket är något som Hjort starkt ifrågasätter. Till exempel menar hon att konstnärliga och naturvetenskapliga arbetssätt visserligen ser olika ut men att den konstnärliga processen och gestaltningen har lika omfattande utforskande och prövande processer som naturvetenskapen (Hjort, 2001: 104). För att det ska ske förändring är det viktigt att den estetiska verksamheten i skolan utvecklas till att inte bara ses som ett roligt inslag i undervisningen utan att konsten ses som ytterligare ett sätt att inhämta kunskap. Den kan fungera både som eget ämne och som en tillämpningsmetod för ökad förståelse inom andra områden (Hjort, 2001: 10). Självklart är glädjen en viktig del i arbetet med estetisk verksamhet men dock saknas i många fall tid till reflektion och analys (Hjort, 2001: 10).

4.2.8 Skapande och analys i dansen

Elisabeth Sjöstedt- Edholm, lektor i danspedagogik, diskuterar i *Röster om danspedagogik* (2004) problematiken kring avsaknaden av fördjupning i läroprocesser. Förutom det estetiska skapandet, det vill säga danserna man får lära sig i undervisningen och det eleverna skapar själva, är det också viktigt att man därtill gör beskrivningar och tolkningar i processen av dansandet. Hon nämner forskaren Smith- Autard som visar på några grundläggande ting som både utvecklar dansfärdigheter och förståelse för uttryck; att skapa dans, framföra dans, att se, beskriva och tolka dans (Sjöstedt- Edholm 2004: 101).

Här följer ett exempel på hur en sådan inlärningsprocess kan se ut enligt Smith- Autards teorier. Barnen skapar genom att röra sig fritt och gestalta, till exempel ett djur efter dess specifika karaktär. Att kunna framföra dansen som man lärt sig kräver att man kommer ihåg och är medveten om skillnader på till exempel hoppa- och galoppsteg. Tolkningsdelen handlar om att lära sig se och beskriva, både med kropp och med ord, de olika dansstegen och vad dansen väcker för associationer. I hela denna process tillägnar sig barnen goda förutsättningar för att lära sig dansa och få motorisk träning, men genom tolkandet föds också ett viktigt metakognitivt förhållningssätt (Grönberg- Wigert, 2004: 102).

4.2.9 Olika perspektiv på konst och lärande

De estetiska ämnenas betydelse för integrering och samverkan kan ses från olika perspektiv. En av författarna till *Kilskrift* (2002), Lars Lindström, redogör för hur dessa olika perspektiv ser ut. I den traditionella formen av undervisning i estetiska ämnen förekommer det framförallt undervisning *om* och *i* konst. Lärande *om* konsten kan beskrivas som ett åskådarperspektiv. Lärande *i* konsten kan beskrivas som kunskap i handling, alltså att man lär sig ett moment genom praktiskt deltagande.

Att lära *med* och *genom* konsten är metoder som fördjupar lärandet (Lindström 2002: 122). Lärande *med* konsten betyder att man använder dans och/eller andra konstarter för att levandegöra. Om man till exempel talar om samhället på 1700-talet, kan historiska danser ge en bild av en del av samhällsstrukturen för den tiden man arbetar med. Det kan också skapa engagemang hos eleverna och bli en ingång till fortsatt forskning inom ämnesområdet. Lärande *genom* konsten innebär att man arbetar undersökande med konsten och använder den som ett uttrycksätt där man bearbetar och problematiserar det område som berörs. Till exempel kan en viktig historisk händelse utforskas och eleverna får själva skapa en dans där händelsen gestaltas (Lindström 2002: 122). Lindström hävdar dock att användandet av konsten på detta sätt tenderar att bli till så kallade "hjälp-gummor" om läraren inte är väl förtrogen med det estetiska ämnet (Lindström 2002: 122).

4.2.10 Överspridningseffekter

Lindström redogör i *Kilskrift* (2002) för tidigare undersökningar som har gjorts om estetiska verksamheter i skolan och vad de har för inverkan och effekter på lärande. I en undersökning fick lärare svara på vilka effekter de upplevde hos elever som utövat olika estetiska verksamheter i skolan. Det man kunde se var bland annat kunskap, uppskattning av konstarter, ökad förmåga att kommunicera och att uttrycka och tolka tankar och känslor (Lindström 2002: 117). Man upplevde också att elever fick bättre självförtroende och ökad känsla för att lösa problem och att skapa något eget. Man kunde också urskilja tankar om överspridningseffekter: "Överspridningseffekter (transfer) – i form av ökad motivation, kreativitet, problemlösningsförmåga osv. som 'smittat av sig' på andra situationer inom skolan eller på fritiden." (Lindström 2002: 117). Överspridningseffekter innebär undervisning som leder till att eleverna får förståelse på så vis att de kan tillämpa sin vunna insikt och kunskap inom andra ämnesområden (Lindström 2002: 117). Ett tydligt exempel på överspridningseffekt som Lindgren nämner är ifrån en undersökning där man tittat på elever som fördjupat sig i texter med drama som verktyg. Den metoden visade sig sedermera ge effekter på läsförståelse överlag. Lindström anser det vara troligt att man genom drama lärt sig ett sätt att bearbeta texter mer på djupet än de som bara läst och diskuterat texter (Lindström 2002: 112).

4.2.11 Kritiska synpunkter

Lindström talar om den aktiva diskussionen gällande huruvida de estetiska ämnenas möjligheter kan underlätta förståelse och inläring för andra ämnen. Lindström hänvisar till Gardners teorier om tänkande, och visar på att teorierna har blivit en viktig teoretisk källa för lärare som använder dans, bild och musikspråk för att låta elever få reflektera, transferera och arbeta med idéer och föreställningar (Lindström 2002: 122). Lindström, precis som Hjort, menar att eftersom användandet av konsten som metod kännetecknas av just ett reflekterande och ett

tillåtande att använda alla sinnen för att få insikt och ökad förståelse kan den överspridas till kunskapsämnen av mer teoretisk karaktär (Lindström 2002: 108).

Trots den enighet som finns bland många forskare om att de estetiska ämnenas inverkan kan bidra med förståelse och inläring i andra ämnen, är det svårt att vetenskapligt kunna bevisa effekterna, menar Lindström (2002: 109). Att lärande skulle ske per automatik bara man tillsätter estetiska ämnen kallar Lindström för den ”naiva hypotesen” (Lindström 2002: 112). Enligt undersökningen som nämnts ovan, visade det sig till exempel att problemlösningsförmåga och ökad motivation var något som lärarna i undersökningen ofta omnämnde i samband med effekter av estetisk verksamhet. Eleverna själva uppfattade dock inte dessa motiv som viktiga i samband med estetiska ämnen. Det är alltså viktigt att pedagogerna visar eleverna vad undervisningen går ut på och gör både sig själva och dem medvetna om vilka förhållningssätt man bör inta, för att överspridningseffekter ska bli synliga menar Lindström (2002: 120).

4.2.12 Förändrad syn på barn och dans

En person som banat väg för en ny syn på barndans är Isadora Duncan. Hon levde och verkade i början på 1900-talet och bidrog till en mer seriös syn på danskonsten och dess betydelse för barns totala utveckling (Hjort, 1993: 201). Hon ansåg att dansen inte endast är ett mål i sig utan också ett sätt att nå intellektet, utveckla sin karaktär och mottaglighet för estetiska upplevelser. Hjort skriver att Duncan hävdade att endast den utbildning som innehåller dans är riktig och hon förde en ständig kamp för varje barns rättighet att dansa och att uppleva konst (Hjort, 1993: 201). Sedan dess har fler tunga namn utvecklat teorier kring den fria dansen och vilken betydelse den kan ha för barn och unga. Trots detta har dansen som kunskapsområde aldrig riktigt fått någon erkänd plats i den allmänna skolan (Hjort, 1993: 203).

