

När bilder rör sig och får liv

Med bild som utgångspunkt för att skapa dans

Johanna Ekholm

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen, 210 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

När bilder rör sig och får liv

Med bild som utgångspunkt för att skapa dans

When pictures move and come to life

With picture as a starting point for creating dance.

Johanna Ekholm
Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen, 210 hp

Förord

Jag vill tacka alla som har varit med och hjälpt mig att genomföra detta examensarbete. Stort tack till eleverna samt personalen på skolan som tog emot mig, ni vet vilka ni är. Ni är fantastiska! Tack till min handledare Manfred Scheid som kommit med nya infallsvinklar och konstruktiv kritik som hjälpt mig att stärka uppsatsen. Jag vill även tacka min familj som stöttat mig och kommit med uppmuntrande ord när det har känts mörkt. Tack även till min sambo som stått ut med mina tårar av frustration och som tagit hand om disken med en förståelse för att ett examensarbete tar sin tid. Sist men inte minst vill jag tacka min "Måmå" för att du tagit dig tid att sätta dig ner med mig och diskuterat saker som fått mitt arbete att gå framåt. Det har berikat mina kunskaper och hjälpt mig att ta mig vidare. Utan dig hade jag nog gett upp flera gånger om.

Abstrakt

Bild och dans är båda visuella språk och icke verbala uttrycksmedel. De är konstarter och har funnits med oss sedan långt tillbaka i tiden. I detta temaarbete har barn arbetat med bilder och dans. Till bilderna har de fått göra en analys. De ord som eleverna använt i analysen av bilderna har sedan varit ett hjälpmedel för dem i skapandet av koreografin. Då har de använt orden som stöd i uppgiften att skapa dans utifrån en bild. Det fria skapandet och läroplanen har varit grunden för detta arbete. Observationer och intervjuer har gjorts med eleverna för att få fram hur arbetet gått till. Eleverna har i slutet av arbetet målat något ur sina egna danser.

Resultatet av detta visade att en del elever använde sig mer av bilden och en del mer av stödorden från bildanalysen i skapandet av koreografin. Det eleverna upplevde som mest positivt var att arbeta tillsammans i grupp. Det negativa eleverna beskrev var att tiden var för kort och att de skulle vilja ha gjort samma uppgift fast utifrån ett annat tema.

Nyckelord: Bildanalys, Dans, Grupparbete, Skapandeprocess, Temaarbete

Abstract

Picture and dance are both visual languages with non-verbal means of expression. They are art forms and means has been with us since the distant past. In this theme work children has been working with pictures and dance. To the pictures, they have done an analysis. The words that the students used in the analysis of the picture has been a tool of help for them in the creation of the choreography. Then they used the words as an aid in the task of creating dance from a picture. The free creation and the curriculum has been the foundation for this work. Observations and interviews were conducted with students to find out how the work happened. Students have at the end of the work painted something from their own dances. The result of this was that some students used more of the pictures and some more of the supporting/ helping words from the picture analysis in the creation of the choreography. The students experienced that the most positive was to work together in groups. The negative that the students described was that the time was too short and that they wanted to do the same task based on a different theme.

Keywords: Picture Analysis, Dance, Group Work, Creation Process, Theme Work

Innehållsförteckning:

1. Inledning	1
2. Syfte:	2
2.1 Frågeställningar:	2
3. Bakgrund	2
3.1 Kopplingar mellan bild och dans	2
3.2 Bild: från teckning till bild	3
3.2.1 Nuvarande kursplanen i bild	3
3.2.2 Erwin Panofsky	4
3.3 Dans: från barndans till dans i skolan	5
3.3.1 Försöksverksamhet med dans i skolan	5
3.3.2 Institutet Dans i skolan	6
3.3.3 Allmänna mål för Dans i skolan.....	7
3.3.4 Forskning om dans	7
3.4 Tema- och grupparbeten	8
3.4.1 Grupprocesser.....	8
3.5 Sociokulturellt perspektiv	9
3.5.1 Kreativitet.....	10
3.6 Läroplan för grundskolan	10
3.6.1 Folkhälsomålen och Myndigheten för skolutvecklingen	10
3.6.2 FNs barnkonvention	11
4. Dansprojektet	11
4.1 Projektgenomförande	12
4.2 Lektionsmetod	12
4.3 Undersökningsgrupp	13
5. Metod	13
5.1 Informationshämtade metoder.....	14
5.2 Etnografisk metod	14
5.3 Kvalitativa intervjuer.....	14
5.3.1 Genomförande av kvalitativa intervjuer.....	15
5.4 Panofskys analysmodell	16
5.5 Bearbetning av datainsamling	16
5.5.1 Validitet och tillförlitlighet.....	17
6. Resultat	17
6.1 Tillvägagångssätt: Att skapa dans utifrån en bild	17
6.1.1 Sammanfattning: Gruppernas tillvägagångssätt.....	19
6.2 Samarbetet i grupperna.....	20
6.2.1 Sammanfattning: Samarbete.....	24
6.3 För - och nackdelar av arbetet	25
6.3.1 Sammanfattning: för- och nackdelar av arbetet	27
7. Diskussion	28
7.1 Metoddiskussion	28
7.2 Resultatdiskussion	29
7.2.1 Bilden och stödorden	29
7.2.2 Det gemensamma skapandet och påverkan.....	30
7.2.3 Acceptans och att bli sedd.....	31
7.2.4 Dramatiserad dans eller teater?	32

7.2.5 Dans i skolan- aspekter.....	32
7.3 Framtida forskning	33
Referenslista:	35
Bilaga 1: Brev till målsman	39
Bilaga 2: Elevers bildanalys	40
Bilaga 3: Panofskys analysmodell	41
Bilaga 4: Elevernas stödord.....	42
Bilaga 5: Intervju frågor.....	44

1. Inledning

Bild och dans är två uttrycksformer som står nära mitt hjärta. Bild har varit det jag alltid tyckt varit roligast i skolan. Dansen har nästan alltid funnits på min fritid och har lett mig vidare till dansläraryrket. Bild och dans har för mig kopplingar till varandra då de båda är två icke-verbala språk. Dessa två "ämnen" har dessutom för mig varit viktiga uttrycksmedel. Ibland kan det vara svårt att sätta ord på vad man känner eller vad man vill säga. Dansen kan på så sätt bli ett medel för att få utlopp för de känslorna som är svåra att sätta ord på. Detta är även något som jag tyckt bilden hjälpt till med att förmedla känslor och tankar som man har svårt att sätta ord på.

De estetiska ämnena har idag inte stor plats i skolan. Min uppfattning är att vi som arbetar med dans måste hävda vår plats på skolschemat för att få finnas med där. Läser man i på Lgr 11 så nämns dans på fyra olika ställen, i skolans uppdrag, i målen för skolan och i kursplanen för idrott och musik i grundskolan. De estetiska ämnena kan upplevas som kravlösa. Det innebär inte att bildämnet eller dansen inte ställer krav. Liksom för andra ämnen finns det mål att uppnå och med dem kommer också kraven på vad man ska prestera. Jag har dock upplevt att de estetiska ämnena ändå ger ett stimulerande frirum för det egna skapandet. Trots att det finns mål så har man rätt till att använda sin fantasi och sitt eget skapande i de estetiska ämnena, något som jag upplever är svårare i de teoretiska ämnena.

