



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Från kropp till kropp

- att utforska och lära genom dans
 - en kvalitativ studie av dans som kunskapsområde i gymnasiet

Lisen Gustafsson & Elisabeth Johnson Lager

C-Uppsats: 15 hp
Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete,
LAU 925/ VAL
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2010
Handledare: Sten Eriksson
Examinator: Thomas Johansson
Rapport nr: HT10-IPS-02 U/V VAL LAU925

Abstract

Examensarbete: 15 hp

Program och/eller kurs: Tvärvetenskaplig kurs och examensarbete, LAU 925

Nivå: Grundnivå

Termin/år: HT 2010

Handledare: Sten Eriksson

Examinator: Thomas Johansson

Rapport nr: HT10-IPS-02 U/V VAL LAU 925

Nyckelord: Dans som uttrycksmedel, tyst kunskap, mästarlära, överspridningseffekter, medlärande, flow.

Syfte: Vårt syfte med studien har varit att undersöka vad som sker i processen vid lärande av dans och om de estetiska ämnena kan vara en bidragande faktor till studieframgång. Genom att förankra dansen i teori och forskning har vi velat belysa dansen som kunskapsområde ur ett bredare pedagogiskt perspektiv. Ambitionen har varit att på detta vis försöka beskriva vad eleverna får för kompetens med sig då de ägnar sig åt estetiska ämnen, i synnerhet dans. Vi har även velat undersöka hur elevernas kunskap kommer till uttryck och om denna kunskap är användbar i andra sammanhang än just i samband med dans. För att svara på frågor inriktade mot dansområdet har vi även blickat ut mot andra estetiska fält. Detta för att det finns så lite skrivet material med utgångspunkt i dans och för att vi har velat vidga vårt synfält och försöka se holistisk på estetiska ämnen i skolan. Dock har vi velat lyfta fram dansen specifikt då vi anser att denna uttrycksform ofta behandlas styvmoderligt i skolan.

Metod: Studien har genomförts med hjälp av kvalitativa intervjuer, elevenkäter och observationer.

Resultat: Vi kan konstatera att danseleverna i vår studie besitter och utvecklar flera förmågor som gagnar studierna i andra ämnen, så som samarbetsförmåga, kreativitet, disciplin och inte minst glädje. Förmågan till analys och reflektion tränas i det konstnärliga arbetet vilket kan anses vara en värdefull förmåga för studier.

Förord

Vi valde att skriva examensarbetet tillsammans, då vi båda har många års erfarenhet kring dansen som uttrycksform. Under årens lopp har vi funderat mycket kring dans som kunskapsområde. Genom dansen har vi upplevt att våra elever får med sig en rad olika förmågor och kompetenser. När vi kom i kontakt med Anne Bamfords bok *The Wow Factor*, där hon skriver att konst, kultur och kreativitet är nyckeln till en framgångsrik skola, väcktes vår nyfikenhet.

Vi har velat undersöka om estetiska ämnen kan bidra till studieframgång. När det gäller elever i yngre åldrar finns det mycket som talar för detta, men ju äldre eleverna blir desto mindre plats ges det för praktiska och estetiska ämnen i skolan. Undantaget är de elever som går det estetiska programmet på gymnasiet. En paradox i sammanhanget är att gymnasiet har flera nationella kurser i estetiska ämnen, exempelvis dans, som inte finns representerade och säkerställda i grundskolan. Om en konststart är osynlig under stor del av skoltiden, för att senare erbjudas som en specialisering på gymnasiet är det något som inte stämmer. Om en konststart, dans, dessutom knappast finns representerad i forskning och litteratur är det desto svårare att knyta den till just teori och forskning. Vårt undersökande har därför kommit att bli något av ett detektivarbete. Vi har parallellt med vår studie försökt att spåra dansens förankring för att se vad den kan ha för plats och funktion för elever i gymnasieskolan.

Vi har valt att utarbeta hela arbetet tillsammans, i det avseendet att vi bearbetat och ansvarat för allt material ihop. Teori och praktik har vävts tätt samman under vår skrivprocess. Allt insamlat material har skett parallellt med vårt heltidsarbete som danspedagoger på en gymnasieskola.

Det är en stor fördel
att vi vet saker på lite olika sätt

Ference Marton

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| INLEDNING | 1 |
| SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 3 |
| STUDIENS SYFTE | 3 |
| FRÅGESTÄLLNINGAR..... | 3 |
| TEORETISK INRAMNING | 4 |
| TIDIGARE FORSKNING | 4 |
| PERSPEKTIV PÅ KUNSKAP..... | 5 |
| Tyst kunskap..... | 6 |
| Kroppen och dess kunnande | 7 |
| LÄRANDE OCH DESS PROCESSER | 8 |
| Hjärnan och dess möjligheter | 8 |
| Olika lärstilar | 9 |
| Konstarter och lärande..... | 12 |
| Dansen och lärande..... | 13 |
| <i>Sammanfattande kommentarer</i> | 14 |
| UNDERSÖKNINGSMODELL | 16 |
| METOD | 16 |
| Intervjuer | 16 |
| Enkäter..... | 16 |
| Observationer..... | 16 |
| URVAL..... | 17 |
| GENOMFÖRANDE..... | 17 |
| ETISKA ÖVERVÄGANDEN..... | 18 |
| METODKRITIK..... | 18 |
| RESULTAT | 20 |
| PILOTSTUDIE..... | 20 |
| <i>Sammanfattning av pilotstudie</i> | 21 |
| INTERVJUER | 21 |
| <i>Sammanfattning av intervjuer</i> | 25 |
| ELEVENKÄT..... | 27 |
| <i>Sammanfattning av elevenkäter</i> | 29 |
| OBSERVATION | 30 |
| Danslektion..... | 30 |
| Observation 1 (Lektion årskurs tre, dans 20100923)..... | 31 |
| Observation 2 (Lektion med åk 2, 20101115)..... | 32 |
| <i>Sammanfattning av observationer</i> | 33 |
| SAMMANFATTANDE SYNPUNKTER | 35 |
| INLEDNING..... | 35 |
| RESULTATDISKUSSION | 35 |
| Lärprocess i dans | 36 |
| Hur kommer elevernas kunskap till uttryck?..... | 36 |
| Förankring i teori och forskning | 38 |
| Olika sätt, olika rätt | 39 |
| Överspridningseffekter | 39 |
| Framgångsfaktorer..... | 40 |
| Sammanfattningsvis gav oss studien följande resultat | 41 |
| Vidare forskning | 42 |
| REFERENSLISTA | 43 |

INLEDNING

Vi är två danspedagoger, utbildade vid Danshögskolan i Stockholm, med många års erfarenhet av dansundervisning på olika åldersnivåer. Sedan flera år arbetar vi nu på gymnasiets estetiska program. Vår upplevelse är att de estetiska ämnena tillför individen viktig kompetens som bidrar till välbefinnande, sammanhang och en stark självkänsla. Dessa begrepp återkommer i forskningen som viktiga faktorer då det gäller lärande. Vi har länge upplevt att våra danselever får med sig en rad olika kompetenser genom dansen som kanske inte alltid tas tillvara av vare sig elever eller övriga lärare.

PISA (Programme for International Student Assessment) – är ett OECD- projekt, där 66 länder deltog 2009. PISA genomförs vart tredje år och genom olika prov undersöks hur femtonåriga elevers förmågor inom matematik, naturvetenskap och läsförståelse ser ut. Ett kunskapsområde är i fokus vid varje tillfälle men alla kunskapsområden undersöks varje gång. Senast var läsförståelse i fokus.(Skolverket, 2010)

I den senaste PISA undersökningen, gjord 2009, hamnade de svenska eleverna på 19:e plats. Frågan om hur man ska öka elevers kunskaper är ständigt uppe för debatt. Ledande politiker talar bland annat om vikten av betyg, omdömen och ordning. Dessa faktorer får väl anses som yttre motivationskomponenter. Skolan idag, visar i de flesta fall, på en fördel för de elever som tar till sig kunskap genom visuell/auditiv preferens. För att nå en inre motivation för lärande måste det finnas ett intresse och upplevd relevans, samband och sammanhang. Tidigare forskning pekar också på betydelsen av att ha tilltro till sin inlärningsförmåga, om att skapa mening, att nyfikenhet och självtillit är viktiga för inläringen. Likaså är känslor en viktig faktor för betydelsefull inläring.

I vårt land beskrivs de estetiska lärprocesserna i de yngre åldrarna, bland annat i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Där står att läsa, att skolans uppdrag omfattar bland annat ”skapande arbete och lek, stimulera varje elev, uppmärksamma praktiska, sinnliga och estetiska aspekter. Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper”(Skolverket, Lpo 94:6, s.5). När man läser *Läroplanen för de frivilliga skolformerna – Lpf 94*, tydliggörs inte på samma sätt betydelsen av skapande och estetiska aspekter. Däremot talas det om olika aspekter på kunskap och vikten av att få reflektera över sina erfarenheter. En av skolans uppgifter är, enligt värdegrunden, ”att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lpf 94,s.3)

I skolverkets beskrivning av ämnet dans i gymnasieskolan, står det bland annat att läsa:

”utbildningen i ämnet dans syftar till kunskaper om dansen som konststart och kunskapsområde, i ett nutida och ett historiskt perspektiv, i både teori och praktik. Den praktiska utbildningen inom ämnet syftar till nödvändiga färdigheter för att på egen hand träna, utföra och gestalta dans och använda dansen som uttrycksmedel”.
(Estetiska programmet, Gy 2000, s. 33)

Vidare kan man läsa att:

”Ämnet dans innebär teori och praktik i förening där dansens kärna är utveckling av ett personligt rörelsespråk kombinerat med insikt i och förståelse av dansens olika traditioner. Ämnet dans innebär förutom rörelseträning också studium av det kinestetiska sinnet och utveckling av de färdigheter som är nödvändiga för dansens utövande samt studier och träning av den spatiala, musikaliska och analytiska förmågan. Genom övning av sinnen kan eleven utveckla medvetenhet om kroppen och om det kroppsliga minnet, vilket är faktorer som är betydelsefulla för dansen som konst”. (ibid, s. 33)

I den nya gymnasiereformen Gy11 står det under examensmålen för estetiska programmet följande: ”Centralt för utbildningen är att eleverna ska skapa, uppleva och tolka konst och kultur. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över och öka sin förståelse av kvalitet och kommunikation, genom diskussion om egna och andras arbeten”. Vidare beskrivs hur utbildningen ska möjliggöra skapande arbete och utveckla förmågan till kommunikation med estetiska uttrycksmedel. Under utbildningen ska eleverna pröva såväl ett konstnärligt som ett vetenskapligt förhållningssätt. När det gäller inriktningen *dans* ska den ge fördjupade kunskaper i scenkonstnärlig dans. Inriktningen genomsyras av elevens förmåga att gestalta och kommunicera med dans samt förstå uttrycket som en del av olika sociala och kulturella sammanhang. Inriktningen betonar sambandet mellan dansteknik, skapande, scenisk verksamhet och hur man kan upp-leva och tolka historisk och samtida dans ur olika perspektiv.” (ur Examensmål för estetiska programmet, Gy 11, Skolverket)

Statens offentliga utredningar (SOU 1999:63) betonar vikten av att barn och ungdomar, på skilda sätt och genom olika språkformer, i större omfattning får möjlighet att reflektera, analysera och gestalta sitt vetande. Trots senare tids forskning kring lärande, var estetiska programmets vara eller inte vara uppe till diskussion inför den nya gymnasiereformen Gy11. Estetiska programmet kommer att finnas kvar. Dock väljer man att låta kärnämnet estetisk verksamhet bli kurser som kan väljas på de individuella valen.

När vi letar i litteraturen för att hitta relevant text om dans och dess betydelse för kunskapsutveckling finner vi givetvis dansen nämnd, men bara just ytligt berörd, som något som tas upp i förbifarten. De verkligt påtagliga exemplen på estetiska läroprocesser eller konsten i lärandet kommer från områden som bild, drama eller musik. Efter många års lärargärning inom dansområdet, är det nedslående att inse att dansen fortfarande har en så låg allmän acceptans i samhället. Är det så att dans inte är en konstform med samma dokumenterade överspridningseffekter som andra konstformer? Har kroppen en sämre kapacitet för kunskapsinhämtning när den är i rörelse, jämfört med när den är stilla och ägnar sig åt intellektuellt arbete? Är dans över huvud taget ett intellektuellt arbete som inkluderar tänkande och reflektion, eller är det bara ett gymnastiserande av muskler och leder för att i bästa fall förbereda för en stillasittande session av så kallat riktigt skolarbete? Frågorna infinner sig när vi försöker kartlägga dansens vetenskapliga förankring i skolarbetet och på vilket sätt dansen bidrar till elevens samlade kompetens. Kan det till och med vara så att dans hämmar och hindrar eleven från att lyckas i vårt samhälle? Hur tar vi tillvara kinestetisk kompetens och reflektioner gjorda utifrån kroppens erfarenhet? Ges det i dagens utbildning möjlighet till gestaltande av kunskap på flera sätt? Frågan är om samhället efterfrågar kunskap segt förvärvad och bearbetad i kroppen, den kunskap som är förankrad djupt in i människor och som upplevs som en del av självet. Med detta arbete hoppas vi kunna lyfta, synliggöra, bekräfta och befästa olika kompetenser och försöka förankra den konstnärliga dansen i olika teorier.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

STUDIENS SYFTE

Vårt syfte med studien är att undersöka om det finns ett samband mellan estetiska erfarenheter, i synnerhet från dansen, och studieframgång. Genom att undersöka elevers upplevelse av lärandeprocessen i dans och kärnämnslärares syn på eventuella samband mellan estetiska ämnen och inläring, hoppas vi få svar på detta. Vi vill lyfta fram och visa på dansens komplexitet, beskriva dansområdets möjligheter och titta på dansens förankring i litteraturen.

FRÅGESTÄLLNINGAR

- Vad upplever eleverna sker i processen vid lärande av dans?
- Hur kommer elevernas kunskap till uttryck?
- Kan de estetiska ämnena vara en framgångsfaktor och vad gör dem i så fall verkningsfulla?

TEORETISK INRAMNING

I vår teoretiska bakgrund har vi valt att belysa begrepp kring kunskap och lärande. Detta för att försöka förankra dansen i olika teorier och på så vis förstärka den som en kunskapsform. Vi lyfter fram dessa begrepp i allmänhet men i synnerhet ur dansens perspektiv. Den bygger även delvis på professor Anne Bamfords globala forskning kring de estetiska ämnenas betydelse för lärande. Vi har valt att lägga Bamfords forskning under en egen rubrik, då den har varit vår utgångspunkt i vår undersökning. Forskning kring hjärnan berörs, då nya rön förstärker vår tes om att skolan behöver utveckla en bättre balans mellan teori och praktik. Studier utifrån begreppen mästarlära och tyst kunskap har också gett oss perspektiv på dansen som kunskapsfält.

TIDIGARE FORSKNING

Professor Anne Bamford har på uppdrag av UNESCO skrivit i sin senaste publikation *"The Wow factor"* (2009) att konst, kultur och kreativitet är nyckeln till en framgångsrik skola. Hon refererar till senare tids hjärnforskning och menar att neuroplasticitet är den primära ingrediensen i inläring. Samspelet mellan höger och vänster hjärnhalva underlättar lärandet. Bamford lyfter skillnaden mellan utbildning i konst och utbildning genom konst. Barn behöver båda dessa förhållningssätt till de estetiska och konstnärliga ämnena. Tidigare har dessa två områden setts som ett enda. Denna distinktion mellan "education in the arts" och "education through the arts" har i Anne Bamfords forskning visat sig vara avgörande för hur väl undervisningen i de estetiska ämnena fungerar. I de yngre åldrarna är det vanligare med integrerad undervisning där konsten blir en metod, medan det i senare stadier oftare handlar om undervisning i själva uttrycket, konsten för sin egen skull. Anne Bamford är noga med att påpeka att hon inte lägger en värdering i dessa båda synsätt, att det ena skulle vara mer värt än det andra. Hon konstaterar bara att det är viktigt att förstå att båda synsätten existerar och att vi vet när vi gör vad. Det är också viktigt att förstå skillnaden då man tar del av undersökningar och data gällande estetiska ämnen i skolan. Bakom siffrorna kan dölja sig väldigt olika estetisk verksamhet som gör vissa undersökningar missvisande. Enligt Anne Bamford är de framgångsrika skolorna väl medvetna om och använder sig av båda perspektiven, undervisning både i och genom konsten.

För att undvika att estetiska ämnen anklagas för att vara flummiga eller otydliga i förhållande till skolan i övrigt är det viktigt att sätta ord på hur de används och varför. Ju mer vi förstår om ett områdes komplexitet och möjlighet, desto tydligare kan vi vara med vad vi förväntar oss för effekt. I boken *"The Wow factor"* talas det om estetiska ämnen som en framgångsfaktor för eleverna när det gäller en mängd områden. Studieresultaten förbättras, säger studien, särskilt när det gäller språkinläring. Beträffande matematik har man kunnat se att den spatiala förmågan, som används vid geometri, har förbättrats. Kvaliteten på undervisningen är dock avgörande för om de positiva effekterna ska infinna sig, menar Anne Bamford.