Róman och Sjöstedt Edholm menar att det finns forskning som har ökat kunskapen om teorier kring dansens betydelse för barns utveckling men att den forskning som finns fortfarande är relativt liten (Róman och Sjöstedt Edholm 2002: 154). Samtidigt pågår en diskussion om att lärande ska kunna ske med fler metoder och på andra sätt än tidigare. Det har bidragit till att ett ökat intresse för betydelsen av dans börjat ta form (Róman, Sjöstedt Edholm 2002: 153). Róman och Sjöstedt-Edholm hävdar att fler skolor gärna vill arbeta gränsöverskridande men inte riktigt vet hur de ska gå till väga eftersom danstraditionen hittills haft en svag ställning i skolan (Róman, Sjöstedt-Edholm 2002:153). Róman och Sjöstedt-Edholm menar att förutsättningarna för att en utveckling ska ske finns, då det idag finns ett större politiskt stöd för att förändra och utveckla lärandet i skolan. De tror också att timplanernas minskade betydelse kan skapa nya möjligheter att använda gränsöverskridande arbetssätt och därmed kunna få in de konstnärliga ämnena som en naturlig del i den dagliga verksamheten (Róman och Sjöstedt-Edholm 2002: 154).

Då intresset för dans i skolorna ökar och då motiven för dans som verktyg finns med i bilden är det också viktigt att det sker en reformförändring även på danshögskolor för utbildning av danslärare menar Róman och Sjöstedt-Edholm. Danshögskolan är initiativtagare till projektet KIL - *Konstarter i lärandet* och detta initiativ togs då man började inse värdet av gränsöverskridande arbetssätt. Därför arbetar man på Danshögskolan för att danspedagogiken ska innehålla dans med inriktning mot skolan (Róman, Sjöstedt-Edholm 2002: 153-154).

5 Resultat

5.1 Dans och rörelse i undervisning

Informanterna visar i intervjuerna på olika sätt att använda dans och rörelse i undervisning. Maria Rudbo, danskonsulent för barn och unga i Göteborg, lägger stor vikt vid dansens kommunikativa egenskaper och arbetet med gruppen. Till exempel menar hon att det är viktigt att eleverna får chansen att synas i andra roller än de normalt sett gör. Detta är något som ofta är ett mål i hennes undervisning.

Musik- och rytmikpedagogen Erika Marklund använder dans och rörelse som ett redskap i sin undervisning, mest i samband med musik och sång men också ofta med samma ämnen som eleverna praktiserar tillsammans med sina klasslärare. Hon understryker hur viktigt det är att skapa en helhet för eleverna. Alla de skapande ämnena samverkar med de teoretiska och ska inte bara vara ett roligt inslag. Marklund poängterar också hur fördelaktigt det är att arbeta med rörelse just för de yngre eleverna, för att få en kontrast till att sitta stilla och arbeta finmotoriskt.

Danspedagog Madeleine Sjögren arbetar kontinuerligt med dans i skolan, oftast utifrån olika teman och hon ger en rad exempel. Amazonas, fötter, färger, årstiderna, kroppen och forntiden är bara några av de teman hon arbetat med i skolan. Göteborgstemat är ett tema hon nyligen genomfört, vilket var en iscensättning av löpartävlingen Göteborgsvarvet. Där fick eleverna låtsas att de var deltagare i loppet och tillsammans stannade de på olika viktiga platser, till exempel Ullevi. Där fick eleverna utforska vad som finns och händer där samt gestalta med dans och rörelser. Fotbollsspelare, domare och hejarklack var några av de saker som eleverna kom att tänka på. Ytterligare ett stopp i Göteborgsvarvet var Volvo. Där arbetade man med att hitta de rörelser och händelser som är typiska för en verkstad, till exempel löpandebandrörelser. Sjögren verkar inte se några begränsningar i hur man kan arbeta tematiskt med dans. Nätverk är ytterligare ett exempel på tema hon arbetat med i skolan. Begreppet nätverk utvecklades till allt från sociala nätverk till nät i kroppen eller nät i naturen i form av spindelnät och rötter.

Rudbo använder sig ofta av dans och rörelse som redskap för ökat lärande för andra ämnesområden än just dans. Precis som Sjögren anser hon att dansen kan vara ett bra arbetssätt då man arbetar tematiskt. Det kan handla om allt från havet till rymden. Dansen är, enligt Rudbo ett bra redskap i historieämnet genom det som kan kallas historisk dans. Via dansen kan man beröra områden som till exempel hur man klädde sig eller hur man fick röra sig under den epok man arbetar med. Då man dansat en historisk dans får man, enligt Rudbo, en bra ingång för att även behandla fakta om till exempel samhällsstruktur och traditioner. Dansen kan också förekomma i samband med andra konstformer som till exempel bild eller slöjd. Ett exempel på detta är att med dans och rörelse tolka ett konstverk.

Linda Hyensjö strävar alltid efter att arbeta långsiktigt och kontinuerligt för att se resultat av arbetet med dans och rörelse. Hon poängterar att ju längre man arbetar med ett dansprojekt, desto mer positivt blir resultatet.

5.1.1 Naturvetenskapliga rörelser

Även då det gäller de naturvetenskapliga ämnena anser Rudbo att man kan använda dans och rörelse för att öka elevernas lärande och förståelse. Som exempel ger hon geometri, ett

område där man med hjälp av dansen kan arbeta med former och mönster. Hon menar att arbetet med dans över huvud taget innebär mycket matematik i form av stegräkning och takter. Även Marklund understryker hur mycket matematiken förekommer naturligt i dans och rörelse, både i form av steg och förflyttning i olika riktningar. Rudbo ger också exempel på barn som lättare lärt sig multiplikationstabellen med hjälp av rörelseramsor, hur dans bidragit till att öka förståelsen för fysikaliska begrepp samt hur dans varit ett användbart verktyg i kemiämnet:

[...] jag vet kemi alltså, att man har jobbat med dans och molekyler till exempel... Hur ser en vattenmolekyl ut? Att man bygger med hjälp av kroppen. Så det finns ju sådana här läror om att det man gör med kroppen fastnar i huvudet. [...] Om man gör det så är det lättare att komma ihåg det. (Rudbo, intervju, 08.04.25)

Persson ger ytterligare ett exempel på liknande arbetssätt i kemiämnet. Hon berättar om en matte/No-lärare som försökt nå sina elever med en rad olika metoder. Slutligen inledde läraren ett samarbete med en danspedagog. Eleverna fick först arbeta teoretiskt kring kemiämnet för att sedan gestalta i dans, allt från molekylrörelser till atomsammansättningar. Härigenom fick de redovisa sina vunna erfarenheter med hjälp av dans och rörelse.

Sjögren ger exempel på ”vatten” som ett tema med naturvetenskaplig karaktär, där man använt dans som redskap för förståelse. I detta tema fick eleverna arbeta med kroppen för att gestalta vattnets olika tillstånd. De undersökte bland annat vatten i kretslopp, vatten i livsmedel, i naturen, vatten i kroppen och vatten i stadsmiljö. Arbetet innebar också ett mer kemiskt perspektiv på vatten i form av att undersöka vad H₂O egentligen är, vad det innehåller och hur molekylerna är uppbyggda. Ytterligare ett moment som ingick i vattentemat var att dansa bokstäver. Eleverna fick tillsammans bilda bokstäver med sina kroppar som sedan sattes samman till ord. För att detta moment inte endast skulle innebära rörelse utan också bli dans menar Sjögren att det var viktigt att skapa ett flöde i rörelserna. I vattentemat innebar detta att eleverna skulle frysa bokstäverna de gestaltade för att sedan smälta och slutligen frysa i nästa bokstavsposition.