Vi bär alla på olika känslor, upplevelser och erfarenheter. Genom att arbeta tillsammans berikar vi varandras kunskaper, genom varandras olika arbetssätt och erfarenheter. I skapandet av en dans eller koreografi har jag erfarenhet av att det går lättare om man arbetar tillsammans med någon, då man har olika åsikter samt idéer som man kan utveckla.

2. Syfte:

Utveckla kunskap om hur elever arbetar tillsammans arbetar för att skapa dans med utgångspunkt från en bild.

2.1 Frågeställningar:

- Hur använder eleverna bilden som underlag för att skapa dans?
- Hur kan en grupp arbeta för att skapa dans utifrån en bild?
- Vilka för- respektive nackdelar upplever eleverna i arbetet?

3. Bakgrund

Bakgrunden inleds med en presentation av kopplingar mellan dans och bild. Därefter går jag in på hur bildämnet kom till och då med fokus på bildtolkning/analys. Jag här att beskriva Erwin Panofsky analys modell som använts senare i studien. Sedan beskrivs historik och mål för Dans i skolan. Följt av en presentation från forskning som finns i det valda ämnet, för att sedan gå tillbaka till temaarbete som innan nämnts i historiken om bild. Slutligen går jag in på teorier och politiska riktlinjer.

3.1 Kopplingar mellan bild och dans

I de äldsta grottmålningarna samt stenristningarna finns det avbildningar som visar människor som använder sig av den mänskliga aktiviteten och uttrycksformen dans (Ericson 2000). I dansen är människan sitt eget uttrycksmedel. Dansen är en av de mest ursprungliga konstarterna (Statens kulturråd och Danshögskolan 1990). Ängqvist (2006) menar att dansandet funnits sedan urminnes tider. I dansandet uttryckte man känslor såsom sorg, glädje, tro och hopp. Wahlström (1979) skriver att dansen funnits så länge det funnits liv. Hon menar att livet börjar med att vi rör oss och slutar med att rörelserna stannar. Första intrycket av livet visar vi genom rörelser.

Men vill den moderna människan veta hur den primitiva människan dansade får hon ägna sig åt spekulationer och dra slutsatser från grottmålningar och från de ursprungliga danser som existerar i primitiva länder av idag (Wahlström, 1979, s.10).

Wahlström (1979) beskriver en grottmålning från stenåldern. Hon menar att i bilden kan man se att krigsdanser var en rörlig dans där det användes masker eller huvudbonader, spjut och vapen. Häger (1993) skriver i *Dans i Världen* att redan vid 500-talet före Kristus utarbetades beskrivningar för hur dans till en Guds ära skulle utföras. Lennart Reimers (1993) beskriver i *Barn och dans* en målning från en grotta i Trois Frères Ariège i Frankrike.

En musiker som känner till hur en *munngiga* fungerar ser ganska tydligt hur trollkarlen sätter sträng in i munnen och använder munhålan som resonansrum. Jaktbågen blir identifierad med den klangproducerande musikbågen. Man målar det man önskar skall ske. Och vi ser hur

musikanten -magikern och djuren stampar och dansar (Reimers, 1993, s.14- 15).

3.2 Bild: från teckning till bild

Före 1800-talet var det bara vissa som blev undervisade i teckning. Innan den obligatoriska skolan eller allmänna skolan så var det i konst- samt hantverksutbildningar som tecknings- och ritundervisning förekom. Undervisningen gavs då individuellt från lärare till elev. Men under 1800-talet började teckningsämnet etableras i skolan. Nu skulle undervisningen ske i helklass. Helklasserna omfattade under denna tid mellan 50 -100 elever. Det var snäva utrymmen och begränsat med undervisningsmaterial (Pettersson & Åsen, 1989). År 1820 blev ritundervisningen ett valfritt ämne i de allmänna läroverken. Denna undervisning var då en grund till de matematiska studierna samt för ritkonststudierna. Det var inte förrän 1850 som teckning fick en given plats i skolan, då på reallinjen i anslutning till naturvetenskap (a.a.).

I folkskolestadgan från 1882 skrevs det att ämnet teckning skulle vara ett ämne i småskolan liksom i folkskolan och fortsättningsskolan. Men vid sekelskiftet fick man en ny syn på teckningsundervisningen i skolan. Man framhöll för första gången utvecklandet av elevernas skönhetssinne och smak i folkskolestadgan år 1905. De som innan ansågs som nyttiga aspekter tonades ner och man betonade istället idéer om konstfostran och estetisk skolning, vilket ledde till att teckningsämnet mer närmade sig de humanistiska ämnena och då tappade undervisningstimmar (Pettersson & Åsen , 1989).

Pettersson och Åsen (1989) menar att man år 1928 markerade att ämnet skulle ha ett värde för praktisk och teoretisk undervisning. Det var inte förrän efter 1940- talet som man tog bort kraven att man i teckningsundervisningen skulle avbilda objekt korrekt. Den moderna konsten tog form, och nu utgick man ifrån subjektivitet, personliga uppfattningar och känslor. Detta hade en betydande roll för det fria skapandets utveckling.

Pettersson och Åsen (1989) skriver att det var i Lgr 80 som teckning bytte namn till bild. Detta gjorde en skillnad då man nu inte bara arbetade med teckningar utan även bilder i det stora hela. Begreppet bild omfattade mer än teckning, bilden blev ett kommunikationsmedel precis som det verbala och skriftliga språket. Skolöverstyrelsen (1980) beskrev i målen för bild att eleverna bland annat skulle utveckla sin förmåga att tolka och kritiskt granska bilder. De skulle även få möjlighet att självständigt skapa bilder och förstå bildspråket. "Undervisningen skall stärka elevernas lust att arbeta med bilder, möta deras behov att bearbeta och gestalta iakttagelser och uttrycka sina åsikter, känslor och erfarenheter och utveckla deras form- och färgsinne." (Skolöverstyrelsen, 1980, s.69). Temaarbete blev ett viktigt inslag i undervisningen. Arbetssättet skulle sammanknyta till elevernas verklighetsuppfattning och bidra till att vidga deras perspektiv. (a.a.)