Undersökningen visar något överraskande att låg kvalitet på estetisk undervisning till och med kan försämra elevernas resultat när det gäller kreativitet.

Självkänsla och stolthet över ett resultat som presenteras i en estetisk form är en effekt. Bamfords redovisade studier påvisar att barnen genom utställningar och föreställningar ges en röst, och att det finns fördelar med att möta en publik, både för barnens självkänsla, men även för publiken som möter ett uttryck att reagera på och reflektera kring. Effekterna av estetisk verksamhet på en skola kan på detta vis komma ett helt samhälle tillgodo, och i sin tur stärka ämnens status, menar Anne Bamford. Genom att skapa själv, gestalta, reflektera och möta andras reflektioner kring det estetiska uttrycket vidgas förmågan att se saker ur flera perspektiv. De estetiska ämnena stärker elevernas förmåga till kritiskt tänkande, menar Anne Bamford.

Enligt Bamford finns det vissa förmågor som fördjupas och tränas genom utbildning i estetiska ämnen. Hon nämner samarbetsförmåga, ansvar, respekt och tolerans. (Bamford, 2009, s.144). Hon nämner även begreppet *appreciation*, som kan översättas med ordet uppskattning. Begreppet rymmer även en förmåga att värdera, förstå och uppskatta, i det här fallet ett resultat eller en föreställning. Även skolk har visat sig minska på de skolor där estetiska ämnen ges stor plats. Likaså har tydliga fördelar kunnat påvisas när det gäller ungdomars hälsa och sociokulturella välmående. Hon har även belägg för att undervisning i estetiska ämnen har en positiv inverkan när det gäller förmågan att bygga upp en känsla av ett demokratiskt och socialt "själv".

Läskunnighet och förmåga att uttrycka sig är faktorer som påverkar studieframgång. Enligt Bamfords forskning är en av huvudpunkterna i de framkomna resultaten att estetisk undervisning av god kvalitet, det vill säga där både utförande och analys inkluderas, leder till förbättrade studieresultat. Detta gäller för alla länder som omfattas av studien.

PERSPEKTIV PÅ KUNSKAP

Professor Bernt Gustavsson konstaterar i boken *Vad är kunskap?*(2002), att kunskap finns i många former och kan visa sig på olika sätt. Mycket har skett genom åren då det gäller synen på kunskap. Dock har den praktiska kunskapen haft en underordnad roll i skolan, då fokus har legat på teoretisk kunskap. Detta innebär att "man lämnar både människor och central kunskap efter sig" menar Gustavsson och lyfter fram vikten av att ge dessa kunskaper en förbättrad ställning i skolan. Han beskriver vidare debatten på synen av kunskap, dels som vetenskap och disciplin och dels som något som skapas genom motivation och det sociala samspelet. Mellan förmedlingspedagogik och den pedagogiska progressivismen, har det ständigt varit motsättningar. Kunskap som en färdig produkt, eller processer där lärande och kunskapande sker.

Första gången begreppet kunskap nämns speciellt, då det gäller skolans verksamhet, är i 1980 års läroplan, där man lyfter fram "att människor är aktiva och kunskapsbyggande till sin natur". Detta konstaterande har sitt ursprung i den pedagogiska progressivismen, där eleven ställs mer i fokus som aktiv och delaktig, i förhållande till traditionell förmedlingspedagogik. För att försöka vidga kunskapsbegreppet inom skolan, etablerades

de fyra kunskapsformerna: fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet, i 1992 års läroplanskommitté.

Gustavsson (2002) menar vidare att i ett demokratiskt kunskapssamhälle behövs en större förståelse för olika former av kunskap. Den konstnärliga kunskapen behöver värderas högre, då den behövs för att knyta samman det rationella och emotionella hos människan. Dessa tankar har även behandlats av Gråhamn & Thavenius(2008), som i sin forskning kring kreativt lärande efterlyser en bredare syn på kunskap.

Hjärnforskaren och läkaren, Matti Bergström (2010) anser att skolan måste utvecklas för att möta kraven som den globala utvecklingen i världen ställer den inför. Det räcker inte att ge eleverna så mycket fakta som möjligt utan han betonar vikten av kreativ förmåga. Bergström menar att vi borde arbeta mer med värderingar och låta eleverna reflektera över vad de lär. Även Howard Gardner, amerikansk forskare, med en bakgrund inom neuro- och utvecklingspsykologi, är av samma åsikt då det gäller värderingsfrågorna och hävdar att skolan bör fokusera på de grundläggande mänskliga frågorna, såsom ”det sanna, det sköna och det goda (Gardner, 2000)

Gustavsson(2002) lyfter fram Aristoteles tankar kring en indelning av kunskap i vetande(episteme), kunnande(techne) och klokhet (fronesis). Dessa kan knytas till olika verksamheter, där vetande kopplas till teoretisk kunskap i samband med forskning och vetenskap. Kunnandet relateras till hantverk, skapande och tillverkning, med andra ord, en praktisk-produktiv kunskap. Klokheten kopplas till etik och politik, med avsikt att få oss att agera och handla rätt, så kallad praktisk klokhet. Han menade att det var skillnad på kroppsligt och intellektuellt arbete. Förhållandet mellan praktisk och teoretisk kunskap kan också knytas till olika förmågor. Arbete utfört med handen och kroppen kopplas till praktiska verksamheter, medan verksamheter där man arbetar med själ och medvetande, kopplas till teoretiska kunskaper.

Den klassiska uppdelningen i kroppsarbete, som praktisk verksamhet och medvetandet och själens verksamhet, som teoretisk - i vidare mening manuellt eller intellektuellt arbete - ses av många som en orsak till att den praktiska kunskapen värderats lägre gentemot den teoretiska (Gustavsson, ibid.). Dewey menade genom ”learning by doing”, att ”kunskap uppstår när vi prövar oss fram i arbete och handling”. Detta innebär inte att avvisa det teoretiska. Dewey anser att förhållandet teori och praktik är av betydelse för förståelsen, ”utan praktik blir teorin obegriplig, utan teorin förstår man inte det praktiska.”(Egidius, 2006 s.65) Praktisk kunskap handlar inte om att det finns en skillnad mellan att först tänka och sedan praktisera. Man tänker i själva handlingen.(Gustavsson 2002)

Tyst kunskap

Termen ”tyst kunskap” används av många men med olika betydelse, då kunskap kan vara tyst på olika sätt. Bland annat har filosoferna Ludwig Wittgenstein och Michael Polanyi gjort ställningstaganden i frågan, och där Polanyi menar att termen *tacit knowing* kan ses som den riktiga beteckningen när vi inser att expertis är ett kunnande, mer eller mindre försett med kunskap.

Egidius (2006) reflekterar kring Polanyi – och Wittgensteintraditionerna, där Polanyi talar om tyst kunskap i betydelsen av praktikerkunskap och personlig kunskap. Praktikerkunskap, är kunskap som efter lång tids övning, övergått till att bli tyst, implicit förtrogenhets kunskap. Vi behöver inte längre redogöra för hur vi gör. Allt vi gör och sättet vi gör det på grundar sig på tidigare kunskaper. Den personliga kunskapen består av våra värderingar, attityder, visioner, förhållningssätt och på vilket sätt vi utför saker och ting. Denna kunskap tar vi till oss på ett omedvetet plan.

Det är en kunskap som kanske inte ännu blivit formulerad men den finns ändå, menar Gustavsson (2002). Många erfarenheter och vetenskaper uttrycks inte i ord men finns där ändå som kunskap inom människan. Den kan även vara nedtystad, alltså nedtryckt på grund av att den inte anses lika fin och etablerad som annan erkänd kunskap. Vidare menar han, att i en jämförelse mellan färdighetskunskap, veta hur, och tyst kunskap, hittar man reflektion. Genom att kunna reflektera kring vad man utfört, är kunskapen inte längre tyst. Den kan antingen verbaliseras eller göras synlig genom andra språk såsom det konstnärliga eller kroppsspråket. Cecilia Andersson (2009), lyfter även denna syn på tyst kunskap i *Eстетiska lärprocesser*, där hon menar att denna form av tyst kunskap, kan hos dansare, musiker, bildkonstnärer med flera, vara nog så tydlig även om den inte är artikulerad. Denna kunskap är starkt kopplad till handling och görande ”och den bär med sig upplevelse, kroppslighet, sinnlighet och njutning.”(s.26)

Kroppen och dess kunnande

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty skriver i sin bok *Kroppens fenomenologi* redan 1945 om begreppet att förstå med sin kropp. ”Att förstå är att uppleva överensstämmelsen mellan det vi avser och det som är givet, mellan intentionen och utförandet – och kroppen är vår förankring i en värld” (Merleau-Ponty, 1997 s.108). Han menar att kropp och medvetande hänger samman och att vi besitter vad han kallar ett kroppsligt vetande.

Nielsen & Kvale (2000) belyser i boken *Mästarlära*, att kroppen är inte bara ett objekt, utan även subjekt, helt enligt Merleau-Pontys tankar. Genom kroppen erfar vi världen och den är vår utgångspunkt när vi handlar. Vi möter världen genom vår kropp och vanan blir ett kunnande som sitter i kroppen. Vid aktiviteter som pianospel eller idrott är koppningen mellan kropp och lärande tydlig, men även intellektuellt arbete, och genombrott liknande dem vetenskapsmän är med om beskrivs ofta med kroppsliga uttryck som smak, vision och känslor.

Merleau-Ponty (1997) beskriver hur rörelsen upplevs som en närvarande och verklig del av den levande kroppen, och hur exempelvis en musiker införlivar instrumentet i sin kropp. Ett tangentbord eller en orgel blir en övergångspunkt från kroppen till världen, en rörelse i riktning mot en värld. ”Kroppen är i högsta grad ett uttrycksrum”(Merleau-Ponty 1997, s.110). Det är genom min kropp som jag förstår den andre, precis som det är genom min kropp som jag percipierar tingen” (Merleau-Ponty 1997, s.161). Genom kroppen förstår vi tingen och varandra. Vi bekräftar och förstår varandra genom gester, ett ömsesidigt frågande, svarande och förstående. Detta samspel kan förklaras intellektuellt men är inte en intellektuell akt. Det sker genom kroppen och förstås via den. När gester

går från deras egentliga till deras bildliga mening, ger de uttryck för en ny betydelse. Så är fallet med motoriska vanor som dansen.

LÄRANDE OCH DESS PROCESSER

Att alla lär på olika sätt är något man på senare tid fått större förståelse för. Det finns en mängd olika teorier kring och perspektiv på inläring Förståelsen för hur hjärnan fungerar har ökat dramatiskt under de senaste åren, vilket får konsekvenser för synen på lärande. Vi väljer att belysa några faktorer, som vi anser relevanta.

Hjärnan och dess möjligheter

Gunilla Ladberg (2006), fil. dr i pedagogik, har under många år intresserat sig för hjärnan och forskningen i ämnet. Hon belyser i boken *Den mänskliga hjärnan – en upptäcktsfärd*, hur olika slag av kunskaper hanteras olika i hjärnan. Bland annat nämner hon att höger hjärnhalva till övervägande del verkar uppfatta helheter och upplevelsen av den egna kroppen. Dessutom står den för rumsuppfattning och bildseende. Vänster hjärnhalva står för delar, detaljer och tar en sak i taget, arbetar systematiskt av ett område i taget. Det gäller att skapa en balans mellan hjärnhalvorna, så att pannloberna får tillgång till så adekvat information som möjligt. Denna balans skapas genom väl avvägda aktiviteter i olika centra.

Modern hjärnforskning har visat att hjärnan bearbetar ständigt information och kopplingar mellan hjärnans olika delar aktiveras och stärks. Neuroner kopplas ihop med synapser genom att de används. Donald Hebb, neurovetare från Kanada har myntat uttrycket ”Use it or lose it” (Aado Ott, 2010). Enligt honom gäller det att kittla och använda synapserna. Repetition är ett sätt att stärka de synapsiska kopplingarna, menar han, och är viktigt för lärande. Som en pedagogisk konsekvens av denna kunskap förespråkar Donald Hebb, att läraren bör introducera begrepp i enkla sammanhang. Samma begrepp bör sedan återkomma i mer komplexa sammanhang. På så vis främjas fördjupning av kunskapen, vilket ur lärande perspektiv är att eftersträva snarare än bredd. Han talar även om vikten av att länka ny kunskap till den som eleven redan har.

Neurologisk forskning har visat att när man föds är axonerna i hjärnan oisolerade. De isoleras efter hand med ett myelinskikt. Denna fettisolering gör att signalhastigheten successivt ökar vilket förbättrar hjärnans arbetskapacitet. Isoleringen sker under uppväxten successivt med början bakifrån i hjärnan, och avslutas så småningom med pannloben så sent som i tonåren. Inte förrän i 25-årsåldern är denna isolering färdig. (Aado Ott 2010). Pannloben är den del i hjärnan där bedömning och värdering sker. Enligt denna forskning är det alltså helt logiskt att elevers hjärnor inte är fullt mogna för abstrakt tänkande innan dessa axoner i pannloben är färdigisolerade. Konsekvensen av denna framforskade kunskap innebär att konkret undervisning är nödvändig inte bara i de lägre åldrarna. En växande hjärna under utveckling behöver stöd i konkret undervisning.

När man arbetar med olika konstnärliga uttryck, kan man skifta från känsla till teknik och tillbaka till känsla och få dessa båda att smälta samman till en helhet, där allt finns med

”på ett balanserat sätt”. Ladberg (2006) lyfter fram vidare att hjärnan särskilt uppmärksammar rörelser genom, att vi på ett omedvetet och ömsesidigt sätt imiterar varandras rörelser vid möten med andra människor. Naturligtvis kan alla system arbeta samtidigt så att kroppsliga färdigheter knyts samman med både faktakunskaper och erfarenheter. Dock har rörelseminnen en förmåga att leva sitt eget liv. Dina kroppsliga färdigheter bygger på mängder av repetitioner.

Intelligens är ett begrepp som fortfarande inte har fått sin slutliga förklaring inom vetenskapen. Trots det råder en allmän enighet om att intelligens handlar dels om förmågan att uppfatta och dels om förmågan att utnyttja sin erfarenhet och sin kunskap i nya okända situationer.

Den amerikanske psykologen Howard Gardner (2001) lyfter att vi bör tala om mångfaldig intelligens. Han menar att skolan under lång tid låtit de språkliga, logiska/matematiska och spatiala förmågorna vara de mest gynnade, då de flesta tester och prov riktas till dessa förmågor. Skolan har värderat dessa intelligenser mest. Gardner lyfter tre intelligenser som delvis kopplade till konsten, även om de kan användas inom andra områden:

- Musikalisk/rytmisk – förmåga att utföra, komponera och uppskatta musikaliska mönster
- Kroppslig/kinestetisk – har potential att använda delar av eller hela kroppen för att lösa problem eller skapa produkter.
- Visuell/spatial – förmågan att känna igen och arbeta med mönster

Enligt Egidius (2006) framhåller Gardner lika stor betydelse av musikaliska, kroppsliga, spatiala och sociala förmågor som verbal/logiskt tänkande, för att människan ska kunna uträtta något i livet.

Olika lärtilar

Psykologerna Adler & Adler(2006) talar om tre olika inlärningsstilar, kinestetiskt, visuellt och auditivt lärande. De menar att vi kombinerar dessa tre på olika sätt, i vårt lärande, dock finns det grund för att anta att barn lär sig bäst genom att röra sig medan vuxna lär bäst visuellt. Författarna pekar på två personlighetstyper, när de ställer inlärningsstilar i ett annat perspektiv, kvantitativ och kvalitativ inlärningspersonlighet.

Gunilla Ladberg (2006) lyfter fram hur vi människor har olika sätt att ta in och behandla information. Hon hänvisar till professor Rita Dunn och hennes make Kens forskning om lärtilar. De har utarbetat en teori kring olika inlärningsstilar, vilken bygger på Gardners teori om flera intelligenser. Enligt Ladberg anser Dunn & Dunn, att olika människor har olika sinnespreferenser när det gäller hur vi mest effektivt tar oss an en uppgift. En del lär sig bättre genom att använda synen. Andra lär bäst genom att lyssna. En del är bäst på att lära genom att arbeta med händerna och medan andra helst använder hela kroppen. Somliga människor verkar ha mer eller mindre preferens för ett sinne, medan andra använder två eller flera sinnen. Vi förhåller oss även olika till vilket ljus vi föredrar, ljudmiljön, tiden och hur vi vill utföra våra uppgifter, antingen fördjupat eller att växla mellan olika uppgifter.

Ladberg(2006) nämner även ”Dominansfaktorn”, en teori av den amerikanska neurofysiologen Carla Hannaford, som tar upp våra individuella olikheter då det gäller frågan om ett dominant öga, öra, hand, fot och hjärnhalva, som en källa till olika sätt hos hjärnan att ta in och organisera kunskap.