5.2 Dans och rörelse för ökad förståelse

Både Rudbo, Marklund och Sjögren känner sig övertygade om att många elever lär sig ett kunskapsområde bättre om man använder kroppen som verktyg i undervisningen. Vissa lär sig mer genom att se och andra genom att höra. Att göra med kroppen kan bidra till att väcka associationer som förstärker det man lär sig. Marklund har som ett mål att fördjupa elevernas förståelse genom dans och rörelse. Hon anser det vara viktigt att ta hänsyn till att barn är olika och lär på olika sätt. Det är också viktigt att göra lärandet lustfyllt för de elever som behöver extra tid i sin läroprocess för att de inte ska tappa intresse. Enligt Marklund är det framför allt de elever som kräver mer tid för förståelse som kan få extra stöd av att använda dans och rörelse:

[...] om vi säger att vi jobbar med alfabetet och det är några barn som har lite svårt att förstå hur någon bokstav ser ut och vi jobbar med rep eller kroppen eller vi gör någon ja, bokstavsdans eller något sånt där, då brukar det ofta vara så att det, ”aha”, det går upp ett ljus för de som har det lite svårare. Sen är det ju egentligen inte mig man ska fråga om jag upplever det i deras inläring, utan egentligen ska man prata med klasslärarna om dom upptäcker att det blir någon skillnad. (Marklund, intervju, 08.04.21)

Även Sjögren ger många exempel på hur elever kan lära sig genom att dansen bidrar till ökad förståelse. I det här fallet arbetade hon tillsammans med elever i år två till fyra. Temat var

asagudarna och arbetet handlade om att göra en dans av en historia från Asgård. Här visar hon hur viktigt det kan vara med en kroppslig upplevelse för att minnas och förstå:

Det är ju ett annat sätt, en annan sorts inläring [...] Alla är ju inte audiotiva. En del är visuella och en del gillar ju det här med rörelse och lär sig med det. Så det ser man jättetydligt. Sedan är det ju så att ofta når man ju kanske de som inte kan sitta still. För man lär ju sig också genom att röra sig. Genom att flyyyga över golvet, om man nu till exempel jobbar med ett tema, så lär de sig för Slepner flööög över himlen, han störtade fram [gestikulerar]. De [eleverna] hoppar och de flyger. Så någonstans, Slepner blir ju jättestark, de kommer ihåg den här hästen som flög över himlen. (Sjögren, intervju, 08.05.06)

Även Persson menar att det kan vara synligt att elever lär bättre genom dans. I exemplet vi tidigare nämnt, där en klass fick använda dans i NO-ämnen, fanns två tjejer som genom hela högstadiet haft betyget IG. Efter det integrerade arbetet med dans och NO-ämnet höjde de sina betyg till G och VG. Huruvida det fanns ett samband mellan dansundervisningen och betygsförbättringen är dock svårt att säga. NO-läraren beskrev det som att hon inte var säker på att det var själva dansen som bidrog till förbättringen men hon var alltså övertygad om att dansen stärkte elevernas självförtroende och känslan av att de verkligen kunde något. Trots att dans som verktyg kan bidra till ökat lärande är det svårt att mäta vetenskapligt för att kunna ge bevis. Att dans är gynnsamt för lärande går, enligt Persson, inte att bevisa på något annat sätt än genom lärares upplevelser.

5.2.1 Tala om dans

Sjögren anser personligen att det är viktigt att elever får analysera sambandet mellan ämnet man arbetar med och det man gjort i dansen. Även Persson menar att det är viktigt att tala om dansen och vad man upplever i den. Vid sidan av att få en upplevelse är det också viktigt att få utöva själv, för sin egen förmåga att kommunicera, uttrycka och gestalta. Just på grund av detta menar Persson att dans, även som konstform spelar en viktig roll i skolan:

Eftersom dans som konstform, liksom andra konstformer, tar sin utgångspunkt i och är i ständig dialog med vårt samhälle, sker ett ständigt utbyte mellan de olika formerna och danspedagoger som undervisar i skolan kan ofta ha inslag av andra dansformer i sin undervisning även om det är konsten som är utgångspunkten och basen. (Persson, intervju, 08.05.14)

Då Sjögren, tillsammans med sina elever, skapar danser är det oftast elevernas idéer och improvisationer som är utgångspunkt. Samtidigt poängterar hon hur viktigt det är att ta dansen till en teoretisk nivå för att bland annat utveckla barnens vokabulär:

[...] när man undervisar dans så har man alltid med basen i dansen. För den måste ju vara med någonstans. Man måste kunna hitta det här kroppsspråket och det hittar man inte bara med improvisation. Det måste man få en kunskap om, precis som man får en kunskap om matematik eller i svenska eller vad som helst, så måste man få den kunskapen. Men i det så kan man jobba med bokstäver eller vad det nu är man vill jobba med, också. (Sjögren, intervju, 08.05.06)

5.2.2 Dans, med olika syften

Persson menar att det är viktigt att definiera syfte och mål när vi pratar om dans i skolan, eftersom dans kan användas i olika syften. Hon pratar om Lars Lindströms teorier kring hur man kan lära *om*, *i*, *med* och *genom* dansen. *Om* dansen kan innebära att man använder dansen som ett teoretiskt ämne och *i* dans i form av att lära sig olika danstekniker. Som

exempel på att lära *med* dans nämner Persson dans som metod att förstå matematiska begrepp. Lärande *genom* dans däremot kan handla om att ta del av historiska och nutida danser och gestaltningar från egna och andra kulturer för att lära sig om levnadsvillkor ur olika perspektiv.

Persson hävdar att dans kan användas i skolan både som social form, motionsform, terapiform eller som del i ett annat ämne. Hon menar också att den kan bidra till nya perspektiv på samhällets normer:

I skolans uppdrag ingår att förmedla samhällets normer, moral och värdegrunder. Den samtida konsten belyser vår samtid- ofta genom att ifrågasätta våra normer och värdegrunder. Ofta ställer konsten fler frågor än svar och öppnar upp för många tolkningar. Detta öppnar upp för möjligheter till samtal som just visar att saker och skeenden går att se ur olika synvinklar och perspektiv och skapar därmed en förståelse för varandras olikheter. (Persson, intervju, 08.05.14)

5.3 Mottagande av dans i skolan

Rudbo, Marklund och Sjögren upplever alla att de får mycket positiv respons från både lärare och elever på sitt arbete med dans i skolan. Rudbo anser att de yngre eleverna sällan behöver mycket motivation för att vilja dansa. De är oftast positiva till rörelse till skillnad från äldre elever som genom sin skoltid fått lära sig att sitta stilla. Rudbo pekar också på en viss kulturell skillnad då elever från andra kulturer ofta har en större vana att dansa från hemmen, medan de etniskt svenska eleverna inte har det. Trots detta har hon aldrig upplevt det som svårt att få eleverna att delta. Marklund menar att den fysiska kontakten som dans ofta kräver kan vara känsligt för vissa elever. Detta problem behöver dock inte bli stort om man låter eleverna vänja sig vid dans och fysisk kontakt redan tidigt i åldrarna.

Även vuxnas inställning är, enligt Rudbo, viktig för att eleverna ska vilja dansa. Hon menar också att vuxna och ungdomar inte alltid har samma upplevelse eller uppfattning om vad dans är. För ungdomar är dans ofta mer naturligt då de möter den genom tv och andra medier medan vuxna ofta har en mer bestämd bild av vad dans är och hur dans ska vara.

Marklund tror att lärares personliga förhållande till dans kan vara ett hinder för att använda dans som ett verktyg i undervisningen. Många har höga krav på sig själva och tror att de behöver vara duktiga dansare för att låta eleverna dansa. Andra faktorer som är viktiga för att man ska kunna dansa och röra sig i skolan är tid och ett lämpligt utrymme att kunna röra sig på (Marklund). Rudbo menar att man som pedagog inte behöver en färdig mall med idéer på steg och rörelser för att använda dans som verktyg i sin undervisning. Ofta räcker det att presentera ett ämne och utifrån det låta eleverna hitta på rörelserna.