3.2.1 Nuvarande kursplanen i bild

Skolverket (2011) skriver i kursplanen för bild att vi idag omges av olika bilder med olika meningar. De har olika syften som att informera, underhålla, påverka eller ge oss andra estetiska upplevelser. De har således stor betydelse för oss att tänka, lära och känna oss själva. Att ha kunskap om bilder och dess kommunikation är betydelsefullt för oss människor för att i vardagslivet kunna uttrycka egna åsikter och fungera aktivt i samhället. Säljö (2005) hävdar att bilden idag genom media och informationsteknologi har blivit ett viktigare sätt att kommunicera på än skrift. Vidare avser han att text och bilder är redskap vi behöver i vårt

lärande. Han menar, att det intressanta är att vi idag lever i en värld med visuella redskap där bilden och texten samspelar för att få oss att förstå och lära. Skolverket (2011) skriver även att eleverna i bildundervisningen ska få möjlighet till att diskutera olika bilders betydelse och på så sätt stärka sin kunskap i ämnet. Syftet med bildundervisningen är även att eleverna ska få utveckla sin kreativitet och det egna skapandet (a.a.).

Malmström (2006) menar att genom det egna skapandet i skolan har eleverna möjlighet att utveckla sitt självförtroende. De har rätt att uttrycka sig annorlunda om hur de vill forma sina liv. Ingenting kan bli fel, då man har rätt till sitt eget uttryck.

Ahlner Malmström (1998), skriver i sin avhandling om bilden som språk hos sexåringar. Bildspråket har där inte samma status som det idag verbala, skrift- och tal -språket. Hon skriver att barn genom bilder kan visa sin tolkning av verkligheten. I kontakt med barn vet man av erfarenhet att de i sina bilder kommunicerar och inte bara målar för att glädja och underhålla. "*Bildens uttryck och struktur* kan förmedla tankar, känslor, kunskap och attityder dvs. innehåll" (Ahlner Malmström, 1998, s.4).

3.2.2 Erwin Panofsky

Erwin Panofsky levde från 1892-1968. Denne hade tyskt påbrå och var uppväxt i en förmögen judisk familj. År 1926 blev han professor vid Hamburgs universitet efter att förut varit docent och ledare för det konsthistoriska seminariet där. När naziregimen kom 1933, avskedades Panofsky. Han sökte sig istället till Princetonuniversitetet, där han innan varit gästprofessor. Panofsky började arbeta som professor i konsthistoria vid Princetonuniversitetet och blev den första professorn i ett humanistiskt ämne vid Institute for Advanced Study. (Boström, 2004).

Panofsky hade ett stort intresse för innehållstolkning och även för film. Den mest omtyckta av hans artiklar är "Style and Medium in the Motion Pictures". Panofsky publicerade *Studies in Iconology* år 1939. Det var den som sedan gjorde att han började förknippas med ikonologiska metoden. Ikonologin förknippas med innehållsanalys av konstvetenskap. (Boström, 2004). Panofsky (1955) skriver i sin bok *Meaning in the Visual Arts*, om ikonologin och det ikonografiska. Han skiljer mellan dessa två genom att förklara att den ena är tanke och den andra skrift." For as the suffix "graphy" denotes something descriptive, so does the suffix "logy"- derived from logos, which means "thought" or "reason" - denote something inter-pretative." (Panofsky, 1955 s. 32,)

Panofsky (1955) skriver även hur han i tre steg analyserar verk. Dessa tre steg kallar han "primary or natural subjects matter", "secondary or conventional subjects matter" och "intrinsic meaning or content". Bohlin Brundin, Hasselberg & Köhlhorn (1996) har översatt dessa tre till svenska. Den första kallar de den "primära betydelsen" den andra, "sekundära betydelsen" och den tredje "bildens egentliga mening".

1. Var är bildens primära betydelse?
2. Vad är bildens sekundära betydelse?
3. Vad är bildens egentliga mening? (Bohlin Brundin et al, 1989, s.117)

Bohlin Brundin et al (1989) beskriver att första steget i Panofskys analysmetod handlar om att man ser på illustrationen. Det andra man tittar på är om man ser någon symbol, samt om den har någon betydelse och om man via denna bild kan relatera till en beskrivande händelse. Slutligen går man djupare in i analysen och undersöker bildens syfte. Detta görs genom att

man ser på den tidsepok som konstnären levde i och vilka händelser som kan ha påverkat konstnären. Man bör också veta hur konstnären ställde sig till det samhälle som han eller hon levde i.

3.3 Dans: från barndans till dans i skolan

Eva Dahlgren började dansa i mitten av 1920-talet. Under sitt liv blev hon dansare, pedagog och ambassadör för dansen i norra Europa (Sörenson, 2006). Ericson (2000) skriver att den svenska barndansen som har kommit ur det konstnärliga uttrycket är baserad på en rysk tradition som utvecklades av Vera Alexandrowa¹. Vera Alexandrowa var en rysk klassisk dansös och pedagog som på 1920 och 1930 talet hade en egen dansskola i Stockholm, där många av de betydelsefulla koreografer och danspedagoger fått sin utbildning ifrån. Vera Alexandrowa hade stor respekt för barns egna skapande kraft och integritet. Dansen finns ursprungligen från barnet, men det är pedagogernas uppgift att få fram den. Årstider, blommor, solen och naturen var viktigt inspiration i dansen. "Det handlar då inte om att vara som en blomma, utan om att vara en blomma, och läraren lockar barnen att uttrycka denna blomma" (Ericson, 2000 s.36). Man tränar eleverna till att fördjupa sin inlevelseförmåga. I undervisningen används också bilder som inte är logiska eller verklighetstroga för att eleverna ska kunna få använda sin fantasi (a.a.).

Eva Dahlgren var en av Vera Alexandrowas elever. Hon har fört Vera Alexandrowas barn-danstradition vidare och utvecklat den (Ericson, 2000). Dahlgren (2006) skriver att hon flyttade 1965 till Bolidén, ett litet gruvsamhälle. I sin källare i Boliden och i en lokal i Skellefteå öppnade Eva Dahlgren dansskolor. Vid jul hade de en julkalender på dansskolorna och i varje lucka fanns en symbol som blev till en dans. Barnen tyckte det var roligt att visa vad de kunde och de blev ofta tillfrågade att dansa på bibliotek, museer, sjukhus och ålderdomshem (a.a.). Inspirationen till danserna Eva Dahlgren koreograferade, kom ifrån den norrländska naturen (Ericson, 2000).

En motion skrevs till Riksdagen om Dans i skolan, författad av riksdagsmannen Hagar Normark som sett Bolidens danselever uppträda. Socialbyrån tyckte att en dag i veckan skulle kommunens alla daghem få dansundervisning. Så 1967 började Eva Dahlgren undervisa på kommunens alla sex daghem tillsammans med sin dotter Cecilia Björklund Dahlgren. Denna försöksverksamhet pågick i sju år (Dahlgren, 2006).