Genom tiderna har flera perspektiv på inläring diskuterats och mycket forskning har gjorts. Professor Knud Illeris (2001), anser att vi bör se lärande som en helhetsprocess, bestående av tre olika dimensioner som samspelar. Den kognitiva processen, där även det motoriska lärandet ingår, en psykodynamisk process som involverar motivation, känslor och attityder och en social och samhällelig process. Dessa har sitt ursprung ur teorier från Dewey, Piaget, Freud och Marx, i form av kognition, psykodynamisk och samhälleliga perspektiv.

John Dewey belyser i sin teori att erfarenhet och upplevelser är viktiga begrepp i lärandet. Det inkluderar handling och är oftast kulturellt präglad. Det mest centrala begreppet i Jean Piagets teori är jämvikt, vilket syftar på att lärande sker i samspelet mellan assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att vi inordnar ny erfarenhet i redan existerande begrepp.(Egidius 2006)

Den ryske pedagogiske tänkaren Vygotskij, formulerade redan för snart 100 år sedan grundantaganden för hur lärande går till. Hans vokabulär är fortfarande nyckelbegrepp inom sociokulturell teori. Lärande är socialt, medierat, situerat och kreativt. All inläring sker i interaktion med andra. Utvecklingszoner, artefakter, samt tillgång till olika lärandeområden är begrepp som bland annat Leif Strandberg förklarar närmare i sin bok *Vygotskij i praktiken* (2006).

Tänkande är något kroppsligt. Tänkande sker aktivt och det är socialt. I den meningen går Vygotskij emot den föreställning som fanns i hans samtid och som fortfarande verkar vara utgångspunkten för skolan idag många gånger; att tänkandet är något som sker i var och ens enskilda huvud som en medfödd förmåga. Kreativitet, att skapa något nytt, handlar om kombinationsförmåga, menar Vygotskij. Den kreativa förmågan utvecklas genom erfarenheter. Man måste alltså träna kreativitet, precis som andra förmågor, och det gör man företrädesvis ihop med andra. Leif Strandberg (2006) hävdar att skolan behöver skapa rutiner där återskapande hela tiden kompletteras med kreativitet.

Marton med flera, (2005), lyfter i boken *Inläring och omvärldsuppfattning* begreppen ytinläring kontra djupinläring då det gäller olika sätt att lära. Ytinriktat lärande menar Marton är när man inriktar sig på delar av en text eller budskap, vilket han kallar atomistisk inriktning. Det djupinriktade lärandet, som handlar om förståelse, vad som är viktigt och vilka huvudaspekter som finns, leder enligt Marton, till en holistisk inriktning.

Genom att bryta ner och strukturera om befintliga kognitiva scheman, förändras de och omgivningens påverkan kan integreras. På så vis anser Illeris (2001) att ackommodation kan beskrivas som överskridande lärande. Han menar vidare att det sker ett, vad han kallar, medlärande i all undervisning. Det är kunskaper man får på ”köpet” och är inte adekvata med syftet för undervisningen. Trots det kan den vara av stor vikt för den lärande i läroprocessen. Illeris ifrågasätter om inte det är dessa ”biverkningar” som kanske är viktigast. Att kunna ta initiativ, vara kreativ och flexibel, självständighet och ansvarsmedveten är i dagens samhälle viktiga faktorer.

De estetiska ämnena ska inte ses som ”redskap” för att höja resultaten i andra ämnen, menar Lars Lindström (2004). Det finns ingen forskning som visar på så kallade ”överspridningseffekter” förutom inom dramaområdet. Lindström refererar till forskaren Ann Podlozny, som funnit tydliga samband mellan dramaundervisning och språklig medvetenhet, muntlig framställning, läsförståelse och skrivning.

Metalärande är, enligt Illeris (2001) en specifik form av ackommodation, vilket innebär ett överskridande av tidigare utvecklad förståelse. Genom att skapa utmaningar eller motsättningar som av den lärande upplevs som tvingande och ofrånkomliga, som bara kan lösas genom sådant överskridande, har man skapat förutsättningen för metalärande. Reflektion är en form av ackommodation, då det innebär att man bearbetar och på så vis överskrider det redan etablerade utan att egentligen tillföra något nytt. Metalärandet innebär en helhetsförståelse på en allomfattande nivå.

Mästarlära är en traditionell lärandeform där man utgår från lärande genom att delta i en praxisgemenskap. Ett samspel sker mellan mästare och lärling där sammanhanget och tidsrymden spelar stor roll. Det som kan beskrivas som yrkesetik och miljön där lärandet sker är viktiga faktorer som påverkar lärandet.

Det finns flera olika perspektiv på mästarlära. Ett kan vara så kallat situerat lärande, där lärandet blir en del av sammanhanget och den sociala praxisgemenskapen. Lärandet beror till lika stor del på gemenskapen och sammanhanget som på mästarens färdigheter. Banduras socialkognitiva perspektiv förs fram av Ejgil Jespersen under kapitlet *Idrottens kroppsliga mästare* (Nielsen & Kvale, 2000). Banduras står för en socialkognitiv teori om modellärande. I Banduras syn på modellärande tar han avstånd från att det skulle handla om enbart ett mekaniskt kopierande av exempelvis rörelser, utan att det snarare handlar om en aktiv läroprocess. Enligt Bandura kan man lära sig genom att iaktta någon annans beteende och sätta sig in i någon annans situation. Han menar även att om en elev är utsatt för flera förebilder kommer inte alla vanor och beteenden kopieras. Istället skapas nya beteendemönster då den lärande väljer ut vad den vill imitera och på så vis skapas något nytt.

Klaus Nielsen och Steinar Kvale (2000) anser att lärande sker även utan formell undervisning. Enligt teorier om mästarlära är det just närvaron av mästaren, en erfaren person med expertis på området som har betydelse för hur kunskap överförs. Genom exempelvis imitation och identifikation sker ett kroppsligt lärande då eleven härmar mästaren, ibland helt utan verbala instruktioner. Imitation som lärandeform bygger på att vi kan lära oss komplexa handlingsmönster utan att vara helt medvetna om hur det sker. Inte bara själva handlandet utan allt runtomkring, hela stilen och formen blir en del av inlärningen som överförs från en människa till en annan.

Teorierna om mästarlära tillför kunskap om hur dans lärs in och vad som sker i överföringen. Det som till synes kan likna kopiering och imitation av rörelsebanor rymmer kanske i själva verket en högre grad av självständigt skapande än vad vi ser vid första anblicken.

”Det sätt som dans undervisas på påminner om mästarlära.” Så skriver Gun Román i boken *Röster om danspedagogik* (2004, s.56) Vidare skriver hon om den tysta kunskapen och om hur mästaren gradvis stöttar och lämnar över kunskapen och det ansvaret det bär med sig. Hon talar om vikten av bekräftelse, både utifrån och inifrån, för att veta att man

gör rätt. Då mästarlära är en vanlig lärandeform för konstnärer är det även vanligt att förklara sin bakgrund och utbildning med hjälp av att referera till sina mestare snarare än till en viss pedagogisk inriktning.

Konstarter och lärande

Konst kan vara en alternativ modell för lärande menar Kupferberg (2009) Då arbetsmarknaden efterfrågar kreativitet, nyskapande och innovation, bör även kunskapsbegreppet utvidgas till att omfatta dessa områden. Konsten, som innefattar det fria skapandet, ger stora möjligheter att utveckla dessa kompetenser.

Madeleine Hjort (2001) skriver i sin bok *Konstarter och kunskap*, att ska kunskap ske krävs det att personen i fråga går igenom en kognitiv process. Genom känsla och intellekt men även tanke och handling prövar personen sina kunskaper och i bästa fall utvecklas det till eget kunnande. Ju fler byggstenar, symboler och verktyg som är involverade och utvecklade genom erfarenhet att användas, desto större och djupare möjlighet till kunskapande.

Ett barn har hundra språk, men berövas 99, brukar det heta. Dans är ett av dessa språk som vi föds med, som är ett genuint uttryck sprunget ur kroppen, men som med åren får allt mindre utrymme i takt med att vi socialiseras in i vår västerländska kultur. För den som själv fördjupat sin förmåga att uttrycka sig med sin kropp är det en integrerad metod att även läsa av andras kommunikation via det kinestetiska sinnet. Ju mer man tränar sitt ”inre kinestetiska öga” desto mer varseblir man. Det är inte konstigare än så, och ändå är kropp, dans och kinestetik inte lika självklara vägar till kunskap som exempelvis att läsa, skriva och bearbeta abstrakt uppe i huvudet.

”Konst som kunskapsmetod är att tänka sig något annat och konkret pröva det”. Uttalandet är Åsa Unander-Scharins, och hon är koreograf i KIL-projektet, ett utvecklingsprojekt med konstarter och matematik i lärandet, initierat av Madeleine Hjort (2002). Likt forskningsprocessen är den konstnärliga processen öppen i sin form och förutsätter ett metodiskt utforskande av ett område samt prövar nya vägar som kanske ingen tidigare gett sig ut på. Det ligger i den konstnärliga processens natur att det finns olika sätt, olika rätt, och att själva utforskandet hjälper oss att få syn på vår kunskap.

Dewey menade att sinnet behöver näring och att det estetiska ska ingå i det dagliga livet. Det kreativa elementet ska finnas i lärprocessen. I en kreativ lärprocess kan nya insikter uppstå som inte var planerade eller avsedda. Kunskap ska gripa tag i alla sinnen. (Dysthe, 2001)

I konstnärligt utvecklingsarbete och pedagogisk forskning, ger sig en interaktion mellan seende, reflektion och skapande till känna. ”Seende som en observation med alla sinnen, reflektion som en förutsättning för eftertanke och analys, skapande som en grund för vetande och förändring” reflekterar Madeleine Hjort (2001) i boken *Kilskrift*. Den forskning som professor Howard Gardner gjort om multipla intelligenser, visar på att begreppen seende, tanke och handling inom olika estetiska områden, bildar delar av ett intelligensbegrepp i samma mån som de sedan länge preciserade matematiska och språkliga gör.

Dansen och lärande

Dans sker i kroppen, med alla sinnen involverade. Därmed inte sagt att huvudet är undantaget i processen. Reflektion och analys är ständiga följeslagare i det konstnärliga arbetet och hela tiden pågår ett samspel mellan det intellektuella och det intuitiva. Vi har tidigare nämnt att det inte skrivits så mycket om dans. I synnerhet har det inte skrivits så mycket om danspedagogik. Två svenska dansforskare, Anne Wigert och Erna Grönlund har gett ut en bok under namnet *Röster om danspedagogik* (2004) där de samlar ett antal artiklar om dansundervisning. Wigert och Grönlund är specialiserade inom barndans respektive dansterapi. I sin bok konstaterar de att det finns få forskningsrapporter om just danspedagogik och att det finns behov av litteratur som inte bara beskriver metoder, utan som presenterar danslärande ur ett djupare perspektiv.

Wigert och Grönlund refererar till dansen i förhållande till begrepp som mästarlära och tyst kunskap. Martons begrepp där inläring beskrivs i termer av ytrinriktning och djupinriktning behandlas också. Den atomistiska kontra den holistiska inriktningen kopplar de till dansområdet, och främst den senare menar de kännetecknar dansen. Enligt det holistiska sättet att se på danskunskap upplevs ett antal sammanfogade delar som inte kan åtskiljas utan att man förlorar innebörden. Flera andra dansare och danspedagoger uttrycker samma sak i denna bok; dansundervisning handlar om allting samtidigt, teori och praktik, teknik och uttryck, helhet och delar.

Gardner menar att vill man se till att eleverna lär sig något bör man i hög utsträckning se till att koppla lärandet till ett sammanhang där känslorna engageras. På motsvarande sätt är det med upplevelser utan någon känslomässig betydelse. Är inte engagemanget hos eleven med i lärandet glöms kunskaperna snart bort utan att lämna några mentala representationer efter sig.

Adler & Adler(2006) refererar till den tyske psykiatrikern Kretschmer, som menar att tre grundläggande delar har betydelse för våra minnesprestationer: återupprepning, associationer och den affektiva, känslomässiga, delen. Att kunna uppleva lärandet som något meningsfullt, begripligt och hanterbart, gör att det förbättras. Genom motivation, där känslöstämningarna glädje och intresse, utgör en viktig grund, kan detta uppnås.

En annan viktig förmåga då det gäller inläring, är att kunna vara medveten i nuet. När medvetandet är fullt av upplevelser som harmoniserar med varandra och man har total fokus på en uppgift, kan man uppnå ett tillstånd som kan kallas för flow. Detta menar den ungerske psykologen Mihály Csikszentmihalyi (2001), som under många år forskat kring de olika sinnestillstånden. När det vi känner, önskar och tänker harmoniserar med varandra kan man hamna i ett tillstånd som innebär tillfredsställelse, man mår bra och är laddad med energi.

Dans kan vara ett sätt att skapa flow, menar Csikszentmihalyi (2001). Genom sina rytmiska och välbalanserade rörelser erbjuder dansen en mängd möjligheter. Dans har länge varit av stor betydelse för människor, den är universell och man kan kommunicera genom kroppsspråket. "Njutningen i att dansa är ofta så intensiv att människor avstår från många andra saker för dansens skull" menar han." Idrottsmän kallar det för "andra andningen", religiösa mystiker kallar det för "extas" och konstnärer, musiker och andra för "inspiration" (ibid, s 51) Flow ger en omedelbar feedback om det finns en balans mellan tillgängliga möjligheter för handling och individens skicklighet att handla. I den

bästa av världar lär man sig ständigt nya saker samtidigt som man tycker att det är roligt. Man utvecklar sin skicklighet genom nya utmaningar. På så vis kan upplevelsen av ett flowtillstånd vara som en ”magnet för inlärning” menar Csikszentmihalyi.

Att känslor är av betydelse vid inlärning är konstaterat, menar Ladberg (2006). Positiva känslor ger oss en drivkraft att klara av ett arbete. Det blir lättare att hitta en mening i det vi gör. Vi talar om det i termer som intresse, arbetsglädje, inspiration, passion eller flow. Den amerikansk-israeliske sociologen Aron Antonovsky, skapade ett begrepp som i svensk litteratur förkortas KASAM, uttytt ”känsla av sammanhang”(ibid).

Sammanfattande kommentarer

Kan man mot denna bakgrund dansa sig till kunskap och vilken kunskap får eleverna i så fall med sig, förutom det som står i målen? Vi har alltid upplevt att dansen som uttrycksmedel innebär så mycket mer kunskap än bara de kroppsliga uttrycken. Ser man till Gardners(2001) teorier om en mångfald av intelligenser, där de musikalisk/rytmiska, kroppsligt/kinestetiska och visuella/spatiala har varit eftersatta i skolan, kan vi konstatera samma sak. Han menar också att om man vill se till att eleverna lär sig något, bör man koppla lärandet till ett sammanhang där känslorna engageras.

Teorierna om mästarlära och dess begrepp kan vi starkt koppla till arbetet med dansen som konstform. Dans är ett konstområde som till stor del är baserat på tyst kunskap.

I processen vid lärande av dans sker kunskapsinhämtningen på flera plan. Dels rör det sig om det kroppsliga uttrycket såsom färdighetsträning, rörelsemönster, kopiering och härmning, där kunskapen enligt mästarläran sker från kropp till kropp. Dels omfattar lärprocessen i dans, djup reflektion, analys, gestaltning och uttryck. Ibland formuleras kunskapen verbalt men ofta handlar det om tyst kunskap som rymmer en kompetens som är mer mångfacetterad. Vi upplever att tyst kunskap måste kunna verbaliseras, för att nå riktig acceptans i skolan.

Vårt val att lyfta fram senare tids hjärnforskning grundar sig på att vi anser att skolan inte alltid tar till vara de nya rön som framkommer inom forskningen. Praktiska kunskapsfärdigheter är nödvändiga, inte bara för barn utan även ungdomar. Som komplement till teoretiska och abstrakta resonemang behöver även gymnasieelever förankra kunskap på fler än ett sätt. Modern hjärnforskning stärker vår tanke om att dansen är ett bra sätt att förankra kunskap på mer än ett sätt. Skolan i allmänhet fokuserar mer på vänster hjärnhalva medan många elever skulle vara hjälpta av att använda förmågor kopplade även till höger hjärnhalva. Dans bearbetas med flera processer samtidigt vilket gör att dansen berör flera olika fält parallellt.

Perspektiven på kunskap är många och flera av dess företrädare lyfter fram kroppen i samband med lärande. Fortfarande upplever vi att skolan premierar teoretiskt tänkande framför kunskap bearbetad i kroppen. Gustavsson(2002) poängterar vikten av en större förståelse för olika former av kunskap. Han menar vidare att den konstnärliga kunskapen behöver värderas högre då den behövs för att knyta samman det rationella med det emotionella. Dessutom hävdar han att man tänker i själva handlingen då det gäller praktisk kunskap. Antingen verbaliseras kunskapen eller synliggörs den genom andra språk. Vi känner igen beskrivningen från arbetet med dans då det pågår flera processer

samtidigt i lärandet. Ibland är det omedvetna processer som först när de formulerats i ord kan fördjupas och kommuniceras. Då vi upplever en ensidighet i skolans arbetssätt tror vi eleverna skulle utvecklas av att få formulera kunskap på mer än ett sätt.