5.3.1 Okunskap blir hinder

Okunskap leder ofta till rädsla både bland barn, ungdomar och vuxna. Rudbo menar att vuxna ibland förstärker elevernas rädsla eller negativa inställning till dans genom att stödja dem eller vara förstående för deras ovilja att delta:

[...] okunskapen gör ju att det kan finnas lite rädsla och när man inte vet vad som ska hända, jag tänker på ungdomar, då kan det vara så här att: - aha, ska det komma en danspedagog? Jag tänker minsann inte dansa. Och om den vuxne då har en inställning att,

det behöver du inte, du kan titta på och så, då blir det ganska tufft när man ska köra igång. Istället för att utgå ifrån att även om man inte riktigt vet så: - Äsch vi får prova, vi får se. Den här öppenheten är ju väldigt viktig. (Rudbo, intervju, 08.04.25)

På grund av den rädsla och okunskap som kan förekomma är det, enligt Rudbo, viktigt att man samtalar om vad som ska hända och vad målet är då man ska arbeta med dans och rörelse tillsammans med eleverna. Marklund poängterar även vikten av att skolans ledning är positivt inställd till dans i undervisningen. Det kan vara svårt för en ensam lärare att arbeta integrerat med dans som verktyg om man inte får stöttning från rektor och andra lärare på skolan. Hyensjö upplever att mottagandet av dans i skolan kan variera:

Men ambitionen varierar beroende på om skolan har blivit ålagd att ha dans i undervisningen eller ifall skolan har dans för att de vill. I det senare fallet är det fall man kommer längst i arbetet och uppnår ett resultat. Det gäller att både personal, skolledning och danslärare engagerar sig och SAMARBETAR för att man ska nå resultat! (Hyensjö, intervju 08.05.12)

Som vi tidigare nämnt menar Sjögren att mottagandet av dans i skolan nästan alltid är positivt men att kunskapen är liten och att det är få som arbetar med det. Bild och formskolan är den enda skola i Göteborg som har dans som obligatoriskt ämne på schemat, dansen är inget eleverna kan välja bort. På andra skolor kan dans förekomma, då oftast som ett valfritt ämne eller som ett projekt skolan köper in tillfälligt. Att många skolor endast väljer att ha dans som ett valfritt alternativ förklarar Sjögren som en konsekvens av att lärare ofta inte tror att alla elever, särskilt i de äldre klasserna, kommer att vilja delta. Självt anser hon dock att dans fungerar bra även bland de äldre eleverna och att hon får positiv respons även från dem. Bland annat berättar hon entusiastiskt om ett projekt kring 1900-talsdanser hon genomfört med elever i år åtta och nio. I detta projekt tog man avstamp i dansen för att undersöka varför danserna uppkom och vilka sociala strömningar och förändringar som var rådande. Till exempel kunde det handla om att forska kring Charleston och därigenom lära sig mer om 1920-talets samhälle. Sjögren upplevde det som ett lyckat projekt där alla elever blev engagerade och inspirerade till att forska vidare.

5.3.2 Tradition och utbildning

Rudbo påpekar att dans i skolan inte har en lång tradition och att detta är en av anledningarna till att det inte är så vanligt förekommande. Visserligen är dans ett gammalt fenomen, men kulturpolitiskt sett har den bara funnits som en egen konstform sedan 1996. I vissa kommuner har dans i skolan förekommit sedan 1970-talet men det är först på senare år som det börjat bli mer vanligt. Utformningen av danspedagogutbildningen påverkar också i vilken utsträckning och på vilket sätt dans används:

[...] danspedagogutbildningen har varit formad för att man ska bli danslärare och undervisa i dans i olika genrer till elever som valt att lära sig liksom *dansa*. När man jobbar med dans i skolan så jobbar man ju lite med en annan inriktning och det behövs också kompetensutveckling inom det området för många danspedagoger som inte har jobbat på det sättet. Det är ju väldigt skillnad på att ha en grupp som ska lära sig dansa jazz, som har valt att gå dit på kvällen eller om man ska gå in och jobba så här. [syftar på dans som metod i skolan]. (Rudbo, intervju, 08.04.25)

Precis som många av våra övriga informanter menar Persson att den låga kunskapen om dansen som kunskapsområde är en bidragande faktor till att dans inte är självklar i skolan. Hon menar att dans kan förekomma i de fall där lärare personligen känner sig trygga med det, men då oftast som något socialt eller som kulturform. Dans kan också förekomma som

projektform, men då ofta utan koppling till skolans styrdokument. Avsaknaden av koppling till styrdokument är, enligt Persson, beklagansvärd då vinsterna med att använda dans i undervisningen är många.

Trots de hinder vi lyft i ovanstående stycken anar Hyensjö att dans som verktyg är på god väg att få genomslagskraft i skolan. Naturligtvis krävs det förutsättningar för detta:

Det gäller att ha ett ankare, en eldsjäl som arbetar för regionsutvecklingen eller i kommunen. Sedan tror jag att det nationella programmet för Dans i skola börjar ge ringar på vattnet och så småningom erövra skolan med dunder och brak. Det är dock viktigt att man ser på dans ur ett brett perspektiv och att alla utövare av dans blir presenterat både som verktyg och konstform. (Hyensjö, intervju, 08.05.12)

5.4 Teoretiskt stöd för dans som verktyg i undervisning

Persson menar att det främst är forskning kring olika lärostilar som utgör den viktigaste teoribildning på området. Hon håller med forskare som menar att det finns olika lärostilar hos olika elever, i olika hög grad. Dock menar hon att dans inte är bra för bara en specifik grupp elever. Hon pekar också på hur forskning kring estetiska lärprocesser kan utgöra en bas för användandet av dans i skolan.

Både Marklund och Rudbo grundar sin undervisning mer på egna erfarenheter än på teorier och forskning. Rudbo diskuterar varför det inte finns så mycket forskning att grunda sitt arbete med dans och rörelse i skolan på. Hon menar att "[...] det är inte samma människor som är forskare som jobbar med det här [skratt]. Är man en person som jobbar på golvet så är man inte den som sitter och skriver om det." (Rudbo, intervju, 08.04.25)

Bristen på forskning får konsekvenser för dansens status i skolan. Rudbo föreslår förändringar i form av mer dans på lärarutbildningen och mer forskning inom området. Att dans är alltför sällan förekommande i lärarutbildningen är något som också Persson understryker. Hon hävdar dessutom att de gånger dans förekommer ser man endast på dans som ett eget område. Även Hyensjö anser att mer handledningsmaterial är önskvärt. Trots bristen på denna typ av material menar hon att det viktigaste är att man vågar och gör och att man börjar med dans i de tidigare stadierna. Själv arbetar hon med att utveckla ett handledarmaterial för andra lärare.

Till skillnad från Marklund och Rudbo tycker Sjögren att det finns mycket teoretiskt stöd att grunda användandet av dans i skolan på. Hon ger ingen precision på någon särskild teori eller forskning kring dans och lärande i skolan. Däremot kan hon ingående beskriva två olika danspedagogiska metoder hon själv utgår från. En av dem är Labans teori. Det är en metod som utgår från de fem olika delarna: kroppen, rummet, riktningen, tiden och tempot. Labans teori handlar till stor del om arbetet med den egna kroppen, istället för att fokusera på steginläring vilket enligt Sjögren ofta kan leda till "rätt och feltänkande". Den andra metoden heter "key method". I denna metod läggs stor vikt vid att undersöka och forska kring ett tema, utföra det och gå tillbaka för att titta på det man har gjort.

5.5 Dimensioner av dans som kommunikation

Kommunikation är ett mycket tolkningsbart begrepp och innebär olika saker för olika personer. För att få ett brett spektra av dimensioner kring dans som kommunikation har vi i våra intervjuer medvetet valt att ställa öppna frågor kring begreppet, för att i så hög grad som möjligt få ta del av informanternas spontana tankar kring det. Flera av våra informanter har delgett intressanta tankar om dans som kommunikation.