3.3.1 Försöksverksamhet med dans i skolan

Första försöksverksamheten startades 1977 i Skellefteå med dans som obligatorisk ämne. Dansundervisningen skedde i helklass och lärarleddes av pionjären Eva Dahlgren. Samtidigt som försöksverksamheten var igång utformades en särskild metodik för den obligatoriska dansundervisningen av Eva Dahlgren samt hennes dotter Cecilia Björklund Dahlgren (Dahlgren, 2006). Metodiken utgick från kraven inom grundskolan och man använde sig av snabba övergångar och ett högt tempo i dansundervisningen, detta på samma sätt som barn gör i sina egna lekar. Utgångspunkterna var barn och ungdomars behov av lek och rörelse på

¹ Ericson (2000) stavar Alexandrowa med enkelt v och Sörenson (2006) Alexandrowa med dubbel W. Jag väljer att använda mig av en stavning i detta arbete och det är dans och teater -kritikern Sörenson (2006) stavning. Detta då det framgår att Sörenson skriver utifrån Dahlgren personliga upplevelser. Dahlgren var elev till Alexandrowa och hade en personlig kontakt med henne och därför använder jag mig av Sörensons stavning.

ett lustfullt sätt. En viktig del var också att eleverna ska få upptäcka dansen som språk (Ericson, 2000).

På våren 1982 blev dansen ett ämne även för elever i Enköping. Detta var också en försöksverksamhet och pågick i ett par rektorsområden runt om i kommunen. Eleverna fick dansundervisning i sina klasser under ledning av en danslärare (Ericson, 2000). Verksamheten utvärderades med hjälp av lärare, rektorer, föräldrar, elever och skolläkare som visade sig positiva till dansundervisningen i skolan. Utvärderingen var så positiv att politikerna ansåg att verksamheten skulle fortsätta och utvidgas till kommunens alla rektorsområden. De lokala politikerna samt rektorerna valde att utvidga projektet till kommunens alla klasser i årskurs två. Även detta gav positiv respons från bland annat klasslärarna som ansåg att eleverna under projektet utvecklat sin koncentration, självkänsla och gemenskapen i gruppen. Samtidigt som projektet med dans i skolan var igång gjorde regeringen en satsning på kultur i skolan. Skolor uppmanades att lokalt hitta nya former för att få in kulturarbete i skolan. Det saknades forskning för ett sådant arbete och därför fick arbetet finansiellt stöd för att genomföra en undersökning på vilka effekter dans hade i skolan. Detta projekt mynnade sedan ut i Gertrud Ericsons doktorsavhandling, *Assessment of school children's performance in dance* (a.a.).

3.3.2 Institutet Dans i skolan

Cecilia Björklund Dahlgren har sedan 1986 arbetat på Statens kulturråd som nationell riksdanskonsulent. Uppdraget som riksdanskonsulent är att öka intresset och ansvarstagandet för barn, ungdomar och dansverksamheten i hela landet. När Cecilia Björklund Dahlgren kom till verksamheten fanns det bara åtta kommuner med dans i skolan, men år 2006 hade de ökat till åttio kommuner. Hon menade på att det är en självklarhet att barn och ungdomar idag ska få möta dansen samt själva få utöva den. År 1992 insåg riksdagskonsulenten att det skulle behövas fler danskonsulenter och därför startade kulturrådet upp en försöksverksamhet med regionala danskonsulenter. Deras uppdrag blev att vara länken mellan barn, ungdomar, skolan och danskonstnärer (Björklund Dahlgren, 2006).

Inom ramen för den nationella satsningen för att främjande av fysisk aktivitet hos barn och ungdomar har Statens kulturråd, Myndigheten för skolutveckling, Nationellt centrum för främjande av god hälsa hos barn och ungdom (NCF) och elevorganisationen i Sverige tagit initiativ till ett nationellt utvecklingsprogram Dans i skolan (Björklund Dahlgren, 2006, s.107).

Med syftet att främja elevers hälsa genom daglig fysisk aktivitet, genom kunskapen dans. Det som gav möjligheter för dansen att komma in i skolvärlden var skrivningarna i läroplanen om daglig fysisk aktivitet utöver ämnet idrott samt utbildningspolitiska och kulturpolitiska insatserna för att dansen skulle stärkas i barns vardagsmiljö, det vill säga skolan (Björklund Dahlgren, 2006).

Satsningen på dans i skolan avslutades 2008, då Myndigheterna för skolutvecklingen lades ner. Regeringen startar istället Skapande skola- satsningen för att främja kulturen i skolan. Denna satsning fick stor betydelse för Dans i skolans fortsatta arbete. År 2009 flyttades utvecklingsarbetet till kulturrådet, eftersom man ville få fram mer forskning på området dans och lärande för att kunna stärka dansen betydelse. Härmed bildades även Institutet Dans i skolan. Institutet jobbar utifrån två mål, dels att alla elever i skolan ska få möta dansen som kunskap i skolan och att arbeta för att stärka forskningen och metodiken för Dans i skolan (Institutet Dans i skolan, u.å).

3.3.3 Allmänna mål för Dans i skolan

Statens kulturråd och Danshögskolan (1990) menar att dansen är ett av de mest ursprungliga språken, men precis som i det talande språket är man sina egna uttryck. Ericson (2000) menar att i improvisation får eleven på ett naturligt sätt utveckla sin rumsuppfattning, motorik och kroppsmedvetenhet. Eleverna får även en ny upplevelse samt blir känslomässigt engagerade i dansen. Genom ett varierande bildspråk skapas stämningar i danssalen som avser att stimulera eleverna i deras fantasivärld.

Statens kulturråd och Danshögskolan (1990) har tillsammans utgivit en metodikskrift för Dans i skolan. De skriver att dans stärker inte bara barnens identitet och kroppsuppfattning, utan även självkänslan, gemenskapen och samarbetsförmågan hos eleverna. De menar på att man kan se på dansen från många aspekter: kulturella, sociala, estetiska, emotionella och kinestetiska är sådana exempel. Med den kulturella delen menas att man i dansen öppnar upp för kulturuttryck. Social gemenskap är ett uttryck som alltid funnits med i dansen, vilket blir allt tydligare i ett mångkulturellt samhälle. Lära av varandras danser är att överskrida de kulturella gränserna är ett sätt minska fördomar och skapa internationell förståelse. Dansen från en social aspekt är när människor kommunicerar med kroppen genom att dansa med varandra. Kommunikation sker även mellan dansare och publik. Dans i grupp kan vara ett sätt att öka den sociala interaktionen i gruppen och öka sammanhållningen. I den estetiska delen får eleverna chansen att träna sinnlig urskillning av verkligheten samt kroppens uttrycksförmåga. I dansen uttrycker eleverna sig tankemässigt och känslomässigt. Känslorna och rörelserna styr i dansen, känslorna påverkar rörelserna och rörelserna kan även påverka känslorna. I den emotionella aspekten blir dansen ett sätt att uttrycka det som är svårt att säga i tal eller skrift, ett språkrör för känslor som är svåra att sätta ord på. Den kinestetiska aspekten handlar om det kroppsliga. " Det kinestetiska sinnet - eller rörelsesinnet - ger oss, genom receptorer i muskler, senor och leder, information om våra kroppsdelar - deras rörelser och deras läge i förhållande till varandra" (Statens kulturråd och Danshögskolan, 1990, s.34).