Vi ser att den praktiska kunskapen fortfarande har en underordnad roll i skolan. Synen på kunskap som en färdig produkt, i stället för en process där lärande och kunskap sker, finns ännu kvar. Vikten av att ge eleverna samband och sammanhang i sin utbildning är något som hela tiden måste hållas levande.

Enligt Illeris(2001) sker ett, vad han kallar, medlärande i all undervisning. Detta skulle vara kunskaper som man får med sig på ”köpet”. Samtidigt menar Lindström (2004) att det inte finns någon forskning, på så kallade ”överspridningseffekter” från de estetiska ämnena, förutom inom dramaområdet. Vi har dock upplevt att våra danselever får med sig en rad olika kompetenser som skulle kunna ”spillars över” och göra nytta även i andra ämnen.

Dansforskningen i dag befinner sig ett par decennier efter musikforskningen. Det finns forskning kring dans men den gäller främst undersökningar gjorda i grundskolan. Dessutom har det bland annat forskats kring koreografi, breakdance och utforskande genom improvisation, där man framförallt fokuserar på rörelserna. Den forskning som gjorts kring estetiska läroprocesser riktas mest mot musik, drama och bild.

Anne Bamfords studie fokuserar på två huvudaspekter; dels att inrätta en kunskapsbas om de organisatoriska ramarna och andra villkor som reglerar och strukturerar undervisningen inom det estetiska området. Dels tillämpning av kvalitativa och kvantitativa metoder för analys som syftar till att dra slutsatser om den roll som de estetiska konstformerna har i olika länder.

Bamfords forskning lutar sig mot en global undersökning om de estetiska ämnens inflytande i lärandeprocessen på grundskolenivå. Det finns även en osäkerhetsfaktor angående vad som egentligen menas med estetiska ämnen. Det kan vara allt från bild och foto, till folkdans. När vi relaterar Bamfords resultat till dans på gymnasienivå i Sverige, måste vi alltså hålla oss kritiska. Dock är hennes slutsatser intressanta när det gäller estetiska ämnens möjlighet att påverka studieresultat.

UNDERSÖKNINGSMODELL

METOD

Den vetenskapliga ansatsen i vår studie är fenomenografisk i den meningen, att fokus är riktat mot att undersöka vad som sker i processen av att lära dans och dess eventuella överspridningseffekter. Då man tar del av hur någon känner, upplever och tror, används kvalitativa intervjuer, för att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenhet. (Patel & Davidsson 2003) Vi har i föreliggande studie nyttjat intervjuer som undersökningsmetod beträffande delar av målgruppen (lärarna). För att få flera infallsvinklar gjordes även enkäter och observationer. Genom att kombinera olika undersökningsmetoder, s.k triangulering, kan man beskriva hur de olika angreppssätten förhåller sig till varandra och finna eventuella gemensamma nämnare (Stukát, 2005). Vi har även tagit del av skolans betygsstatistik, som används vid Skolverkets kvalitetsredovisning, *Siris*.

Intervjuer

Intervjuerna genomfördes i form av ganska fria samtal som grovt styrdes av följande rubriker; *estetiska ämnens betydelse i gymnasieskolan, dans som kunskapsområde, känslors betydelse för lärande*. Intervjuernas frågor håller en låg grad av standardisering då vi formulerade oss efter språkbruket hos respektive informant. Vi tog frågorna i den ordning som passade och använde oss av följdfrågor. Det är hög strukturering på intervjuerna, i det avseendet att frågorna i studien håller sig till ett ämne. Enligt Trost (2005) kan struktur ha olika innebörd, dels i termen att frågorna har fasta svarsalternativ, dels genom att kvalitativa intervjuer är strukturerade om man håller sig till ett område och inte flera. Rent generellt menar han att de kvalitativa intervjuer som görs i t.ex. forskningsmanus kännetecknas av hög grad av strukturering och låg grad av standardisering. Sju frågor ställdes till de intervjuade, med i stort sett samma struktur

Enkäter

Modellen med frågeformulär användes dels i en pilotstudie som underlag för intervjuguiden bland lärarna, dels i elevenkäten bland gymnasieeleverna. Elevenkäten bestod av fem frågor rörande dans som kunskapsområde, vad som sker i processen då dans lärs in och dansens eventuella påverkan på självkänslan. Vi valde att ha öppna frågor i enkäten för att få mer utförliga svar.

Observationer

Vi valde även att göra observationer i två av de klasser som svarat på vår enkät. Observationerna skedde efter sammanställningen av enkäterna och gjordes för att se om vi kunde befästa det som eleverna såg sig uppleva i lärprocessen då det gäller dans. Vid

observationerna togs hänsyn till en rad faktorer som beskrivs av Merriam(1994): miljön, deltagarna, aktiviteter och samspel, frekvens och varaktighet och svårfångade faktorer.

URVAL

Av praktiska skäl valde vi att göra studien på vår egen arbetsplats. Därefter gjordes ett riktat urval båda vad gällde lärare och elever. Vi ville använda oss av kärnämneslärare, då deras syn på estetiska ämnen har efterfrågats i tidigare forskning. För att få så stor spridning som möjligt bland lärarna, valde vi lärare med olika ämneskompetenser, såsom svenska, engelska, matematik, naturkunskap, historia och samhällskunskap. Vi gjorde en förfrågan till dessa lärare om en möjlig medverkan. De intervjuade har också olika erfarenhet av att undervisa elever på just estetiska programmet, samt olika många år i läraryrket bakom sig. Respondentgruppen representeras av sex lärare, två kvinnliga och fyra manliga. Vårt urval av elever omfattade det estetiska programmets danselever, som enligt vår bedömning har mest erfarenhet av ämnet dans. Urvalsgruppen bestod av 36 elever.

GENOMFÖRANDE

För att få en uppfattning av hur den generella synen på de estetiska ämnena var bland övriga lärare, gjordes en pilotstudie i enkätform. I enkätens inledning beskrevs syftet med studien och att den besvarades anonymt. Enkäten bestod av totalt sju frågor angående dans som kunskapsområde. Vi valde att dela ut enkäten till 40 kärnämneslärare som undervisar elever från det estetiska programmet. Efter sista svarsdatum hade 13 lärare svarat på enkäten, som vi sedan sammanställde. Utifrån dessa svar utformades sedan en intervjuguide.

Intervjuerna skedde på skolan, antingen i informantens arbetsrum eller i vårt eget, allt utifrån informantens önskan. Varje intervju varade mellan 30 – 45 minuter. Vi var båda två närvarande vid intervjuerna och de skedde i några fall genom ljudupptagning och i andra genom att vi tog anteckningar.

Elevenkäten delades ut i början av en danslektion till alla närvarande elever. Vi talade även om undersökningens syfte och att det var frivilligt att delta i undersökningen. Därefter valde vi att lämna lektionen under tiden som enkäten besvarades. Detta för att ingen elev skulle känna sig tvungen, utifrån en beroendeställning till oss lärare, att delta. Enkäten besvarades anonymt.

Eleverna blev informerade om att observation skulle ske och hur vi skulle använda den. Vi talade dock inte om vad vi tittade efter för att eleverna skulle agera som på en helt vanlig lektion. Vi har goda relationer till dessa elever och känner dem sedan innan, då det är våra egna elever. Vid ett tillfälle var en av oss åskådare medan den andra stod för undervisningen. På så vis fick vi information från två perspektiv. Vid det andra tillfället observerade vi båda en annan kollega. Vi använde oss dels av videokamera, dels av papper och penna för att dokumentera.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har vi tagit hänsyn till informationskravet genom att upplysa alla informanter om undersökningens syfte, deras uppgift i projektet, att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Likaså har vi följt samtyckeskravet, då informanterna själva kunde bestämma om sin medverkan (ingen var under 15 år). Elevenkäterna delades ut klassvis men var anonyma och dessa behandlades sedan så att ingen kunde röja deltagarens identitet. På så vis anser vi att vi uppfyller konfidentialitetskravet. Då det gäller nyttjandekravet används alla uppgifter endast till studiens ändamål.

METODKRITIK

Att svarsfrekvensen av pilotstudien endast var 13 av 40 enkäter, kan vi bara spekulera i. Många lärare upplever att de redan har mycket i sina uppdrag, varför ytterligare en uppgift som inte kommer från ledningen, kanske inte prioriteras så högt. Dock anser vi inte att den låga svarsfrekvensen har påverkat vår utformning av intervjuguiden negativt.

Vi var båda närvarande vid alla intervjuer. Det fanns lärare som avböjde ljudupptagning vid intervjuerna och då skedde dessa enbart med hjälp av anteckningar. Vi jämförde sedan våra anteckningar för att få så precisa svar som möjligt. Vi anser inte att bortvalet av ljudupptagning var något negativt, då vi uppmärksammade kroppsspråkets betydelse vid intervjuerna, som kunde registreras genom våra anteckningar. Vi kunde ha valt att videofilma intervjuerna men vet sedan tidigare att många kollegor har problem med detta.

Elevenkäten bestod av öppna frågor som vi utifrån vår erfarenhet har analyserat och tolkat. Frågorna tog upp synen på dans som kunskapsområde, vad som sker i lärandet av dans, vilken kompetens eleverna ansåg att de fick med sig och om denna kompetens togs tillvara av andra lärare. Eleverna lämnade mer eller mindre utförligt skriftliga svar på detta. Bortfall av sex elever berodde på frånvaro den aktuella dagen.

Observationerna gjordes utifrån en checklista med olika faktorer, för att få samma utgångspunkter. Vid det ena tillfället var en av oss observatör och den andra ledde lektionen. Vid det andra tillfället var vi observatörer båda två. Tillsammans analyserade vi videofilm och anteckningar. Vi kunde konstatera att vi hade samma uppfattning om vad som hände under observationerna.

Vi valde av praktiska skäl, att göra undersökningen på vår egen arbetsplats med informanter vi känner sedan tidigare. Om vår studie hade innefattat fler skolor med större spridningsområde, fler respondenter hade vi kanske fått ett annat resultat.

Om man ser till de etiska aspekterna har vi i samråd med informanterna valt att inte namnge någon. Vi har vid publiceringen av citat även tagit hänsyn till de estetiska aspekterna gällande språkbruk, genom att inte alltid återge det ordagrant.

När det gäller studiens trovärdighet anser vi att vi i så stor utsträckning som möjligt har uppnått de målen, dels genom trianguleringsmetoden, dels genom att vi tillsammans analyserat och tolkat svaren. Den iakttagelseförmåga vi båda har utvecklat efter många års yrkesverksamhet, har kommit till användning i arbetet med att tolka och förstå fenomen kopplade till dansområdet.

Reliabilitet och validitet

Enligt Merriam (1994) är en inre eller intern validitet en fråga om resultatet överensstämmer med verkligheten. Vi kan i vår undersökning inte uttala oss om den verkliga sanningen. Vi har utgått ifrån elevers och lärares upplevelser av dans som kunskapsområde. Vår studies validitet får bedömas genom de tolkningar vi gjort av materialet, utifrån vår erfarenhet.

När det gäller studiens syfte att undersöka elevers upplevelser av lärandeprocessen i dans, är det vår uppfattning att vi kunnat lyfta fram en rad gemensamma faktorer och kunnat förankra dessa i teorin. På frågan om ett samband mellan estetiska ämnen, i synnerhet dans, och studieframgång, kan vi endast uttala oss om hur det ser ut på vår egen skola.

Reliabiliteten i vår undersökning får anses som god, då vi använt oss av trianguleringsmetoden för att belysa våra frågor ur flera perspektiv. Intervjuerna skedde utifrån samma intervjuguide och vi var båda närvarande vid varje tillfälle. Båda tog anteckningar, som vi sedan tillsammans tolkade och analyserade. Elevenkäterna behandlades på samma sätt. Observationerna följde en förutbestämd mall för att få så liknande utgångsläge som möjligt.

RESULTAT

Vi väljer att redovisa resultatet av vår undersökning under rubrikerna, pilotstudie, intervjuer, elevenkät och observation. Varje avsnitt avslutas med en sammanfattning.

PILOTSTUDIE

Resultatet från vår förundersökning med lärare på skolan gav oss en riktlinje inför vidare intervjuer. Alla lärare som svarat på våra frågor menade att estetiska ämnen är viktiga på gymnasiet. I stort sett alla svarande menade att de estetiska ämnena bidrar till att öka elevernas motivation, kreativitet och lärande. Självkänsla, självkänedom och ett vidgat språk återkom i flera utsagor, och vikten av att få använda flera aspekter och fler intelligenser i sitt lärande framhölls av flera lärare som viktigt på gymnasiet. Ytterligare tankar som kom fram var den om alla människors behov av att få utveckla sina talanger för att känna sig som en hel människa, samt lusten som drivkraft i lärandet.

Många ansåg det också vara annorlunda att undervisa elever på estetiska programmet jämfört med elever på andra gymnasieprogram. Skillnader som togs upp var till exempel att eleverna upplevs som öppnare, mer kreativa, nyfikna, spontana, gladare och öppna för nya arbetsformer. Eleverna på estetiska programmet ansågs ha stor motivation, i första hand för estetiska ämnen men även för andra skolämnen i många fall. Någon menade att de även kan upplevas som snackiga, lite ostrukturerade och fixerade vid sig själva.

På frågan om vilka orsaker dessa skillnader skulle kunna bero på svarade flera lärare att de trodde att just balansen mellan teori och praktik, variationen mellan rörelse och stillhet kunde ha betydelse för elevernas möjlighet att lära. Vana att uttrycka sig och att våga ge sig in i kreativa processer framhölls som en faktor som påverkar elevernas beteende i klassrummet. Ett visst mått av bekräftelsebehov som tillgodoses genom att eleverna känner sig utvalda, de kommer in med hjälp av intagningsprov, var ytterligare en reflektion.

Sammanhållning i klassen och en trygghet att våga hitta olika vägar för att nå ett visst mål beskrevs som ett utmärkande drag hos elever på estetiska programmet.

De flesta menade även att dans är ett kunskapsområde som omfattar kroppskänedom, kommunikation, formspråk och förmågan att uttrycka känslor. Några framhöll att upplevelser är kunskap och att dans är en uttrycksform.

Enligt de lärare som svarat visar danselever ofta kompetens att arbeta i grupp och förmåga till kreativitet i uppgifter. Förmåga till initiativ och hög motivation även i andra ämnen och kurser framhölls av flera lärare som utmärkande hos danselever. Även hög grad av kroppsmedvetenhet och förmåga till gränssättning framhölls, samt att de upplevs som utåtriktade.

Sammanfattning av pilotstudie

Utifrån dessa svar kan man konstatera att dans och estetiska uttryck har en relativt hög status bland de kärnämneslärare som svarat. De positiva aspekterna beträffande inläring och studiemotivation överväger i de svar vi fått in. Kanske är det så att de lärare som är mest positiva är de som valt att svara på frågorna. De mer tveksamma kanske valde bort att lämna in sina svar.

Trots det har i stort sett alla lärare som svarat på enkäten lyft fram vikten av att varva teori och praktik och att estetiska ämnen är viktiga i gymnasieskolan. Självkänsla och självförtroende samt träning i kreativa processer återkommer som positiva faktorer när det gäller framgång i studier, vilket även kännetecknar synen på danselever på denna skola.

INTERVJUER

Utifrån svaren från vår pilotstudie formulerades frågor till de kvalitativa intervjuerna som gjordes med kärnämneslärare. Vi väljer här att redovisa fråga för fråga, med en avslutande sammanfattning.

Svaren vi har fått fram speglar i viss utsträckning den ämneskompetens man har, varför vi väljer att låta lärarna vara anonyma och döpta till lärare A, B, C, D och E. Det är inte så avgörande vilka ämnen man undervisar i, enligt de intervjuer vi har gjort. Visst finns det en skillnad mellan t.ex. naturvetenskapligt och humanistiskt förhållningssätt då ämnenas karaktär skiljer sig åt, men i vår undersökning har vi varit mer intresserade av att lyfta eventuella skillnader mellan kärnämnen och karaktärsämnen.

Upplevelse av skillnader mellan gymnasieprogram

Några tydliga skillnader mellan elever på estetiska programmet och övriga program kunde inte våra lärare se. Skillnaden mellan att undervisa elever på ett studieförberedande program och ett yrkesprogram framstod som en tydligare markör enligt några. Studiemotivation och villighet att lära var några sådana aspekter. Däremot markerade lärarna att det trots allt var annorlunda att undervisa ES-elever, då de ofta verkar gladare än andra elever. De framhöll att eleverna vågar uttrycka känslor, att de är bra på att associera vilket gör att de är bra på att analysera. ”De bjuder mycket på sig själva.” (lärare F)

”Kulturen på ES-programmet gör skillnad”, hävdade lärare C. ”Eleverna har en positiv grundsyn på arbete generellt sett. För ES-elever gäller att glaset alltid är halvfyllt istället för halvtomt. Kanske är de gladare, mer harmoniska?” menade samma lärare.