Persson hävdar att människors kroppar kommunicerar, varken vi själva vill det eller ej. Hon menar också att ”[k]anske är dansen som konstform överlägsen i att kommunicera och ifrågasätta begrepp som makt, genus, kropp och identitet?” (Persson, intervju, 08.05.14). Även för Rudbo är det helt självklart att dans kan betraktas som kommunikation:

Alltså, det kan ju vara på olika sätt men dels det som jag var inne på lite i början, det där med att man jobbar i en grupp, om man har en klass till exempel så har man ju oftast ganska givna roller [...] när förutsättningarna ändras för vad det är man gör så kanske man får syn på egna saker hos varandra och man får kanske chans att bryta sådana mönster... tränar man sig på att uttrycka sig med kroppen så blir man ju också bättre på att hantera sitt redskap, alltså sitt instrument och då är det ju lättare att kanske läsa av på andra. Om man tränar sig på att uttrycka olika känslor till exempel, så är det ju lättare att se det hos någon annan, i vardagen. Och sedan, att man kanske blir tvungen att samarbeta. För i dans, det ingår ju liksom mycket samarbetsövningar och kontaktövningar, att man får möta personer som man kanske inte väljer att möta i annat fall. (Rudbo, intervju, 08.04.25)

Persson poängterar skolans uppgift i att skapa möjligheter för eleverna att utveckla ett rikt och mångfasetterat språk. Redan i tidig ålder får eleverna lära sig att använda det skrivna språket. Från skolstarten får barn lära sig att behärska ”...hur ord formas av bokstäver, hur vi skapar mening i texter och hur vi skapar både en formell och en personlig text. Vi får ta del av andras texter som lärande exempel.” (Persson, intervju, 08.05.14) Här menar Persson att på samma sätt som vi i skolan använder skrivet språk skulle också dans kunna användas som uttrycksmedel. För att det ska vara möjligt är det viktigt att vi får lära oss behärska dansens verktyg, precis på samma sätt som man måste kunna skriva bokstäver för att behärska skriftspråket.

Vidare menar Persson att skolan har en mycket viktig uppgift i att bidra till elevernas metakognitiva utveckling. Varje elev ska utveckla kännedom och tilltro till sitt eget lärande. Även då det gäller detta mål menar hon att dansen skulle kunna utgöra ett viktigt verktyg för elevernas utveckling.

5.5.1 Fler dimensioner

Rudbo menar också att dansen tjänar en viktig roll som kommunikationsmedel mellan olika etniska grupper:

[...]eftersom jag själv jobbar med utomeuropeisk dansform, att det blir mycket kommunikation liksom mellan etnicitet och olika kulturer. Och där känner jag en nyfikenhet hos etniska svenskar när man kommer och presenterar en så okänd kultur. Alltså det man ser om arabvärlden i Sverige, det är mycket fundamentalism och krig och liksom den biten. Och så kommer man och lyfter fram kulturbiten och helt andra värden. Och också hos arabiska barn, när jag kommer som svensk och har så mycket kunskap om deras kultur. Alltså kommunikation, det finns ju många delar i det där. (Rudbo, intervju, 08.04.25)

Dansen fungerar dock inte bara som kommunikation mellan etniska och kulturella grupper utan också inom dessa. Enligt Hyensjö har dansen alltid varit en del av vardagen hos så gott som alla världens folkgrupper. Trots att vårt samhälle flödar av kommunikation menar hon att dansen är en kommunikationsform vi glömt bort. Hon menar att dans är kommunikation i allra högsta grad då kroppsspråket kan uttrycka mer än det verbala språket. Även för Sjögren är dansen som kommunikation en självklarhet och det har varit hennes sätt att kommunicera genom hela livet. Hon anser att dansen som eget ämne kan bidra till att eleverna får kommunicera på nya sätt:

Nu har vi pratat mer om att det [dansen] tillför ett annat ämne någonting. Men dansen *är* ju ett eget ämne också [...] Det har en egen formlära, det har en egen grammatik, det har ett eget språk [...] Lär man sig den [dansen] så lär man sig kommunicera på ett annat sätt än på det sätt man kanske brukar göra. Så jag ser nog bara att det ökar möjligheterna. (Sjögren, intervju, 08.05.06)

6 Diskussion och slutsats

6.1 Slutdiskussion

Syftet med studien har varit att ta reda på hur man kan använda dans och rörelse som ett verktyg för ökat lärande i undervisningen. Vi har också undersökt några av de problem och möjligheter som uppdragas i och med arbete med dans och rörelse i skolan. Genom kvalitativa intervjuer har vi försökt ta reda på hur man kan arbeta med dans och rörelse i skolan och hur elevers lärande kan gynnas av dans och rörelse som verktyg. För att ta reda på vilka problem och möjligheter man kan möta genom arbetet med dans och rörelse har vi också problematiserat kring hur dans mottas i skolan, bland elever och lärare. Viktigt i studien har också varit att försöka finna olika dimensioner på hur dans kan betraktas som kommunikation då vi anser att lärande och kommunikation hänger tätt samman.

6.1.1 Helhet genom dans

Hur kan man då använda dans som verktyg i olika skolämnen för att öka förståelse och lärande hos eleverna? Kring denna fråga har samtliga informanter i studien haft många och olika förslag. Både Rudbo och Sjögren arbetar mycket med dans i temaform där den, tillsammans med andra kunskapsområden, bildar en helhet kring ett speciellt fenomen. Detta sätt att arbeta anser vi stämma väl överens med det som Boström beskriver som holistiskt. Hon poängterar hur viktigt det är att man i skolan tar hänsyn till att många elever bearbetar information holistiskt. Deras förståelse underlättas avsevärt av att de får helheten presenterad för sig inledningsvis, för att senare analysera delarna. Enligt Boström är det i skolan mer vanligt att undervisningen anpassas till elever som har ett mer sekventiellt sätt att bearbeta information (Boström, 1998: 39-41). Sjögren anpassar undervisningen till elever med holistisk informationsbearbetning just genom att ha dans och rörelse som utgångspunkt. Som exempel kan man återknyta till Göteborgstemat där eleverna fick utgå från Göteborgsvarvet som en helhet och utifrån denna helhet arbeta med delarna, nämligen viktiga platser i Göteborg. Dessa delar analyseras sedan grundligt i form av att eleverna får ta reda på vad som händer på platserna, vilka som finns där och så vidare. I alla skeden använder hon sig av dans. Med anledning av de exempel på tematiskt arbete Rudbo och Sjögren visat på, samt Boströms forskning har vi kommit fram till det är viktigt att lärare i skolan kan skapa en helhet och är medvetna om hur de presenterar eller behandlar ett kunskapsområde för elever.

Dans bidrar inte bara till ett holistiskt perspektiv utan också engagemang, lust och glädje, vilket alla informanter i studien understrukt. Som exempel ger både Rudbo och Sjögren mycket spännande förslag på hur man kan arbeta med historieämnet för att eleverna ska bli känslomässigt engagerade, genom så kallad historisk dans. Ett exempel som visar på detta är projektet kring 1920-talets danser vilket Sjögren genomfört tillsammans med elever i år åtta och nio. Genom att eleverna först fått utöva danserna som var aktuella under detta decennium kunde de uppleva känslomässigt engagemang. Med en engagerande upplevelse som grund fick eleverna sedan fortsätta att forska kring 1920-talets samhälle, områdets delar. Hur viktigt det känslomässiga engagemanget är skriver Boström och menar att detta engagemang är extra viktigt för elever med holistisk informationsbearbetning (Boström 1998:39-41).

6.1.2 Att sprida effekter

Att estetisk verksamhet kan bidra till att elever utvecklar även andra sidor än de som är direkt synliga i samband med den aktuella estetiska verksamheten, skriver Lindström. Eleverna tillgodoser sig egenskaper som de senare kan ha nytta av även i andra situationer (Lindström, 2002: 112-117). Trots att Lindström definierar överspridningseffekter som till exempel analysförmåga anser vi, med grund i den information vi fått via Persson och Rudbo, att även andra egenskaper man tillägnar sig via dansen kan betraktas som former av överspridningseffekter. Vi syftar bland annat på Perssons exempel med flickorna som höjde sina betyg, kanske inte med hjälp av just dans som verktyg, men med ett ökat självförtroende som en synbar konsekvens av att dansa. En tilltro till sig själv som motiverar till att pröva att prestera sina kunskaper i andra ämnesområden, borde inte det också kunna ses som en överspridningseffekt? Kanske är man i skolan dålig på att uppmärksamma de överspridningseffekter som dans och rörelse kan leda till? Rudbo nämner bland annat hur elever genom dansen får testa roller man aldrig annars tagit och att detta kan ge eleven en annan plats i gruppen, även vid andra tillfällen. Med Persson och Rudbos exempel som grund drar vi slutsatsen att dans kan leda till fler överspridningseffekter än endast de Lindström ger exempel på.