3.3.4 Forskning om dans

Gunvor Digerfeldt (1990) skriver om *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*. I sin bakgrund presenterar hon estetiska teorier och konsten som ett utlopp för en känsla. Hon skriver att konsten har pendlat mellan att vara "en intellektuell och en emotionell uppfattning." (Digerfeldt, 1990, s.54). Den intellektuella uppfattningen menar hon fick sitt uttryck i den klassiska konstsynen, medan den emotionella fick sitt i de moderna perceptions- och upplevelseteorierna, som hon menar har en känsla och kognition i sitt medel för skapandet. Hon redogör också för att detta är de två inriktningar som idag finns i barndans. En som är styrd av imitativ klassisk dansträning samt en som är friare och mer experimenterande dansundervisning där improvisation är inslag såsom imitativa sång- och danslekar. Hon påstår ändå att dessa två inriktningar strävar mot samma mål. "Enligt denna förväntas barndansen befrämja barnens kroppsliga och motoriska, musikaliska och rytmiska, känslomässiga samt sociala utveckling." (Digerfeldt, 1990, s.54)

Doktorsavhandlingen *Assessment of school children's performance in dance*, behandlar innehåll och form i dansundervisningen för elever. För individen beskrivs en personlig estetisk aspekt som omfattar de sociala, motoriska och musikaliska förmågorna (Ericson 2000).

Anna Lindqvists (2010) avhandling är den forskning som idag finns för Dans i skolan och handlar om genus, kropp och uttryck. "Avhandlingens övergripande syfte är att tolka och förstå dans som uttrycksform och fenomen i skolan, vilket omfattar dansundervisningen, lärandet i dans och danslärares förhållningssätt, erfarenheter och upp-fattningar." (Lindqvist, 2010, s.13). I avhandlingen redogör Lindqvist bland annat för forskning om ungas upplevelser av dans. Hon menar att det avgörande för en upplevelse utifrån varje individ, är de sociala och lustfyllda aktiviteterna.

3.4 Tema- och grupparbeten

Det som utmärker den tematiska undervisningen är att den integrerar olika ämnen till en helhet. Med olika färdigheter arbetar man med ett och samma tema. Undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagsnära erfarenheter och förståelse. Den tematiska undervisningen utmärks också genom att den inte utgår ifrån de traditionella läromedlen, då skönlitterära texter fungerar som central roll för insiktssökandet. (Nilsson 2007)

Temaarbetets ursprung kommer från Henriette Schrader- Breymanns pedagogiska idéer. Hon ansåg att man skulle samla barnen vid ett och samma område under en längre tid. Detta har översatts till "*arbetsmedelpunkt*". Detta gick ut på att man skapade en gemensam planering för ett par avdelningar. Sedan arbetade man med olika arbetsområden men utifrån samma tema som utgångspunkt ett antal veckor. Lektionerna var både teoretiska och praktiska och man använde olika varierande material beroende på vad man ville förmedla till barnen. I undervisningen förekom det även sång och lek. Man utgick ifrån att barn lär sig genom att göra (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1993).

På 1930- talet utvecklades *Arbetsmedelpunkten* och fick namnet *Intressecentrum*. Detta utvecklades av Elsa Köhler som ansåg att barn hade ett genuint intresse för verkligheten och genom att vara aktiva menade hon att de sökte kunskap. Vilket tema man ska använda i sitt *Intressecentrum*, kunde läraren bestämma efter vad som var lämpligast för åldersgruppen och lokala förhållanden. Men utgångspunkterna för arbetet låg i barnens intressen och aktiviteter. (Doverborg och Pramling Samuelsson, 1993).

Sjöstedt Edholm och Wigerts (2005) skriver bland annat om dans som temaarbete. De menar att syftet för temaarbeten i dans kan vara i kombination med andra ämnen i skolan.

Ett mer konkret exempel kan vara NO-ämnena där man utgå från ett naturfenomen och där kanske välja exemplet vulkanutbrott. För att utforska vulkanutbrottet som fenomen kan man i dansform arbeta med begrepp som hetta, flöde, explosioner, eld med mera (Sjöstedt Edholm & Wigerts , 2005, s.28).

3.4.1 Grupprocesser

Steensaasen och Sletta (1997, 2000) menar att när individer ska bli en grupp går de igenom fyra stadier. Dessa är formandet, stormandet, normerandet och utförandet. Formandet är den första där deltagarna formar gruppen. Individerna gör sig bekanta med varandra och bildar en uppfattning om uppgiften de har tillsammans. Stormandet menar de infaller när kampen om roller och positioner uppstår i gruppen. Med normerandet, uppstår mer klarhet då gruppen utvecklar normer och definierar roller. Gruppens roller och normer skapar förväntningar på gruppmedlemmarna. Rollerna i gruppen blir då satta liksom även ledarrollen. Utförandet är det som kommer när gruppen har lagt grunden för arbetet. Det är här gruppen lägger tyngd vid

att utföra sitt arbete. Grupper har redan från början en potential att verka på gott och ont. Detta beror på gruppens mål samt hur samspelet i gruppen fungerar. Men enbart ett gott syfte påverkar inte att resultatet blir gott (a.a.).

3.5 Sociokulturella perspektiv

Psykologen Dewey och filosofen Mead har sin utgångspunkt i den sociala gruppen och gemenskapen. De menar att det är där, meningen skapas genom samspel. För en människas lärande och utveckling är det viktigt med kommunikation, då det är genom samspelet som människan får en del erfarenheter och kunskaper. Detta är vad som sker redan från att vi är barn vi kommunicerar, lyssnar, tar efter och lär oss vad som är anmärkningsvärt och användbart i vår kultur (Dysthe, 2003).

Dewey (2004) är en av pragmatismens företrädare. Dewey arbetade mest med frågor inom det pedagogiska, men ändå på ett filosofiskt plan. Utbildning syftar till att individer ska bli intellektuella och emotionellt berikade för att träffa sin omvärld genom tanke och handling. Med detta kan Deweys filosofi även blir en pedagogisk teori (a.a.). Dysthe (2003) skriver att Deweys kunskapssyn byggde på att aktivitet i sin situation var betydelsefull, alltså att kontexten var betydelsefull, liksom kommunikationen.