Estetiska ämnen i gymnasieskolan

Nästan alla informanter anser att estetiska ämnen är viktiga i gymnasieskolan. En av de intervjuade frågar sig vilka ämnen som över huvud taget är viktiga, om det alls går att säga att ett ämne har större betydelse än något annat. En annan menar att trots att man kan ha olika relation till de estetiska ämnena som lärare, har det visat sig att de estetiska ämnena fyller en viktig funktion. Denna lärare hänvisar till hur det ser ut på just vår skola, och att de estetiska ämnena snarare ibland kan "ta över". "Det drabbar mina kurser", menar lärare F och syftar på när estetiska ämnen tar plats från övriga skolämnena i samband med föreställningar. Samma lärare menar samtidigt att det är viktigt med bägge hjärnhalvornas utveckling. Lärare D menar att de estetiska ämnena är viktiga rent själsligen, att kunna uttrycka sig på annat sätt än med papper och penna. "Man får använda sin kropp och gestalta".

"Det är viktigt med estetiska ämnen för att få igång tänkandet, dra slutsatser och träna sig i att reflektera" menar lärare C.

En lärare säger att "för att eleverna ska få en helhet kan det inte vara uppdelat i teori och praktik." Vidare berättar han om hur viktigt det är att utgå från elevernas verklighet och intressen, och hur de estetiska ämnena kan vara till hjälp. (lärare A)

Dans som kunskapsområde

Inför frågan huruvida dans kan anses som ett kunskapsområde tvekar alla våra intervjuade lärare. Några byter ställning, korsar armarna, ställer en fråga tillbaka till oss om vad vi egentligen menar med kunskapsområde. Ingen av de intervjuade svarar direkt på vår fråga, vilket vi registrerar som en tvekan, som att denna fråga är svårare att besvara än de andra frågorna.

Följden blir att alla informanter börjar med att formulera vad de anser känneteckna ett kunskapsområde. "Ett kunskapsområde, det är väl när man övar en färdighet och sedan processar den, producerar någonting och slutligen reflekterar. Som att lära sig glosor, för att sen kunna läsa, skriva och sedan använda texten. Så, ja, om man ser det så, så är nog även dans ett kunskapsområde. Har aldrig tänkt på det så, men ja, dans är ju också ett kunskapsområde. Kunskap är ju när man har gjort något till sitt eget. Annars är det ju bara härmning." (lärare C.)

"Men dans måste ju vara en slags färdighetskunskap, duktiga på att använda kroppen, stretcha, tänja och så där". (lärare B.)

"Om dans är ett kunskapsområde..? Ja, det är klart att det är. Alla ämnen har ju sin teori, dansen har ju sin teori, sina steg och dansstilar, jo visst. Men jag vet inte mycket om dans. I och för sig ser jag det väl mer som ett färdighetsområde". (lärare F.)

"Dans som kunskapsområde – (här gör respondenten en paus), vet inte, är ju inte så insatt. Vad menar man med kunskap? Det finns säkert olika teorier inom dans också och stöder man kunskap på teori, så är väl dans också ett kunskapsområde. I svenskan och engelskan övar man ju på glosor och meningsbyggnad för att sedan få ett "språk" och ni

övar ju säkert steg och begrepp inom dansen också innan det blir ”färdig” dans. Så det är väl också ett kunskapsområde”. (lärare D.)

”Ja, var sitter kunskapen? Den sitter ju i huvudet, och i hjärtat, och i kroppen. Allt det” (lärare F.)

Kompetens kopplad till dansområdet

En fråga som ställdes till informanterna var om de kunde uppleva att danselever visar prov på någon speciell kompetens, eller för den delen brist på kompetens i kärnämnesarbetet. Utgångspunkten var att undersöka om det finns någon kompetens kopplad till dansområdet som kommer till uttryck i andra ämnen.

”Någon speciell kompetens har jag inte märkt hos danseleverna specifikt. Vad de däremot har, och även andra elever på ES, är en förmåga att kunna jobba tillsammans med andra. Det är en styrka, detta att kunna vara en del i det hela. Att inte bara vara solist utan kunna se sin del i en helhet. De har en vilja att vara en del i gruppen. Det är en fördel i det vanliga klassrummet också. Ibland kanske de är lite väl kreativa...om man nu kan se det som en brist...att de vill för mycket? Det kan man kanske säga kan vara en brist ibland, att inte kunna sätta sina egna gränser. Men i stort sett är det positivt, alla är lika viktiga. Eleverna gör ju en resa utvecklingsmässigt. I ettan vill de kanske vara mer av solist, men i trean är det inte lika viktigt längre. De har mognat”. (lärare C)

”Om danselever skulle ha någon speciell kompetens som synliggörs i andra ämnen och kurser vet jag inte om jag kan påstå. På skolan finns hela spannet, allt från IG till MVG i betyg, så jag ser ingen skillnad på ES och andra elever. Kanske att jag ändå kan se att musikelever har en närmare koppling till mattnen än de andra ES eleverna. De har kanske en ”hjärndel” som liknar mattetänket. De räknar ju takter osv. Musikkillarna är jätteduktiga i matte men tramsar och sjunger på lektionerna.” (lärare B)

”Där kan jag väl se sammanhållningen, tryggheten i gruppen som en viktig kompetens. Sen vet inte jag om eleverna hade god social kompetens innan eller om det är något som de lärt genom att dansa. Jag upplever också att de vågar kasta sig ut och prova” (lärare D).

Känslornas roll i lärandet

Våra informanter menar alla att känslor spelar roll i lärandet. Alla för fram att känslorna inför ett ämne, positiva eller negativa, påverkar hur studierna går. Flera lärare berättar om hur de medvetet använder känslor som ett medel att nå en stämning, för att på så vis kunna introducera t.ex. ett nytt arbetsområde.

”Klart känslor spelar roll när man ska lära sig något. Är de negativa är det svårt att lära sig något. Är känslan positiv inför något går det ju lättare. Ingenting är omöjligt, liksom, det tar bara lite längre tid. Känslan av att ständigt misslyckas kan ju ge starka negativa känslor. Klart det påverkar resultatet”. (lärare C.)

En lärare talar om känslor som är starkt kopplat till motivation, och menar att det för de högre betygskriterierna just står om att man ska kunna delge sina personliga erfarenheter och känslor. En annan berättar om hur han ofta använder känslor i sin undervisning, hur eleverna får identifiera sig med författaren med hjälp av känslorna. ”Känslor är ju en del av livet”, säger han, ”så det är klart att de är viktiga”. (lärare D.)

”Känslor spelar alldeles säkert in vid inläring. Antingen är man för eller emot ett ämne. Jag kan inte göra matten rolig men försöker göra lektionen intressant och rolig” säger lärare B.

Tillstånd av flow

Flow är enligt den ungerske psykologen Mihály Csikszentmihaly (2001) ett tillstånd som främjar lärande och fungerar som en ”magnet för inläring”. Dansen erbjuder stora möjligheter till flow, en känsla av att tiden står stilla och lärandet sker i ett flöde. Vi undrade om kärnämneslärarna kunde känna igen sig i begreppet flow, och om de trodde att eleverna kunde uppleva detta tillstånd på kärnämneslektionerna. Vi bad dem beskriva i vilket sammanhang de i så fall kunde uppleva att eleverna befann sig i flow.

”Ja, när de skriver reflektioner och diskuterar tror jag eleverna kan uppleva flow. De drar igång varandra. Jag drar inte igång dem. Jag undervisar mer traditionellt, men i sina diskussioner händer det. De får fundera, prata...då kan de komma igång så att de aldrig vill sluta. Jag går igenom begreppet flow i filosofin, det är ett moment. Eleverna kan berätta hur de när de skriver en text kommer igång...jag spann iväg här, kunde inte sluta... Jag tycker det är viktigt att skapa reflektionstid, stanna till och fundera.” (lärare F.)

”Jag kan se att elever upplever flow på mattelektionerna. Det är när polletten trillar ner, när de knäcker nöten. Det gör de genom arbetsvilja. Det är mest individuella flowtillfällen, aldrig ett flowtillstånd med hela gruppen.” (lärare B.)

”Svårt att säga om jag kan uppleva flow under mina lektioner...Klart, när det blir bra resultat, när det flyter på, visst, då är det ju ett flyt. Men jag är inte riktigt säker på...om det upplevs som flow hos individen...Mer kanske att jag upplever ett flow i lektionen. Det här med långa lektionspass är ju bra. Då hinner man ju även reflektera, det som är så viktigt. Man hinner skapa ett lugn i klassrummet. Vad är effektivitet, egentligen? Är det att man betar av område efter område..? Nej, det behövs tid för reflektion. Fokus, skulle jag kanske kalla det, snarare än flow. (lärare C.)

En lärare menar att väggarna i rummet begränsar, att schemat begränsar. ”Det är svårt att hitta nuet, det som skapar stämningen, flera gånger per dag. Svårare i kärnämnen än i karaktärsämnen” säger lärare E.

”Jag hoppas att eleverna upplever flow på mina lektioner fast det vet jag ju inte. Det skulle ni kanske fråga eleverna om. Men jag hoppas att de upplever det, att de får en aha-upplevelse.” (lärare D.)

Medlärande och överspridningseffekter

Vi frågade våra informanter om de trodde att det sker något medlärande i dans och i så fall, hur det kom till uttryck på deras lektioner. Lindström (2002) talar om begreppet överspridningseffekter och vi ville undersöka om kärnämneslärarna kunde beskriva något medlärande eller några överspridningseffekter kopplat till danseleverna.

”När det gäller medlärande tänker jag främst på att dansarna får med sig två saker; samspel och förmåga att disciplinera sig.” (lärare C.)

”Jag tror inte det sker några överspridningseffekter från dansundervisningen till andra ämnen.” (lärare B.)

”Medlärande i dans,.. ja, det finns ju. Man översätter ju från kropp till tankegång. Rörelsedelen är väl den lättaste att se, hur de får upp energin, får igång sig själva. De kan koncentrera sig, de vet att sen, efteråt så får jag dansa, rasa av mig liksom”. (lärare F.)

”Medlärande hos ES-elever kan märkas genom att de vågar uttrycka sig på flera sätt. De har ett estetiskt uttryck. De vågar stå inför gruppen, använda gester. De vågar visa sig själva med hela sin kropp. ES-elever tillför en dimension till sina redovisningar. En avgörande faktor är nog att danseleverna jobbar så tätt med teamwork. Gruppen är central, medan i mina ämnen, teoriämnen, är det mer individuell kunskapsinläring”. (lärare E.)

”Överspridningseffekter är väl bland annat det som jag sa om trygghet i varandra, de vågar svara, hjälper varandra. Jag upplever att det är mycket trygghet i det här engelska klassrummet. De är duktiga på att samspela. De är inte ”individer” – de är en grupp. Ja, de är ju individer förstås men ni förstår hur jag menar”. (lärare D.)

”Om du tänker genom dansen får du en slags spridningseffekt. Jag uppfattar ES/danselever som elever med självkänedom, självkänsla och trygga i kroppen”. (lärare A.)

Sammanfattning av intervjuer

Lärarna kan inte peka på några tydliga skillnader mellan elever som går på estetiska programmet och andra, vilket i och för sig inte är förvånande. Däremot lyfter flera av lärarna att de upplever dessa elever som gladare och mer positiva.

Frågan om estetiska ämnens vikt är intressant då det inte är okontroversiellt att hävda estetiska ämnens plats i gymnasieskolan. Utrymmet för just estetiska ämnen i den nya gymnasieskolan, Gy 11, reduceras då kärnämnet estetisk verksamhet försvinner. Övervägande delen av lärarna i vår undersökning har en positiv inställning till estetiska ämnen även på gymnasiet, och ser dem som ett ytterligare språk och uttryckssätt. Några uttrycker att estetiska ämnen tar tid från övriga skolämnen, vilket kan spegla en tanke om att det är bra med estetiska ämnen bara de inte tar tid från kärnämnen.

Frågan om dans som kunskapsområde är inte självklar att kunna svara på för våra informanter. Samtliga frågade oss vad vi menar med kunskapsområde. Vi valde att inte precisera oss på den punkten utan uppmanade istället informanten att utveckla sitt resonemang kring vad kunskap är. Några menar att dans är en färdighetskunskap. Några lyfter dansens teoretiska aspekter medan någon resonerar om hur dansen som färdighet processas för att sedan bli till egen kunskap. Det handlar om hur i detta fall dansen ses som ett jämbördigt ämnesområde i förhållande till andra skolämnen. Synen på kunskap är avgörande för huruvida man ser dans som ett kunskapsområde eller inte.

Samarbetsförmåga och social kompetens är de förmågor som lärarna ser hos esteteleverna och för fram i vår undersökning. Att eleverna ibland kan vara lite väl kreativa och till och med tramsa mer än andra framhålls av några. En förmåga att våga kasta sig ut och pröva är också något som lyfts. Under intervjuerna framkom att danseleverna i något högre utsträckning kunde befinna sig i ett bredare spann av betygsskalan och att de vågar utforska och pröva fast de inte kan, flytta sina gränser. Något som skolan skulle kunna utnyttja, men som även kan upplevas som besvärligt då eleven inte följer den utstakade mallen. I dansen finns givetvis en progression och på det viset en förutsägbarhet till viss del i kunskapsutvecklingen. Samtidigt tar alla elever sin egen väg, inifrån och ut, eller utifrån och in, vilket kanske ger en större bredd i inlärningsätt och arbetsmetod.

Känslorna anses betydelsefulla av informanterna, som i första hand menar att det handlar om positiva eller negativa känslor. Inställningen och känslan inför ett arbetsområde är avgörande för hur studierna går, menar flera. När känslorna används i danssammanhang ges det utrymme för alla känslor, inte bara just positiva och negativa. En känsla av sorg, saknad, ilska eller otålighet kan vara lika användbar i det konstnärliga arbetet som någon annan.

Flow förutsätter tid för reflektion, menar flera av lärarna. En lärare säger hellre starkt fokus. Flera av lärarna menar att det förekommer flow under en lektion i deras ämne ibland, men de är inte alltid säkra på om eleverna upplever det. Ibland kan det uppstå flow hos en enskild elev, när ”polletten trillar ner”, men oftast inte i en hel grupp samtidigt. En reflektion vi gör i detta sammanhang är att själva flowtillståndet för de flesta lärare kännetecknas av just ögonblicket när insikten görs, när polletten trillar ner. Vår erfarenhet i dansundervisningen är att flowtillståndet kan pågå under längre tid, kan omfatta en hel grupp samtidigt och inte nödvändigtvis omfattar upptäckten av ny kunskap. Snarare kan flow upplevas när man befinner sig i nuet, i full koncentration och fördjupar ett arbete.

Förmåga till samspel och disciplin lyfts fram som två förmågor eleverna får med sig genom dansen som ett medlärande. Någon lärare ser inte några överspridningseffekter alls, men flera talar om trygghet och gruppkänsla som bieffekter. En energi som ger större möjlighet till koncentration lyfts fram av någon samt tillgång till ett uttryck som ökar elevernas självkänsla i samband med att redovisa eller stå inför en grupp.

Lars Lindström (2002) hävdar att de estetiska ämnena inte ska ses som ”redskap” för att höja resultaten i andra ämnen. Lindström hävdar de estetiska ämnenas egenvärde och för således heller inte fram eventuella överspridningseffekter som ett alibi för att ge plats för estetiska ämnen i skolan. Han menar att det finns ingen forskning som visar på så kallade överspridningseffekter förutom inom dramaområdet, där han hänvisar till forskning bedriven av Ann Podlozny. När vi stötte på begreppet överspridningseffekter skapade det

hos oss en nyfikenhet på huruvida detta fenomen kan upplevas inom dans. Trots att forskning endast bekräftat dessa på dramaområdet menar vi att det inte utesluter att överspridningseffekter kan existera på andra håll. Det kanske handlar om att metoderna behöver slipas för att kunna upptäcka eventuellt medlärande.

ELEVENKÄT

Enkäten till eleverna bestod av öppna frågor. Den besvarades anonymt av danseleverna på estetiska programmet, årskurs ett, två och tre. Vi väljer att redovisa fråga för fråga med en avslutande sammanfattning av svaren.

Dans som kunskapsområde

På frågan huruvida eleverna upplever dans som ett kunskapsområde, svarar övervägande delen av eleverna ja och absolut. De svarar att de får kunskap om sin kropp och någon ser att "jag har nytta av det i andra ämnen", att dansen utvecklar deras sinnen, man lär sig reflektera och koppla, att dans kommer inifrån och kunskapen växer ju mer man övar och lär sig, viktigt både psykiskt och fysiskt. Någon poängterar att " Jag har lärt mig hur jag ska plugga genom dansen. Jag vet hur jag gör när jag ska lära mig en dans och då har jag försökt göra så i andra ämnen med(teoretiska)" Tre elever är lite tveksamma i sitt svar, då de svarar ja, delvis - " men det är också något av ett intresse och något som förgyller min vardag. Både ja och nej, "Nja, det är väl det på ett sätt men dans är mer något som kommer inifrån och som växer ju mer man övar och lär sig".