6.1.3 Kunskap i kroppen

Som syftet indikerar är vi särskilt intresserade av hur dans och rörelse kan bidra till ökad förståelse och lärande, även inom andra ämnen i skolan. Litteraturgenomgången visar på forskning kring hur elever lär på olika sätt och hur man i skolan måste använda sig av alternativa metoder för att alla elever ska kunna tillgodose sig kunskap. Som exempel visar Grinder på hur elever kan ha antingen en visuell, auditiv eller kinestetisk lärostil (Grinder, 1991: kap 2). Även Boström visar på hur viktigt det är att variera undervisningen efter elevers olika sätt att lära. För att anpassa undervisningen till de elever som har en mer kinestetisk lärostil är det viktigt att man integrerar kroppsliga aktiviteter för att hela sinnessystemet ska aktiveras. Hon menar att kunskapen ska kunna sätta sig i kroppen (Boström, 1998: 85). Marklund berättar om hur hon tycker sig se hur vissa barn som har svårt att lära sig bokstäver och dylikt kan få en ”aha-upplevelse” och förstår bättre när tillexempel bokstäver gestaltas fysiskt och praktiskt i dans och med redskap. Även Sjögren ger exempel på hur eleverna tillägnar sig kunskap genom att dans och rörelse kopplas till teori. Bland annat då hon talar om hur eleverna tillägnat sig kunskap om asagudarna genom att få dansa och gestalta. Härigenom fick eleverna uppleva det känslomässiga engagemang som vi tidigare understrukt samt att de verkligen fick lära genom kroppen.

6.1.4 Anpassa eller kategorisera

Även om Grinders och Gardners teorier kategoriserar olika sätt att tänka och kan verka generaliserande, poängterar de att intelligenser och lärstilar inte är till för att dela in människor i fack. Istället handlar det om att synliggöra olika sätt att tänka och att visa på att det finns olika lärstilar (Gardner, 1999; Grinder, 1991). Också vi ser en risk i att intelligensteorier kan leda till att man delar in elever i fack och stämplar dem med en lärstil, som något statiskt och oföränderligt. Som Ericson visar, bidrar dansen till att man får använda olika intelligenser och därmed utvecklar nya sidor av sig själv (Ericsson, 2000: 49). Enligt denna teoretiska bakgrund bör man arbeta utifrån att människor lär på olika sätt men samtidigt vara medveten om att människor förändras och kan utveckla sitt sätt att lära.

6.1.5 Att synliggöra det egna lärandet

Flera av informanterna poängterar hur viktigt det är att man tillsammans samtalar om vad det är man upplevt och analyserar det man gjort. Persson menar till och med att detta är ett av skolans viktigaste mål. Sjöstedt- Edholm menar att det finns för lite av det metakognitiva perspektivet i skolan. Hon poängterar vikten av att tillföra tolkningar och beskrivningar av ens eget och andras dansande för att få förståelse för sitt eget lärande (Sjöstedt- Edholm 2004). Ofta ställs man i vuxen ålder inför frågan: hur man lär sig bäst. Detta är, enligt oss, något man bör fråga elever redan i tidig ålder. Att få vara med i analysen och utvärderingen av det man gjort och lärt sig tror vi kan leda till att elever inte upplever dans eller annan estetisk verksamhet endast som ett roligt inslag, utan även något att lära sig av, på ett ännu djupare plan.

6.1.6 Perspektiv på kommunikation

Kommunikation i dans, vad innebär det? Något som sker i möte mellan människor - en interaktion, ett utbyte. Vi har i intervjuerna blivit varse om olika dimensioner och nivåer av dans som kommunikation. Alla informanter ser kommunikation som en självklar konsekvens av dansandet, men belyser det ur olika synvinklar och med olika ögon.

Att eleverna utvecklar ett rikt språk och olika sätt att kommunicera är, enligt Lpo 94, ett viktigt mål i skolan. Trots att skolan ska bidra till att eleverna utvecklar nya språk menar Persson att man i skolan lägger den mesta energin på att eleverna ska tillgodose sig skriftspråkets verktyg. Hon menar också att dans kan bidra till att eleverna tillägnar sig nya verktyg för att kommunicera. Utifrån målet i Lpo 94, att erbjuda fler sätt att kommunicera och Perssons exempel anser vi att dans borde få större plats i skolans undervisning.

En viktig dimension av dans som kommunikation handlar, enligt Rudbo, om hur man kan uttrycka känslor i dans, då man genom dansen får en medvetenhet om hur gester ser ut och känns. I vår hållning och våra gester förmedlar vi känslor och ger signaler om hur vi är eller vill vara. Rudbo menar att genom dans kan vi bli mer medvetna om hur vi själva uttrycker oss med kroppen, få ökad kroppsuppfattning och på så sätt tillägna oss förståelse för att tolka andra människors kroppsspråk. Som Rudbo visar på kan dans öppna upp möjligheter att visa andra sidor hos sig själv. Dels genom dramatisering i dansen men också genom att uttrycka något på ett annat sätt än exempelvis verbalt. Även Sjögren menar att dans är ett språk i sig, ett annat sätt att kommunicera. Det kräver andra förmågor än det bokstavligen språket som vi annars använder, nya roller som inte kräver verbal förmåga. Resultatet visar därför på att elever som till exempel är blyga inför att tala kanske istället kan visa sin styrka i dansen och därigenom få en annan roll i gruppen.

6.1.7 Kommunikation genom interaktion

Ericson menar att då elever dansar i par eller grupp får de samarbeta och kommunicera med kropp och med ögonkontakt. Då de arbetar med ett inövat rörelsemönster i form av en förutbestämd koreografi krävs samarbete och kommunikation för att rörelserna ska samstämma. I den fria dansen krävs ytterligare en dimension av kommunikation än i den styrda och koreograferade dansen. För att något kreativt och skapande ska komma ur en improvisation krävs en hög grad av kommunikation mellan de medverkande (Ericsson 2000: 49). Med tanke på de olika sätt som kommunikation i dans kan te sig drar vi slutsatsen att det är viktigt att eleverna får arbeta med både koreograferad och fri dans.

I dans uppstår många möten och möjlighet till att träffa människor man kanske aldrig annars skulle möta. Personligen har Rudbo, genom att utöva orientalisk dans, kunnat möta arabiska barn i den svenska skolan på ett annat sätt genom att ha kunskap om deras kultur och ett språk de känner igen. Med olika kulturella bakgrunder kan dansen bli ett sätt att mötas då man, som Rudbo menar, lyfter kulturella värden genom dans. Dans utgör ofta en stor del av kulturen i många länder och den kan förmedla olika saker och användas i olika syften (Gardner, 1991). Med tanke på att skolan är en plats full av kulturella möten och människor med olika etniskt bakgrund anser vi att denna aspekt av dans som kommunikation skulle kunna utgöra en möjlighet för förståelse.