Strandberg (2006) som skriver utifrån Vygotskijs teorier menade att det är de yttre aktiviteterna som skapar material för den inre processen hos en människa. Med inre processer menas det som finns inuti våra huvuden, och de yttre menar han tillsammans med andra, i specifika kulturer och med andra hjälpmedel. Dysthe (2003) avser det centrala i sociokulturella perspektiv är interaktion och samarbete. Dysthe, skriver även om det centrala för sociokulturellt perspektiv, samt hur man ser på lärandet som situerat, socialt, distribuerat samt mediterat, språket som grundläggande för lärprocesser och deltagandet i praxisgemenskapen. Lärandet som situerat avser att lärandet sker i ett sammanhang och i en situation, detta i en kontext som innefattar det integrerade bildar en helhet där lärandet ingår. Lärandet som socialt används som två olika betydelser. Det ena är i samspel med andra människor genom interaktion mellan personerna. Det andra är i den kulturella och historiska sammanhang som individen befinner sig. Hundeide (2006) skriver att vi lever inom kulturella och historiska ramar. Dessa är för oss en självklarhet så att man kan säga att vi inte tänker på dem eller att de är osynliga för att de är självklara. Dessa ramar anvisar hur barnet bemästrar vissa färdigheter. Distribuerat lärande beskriver Dysthe (2003) som ett lärande som sker inom en grupp. Distribuerat är att individerna i gruppen har olika skicklighet och erfarenheter som de med hjälp av varandra kan skapa en helhetsförståelse, då alla är nödvändiga för att forma helhetsbild. Ett exempel som Dysthe (2003) beskriver är några reparatörer som har samma problem med sin utrustning men har olika erfarenheter och förförståelse. När de pratar med varandra klarläggs deras olika förståelse och erfarenhet som bildar en helhet som möjliggör att lösa problemet. Mediering är att använda olika redskap som stöd eller hjälp för att skapa ny kunskap. Även här har interaktionen en avgörande roll. Genom varandras olika erfarenheter stärks våra egna insikter om hur vi ska handla i en situation. Mediering kan översättas till förmedling, som kan ske via böcker, film eller andra redskap.

Dysthe (2003) skriver om lärandet i praxisgemenskapen. Det kan ses som att lärandet innebär att man blir en "medlem" i en grupp. Till en början har individer i gruppen inte den kunskap som krävs för att vara med i gruppen, men genom deltagandet blir kunskapen delad. Vi lär i handling tillsammans med andra människor. Språket som grundläggande i ett sociokulturellt sammanhang innebär att det språkliga uttryckssättet sätter in oss i ett kulturellt och historiskt sammanhang.

3.5.1 Kreativitet

Strandberg (2006) skriver utifrån Vygotskijs teorier och menar att kreativitet kan handla om att vi använder det som finns i vår vardag på ett nytt sätt. Det innebär att den är vanligaste användningen är genom en kombination. Det kan handla om att gå till överdrift, minska, förtäta och omgruppera vardagliga inslag. Fantasi och kreativiteten är inte något som bara finns hos barnen. I takt med att vi ökar våra lärdomar, har vi våra unika mänskliga metoder för kreativitet och fantasi. Strandberg (2006) skriver vidare att vi idag i den svenska skolan gör bra försök att förbättra förskolans och skolbarnens kreativitet och fantasi, men att det ändå är mycket kvar att göra för att utveckla kreativiteten i skolan. Kreativiteten är inget man bör ha som ett särskilt ämne i skolan, men något som kan finnas med oss i alla ämnen. Ett fungerande arbetslag och möjligheter att kunna kombinera olika ämnen kan skapa möjligheter för kreativitet menar Strandberg (2006).

3.6 Läroplan för grundskolan

Skolverket (2011) framhäver att skolverksamheten ska vara demokratisk. Förståelsen för andra människor och förmågan till inlevelse är sådant som skolan ska främja. I skolan ska ingen behöva utsättas för diskriminering, utan detta ska aktivt motverkas.

Internationaliseringen i svenska samhället ställer krav på att människors sätt att leva med och inse värdet i en kulturell mångfald. Delaktigheten i det gemensamma kulturarvet samt även kännedom om det egna ger en identitet som man tillsammans kan utveckla genom att skapa förståelse och leva sig in i andras villkor och värderingar. Olika uppfattningar ska i skolan uppmuntras. Detta för att framhålla de personliga ställningstaganden.

Undervisningen i skolan ska vara likvärdig. Med detta menas att hänsyn ska tas till varje individs behov och förutsättningar. Med utgångspunkter i elevernas tidigare kunskaper, språk och bakgrund ska undervisningen ske så att den främjar fortsatta lärandet. De menar även på att man kan nå målen i undervisningen på olika sätt.

Skolverket skriver att leken och det skapande arbetet är viktiga inslag i grundskolans tidigare år, för att eleverna ska kunna tillägna sig kunskaper. De menar även på att man ska sträva efter att i skolan kunna erbjuda eleverna daglig fysisk aktivitet.

Eleverna ska även få möta olika slags uttryckssätt för kunskaper i skolan. "Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet." (Skolverket, 2011, s.10). Förmågan till det egna skapandet är något som eleverna ska få tillägna sig i skolan.

3.6.1 Folkhälsomålen och Myndigheten för skolutvecklingen

I målen för folkhälsoinstitutet (2010) står det beskrivet att man bör sträva efter att på arbetsställen så som skolor ha mer fysisk verksamhet för att främja hälsa och välbefinnande. Myndigheten för skolutvecklingen (2005) redogjorde och analyserade i sin slutrapport till Regeringskansliet och Utbildnings och Kulturdepartementet vad som gjorts i skolorna i frågan om fysisk aktivitet. Tidsperioden de redogjorde för var mellan hösten 2004 och våren 2005. I arbetet hade man haft hjälp av NCFE, Nationellt centrum för främjande av fysisk aktivitet. Arbetet omfattade barn och ungdomar i Örebro. De menade att bara för att man erbjuder eleverna fysisk aktivitet varje dag så betyder inte detta att alla tar vara på de tillfällen att få röra på sig. Många elever är ointresserade eller obekväma i den fysiska aktiviteten och deltar

då mindre i den undervisningen. Det är i större utsträckning flickor i högre åldrar som inte är vana vid fysisk aktivitet hemifrån som uteblir. Utmaningen har varit att nå till alla elever. Man har i skolorna haft svårt att hitta andra former av fysiska aktiviteter utanför ämnet idrott och hälsa, mestadels i de högre åldrarna.

De möjligheter som skolan framförallt förfogar över är rasterna, skolgården, leken, promenaden, lektioner utomhus och dans. Detta visar sig vara framgångsrikt för att nå även de barn som i dag inte är aktiva inom ämnet Idrott och hälsa eller inom idrottsrörelsen (Myndigheten för skolutvecklingen, 2005, s.2).

De effekter man fått fram med den dagliga fysiska aktiviteten är att föräldrar, elever, lärare och rektorer tycker att eleverna är gladare och har lättare att koncentrera sig. De menar även att det har påverkat det sociala klimatet och att elevernas kunskaper har utvecklats och påverkats positivt. Det har delats ut stimulansbidrag till de skolor som satsar på fysisk aktivitet, vilket har medverkat till att myndigheterna fått kunskap i hur skolorna arbetar. Genom bland annat besök i skolor och kommuner har *Myndigheten för skolutvecklingen* tillsammans med NCFF genomfört sina stödjande insatser. En särskild satsning gjordes tillsammans från Myndigheterna och Idrottshögskolan i Stockholm på tre skolor i Tyresö kommun. För Dans i skolan samarbetar man med Statens kulturråd, NCFF, Elevorganisationen i Sverige och SVEA, Sveriges elevråd kring Dans i skolan projektet (Myndigheten för skolutvecklingen, 2005).