Eleverna beskriver dans som att "jag lär mig uttrycka mig på ett annorlunda sätt".

Kunskap om mig själv och min kropp är andra svar som förekommer. Man lär sig att bli trygg i sig själv och få ett bra självförtroende. Flera svarar att det ger kunskap både fysiskt och psykiskt, någon menar att man lär sig rensa tankarna och fokuserar bara på dansen.

"Man bygger ju upp termer, formspråk och uttryck, lär sig om anatomi osv, så på så sätt är det ett kunskapsområde" uttrycker någon." I ett kunskapsområde ska man kunna lära sig saker och utvecklas. Inom dans lär man sig massa saker, förutom att dansa lär man sig koordination, samarbete och så klart olika danssteg mm. Man kan också ha ordkunskap inom dans och danshistoria". Man får liksom tänka på annat än skolböckerna, för man tänker på ett annat sätt. Jag har lärt mig bjuda på mig själv, bättre scennärvaro, lär sig samarbeta och använda andra delar av huvudet, är också uttalanden som görs.

Övervägande delen av eleverna anser att de får med sig kunskaper genom dansen, som kan komma till användning i andra ämnen och sammanhang. Två svarar "ibland - dansen hjälper inte mycket i matte men den hjälper ju mycket i idrotten". Samarbete, ansvar, öppenhet till nya saker, självkänsla och självkänedom är svar som nämns av många. Att man lär sig tänka på ett speciellt sätt och att alla lär på olika sätt, är svar som ges. Någon nämner att man lär sig ta kritik. En elev menar att "genom dansen lär jag mig att känna mig själv. Även att stå inför publik, det kan hjälpa mig vid redovisningar". En annan anser att "eftersom man måste vara väldigt lyhörd för att kunna hänga med på det som danslärarna säger, så gör det också att man blir mer lyhörd i de akademiska ämnena".

Eleverna lyfter bland annat att de får mer energi av att dansa, vilket gör att man orkar andra ämnen. Några kopplar användandet av sina kunskaper i dans till ämnet idrott. Samarbete, koncentration och ett annat tänkande lyfts som något eleverna upplever att de får med sig. En elev menar att ”jag har användning för det i andra ämnen. Jag gör ibland ramsor i dansen och då kan jag göra det med svåra ord eller något som jag ska lära mig och då kommer jag ihåg det.” Man kanske lär sig att fokusera och koncentrera sig mer på den saken man håller på med”

På frågan om eleverna anser att andra lärare på skolan tar tillvara den eventuella kompetens som utvecklas i dansen får svaren en större spridning. Några menar att lärare ger ledigt utan att klaga om det handlar om dans, andra att lärare i engelska och svenska ger uppgifter kopplade till dansämnet. Man har hos någon lärare fått se en dansfilm och läraren i kulturhistoria låter dem skriva arbeten som berör dansens område. Lärare i idrott och fitness tar tillvara danselevernans kompetenser svarar de flesta eleverna. Där får de hålla egna lektioner. Naturkunskapsläraren lät eleverna göra en uppgift kring miljöfrågor, som redovisades genom dans. ”Ibland får vi göra en uppsats som både innehåller ett akademiskt ämne och som gör att vi utvecklas inom dansens historia. Men främst är det inom dansen som det utnyttjas”.

Annars upplever eleverna i det stora hela, att övriga lärare inte tar tillvara deras eventuella kompetenser, men några elever nämner att de själva använder sig av sin danskunskap i de andra ämnena. En elev svarar att ”Nej, jag tycker inte att vi får använda oss så mycket av den kunskapen som vi får med oss i dansen i de teoretiska ämnena. Jag önskar att vi fick använda oss av den”.

Elevernans upplevelser av att arbeta med dans

Här utmärker sig svar som glädje, energi och att man blir lycklig. Man mår fysiskt och psykiskt bra när man dansar anser de flesta. Ingen anger något negativt. ”Jag känner mig fri från alla problem, får lov att släppa allt annat och bara dansa, vilket gör mig glad” svarar en elev, en annan menar att ”Jag känner glädje och tänker inte på någonting för stunden. Jag blir ”ett” med min kropp”. Ytterligare svar beskriver vad som sker då de dansar som ”Dans är magi. När jag dansar har jag möjligheten att stänga ute alla tankar som inte hör dit, det känns väldigt befriande” Andra påståenden är ”Jag släpper allt annat och koncentrerar mig bara på dansen. Det liksom bubblar i kroppen jag vill aldrig sluta. Jag kliver in någon annanstans (dansvärld). Tiden stannar upp lite, allt som försiggår i ens liv skjuts åt sidan för en stund. Det känns som om man ofta ska vara andra till lags hela tiden, men när jag dansar känner jag inte den pressen”

Man lär känna sig själv och sin kropp, jag känner mig mer säker, vågar ta för mig mer, man blir en mer gladare, socialare och utåtriktad person är några av svaren som dyker upp. ”Verkligen upp och ner skulle jag vilja säga. Ibland känns det toppen inombords. Ibland kasst och så får det vara. Det svåra är att hitta balansen där emellan. Det har för mig personligen varit min största utmaning och jag får lov att handskas med den varje dag” svarar en elev. En annan svarar ”absolut! Jag har blivit mycket självsäkrare med tiden jag utvecklats här. Jag har funnit mig själv och framförallt lärt mig acceptera den jag är”.

Hälsoaspekter som att, jag mår bra av att dansa, känner mig starkare, när man mår bra psykiskt får man en bättre självkänsla lyfts. En elev anser att självkänslan påverkas både positivt och negativt. ”Det är kul, jag känner mig speciell. Men negativt är att utan att tänka på det jämför man sig själv med andra och det trycker ner en själv”. En elev har en annan infallsvinkel, ”Även om man många gånger vill kunna mycket mer eller vara mycket mer än den man är, så får man finna sig i nuet”

Ytterligare en elev ger sin förklaring på frågan som ”Ja. Det har nog att göra med att man tvingas komma så nära inpå och lära känna människorna man dansar med och de får en att må bättre. Dessutom betyder ett beröm som man får under en danslektion mer än om man skulle få det av någon annan lärare på en annan lektion. Här är det också lättare att ta till sig kritik och använda det och utvecklas än i ett teoretiskt ämne. Jag kan säga att min självkänsla har beträffande betydligt mycket. Jag vågar mer t.ex. redovisningar är inte lika jobbiga längre. Jag trivs bättre med mig själv”

Sammanfattning av elevenkäter

De flesta av eleverna i undersökningen upplever dans som ett kunskapsområde. Intressant att notera är att några få elever gör skillnad mellan intresse- och kunskapsområde. En elev ger sin syn på om dans är ett kunskapsområde, genom att säga ” nja – dansen kommer ju inifrån”. Eleverna har en mångfacetterad bild av vad dansen som kunskapsområde kan innehålla. Flera lyfter trygghet, självförtroende och självkänedom som viktiga kunskapsstenar. De beskrivningar vi får är starkt känslomässiga och ger uttryck för att dansen påverkar eleverna på djupet. Många ger uttryck för att tiden stannar. De upplever en stark i nuet känsla motsvarande det som omfattas i begreppet *flow*.

Eleverna vittnar även om att de får en god kroppskänedom där de ser samband, orsak och verkan. Det finns en hög grad av självkänedom i elevernas svar och de ger uttryck för en gradvis utveckling över sina tre år på gymnasiet. De ser själva vilka kunskaper de får med sig från dansen och hur de kan komma till användning. Detta trots att det inte sker i direkt form utan indirekt, det vill säga att det ligger på eleverna själva att använda sina kunskaper, då lärarna inte efterfrågar dem. Några ger här konkreta exempel på hur de använder sig av sina kunskaper från dansen i samband med t.ex. studieteknik.

Vissa självklara kopplingar mellan t.ex. dans och idrottsämnet görs, där man ser till dansens fysiska aspekter. Några lyfter teoretiska samarbeten gällande danshistoria och analysuppgifter i t.ex. svenska och engelska. Många av eleverna upplever att deras självkänsla har stärkts genom dansen. Intressant att notera är att några problematiserar frågan. Att arbeta med sin självkänsla innebär inte en spikrak väg framåt, utan det är en dynamisk process med sig själv. Att kunna befinna sig i nuet och stå ut med det innebär självinsikt.

OBSERVATION

Som bakgrund för observationsmomentet och för att skapa förståelse för dans som uttrycksform, som sceniskt uttryck och konstnärligt språk, väljer vi att först beskriva en danslektions uppbyggnad och innehåll.

Danslektion

Dans på Estetiska programmet på gymnasienivå kan se olika ut beroende på var utbildningen bedrivs men gemensamt för alla nationella program är att de nationella betygskriterierna och kursmålen just handlar om dansen som konst- och uttrycksform och inte om den sociala dansen eller sällskapsdans. Dansen rymmer en lång tradition av kunskap och erfarenhet. Både balettens disciplinerade, strikta och strukturerade träningssystem liksom influenser från traditionell dans från alla världens hörn har satt sina spår i den dansundervisning som sker i skolan idag.

En danslektion inom ramen för modern eller nutida dans innehåller flera olika moment, givetvis olika beroende på stil, nivå och sammanhang. Gemensamt för de flesta danslektioner är dock att de inleds med en gemensam uppvärmning som ofta leds av dansläraren. Det handlar om att värma upp instrumentet, det vill säga kroppen, genom att mjukt och kontrollerat lirka igenom alla leder och stora muskelgrupper i syfte att starta en beredskap i kroppen inför det kommande arbetet. Efter hand som kroppen blir varmare kan snabbare och mer rytmiserade och tekniskt krävande moment vävas in i dansarnas rörelsemönster. Olika övningar genomförs för att specifikt träna och utveckla exempelvis fotarbete, benlyft eller snurrar, men även styrka och smidighet vävs in i dansövningarna som alla hänger ihop i koreografiska mönster och serier. Läraren visar och eleverna härmar, men eleverna uppmanas också att utforska och göra materialet till sitt eget, så kallad interpretation eller tolkning.

Även om en uppvärmnings- och teknikdel kan uppta en ganska stor del av en danslektion innebär det inte att det är en statisk del av undervisningen. Dansen som sceniskt språk betonas även i dessa förberedande övningar. Eleven uppmanas att ”fylla rörelsen” och att utvidga sitt rörelsefält för att nå ett klarare och tydligare dansuttryck för varje gång. En danslektion omfattar även en utforskande och mer flödande del där till exempel en danssekvens lärs ut och bildar grundmaterial för vidare koreografiskt arbete. Ibland får eleverna skapande uppgifter som de sedan uppmanas att laborera med, så kallad komposition. Dans kan även vara improviserad, alltså uppstå i stunden. Improvisationsuppgifter är en viktig del av att träna sin fantasi och kreativitet, men också ett sätt att bemästra begränsningar och på så vis utforska sitt rörelsespråk. Många moment under en danslektion innehåller flera av dessa delar då improvisation, komposition och koreografi ingår i olika faser när man skapar dans.

Genom det som kallas placering tränas förmågan att hålla skelett och muskler i korrekt läge, med minsta onödiga spänning som följd. Starka djupt liggande muskler nära skelettet, t ex magmuskler, håller kroppens placering och ger en s.k. bra hållning. Ett starkt center är grunden för en stark kropp.

En danslektion avslutas ofta med nedvarvning och stretch av musklerna. Men vad som är minst lika viktigt för att knyta ihop lektionsinnehållet är att det ges tid och utrymme för reflektion. När kroppen och känslan varit så uppslukade av processen är det nödvändigt att samla tankarna och låta erfarenheten landa. Hur mycket tid som avsätts till reflektion, både under och efter danslektionen, tror vi är avgörande för huruvida dansen upplevs som en konst- och uttrycksform, eller om den endast känns som en träningsform. För att kunna föra ett samtal om dansens alla aspekter och för att kunna fånga upp elevernas tankar och upplevelser behövs det en kunnig och erfaren danslärare med stort pedagogiskt och konstnärligt kunnande.

Lektionsinnehåll till danslektioner skapas av den undervisande dansläraren. All musik tas fram och anpassas till alla de koreograferade övningar och sekvenser som lärs ut. Ny inspiration sker inte genom böcker med steg och övningar utan genom kompetensutveckling från kropp till kropp. Danslärare går och vidareutbildar sig för sina mästare som i sin tur går för sina. Att ständigt arbeta med sitt instrument i förhållande till sin konstform är självklart.

Film används på flera sätt i dansundervisningen. Dels används dans på film i syfte att presentera och analysera danskonstverk från olika genrer, stilar och epoker. Dels är film ett verktyg att se sig själv utifrån, i en process som i många fall sker på insidan. Eleverna filmas då och då under lektionsarbete eller inför en föreställning då de instuderar en koreografi. Det är värdefullt att kunna se hur uttrycket uppfattas från utsidan och hur progressionen sker i arbetet. Inte minst är det viktigt vid bedömning att läraren kan peka på utvecklingspotential och förmåga att sätta samman uttryck. Självvärdering är ett återkommande begrepp som underlättas avsevärt om samtalet kan ske mot bakgrund av även filmat material.

Dans tränar självkänslan då man är sitt uttryck. Känslan för den egna personen och att våga vara i sin kropp tränas. Genom att se på andras dans tränas förmågan att möta och tolka samt att våga se andra människor.

Observation 1 (Lektion årskurs tre, dans 20100923)

Miljön: Danssal, stor öppen yta, två spelväggar, gradänger med stolar, ett piano, golvet har dansmatta.

Deltagarna: 11 flickor, en pojke, danselever åk 3. Klassen kommer in några minuter före lektionens början. Alla med långt hår har håret uppsatt Några sätter sig direkt ner på golvet och värmer upp, medan andra går ut och fyller på vattenflaskor, andra plockar av sig överdragskläder. Alla småpratar med varandra.

Aktiviteter och samspel: Modern lektion. Läraren kommer in och hälsar på eleverna, är med i småpratet, samtidigt som hon förbereder med musikanläggning och skivor. Därefter samlas alla på golvet och närvaron kontrolleras. Läraren kollar av hur elevernas "dagsläge" är och talar om lektionens upplägg för dagen. Börjar med uppvärmningsövningar, läraren längst fram, eleverna utspridda i salen, alla vända mot spegeln. Det råder fullt fokus på läraren och övningarna. Läraren visar och talar om hur

övningen ser ut, använder uttryck som ”skruva från naveln, press, andas, lång mage, lång i center, lång nacke”. Läraren gör med under hela övningen och eleverna följer.

Under alla övningar beskriver läraren även övningen med ord, samtidigt som hon visar. För att få eleverna att visualisera använder läraren ett ”bildspråk” som kan hjälpa eleverna att hitta rätt placering eller rätt känsla. ”Fontän, drakvingar, lyft på locket, öppna upp er själva” är bland annat uttryck som används. Läraren utmanar eleverna genom att be dem göra rörelserna större, använda center, förlänga, lyfta högre, böja djupare osv. Läraren går fram till eleverna för att hjälpa dem hitta rätt i övningen. Detta sker dels genom att hon ger andra ”bilder” eller genom att t.ex. ta tag i elevens ben och ”handgripligen” hjälpa eleven att hitta rätt i sin kropp.

Efter uppvärmningsövningarna skall en koreografi gås igenom. Läraren påminner om vad som gick igenom förra lektionen och kollar av att alla känner igen sig. Eleverna vill pröva utan att läraren går igenom steg för steg. ”Vi kommer ihåg när vi hör musiken” säger en elev. Först gör hela gruppen kombinationen tillsammans. Några får inte till det riktigt och frågar läraren hur rörelserna var och i vilken ordning de kommer. Läraren går igenom stegen, både genom att räkna till musiken och med hjälp av fack- och bildspråk. Medan detta sker hjälper några elever varandra, både genom att visa varandra och genom att ”ta på varandra” – ”från kropp till kropp”.

Gruppen delas in i mindre grupper och utför koreografin medan de andra grupperna tittar på. Eleverna byter självmant platser så att alla får stå längst fram någon gång. De olika grupperna applåderas av sina kamrater. Koreografin övas om och om igen, hela tiden med justeringar av elevernas utförande. Dessa återupprepningar innebär att eleverna förbättrar och förfinar sina rörelser hela tiden. Det går från att bara härma läraren till en mer och mer fördjupad känsla av rörelserna. Vid lektionens slut samlar läraren alla igen och går igenom dagens lektion och alla reflekterar över sin egen och gruppens arbetsinsats

Frekvens och varaktighet: Torsdag 12.20 – 14.20, återkommande lektion hela läsåret och en ganska typisk lektion i modern dans.