6.1.8 Mottagande i skolan

Informanterna visar att det överlag är mest vanligt med positiv inställning till dans i skolan. Hur kan det då komma sig att det i Göteborg ännu bara är Bild och formskolan som har dans som obligatoriskt ämne på schemat? Som vi nämnt fanns det redan i början av 1900-talet tankar om dansens relevans för barns utveckling där Duncan, som var en central figur för det nya förhållningssättet, ansåg det vara barns rättighet att få uppleva dans. Även om synen på barndans är friare idag, saknas fortfarande en vedertagen insikt om dansens möjligheter för lärande (Hjort, 1993: 201). Danshögskolans satsning på utbildning inom dans i skolan som Román och Sjöstedt Edholm talar om ser ut att vara ett stort steg på väg. Även för lärare som inte är utbildade danspedagoger krävs insatser för att en förändring ska kunna ske. Román och Sjöstedt- Edholm menar att för att nya metoder och arbetssätt ska få genomslagskraft gäller det att gå utanför de ramar och traditioner som råder i skolan. ”På motsvarande sätt som samhället och skolan bedömer det som angeläget att alla lärare skall känna till och kunna arbeta med datorer och IT, borde det vara rimligt att ställa motsvarande krav parallellt med att nya ämnen kommer in i skolan.” (Román, Sjöstedt Edholm, 2002: 158). Även Rudbo föreslår mer dans i lärarutbildningen men också mer forskning inom området för att höja statusen på dans som verktyg i skolan.

Eftersom dans som metod i skolan ännu är ett relativt outforskat område anser vi att det inte bara krävs teoribildning utan också ett intresse hos både lärare och skolledning för att använda dans i skolan. Hyensjö, som även hon vill bidra till att handledningsmaterial ska finnas tillgängligt för alla lärare, poängterar dock att det viktigaste är att man som lärare vågar använda dans i sin undervisning. Vårt resultat indikerar på att så länge dans inte är en obligatorisk eller mer vedertagen företeelse i skolan verkar det vara lärares personliga förhållningssätt till dans som är avgörande för hur eller överhuvudtaget om det används i undervisningen.

Vi har utifrån intervjuerna förstått att dans väcker vilja men också rädsla hos både elever och lärare. Marklund menar att många förknippar dans med olika genrer och typer av dans och

tror därmed att man måste vara en välutbildad dansare för att använda det. Själva ordet dans väcker många associationer och kan definieras på många olika sätt. Det kan till exempel diskuteras om vad som är dans och vad som bara är rörelse. Dans innebär alltid rörelse, men är rörelser alltid dans? Rudbo menar att elevernas fantasi och tankar räcker långt när det gäller att hitta på rörelser och danser. Det handlar trots allt om att det är eleverna själva som ska förstå och få en känsla för vad de lär sig. Persson menar att det naturligtvis är viktigt att man som lärare definierar vad man vill att eleverna ska få ut av dans och rörelse och hänvisar till Lindströms teorier om olika sätt att använda konstarter i lärande (Lindström 2002: 122). Om elever ska skaffa sig särskilda färdigheter *i* eller *om* dans krävs det att man som lärare besitter den praktiska kunskapen och den teoretiska bakgrunden. Ska lärande ske *med* eller *genom* dans, alltså dans och rörelse som verktyg, kan det handla mer om fria rörelser som inte kräver skicklighet i samma utsträckning.

Om det finns motstånd bland elever till att medverka i dans och rörelser, är det framförallt, som Rudbo och Sjögren framhåller, väldigt viktigt att lärarna är med och visar engagemang och tar dansuppgiften som en seriös komponent i undervisningen, oavsett om det gäller dans som metod eller lärande om dans som egen företeelse. Rudbos och Sjögrens exempel om lärares signaler om frivillig medverkan i dans för elever stämmer väl överens med Hjorts uttalande om att estetiska verksamheter i skolan har tendens att bara klassas som roliga inslag (Hjort 2001:10). Det finns också den så kallade ”naiva hypotesen”, enligt vilken en del tror att ökad förståelse och insikt hos elever sker per automatik bara man använder skapande verksamhet i undervisning (Lindström 2002: 112). Slutsatsen av detta blir att lärares engagemang är en avgörande faktor för att konst ska kunna få en lika viktig och betydande roll i skolan som de teoretiska ämnena. Men också att lärare kan undervisa på ett sätt så att överspridningseffekter kan ske, utan att tro att lärande sker endast genom att man blandar in estetiska inslag.

6.1.9 Brister i det västerländska utbildningssystemet

Boström menar att på grund av skolans alltför matematiska och lingvistiska tradition hamnar elever med kinestetisk lärstil ofta hos specialpedagog eftersom många lärare inte har verktyg att anpassa undervisningen till dessa elever (Boström, 1998: 69). Även Grinder delar denna uppfattning och menar att elever med stark kinestetisk lärstil riskerar att hamna utanför utbildningssystemet. Det tycker vi rimmar illa med skolans uppdrag att ta hänsyn till alla elevers olika förutsättningar samt att ge utrymme för olika kunskapsformer (Skolverket, Lpo94). Gardner ifrågasätter starkt vem som egentligen betraktas som en lyckad elev och vem som betraktas som okunnig i den västerländska skolan (Gardner, 1991: 25-27). Detta visar på att fasthållandet av gamla traditioner i skolan får konsekvenser för elever med en mer kinestetisk lärstil.

Vad det gäller elevers förhållningssätt till dans spelar, enligt Rudbo, ofta kulturella skillnader in. De elever som har med sig dansen som vana hemifrån tycks se det som naturligt även i skolan. Hon poängterar också att yngre barn är mer vana att röra sig till skillnad från äldre elever som genom skolans gång fått lära sig att sitta stilla. Som vi tidigare nämnt är vårt utbildningssystem anpassat efter ett teoretiskt och stillasittande arbetssätt. Det är sällan lämpat till elever med stort rörelsebehov (Boström, 1998: 68-69). Det stämmer väl överens med Marklunds tankar kring bristen på dans i skolan. Hon menar att de matematiska och lingvistiska arbetssätten är mer prioriterade. Intervjuer och teoretiska källor visar här på samma resultat, att skolan är en alltför stillasittande miljö där man inte anpassar undervisningen till elever med kinestetisk lärstil. Ingen av rapportens informanter upplever dock att det är svårt att engagera elever i dans. Det tycker vi talar för att rörelsebehovet är

stort hos de allra flesta. Inte bara de med så kallad kinestetisk lärostil behöver dans och rörelse för att bearbeta information.

6.1.10 Eget värde eller hjälpgumma

Både Hjort och Lindgren framhåller att estetiska ämnen i sig förtjänar status och inte behöver användas till något annat än för sitt eget värde. De menar visserligen att det går att se kopplingar mellan dans och ökad förståelse för andra ämnen, men att om dans bara motiveras som en verksamhet att stötta andra ämnen med riskerar den att förlora status som eget ämne. Estetiska verksamheter kan lätt bli till så kallade ”hjälpgummor” (Hjort, 2001: 10; Lindgren 2002: 122). Trots att vi har viss förståelse för detta resonemang anser vi att ordet ”hjälpgummor” har en onödigt negativ klang. Att de estetiska ämnenas status skulle sjunka av att de fick agera ”hjälpgummor” anser vi vara en överdriven farhåga. Snarare skulle statusen kunna öka genom att estetiska verksamheter också används som metod i andra ämnen. Vi anser dock inte att rollen som metod i andra ämnen ska *ersätta* de estetiska ämnena som egna ämnesområden. Snarare kan det ses som ytterligare ett användningsområde för estetisk verksamhet. Viktigt är dock en medvetenhet för hur man använder de estetiska verksamheterna. Lindström menar att det krävs att läraren är väl hemmastadd med de uttrycksmedel som tillämpas (Lindström i 2002: 122). Kring detta råder det dock delade meningar. Några av våra informanter delar Lindströms åsikt medan andra av informanterna poängterar att det viktiga är att det används och att man vågar använda det trots att man kanske inte har stor erfarenhet inom det specifika området. Hyensjö uttrycker i detta fall att klasslärare bör kunna få handledning av personer som är utbildade inom estetisk verksamhet, och därigenom få en utprövad metod. Rudbo föreslår att estetisk verksamhet borde få en större plats på den allmänna lärarutbildningen. Med ett ökat användande, mer handledning för lärare och mer dans och rörelse i lärarutbildning anser vi att statusen och förståelsen för estetisk verksamhet i skolan skulle öka.