3.6.2 FNs barnkonvention

Nätverket för Barnkonventionen (u.å.) skriver i artikel 31 om barns rätt till fritid, vila, lek och rätt till att fritt få delta i det kulturella och konstnärliga livet. "Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet." (Barnkonventionen, artikel 31, u.å.)

4. Dansprojektet

I arbetet för studien har utgångspunkterna varit olika mål och syften från Lgr 11, bland annat syftena för kursplanen i svenska, kursplanen för bild samt de centrala målen från Lgr 11. Där står det att eleverna ska få större inblick i olika former av kunskap. Skolverket (2011) skriver att i samband med olika estetiska verktyg som scenkonst och estetisk berättande, ska eleven få utveckla sin identitet, förståelse och sitt språk. Svenskämnet har i denna studie tillkommit då eleverna i sina analyser skriver texter och redovisar sina bildanalyser genom språket dans. Det är i sin tur riktat till en publik och är då scenkonst. Skolverket (2011) säger att man i undervisningen ska försöka ge elever erfarenheter i att uttrycka sin kunskap på olika sätt.

De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet (Skolverket 2011, s 10).

Utgångspunkten för detta arbete är kursplanen för bild och riktlinjer Dans i skolan aspekter. Syftet med bildämnet i skolan är att eleverna ska utveckla sin kännedom om hur bilder utformas och kan tolkas. Undervisningen ska vara utformad så att eleven får utveckla sitt eget skapande med hjälp av sin kreativitet. Eleverna ska få lära sig ord och begrepp som blir till

hjälp när de läser, samtalar eller skriver om en bilds utformning och budskap (Skolverket, 2011).

4.1 Projektgenomförande

I samband med min praktik har jag mött en grupp elever kontinuerligt i fem veckor. Vid detta praktiktillfälle har uppgiften varit att göra ett antal lektioner. I mitt fall har jag använt mig av ett utkast till en lektionsplanering som jag gjort i kursen "Bild i skolan". Till detta arbete har Edward Panofskys analysmetod använts (se bakgrund och bilaga) som hjälpmedel när eleverna fått tolka illustrationer av konstnären John Bauer. I Panofskys terminologi "content" ingår en enhet eller balans mellan tema och form (Holm, 1969). Vid sidan av de primära och sekundära betydelseerna omfattar hans tredelade ikonologi även "intrinsic meaning", där både det synliga (faktiska) och dess intellektuella/emotionella sidor tillsammans utgör det upplevda. (Boström, 2004, Panofsky, 1955). I arbetet utgår jag från konstnären John Bauers illustrationer som tema, men använder delvis Panofskys bildanalys till elevernas analyser. Formen kommer då fram i elevernas texter. John Bauer levde i samma bygd där eleverna idag bor och tillhör därför deras kulturarv. I första kontakten med skolan berättade de för mig att de arbetade med ett tema på elevens val och att detta arbete var John Bauer. Därför passade det bra att hålla kvar temat vid John Bauer.

Varje grupp har bestått av fem till sex elever som blivit tilldelade en av John Bauers illustrationer. Bildanalysen har gjorts enskilt för att eleverna sedan i gruppen skulle kunna berätta för varandra om sin bildanalys. Efter att eleverna gjort bildanalysen har stödord sammanställt av elevernas texter i form av adjektiv, substantiv och verb, detta som hjälpmedel när de sedan fick uppgiften att i grupp skapa koreografi. Verb är oftast handlingar, adjektiv beskriver hur någonting är samt substantiv som kan vara konkreta saker. Detta kan bli till hjälp i rörelseskapandet hos eleverna. I dansskapandet har eleverna jobbat i sina grupper. De har haft tillgång till sina bilder, stödord och valfri klassisk musik av Hugo Alfvén. Agrenius (1996) berättar i sin bok *Om John Bauer och hans värld*, att koreografen och dansaren Michail Fokin tagit initiativ till att sätta upp en balett byggd på John Bauers sagovärld. Johns uppdrag var att skissa fram dekor och dräkter samt skriva en libretto. Musiken till baletten komponerades av Alfvén. Därför användes hans musik till arbetet.

Grupperna har sedan fått visa varandra sina koreografier och då haft alla gruppernas John Bauer- illustrationer framför sig, och enskilt gissat vilken bild varje grupp gestaltat med sin dans. Eleverna har därefter fått måla något ur sina koreografier. Efter detta genomfördes gruppintervjuer med de elever som medverkat.

4.2 Lektionsmetod

Till första lektionstillfället har Edward Panofskys analysmetod använts. För denna metod behöver man veta konstnärens namn, konstverkets titel samt vilket år denna målning gjordes (Bohlin Brundin, Hasselberg och Kühlnhorn 1996). Boglind och Nordenstam (2010) menar att sagor är i en obestämd tid, rum och karaktärerna är oföränderliga. Därför blir inte årtalet i detta arbete relevant då sagan är tidlös. Boglind och Nordenstam (2010) menar att karaktärerna i sagor ofta har symboliska namn. Det förekommer frekventa övernaturliga inslag i sagor och sägner. I Nordens sagor förekommer det många naturväsen; vättar, tomtar och älvor är några av dem.

4.3 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen har bestått av 26 elever. För två år sedan träffade de mig och hade då sammanlagt fyra "Dans i skolan- lektioner". Eleverna blev i detta arbete uppdelade i fem grupper som klassläraren hjälpte mig med, då hon visste mer om elevernas situation. Hon utgick bland annat från att det skulle vara lika många pojkar och flickor i samma grupp. I mitt arbete har fokus inte legat vid kön men klassläraren som ansåg att vi borde blanda och låta ungefär lika många pojkar som flickor ingå i varje grupp. Stensaasen och Sletta (2000) ser på grupparbete som ett antal personer som tillsammans, i samspel utför ett arbete eller en verksamhet.

Eleverna delades in i grupper om fem och sex elever. Stensaasen och Sletta (2000) menar att i skolans miljö bör inte grupperna vara större än sex personer, då det kan få konsekvensen att någon i gruppen blir passiv eller att kommunikationen blir bristande. Nedan beskrivs urvalet. Eleverna hade endast tagit del av illustrationerna ifrån sagor, så vilka sagor illustrationerna hör till är inte relevant. Grupperna bestod av:

Grupp A: Tre flickor och två pojkar. Gruppen blev tilldelade en bild från sagan *De sju önskingarna* skriven av Alfred Smedberg. Bilden återfinns på sidan 44 i boken *John Bauers sagovärld*, (red. Olenius, 1993).

Grupp B: Två flickor och tre pojkar. Gruppen blev tilldelad en bild från sagan *Pojken, trollen och äventyret* skriven av Walter Stenström. Bilden återfinns på sidan 115 i boken *Bland tomtar och troll* (Strömgren, 1957).