Svårfångade faktorer: Att eleverna tar av ytterskor och sätter upp håret, är inget läraren säger till om. Det är som en tyst överenskommelse, läraren talar även med ett slags bildspråk för att förtydliga vad hon vill få fram. När eleverna ska börja lektionen placerar de sig utspritt i danssalen, ingen speciellt uttalad plats utan alla ser till att de kan röra sig fritt. Klädseln är ledig så de har full rörlighet. Eleverna är på denna lektion barfota. Som icke verbala budskap kan ses att när läraren ska börja visa kombinationen, ställer hon upp sig och utan att säga något gör eleverna likadant. Alla är medvetna när i musiken de ska börja dansa, så det talar läraren inte heller om.

Observation 2 (Lektion med åk 2, 20101115)

Miljö: Danssal, öppen yta med spegelvägg, dansmatta på golvet. På denna lektion förbereder eleverna sig för ett framträdande på gymnasiemässan. Alla eleverna kommer samtidigt som läraren till salen. En glad och öppen stämning råder, alla småpratar om olika saker. Alla tar av sig ytterskor innan de går in i danssalen

Deltaförening: 10 elever närvarande, varav en som inte deltar aktivt. Alla är flickor.

Aktivitet och samspel: Elever och läraren tar av överdragskläder som de haft på. De med långt hår har det uppsatt eller börjar sätta upp håret när de kommer in i salen. Några fyller på sina medhavda vattenflaskor. Läraren samlar eleverna för en kort genomgång av närvaron och vad de ska jobba med på dagens lektion. Temat för lektionen är ”discoinferno”.

Eleverna värmer upp genom att följa lärarens rörelser över diagonalen i rummet. Fullt fokus på uppgiften. De arbetar två och två, har ögonkontakt med varandra. Läraren ber dem att uttrycka glädje i rörelserna. ”Ni ska förmedla något med er dans”. Några elever gör rörelserna lite större och lägger till en egen touch. Detta gör att glädjen de känner ”smittar” av på de andra. Det råder en härlig och vänlig stämning i salen. Alla är lika delaktiga i lektionen.

Läraren använder olika ljud för att förstärka rörelsen, räknar inte så mycket i musiken utan använder rytmiska ljud för att markera specifika moment. Eleverna härmar men får också verbala förklaringar till rörelsernas utförande. Läraren använder även bildspråk i sina förklaringar för att få eleverna att associera, ”vattenspridaren” t.ex.

Då läraren står still och ger olika förklaringar, rör sig eleverna hela tiden, pillar på sina kläder, väger från ena benet till det andra, dansar med händerna. Med hjälp av spegeln i salen övar eleverna för att få det så lika som möjligt. De frågar, lär och visar varandra. Eleverna härmar även när det inte är meningen t.ex. hur läraren rör sig när hon tänker.

Frekvens och varaktighet: Måndag 13.20 -14.30, återkommande lektion hela läsåret. Vid detta lektionstillfälle, är upplägget lite annorlunda, då eleverna ska ha ett framträdande, vilket gör att man repeterar koreografi hela lektionen.

Svarfångade faktorer: Alla elever tar av ytterskor innan de går in i danssalen, sätter upp håret utan att läraren säger till om det. Även på denna lektion sker saker utan att läraren ber om det i positiv bemärkelse. Man ser att eleverna tar ansvar genom att hjälpa varandra vid inläringen av koreografin.

Sammanfattning av observationer

De båda observationerna är ganska typiska för hur danslektioner går till. Det finns en tyst överenskommelse om hur man beter sig under danslektionerna. Detta kan härledas till den starka yrkesetik som danseleverna blir en del av. Man tar av ytterskor för att inte förstöra och smutsa ner dansmattan. Håret sätts upp, så det inte stör. Eleverna är klädda efter vilken typ av lektion som ska hållas. Alla kommer i tid och har fullt fokus på vad som sker på lektionen.

I elevenkäten svarar alla elever att de upplever en glädje när de dansar. De intervjuade lärarna nämner också att danseleverna upplevs som glada och detta ser man tydligt under observationerna. Det råder en mycket bra stämning på båda danslektionerna.

Då grupperna inte är så stora, ser läraren alla eleverna. Det märks genom att varje elev blir uppmärksam under lektionen. Positiv feedback och konstruktiv kritik ges av båda lärarna. Eleverna får utmaningar som är relevanta utifrån deras individuella

förutsättningar. Detta kan vara en anledning till att eleverna i sin enkät svarar att de får ökat självförtroende. Båda lärarna hjälper eleverna att hitta rätt i sina kroppar, dels genom att handgripligen ta i eleverna, dels genom att prata i bilder, som ökar associationsförmågan hos eleverna, vilket kan tolkas som att de får en bättre kroppskänedom, vilket eleverna lyfter i sina svar.

Flera gånger kan man se att eleverna visar, förklarar och lär varandra. Ibland sker det på lärarens uppmaning men lika ofta på elevernas egna initiativ. Det märks tydligt på frågorna som eleverna ställer under lektionen, att de är medvetna om minsta detalj i koreografin. Dessa elever är vana vid att bli filmade under lektionerna, för att senare kunna reflektera och analysera sin kunskapsutveckling. En danslektion består av många återupprepningar av samma material men för varje gång sker en utveckling och fördjupning. Detta genom att läraren med hjälp av bildspråk, associationer och uppmaningar, adresserade till varje individ. Eleverna gör sitt bästa för att leva upp till både sina egna och lärarnas förväntningar. Samtidigt som den individuella tillväxten uppmuntras finns en stor delaktighet och ett samspel i gruppen. Eleverna både tar plats och ger varandra utrymme och detta är ”inbyggt” i danspedagogiken.

SAMMANFATTANDE SYNPUNKTER

INLEDNING

Vårt syfte med studien har varit att undersöka vad som sker i processen vid lärande av dans och om de estetiska ämnena kan vara en bidragande faktor till studieframgång. Genom att förankra dansen i teori och forskning har vi velat belysa dansen som kunskapsområde ur ett bredare pedagogiskt perspektiv. Ambitionen har varit att på detta vis försöka beskriva vad eleverna får för kompetens med sig då de ägnar sig åt estetiska ämnen, i synnerhet dans. Vi har även velat undersöka hur elevernas kunskap kommer till uttryck och om denna kunskap är användbar i andra sammanhang än just i samband med dans. För att svara på frågor inriktade mot dansområdet har vi även blickat ut mot andra estetiska fält. Detta för att det finns så lite skrivet material med utgångspunkt i dans och för att vi har velat vidga vårt synfält och försöka se holistisk på estetiska ämnen i skolan. Dock har vi velat lyfta fram dansen specifikt då vi anser att denna uttrycksform ofta behandlas styvmoderligt i skolan.

RESULTATDISKUSSION

Är glädje ett resultat att lyfta fram? Glädje är just en gemensam faktor som visar sig i resultatet av vår undersökning. Psykisk ohälsa ökar bland unga, står det att läsa om i rapporten *”Ungdomar, stress och psykisk hälsa, SOU 2006:77*. I sammanfattningen, står att psykiska problem har blivit vanligare bland ungdomar under de senaste två decennierna. Flickor lyfts även fram som en mer utsatt grupp när det gäller stressrelaterade symtom än pojkar. Elevhälsobokslutet som görs på kommunal nivå bekräftar dessa utsagor. Förväntningarna på att vara lyckad är många. Vår egen erfarenhet bekräftar också att många unga människor på gymnasiet generellt sett mår sämre nu än för 10-15 år sedan. Skolans uppdrag har vidgats till att omfatta mer än undervisning, och hälsouppdraget är klart uttalat som en viktig del av lärargärningen, både i nationella och regionala dokument.

Mot denna bakgrund är det intressant att konstatera att de flesta av eleverna i vår undersökning uttrycker att dansen ger dem glädje, meningsfullhet och till och med livsmod. Känslan för sig själv, i förhållande till en trygg grupp är framträdande och många av eleverna säger sig uppleva positiva effekter av att få ägna sig åt dans. Förutom rent fysiska fördelar såsom kunskap om anatomi och kroppskänedom säger sig eleverna få med sig kunskaper som hjälper dem i sitt förhållningssätt till skolarbetet i övrigt. Många talar om att de får energi genom dansen till att orka med utmaningar utanför danssalen. Intressant i sammanhanget är att även de lärare vi intervjuat säger att danselever verkar vara gladare, mer harmoniska och nöjdare än många andra elever de möter.

Lärprocess i dans

Teorierna om mästarlära tillför kunskap om hur dans lärs in och vad som sker i överföringen. Det som till synes kan likna kopiering och imitation av rörelsebanor rymmer kanske i själva verket en högre grad av självständigt skapande än vad vi ser vid första anblicken. Det vedertagna begreppet tyst kunskap är applicerbart på dansområdet och bekräftar att kunskap kan ske på fler än ett sätt. I vår studie visar sig denna kunskap i de förhållningssätt, värderingar och attityder som eleverna uppvisar. Genom att låta eleverna reflektera över vad som sker vid inläring av dans, har de kunnat sätta ord på detta och kunskapen har blivit synlig.

När känslorna används i danssammanhang ges det utrymme för alla känslor, inte bara just positiva och negativa. I det konstnärliga arbetet kan känslan av sorg, saknad ilska eller otålighet vara lika användbara som någon annan känsla.

Många av eleverna i vår studie, upplever att deras självkänsla har stärkts genom dansen. Några problematiserar frågan genom att beskriva hur dansandet innebär en dynamisk process med sig själv. De beskrivningar eleverna ger handlar om att kunna befinna sig i nuet och stå ut med sig själv även då utvecklingen till synes står stilla. Vi anar att just det täta samarbetet i gruppen och den ständiga feedback de får från danslärarna gör att elevernas självinsikt fördjupas.

Praktisk och teoretisk kunskap i samspel och att rymma kunskap i kroppen visar sig genom att eleverna beskriver ”hur de tar in dansmaterialet genom ögonen, sen går det till huvudet och sedan ner i kroppen”. De beskriver hur de härmar, vilket kan kopplas till mästarlära och hur kunskap kan förmedlas från kropp till kropp. Begreppet ytinläring kan kopplas till härmning. I detta första stadie av härmning, som ännu är en scanning av lärarens rörelsematerial, tar eleven in materialet utan djupare reflektioner. Denna ytliga härmning är en förutsättning för att så småningom nå fördjupning. När eleverna förstått meningen med materialet och senare när de förvaltat kunskapen och gjort den till sin egen, har kunskapen satt sig på insidan. Man repeterar, vänder och vrider på rörelsematerialet och får en djupare kunskap, så kallad djupinläring.

I sak är denna process inte unik för dans, men eleverna upplever denna kunskapsutveckling just på danslektionerna. Detta kräver tid och en insikt om självet, och vi tror inte denna fördjupningsprocess uppnås i lika hög utsträckning när eleverna dansar på fritiden. Inte för att dans i allmänhet skulle vara mindre värd när den utövas som ett fritidsintresse. Däremot har dans i gymnasieskolan tydliga styrdokument med betoning på dansen som kunskapsområde utifrån ett vetenskapligt och konstnärligt perspektiv, vilket ställer andra krav på undervisningen.

Hur kommer elevernas kunskap till uttryck?

De flesta av eleverna i vår undersökning uttrycker att dansen ger dem glädje, meningsfullhet och till och med livsmod. Intressant att notera är att några elever gör skillnad mellan intresse- och kunskapsområde. Att skapa nyfikenhet i skolan, som gör att ämnena blir intressanta är en viktig drivkraft enligt Gustavsson(2002). Ordet intresse betyder enligt Gustavsson ”att vara mitt i sitt eget väsen, att vara sig själv”. Känslan för

sig själv, i förhållande till en trygg grupp är framträdande och många av eleverna säger sig uppleva positiva effekter av att få ägna sig åt dans. Förutom rent fysiska fördelar såsom kunskap om anatomi och kroppskänedom säger sig eleverna få med sig kunskaper som hjälper dem i sitt förhållningssätt till skolarbetet i övrigt.

Många talar om att de får energi genom dansen till att orka med utmaningar utanför danssalen. Intressant i sammanhanget är att även de lärare vi intervjuat säger att danselever verkar vara gladare, mer harmoniska och nöjdare än många andra elever de möter. Eleverna vittnar även om att de får en god kroppskänedom där de ser samband, orsak och verkan.

Dansen som kunskapsområde är inte självklar för våra lärarinformeranter. Samtliga fick fundera lite extra på vad ett kunskapsområde rymmer, vilket speglar föreställningen om att kunskap som bearbetas i kroppen ofta inte jämförs med teoretisk och abstrakt kunskap. Dansen som färdighetsområde är allmänt accepterad, men när det kommer till att tala om dansen som forskningsfält och uttrycksätt jämfört med andra uttrycksformer såsom litteratur eller matematik är det inte självklart att se dansen som ett jämbördigt kunskapsområde. Synen på kunskap är avgörande för huruvida estetiska uttrycksätt ges utrymme i skolan.

Samarbetsförmåga och social kompetens är förmågor som lärarna ser hos esteteleverna och för fram i vår undersökning. En förmåga att våga kasta sig ut och pröva är också något som lyfts. Under intervjuerna framkom att danseleverna i något högre utsträckning kunde befinna sig i ett bredare spann av betygsskalan och att de vågar utforska och pröva fast de inte kan, flytta sina gränser.

Filosofen Merleau-Ponty beskriver kroppen som ett subjekt genom vilket vi upplever världen. Han menar att det är genom kroppen och dess gester vi förstår varandra. ”Kroppen är i högsta grad ett uttrycksrum” (Merleau-Ponty, 1997 s.110). Vår studie visar att danseleverna i denna undersökning besitter en kompetens långt vidare än vad många kärnämneslärare förmår utnyttja. Tillbaka till frågan i inledningen, om samhället över huvud taget efterfrågar kunskap segt förvärvat och bearbetad i kroppen? Kunskap som är förankrad djupt in i människan och som upplevs av självet, är den nödvändig eller är den en lyx? Dans är ett språk, ett uttryck. Ger man plats för dans ger man plats för ett ytterligare språk. Idag diskrimineras ofta kroppens kommunikations- och uttrycksätt när det gäller redovisningar av olika slag. Trots det sker större delen av vår dagliga kommunikation via kroppsspråket.

I den kommande förändringen av gymnasieskolans struktur, Gy 11, står det i examensmålen för det estetiska programmet att eleverna ska pröva såväl ett konstnärligt som ett vetenskapligt förhållningssätt. För att det ska vara möjligt måste den konstnärliga arbetsprocessen tas på lika stort allvar som den vetenskapliga. Elevernas förmåga att undersöka fenomen via en konstnärlig process ges inte utrymme i så hög grad de själva skulle vilja. Skolan behöver aktivt arbeta för en kompetenshöjning på bägge dessa områden, och kanske i synnerhet leta gemensamma nämnare då konst och vetenskap i sig inte är en motsättning.

Förankring i teori och forskning

Vi kan konstatera, att dansen kan kopplas till flera olika teorier. Inom dansens område kan man finna spår från behaviorismen, då inläring ibland måste ske i en speciell ordning, då bland annat svårighetsgraden ökar. Man lär in en koreografi bit för bit. Från Piagets kognitiva teorier kan vi känna igen lärandet i dans, som en aktiv konstruktionsprocess. Eleverna tar emot och tolkar rörelserna, relaterar det till vad de redan vet och vid behov omorganiserar de mentala strukturerna för att den nya förståelsen ska passa in. Eleven är aktiv och provar sig fram. Motivationen kommer inifrån och det kan vi se hos våra elever. Dansen är även ett intresseområde, vilket ökar deras motivation och kunskapen får en personlig förankring.

Repetition är viktigt för lärande, vilket sker till stor del i dans. Piaget förespråkar bland annat repetition i sin teori. När samma begrepp återkommer i mer komplexa sammanhang och utgår från elevens tidigare kunskap fördjupas lärandet. Skolan idag tar inte alltid hänsyn till denna framforskade kunskap, utan fortsätter försöka mata in separata kunskaper i eleverna, som därför saknar kunskap med sammanhang. Här kan vara intressant att lyfta fram en kommentar från elevenkåten. En elev svarar på frågan, om dans är ett kunskapsområde, att ”nja – dans kommer ju liksom inifrån”. Man skulle kunna tolka detta som om eleven underförstått tänker att kunskap är något som kommer utifrån. Kanske upplever de att det är så det sker vid annan undervisning. Läraren snarare ”fyller bägaren” genom förmedlingspedagogik, än låter eleven ta aktivt ansvar för sin kunskapsutveckling.

Vygotskij talar om kreativitet, att kunna mer än man egentligen kan genom samspel med andra. Att hjälpas åt är något självklart när man arbetar med estetiska ämnen och projekt av olika slag. Samarbetsförmåga och teamarbete förekommer på de flesta arbetsplatser så det är en värdefull kunskap att öva på i skolan. För den enskilda individen innebär det att vara en betydelsefull del av ett större sammanhang vilket har betydelse för självkänslan.