6.2 Slutsatser och relevans för skolan

I vår studie har vi kommit fram till en rad slutsatser som får konsekvenser för både lärare, skolan och elevers möjligheter till lärande. Bland annat har vi sett att dansen kan fungera som ett bra verktyg för att skapa en helhet för eleverna. Dansen kan också, genom att den kräver att man använder hela sin kropp och total sinnesnärvaro, bidra till ett känslomässigt engagemang som vi anser vara viktigt för många elevers lärande. I vår diskussion har vi också behandlat några av de överspridningseffekter dans kan leda till. Elever tillgodoser sig, genom dansutövandet, egenskaper som de senare kan ha nytta av i andra situationer.

En viktig slutsats av vår studie, som i hög grad har relevans för läraryrket, är hur viktigt det är att man som lärare anpassar undervisningen till alla elever, även de som kräver rörelse i sin läroprocess. Alltför stillasittande undervisning anser vi kan få konsekvenser, i synnerhet för elever med en kinestetisk lärostil. Att man anpassar undervisningen och är lyhörd för hur eleverna lär bäst får dock inte leda till att elever kategoriseras eller placeras i fack. Med andra ord är det viktigt att anpassa undervisningen men att samtidigt vara medveten om att människan är föränderlig och inte alltid lär på samma sätt, i alla situationer.

Vi har i studien också blivit medvetna om att dansen kan bli en viktig källa till kommunikation, för många elever. Dans kan, precis som skriftspråk, innebära ett språk för att kommunicera. Det är ett språk som borde ha en mer central roll i skolan för att alla elever ska få visa alla sidor av sig själva samt få tillgång till fler uttryckssätt. Vi vill med detta

resonemang inte säga att dansen skulle kunna ersätta skriftspråket utan snarare fungera som ytterligare ett sätt att kommunicera.

Dans möts ofta av ett positivt mottagande i skolan men trots detta har den, varken som eget ämne eller som verktyg i andra ämnen, särskilt hög status. För att statusen ska höjas och för att dansen ska få en mer central roll i skolan tror vi att teoribildning, mer dans på lärarutbildningen samt mer handledning för lärare är viktiga faktorer. Att lärare visar på engagemang inför dans är också en viktig faktor för att höja dansens status i skolan. Ett ökat engagemang bland lärare kan också leda till att elever vill dansa! För att öka engagemanget är det viktigt att lärare i skolan ser på vilka sätt dans kan användas. Genom arbetet med vår studie har vi blivit medvetna om den rädsla och okunskap som kan förekomma när det gäller dans. Vi anar att dans har en viss stämpel och förväntas vara på ett visst sätt.

En av de viktigaste diskussionerna i studien är frågan kring vilken roll dansen bör ha i skolan. Vi har genom inblick i erfarna danspedagogers arbetssätt och genom teoretiska tankegångar kunnat se att dans och rörelse har en viktig roll som verktyg för att bidra till ökad förståelse även i andra ämnen men också att dansen som eget ämne är viktigt och förtjänar status.

6.3 Framtida forskning

Vi har under arbetet med denna studie under ett flertal tillfällen upptäckt hur bristfälligt det teoretiska underlaget för dans som metod i undervisning är. Som vi visat på finns det mycket forskning kring hur människor lär på olika sätt och hur viktigt det är att skolan anpassar sig till detta. Trots det finns lite forskning som kopplar teorierna om lärande till just dans och rörelse. Några av informanterna har också nämnt hur svårt det är att på vetenskaplig väg bevisa att man faktiskt kan öka förståelse och lärande med hjälp av dans. Detta anser vi dock vara ett intressant fält för den framtida forskningen.

Vi kan också återknyta till de förslag vi inledningsvis presenterat kring hur denna studie skulle kunna vidgas och fördjupas. Att intervjua klasslärare och elever för att få höra deras tankar kring dans i skolan vore då intressant. Vi nämnde också observationer som förslag på alternativ eller kompletterande metod då detta skulle kunna bredda studien ytterligare.

I sökningen efter litteratur till studien fann vi relativt mycket litteratur kring danspedagogik och hur man kan arbeta med dans som ett eget ämne. Då det kom till att finna litteratur kring dans som metod i skolans övriga ämnen var det däremot svårare. Som vi i diskussionen nämnt anser vi att den teoretiska basen är en viktig komponent för att öka dansens status i skolan.

6.4 Avslutande ord

I dagens informationssamhälle är skolan inte längre den enda instansen för kunskap och faktaförmedling. Snarare ska skolan fokusera på att ge eleven redskap för att hitta sin arbetsmetod och sitt sätt att lära. Med tanke på alla människors komplexa sammansättning av intelligenser och lärtilar säger det sig självt att fler sinnen än syn och hörsel måste aktiveras i skolans undervisning. Hela kroppen är vårt instrument till att förnimma och att förmedla. Låt därför dans och rörelse vara ett redskap för lärande om vår omvärld och om oss själva, även i skolan.

Referenslista

- Björklund Dahlgren, Cecilia i inledning till Ericson, Gertrud (2000) *Dans på schemat*. Lund: Studentlitteratur.
- Boström, Lena (1998) *Från undervisning till lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Ericson, Gertrud (2000) *Dans på schemat*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, Howard (1983) *De sju intelligenserna*. Malmö: Svensk utgåva 1994 Brain Books.
- Gardner, Howard (1991) *Så tänker barn –och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Svensk utgåva 1992 Brain Books. 1998, andra reviderade svenska upplagan, Brain Books.
- Gardner, Howard (1999) *Den bildade människan*. Jönköping: Svensk utgåva 2000 Brain Books.
- Gardner, Howard (1999) *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Svensk utgåva 2001 Brain Books.
- Grinder, Michael (1991) *Ledarskap och lärande i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.
- Grönlund, Erna & Wigert, Ann (red.) (2004) *Röster om danspedagogik*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hjort, Madeleine (red.) (1993) *Dans i världen*. Stockholm: Resp. författare och Carlssons Bokförlag,
- Hjort, Madeleine, (2001) *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Madeleine Hjort och Carlssons Bokförlag,
- Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer, Åkman, Lennart (red.) (2002) *Kilskrift- om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: KIL- gruppen och Carlssons Bokförlag.
- Lindström, Lars i Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer, Åkman, Lennart (red.) (2002) *Kilskrift- om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: KIL- gruppen och Carlssons Bokförlag.
- Román, Gun & Sjöstedt Edelhölm, Elisabeth i Hjort, Madeleine, Unander-Scharin, Åsa, Wiklund, Christer, Åkman, Lennart (red.) (2002) *Kilskrift- om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: KIL- gruppen och Carlssons Bokförlag.
- Sjöstedt- Edelhölm, Elisabeth i Grönlund, Erna & Wigert, Anne (red.) (2004) *Röster om danspedagogik*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94* Stockholm: Skolverket / Fritzes. Hämtat maj 2008 från <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

<http://larstilar.cfl.se//default.asp?sid=1351> Nationellt centrum för flexibelt lärande
Hämtat 26 maj 2008.

Intervjuer

Inspelade:

Marklund, Erika 08.04.21

Sjögren, Madeleine 08.05.06

Rudbo, Maria 08.04.25

Via e-mail:

Hyensjö, Linda 08.05.12

Persson, Eva 08.05.14

Inspelning och transkription finns hos författare.

Bilaga A

Intervjufrågor

- Hur använder du dig av dans/ rörelse i din undervisning?
- Ge exempel.
- Vilken respons upplever du att du får från eleverna?
- Är det synligt att elever lär sig bättre när man använder dans som verktyg?
- Är det extra tydligt hos vissa elever?
- Har du tankar och funderingar hur man kan använda dans och rörelse som ett verktyg i olika skolämnen (exempel matematik, svenska, religion, historia)?
- Kan du ge konkreta exempel?
- Känner du att du har teoretiskt stöd för att använda dans och rörelse som ett verktyg?
- Hur upplever du att dans blir mottaget av andra aktiva i skolan?
- Varför är inte rörelse mer vedertaget i skolan?
- Hur ser du på dans som kommunikation?
- Kan dans betraktas som kommunikation?
Skulle man kunna använda det som kommunikation i undervisningssituationer? Hur?