Det vi idag vet om hjärnans funktioner, talar för att en balans mellan höger och vänster hjärnhalva är att eftersträva. Hjärnan är plastisk, det vill säga, den behöver tränas för att bli bra på det vi vill att den ska bli bra på. På samma sätt som kroppens muskler behöver tränas för att bli starkare, stabilare och smidigare behöver hjärnan tränas på det vi vill att den ska bli bra på. Med detta resonemang kan man anta att det är bra om hjärnan, i en trygg och positiv miljö, utsätts för problemlösning som kräver en kombination av logik och kreativitet. Kreativitet är inte medfödd utan går att träna. Likaså är förmågan till empati och inlevelse något som kräver övning.

Enligt forskning är elevers hjärnor inte fullt mogna för abstrakt tänkande innan 20-års ålder. Med denna kunskap är det rimligt att anta att många elever skulle vara hjälpta av en mer konkret undervisning som komplement till den teoretiska och abstrakta. Inte bara i de lägre åldrarna, är det viktigt med kunskap bearbetad i bägge hjärnhalvorna och med hela kroppen.

Genom att i litteraturgenomgången försöka belysa dans ur flera perspektiv har vi velat fördjupa och förklara dans som kunskapsområde på ett sätt vi saknat i annan litteratur. Vi får stöd för våra tankar av dansforskare som Erna Grönlund och Anne Wigert (2004) som just menar att danslärande inte tillräckligt ofta beskrivs ur ett djupare perspektiv. I de intervjuer vi genomfört framkommer just att synen på dans ofta är grund och

schablonartad vilket gör att kompetensen i dans förblir osynlig för många, det vill säga tyst kunskap.

Olika sätt, olika rätt

Gardners teori om multipla intelligenser (2001) har redan påverkat skolans utveckling då det gäller de lägre åldrarna. Det vi vet om hjärnan stödjer tanken om att ungdomar även långt upp i tonåren ofta behöver konkretisera kunskapen mer än vad som ges utrymme för i de senare stadierna inklusive gymnasiet. Under observationerna kunde vi iaktta hur flera elever ”tänkte” med hela kroppen och visar hög grad av kinestetisk preferens. De har behov av att röra på sig, fingra på saker, lyssna på musik medan de lär sig.

Olika lärtilar, sätter fokus på att människor är olika och lär på olika sätt. En tidigare undersökning, gjord på skolan, visar att många elever i årskurs 1, helst lär in nytt och svårt material med andra sinnespreferenser än skolan oftast grundar sin undervisning på. Förmågan att lära genom bildseende, diskussioner och ett behov att röra på sig, framkom. För att fler ska lyckas med sina studier krävs att fler lärtilar tillgodoses i skolan. Gymnasiet är inget undantag. Styrdokumenten är tydliga på denna punkt med att skolan ska tillgodose och utgå från varje elevs förutsättningar och erfarenhet. (Lpf 94, s.11) Skolan ska stärka elevernas tro på sig själva och ge framtidstro står det vidare, och hur gör man det om inte genom att var och en får möjlighet att uttrycka sig på fler än ett sätt?

Överspridningseffekter

När vi stötte på begreppet överspridningseffekter skapade det hos oss en nyfikenhet på huruvida detta fenomen kan upplevas inom dans. Trots att forskning endast bekräftat dessa på dramaområdet menar vi att det inte utesluter att överspridningseffekter kan existera på andra håll. Det kanske handlar om att metoderna behöver slipas för att kunna upptäcka eventuellt medlärande. Dansens osynlighet på forskningsområdet är ett återkommande fenomen vi har stött på och kanske en orsak till att det heller inte har kunnat bekräftas några överspridningseffekter.

Medlärande och metalärande har för oss varit intressanta begrepp att lyfta fram i samband med dans. En uppfattning som flera lärare gett uttryck för är att dans inte självklart omfattar något medlärande. När samma fråga ställs till danseleverna låter det på ett annat sätt. De ser flera förmågor och kompetenser som de upplever att de tränar genom dans. Kanske är det just genom att påpeka och visa samband som vi blir uppmärksamma på dessa förmågor. Studien visar ju att lärare inte lika tydligt upplever de kompetenser eleverna har.

När det gäller metalärande omfattar det just begreppet reflektion som innebär en helhetsförståelse och fördjupning av det man kan. Metalärande omfattar även ett överskrivande av förståelse som vi kan ana i dansundervisningen. Ett exempel är den yrkesetik och allt det som förmedlas och omfattas av dansundervisningens kultur, ofta genom mästarlära. I detta metalärande lärs sådant som vi kanske inte lyft fram tillräckligt tidigare, och därför heller inte betraktat som kunskap.

Illeris (2001) talar ju även om att det kanske är dessa ”biverkningar” som är viktigast vid inläring, ibland viktigare än själva syftet för undervisningen. Om vi på allvar vill se dans som ett uttryck, ett språk, är det också viktigt att lyfta fram det som dansen för med sig i form av perspektiv och förhållningssätt. Genom dansen ser dansaren världen på ett annat sätt och uttrycker således kunskap på ett annat sätt.

Framgångsfaktorer

När det gäller estetiska ämnens koppling till studieframgång, och då i synnerhet beträffande dans, har vi inte kunnat få fram något entydigt resultat i vår studie. Vi kan i skolans kvalitetsredovisning av betygstatistiken *Siris* se, att av vår skolas fem program, har ES programmet de högsta betygspoängen. Om det beror på de estetiska ämnens betydelse för lärande eller om det beror på ”snälla” lärare, kan vi inte uttala oss om. När det gäller danselever kan vi konstatera, genom deras slutbetyg, att förhållandevis många av dessa elever har höga betyg. En återblick till ett citat av Gustavsson (2002 s.69) som menar att ”genom att ha en kroppsmedvetenhet bidrar det till ökat lärande och kunskap” gör att vi anser att detta ytterligare förstärker vår tro på de estetiska ämnens betydelse för lärande.

Dessutom kan vi konstatera att danseleverna besitter och utvecklar flera förmågor som gagnar studierna i andra ämnen, såsom samarbetsförmåga, kreativitet, disciplin och inte minst glädje. Förmågan till analys och reflektion tränas i det konstnärliga arbetet vilket kan anses vara en värdefull förmåga för studier.

Förmåga att skapa stark fokusering och befinna sig i ett flow är faktorer både lärare och elever nämner. Tillgång till ett ytterligare språk i samband med redovisningar är en annan förmåga som lyfts fram som en tillgång i skolarbetet. Förmågan att ha tillit, att våga pröva sina gränser och att försöka innan man riktigt kan skulle kunna vara andra bidragande faktorer till framgång. Just det oförutsägbara hos elever som vågar pröva sina gränser nämns av några lärare som det möjligen ovanliga hos ES-elever. Frågan är om det inte är en framgångsfaktor att just kunna bryta en vana om den begränsar en till att för alltid betecknas som en svag eller medelmåttigt presterande elev?

Professor Anne Bamfords (2009) undersökning bekräftar att estetiska ämnen är en framgångsfaktor och enligt henne är undervisningens kvalitet avgörande för om det ska bli någon positiv effekt. Hon menar att låg kvalitet på estetisk undervisning till och med kan göra mer skada än nytta. Kanske bör man tolka dessa resultat som att kreativitet kan hämmas om undervisningen sker bristfälligt. Två nyckelbegrepp i Anne Bamfords forskning är ”education in the arts” och ”education through the arts”. Denna beskrivning stödjer resonemanget om att estetiska ämnen både kan vara en metod för inläring men att de också har ett egenvärde med en egen inneboende kunskap. Det vi har valt att lyfta fram i vår studie är det sistnämnda, dansen för sin egen skull och vad den rymmer beträffande kunskap.

Bamfords resultat bekräftar på många sätt det som framkommit i vår studie. Förmågor som ansvar, respekt och tolerans samt samarbetsförmåga tränas genom arbete med estetiska ämnen. Begreppet *appreciation*, att värdera och uppskatta ett resultat, kopplar vi till arbetet med reflektion och analys inom dansen. Bamford menar att arbetet med

estetiska ämnen hjälper eleven att bygga upp ett demokratiskt själv, vilket vi även kunnat se i vår studie. Självisikt och självkänsla är återkommande i vår studie när lärare och elever ger sina beskrivningar av vad dansarbetet ger för bieffekter.

Bamford lyfter fram förmågor som läskunnighet och uttrycksförmåga, vilket visat sig kunna ge ökat studieresultat. Den spatiala förmågan anser hon också att de estetiska ämnena tränar. Den är betydelsefull när man exempelvis ska förstå geometri. Frågan är om inte danselevernans kinestetiska och spatiala kompetens skulle kunna utnyttjas och användas mer även i andra ämnen.

Sammanfattningsvis gav oss studien följande resultat

Vår studie visar att elever och lärare kan ha ganska olika syn på vad kunskap är och hur den kommer till uttryck. Balansen mellan de så kallade fyra F:n; fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet borde enligt vårt sätt att se vara mer jämt fördelad. Som skolan ser ut idag prioriteras fakta och färdighet framför de senare. Repetition och fördjupning, förädling och förankring av kunskap ges det mindre tid för. Möjligheten till att bearbeta kunskap på fler än ett sätt, genom flera uttryck och språk, ger precis som Bamford säger ett vidgat synsätt. Dessutom stärker det elevernas kritiska förmåga.

Vår ambition har varit att samla argument och perspektiv från olika områden för att undersöka vad som sker i dansundervisning. Dans har varit ett ämne på gymnasiet i mer än 15 år, men trots det finns det lite forskningsmaterial om danspedagogik och tolkningsutrymme för vad som händer i danssalen är därför stort. Förståelsen för och kunskapen om dans är förhållandevis låg både inom skolan och ute i samhället. Dansen som konst- och uttrycksform är fortfarande obekant område för dem som är utanför den utövande skaran.

I den kommande förändringen av gymnasieskolans struktur, Gy 11, står det i examensmålen för det estetiska programmet att eleverna ska pröva såväl ett konstnärligt som ett vetenskapligt förhållningssätt. För att det ska vara möjligt måste den konstnärliga arbetsprocessen tas på lika stort allvar som den vetenskapliga. Elevernas förmåga att undersöka fenomen via en konstnärlig process ges inte utrymme i så hög grad de själva skulle vilja. Skolan behöver aktivt arbeta för en kompetenshöjning på bägge dessa områden, och kanske i synnerhet leta gemensamma nämnare då konst och vetenskap i sig inte är en motsättning.

I vår studie framkommer det att danseleverna i denna undersökning besitter en kompetens långt vidare än vad många kärnämneslärare förmår utnyttja. Tillbaka till frågan i inledningen, om samhället över huvud taget efterfrågar kunskap segt förvärvad och bearbetad i kroppen? Kunskap som är förankrad djupt in i människan och som upplevs av självet, är den nödvändig eller är den en lyx? Dans är ett språk, ett uttryck. Ger man plats för dans ger man plats för ett ytterligare språk. Idag diskrimineras ofta kroppens kommunikations- och uttryckssätt när det gäller redovisningar av olika slag. Trots det sker större delen av vår dagliga kommunikation via kroppsspråket.

Förmågan att utforska, tänka helhet och vara nyfiken ger förutsättningar för att skapa, oavsett om det är dans eller andra studier som är utgångspunkten. Tillit och mod att

överskrida sina gränser kan sägas vara en metod eleverna tränas i genom dansundervisningen och som i kombination med självkännedom är en värdefull kunskap. Reflektion och analysförmåga är avgörande i konstnärligt arbete och denna förmåga är också en tillgång på många andra områden. Danselevernars förankring av kunskap i kroppen och förmåga till gestaltning är en tillgång både personligt och studiemässigt, vilket även påverkar deras självkänsla på ett positivt sätt.

Upplevelse av flow, det vill säga att kunskapsinhämtning är förknippat med något lustfyllt är en tillgång i samband med lärande. Vår studie visar att eleverna upplever detta tillstånd i hög grad under danslektionerna, och vi ställer oss frågan om inte fler ämnen skulle bli roligare i skolan om det fanns mer utrymme för flow.

Vidare forskning

Det vore intressant att undersöka vidare i en större studie vilka överspridningseffekter dans har. Vår studie bygger på elever under utbildning, men det vore intressant att följa upp elever som gått ut gymnasiet estetiska program för att undersöka huruvida de haft användning för sina kunskaper genom dans i studier eller yrkesliv. Vi ser även vikten av att föra fram de fakta som trots allt finns gällande estetiska ämnen och dess potential i utbildningssammanhang. Trots att det finns lite forskningsmaterial om dans visar vår studie att det finns många fördelar med att ge plats för fler estetiska uttrycksformer i skolan.

Dans sker i kroppen, och tänkande är även något kroppsligt. Känslor är en del av lärandet, och en viktig källa till motivation. Ska kunskapen om läroprocesser öka behöver vi även öka kunskapen om kroppen och dess olika uttryck.

Jag hör och jag glömmer
Jag ser och jag minns
Jag gör och jag förstår

Confucius 500 f.kr

REFERENSLISTA

- Adler, Björn & Adler, Hanna. (2006). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Cecilia. (2009). Gatukonstpraktik – ett informellt (kun)skapande. Lindstrand, F.& Selander, Staffan(red) *Estetiska lärprocesser*(s.19-30). Lund: Studentlitteratur
- Bamford Anne. (2009). *The wow factor* andra upplagan. Waxman Verlag GmbH 2006
- Bergström, Matti (2010) Kreativt kaos. *Pedagogiska magasinet* (02) (s.44-47).
- Csikszentmihályi, Mihály (2001) *Finna Flow* Bokförlaget Natur och Kultur, Danmark
- Dysthe, Olga(red) (2003) *Dialog, samspel och lärande*, Lund, Studentlitteratur
- Egidius, Henry (2006) *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm, Bokförlaget Natur och kultur
- Fakta om estetiska programmet* Skolverket (2010) Hämtat 8 jan 2011 från <http://www.skolverket.se/sb/d/2991/a/22919>
- Gardner, Howard (2000) *Den bildade människan* Jönköping, Brain Books AB
- Gardner, Howard (2001) *Intelligenserna i nya perspektiv* Jönköping, Brain Books
- Gråhamn-Aulin, Lena & Thavenius, Jan. (2008) En möjlig lärarutbildning .Tham, Amelie *Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande* (s.69-83) Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, Liber
- Grönlund, Erna & Wigert, Anne (red) (2004) Några danspersonligheter intervjuas. *Röster om danspedagogik* (s.17-37)
- Gustavsson, Bernt (2002) *Vad är kunskap? - En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap* Myndigheten för skolutveckling, Stockholm: Liber
- Hjort, Madeleine. (2001) *Konstarter och kunskap* Stockholm: Carlssons
- Hjort, Madeleine. (red) (2002) *Kilskrift – Om konstarter och matematik i lärandet* Stockholm: Carlssons bokförlag
- Illeris, Knud (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx* Lund: Studentlitteratur
- Intelligensens många ansikten s. 26-36 *Illustrerad vetenskap – Den gåtfulla hjärnan* (2010)

- Jespersen, Ejgil (2000) Idrottens kroppsliga mästarlära. Nielsen, K & Kvale, S(red)
Mästarlära som social praxis. (s. 167-180) Lund: Studentlitteratur.
- Kupferberg, Feiwei (2009) Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten, Lindstrand, Fredrik.& Selander, Staffan (red) *Estetiska lärprocesser* (s. 103-120)
Lund: Studentlitteratur
- Ladberg, Gunilla (2006) *Den mänskliga hjärnan – en upptäcktsfärd*, Stockholm Prisma
- Lindström, Lars. (2002) Att lära genom konsten. Hjort, Madeleine (red) *Kil-skrift* (s.107-131) Stockholm: Carlssons Bokförlag
- Marton Ference, Dahlgren Lars Ove, Svensson Lennart, Säljö Roger (2005) (2:a uppl.)
Inläring och omvärldsuppfattning, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Merleau-Ponty, Maurice (1997) *Kroppens fenomenologi*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Merriam, Sharon B (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*, Lund: Studentlitteratur
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar.(red) (2000) Landskap för lärande. *Mästarlära - Lärande som social praxis* (s.235-256) Lund: Studentlitteratur
- Ott, Aadu. (2010) En djungel av neuronerna och synapser. *Pedagogiska magasinet* (5) (s.35-39)
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder*, Lund: Studentlitteratur
- Román, Gun (2004) Dansens lärande – minne, mästarlära och kropp. Grönlund, Erna & Wigert Anne (red) *Röster om danspedagogik* (s. 55-74)
- Scharin-Unander, Åsa. (2002) Dans – koder och byggstenar. *Kil-skrift. Om konstarter och matematik i lärandet* (s.69-78)Stockholm, Carlssons bokförlag
- Skolverket.(2000) Estetiska programmet, *Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Gy 2000:5 (1:a uppl.) Fritzes, Stockholm.
- Skolverket (2006) Läroplanen för de frivilliga skolformerna - *Lpf 94*, Ödeshög
- Skolverket (2006) Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - *Lpo 94*, Ödeshög
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:77. *Ungdomar, stress och psykisk hälsa*. Stockholm, Fritzes

Strandberg, Leif. (2006) *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stockholm, Nordstedts förlag

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund Studentlitteratur

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa intervjuer* (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur

Vad är PISA? Skolverket. Hämtat 19 dec 2010, från <http://www.skolverket.se/sb/d/254>