Grupp C: Två flickor och fyra pojkar. Gruppen blev tilldelad en bild från *Sagan om de fyra stortrollen och lille Vill-Vallareman* och är skriven av Cyrus Granér. Bilden finns på sidan 61 i boken *John Bauers sagovärld*, (red. Olenius, 1993)

Grupp D: Två flickor och tre pojkar. Gruppen blev tilldelade en bild från sagan *När trollmor skötte kungens storbyk* skriven av Elsa Beskow. Bilden återfinns på sidan 25 i boken *Bland tomtar och troll*, (Strömgren, E. 1943)

Grupp E: Två flickor och tre pojkar. Gruppen blev tilldelade en bild från sagan *När trollmor skötte kungens storbyk* skriven av Elsa Beskow. Bilden återfinns på sidan 13 i *Bland tomtar och troll* (Strömgren, 1943).

5. Metod

Lektionsserien började med att eleverna blev tilldelade en av illustrationerna av konstnären John Bauer som de fick analysera och därefter skriva ner sina tankar på papper. Detta skedde för att eleverna först skulle få reflektera själva. I det nästkommande momentet skulle det då vara till hjälp för eleverna att kunna gå tillbaka och blicka på. I grupp fick de sedan berätta för varandra om sina analyser och skapa en dans utifrån dem, tillsammans med stödord som lämnats utifrån deras texter.

Dessa ord fick eleverna använda när de hade uppgiften att skapa dans i grupper. Jag observerade eleverna under skapandeprocessen. Eleverna fick sedan gissa på vilken bild de andra grupperna gestaltat.

Under min fjärde vecka skrev jag ett brev till föräldrarna där jag berättade vad eleverna hade arbetat med samt om det gick för sig att med ljudupptagare få spela in intervjuer med dem.

De som fick vara med i urvalsgrupperna intervjuades. Steensaasen och Sletta (2000) menar att i grupper kan åsikter och attityder ändras eller få böjelser genom det samspel som sker.

Diskussioner i grupp stärker meningar som medlemmarna hade innan diskussionen (Steensaasen och Sletta, 2000).

5.1 Informationshämtade metoder

I detta arbete har det använts flera metoder, här nedan kommer jag ge en kort presentation av metoderna.

- **Etnografisk metod**- stödord och dagboksanteckningar
- **Kvalitativa intervjuer** - fem gruppintervjuer
- **Panofskys analysmodell** - Tolkning av elevernas målade koreografier

5.2 Etnografisk metod

Till detta arbete användes etnografisk metod och då jag agerat som deltagande observatör i arbetet. Under lektionerna har jag fört löpande stödord och efteråt dagboksanteckningar. Observationerna har jag valt att inte redovisa enskilt utan löpande i resultatet. Johansson och Svedner (2006) skriver, att den etnografiska metoden har sitt ursprung i att man besökte främmande kulturer där man försökte redogöra och begripa så mycket som möjligt utifrån ett fältarbete. Detta är även en metod som kan användas när man gör en undersökning i en skola och vad som händer i ett klassrum. Även om denna observation sker under en kortare tid kan den kallas etnografisk metod då den ger en omfattande bild av situationen. Vidare menar de att deltagande observation är något som är karaktäristiskt för den etnografiska metoden. Det man menar är att man finns med i klassrummet men är passiv och agerar där som forskare (a.a.).

Observation har visats vara den mest givande metoden då det kommer till att undersöka undervisningsprocessen samt elevers och lärares beteenden (Johansson och Svedner, 2006). Beteenden och händelseförlopp menar Patel och Davidson (2003) är vanliga att man använder i observationsmetoden när man studerar det som i stunden inträffar. Dagböcker är en typ av självrapportering som går att använda för att samla upp information. Dagboksanteckningar kan användas som medel för den kvalitativa forskningen (a.a.).

Löpande observationer är när man i situationen försöker skriva ner så rikligt som möjligt ur ett visst händelseförlopp. För att få detta behöver man innan vara förberedd på vad det är man ska registrera, vad som kan vara lämpligt att veta utifrån det syfte man valt (Johansson och Svedner, 2006).

5.3 Kvalitativa intervjuer

Johansson och Svedner (2006) skriver, att den kvalitativa intervjun är en av de metoder som är vanligast använda metoderna för examensarbete i lärarutbildningen. De menar att den ofta ger resultat i elevers attityder, kunskaper, värderingar och intressen. De kvalitativa intervjuerna i denna studie är av halvstrukturerade gruppintervjuer. Kvale (1997) menar att syftet för den kvalitativ forskningsintervjun är att få fram kvalitativa redogörelser av den intervjuades livsvärld med tanke på att tyda deras mening. Den halvstrukturerade intervjun rymmer teman och en utformning av relevanta frågor, men ger möjligheter till förändringar vad det gäller frågornas turordning samt strukturen på frågorna (a.a.). I kvalitativa intervjuer är endast frågans område bestämt men frågorna i själva intervjun kan variera, detta beroende på hur den intervjuade besvarar frågan och vilken synvinkel denne tar upp. Man är ute efter

att få ut så mycket som möjligt av svaren ifrån intervjupersonerna. Frågorna anpassas så att intervjupersonen får så stort utrymme som möjligt att berätta vad denne vill. Pauser, tonfall och avbrutna meningar kan också vara meningsfulla för att förstå vad det är som sägs (Johansson och Svedner, 2006).

Intervjuerna har skett med eleverna i deras grupper. Anledningen till detta är att det är de grupper som arbetat tillsammans och jag var ute efter att höra gruppens gemensamma reflektion om processen. Kvale (1997) menar att i gruppintervjuer kommer oftast spontana och känsloladdade uttalanden fram, när intervjupersonerna diskuterar med varandra.

5.3.1 Genomförande av kvalitativa intervjuer

Vetenskapsrådet (2002) skriver i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* om fyra etiska krav vid intervjuer. Det första är att informera de intervjuade om syftet för forskningen. Det andra handlar om att de som deltar i undersökningen själva har valt att vara med. Är deltagarna minderåriga krävs då underskrift från vårdnadshavare. Konfidentialitetskravet som är det tredje innebär att man som intervjuare har ett ansvar att verka för att de intervjuade inte kan identifieras av utomstående. Den fjärde är att materialet som samlas in endast används för forskning.

För att få ut så mycket som möjligt ur själva processen av lektionstillfällena, så bestämde jag mig för att göra gruppintervjuer med eleverna. Tillsammans med klassläraren hade vi bestämt att intervjuerna maximalt skulle vara 20 minuter då eleverna inte troddes kunna hålla koncentrationen längre. Det var 19 av 26 elever som fick tillåtelse att vara med vid intervjuerna. De andra eleverna var i klassrummet tillsammans med klassläraren. Gruppintervjuerna skedde i grupprummet intill elevernas vanliga klassrum. Intervjuerna ägde rum under två dagar då vi delat upp dem för att finna tillräcklig tid. Det skedde inte heller i "grupppordning". Ordningen bestämdes istället utefter vilka elever som behövde vara med på lektionen som klassläraren höll. Kvale (1997) menar att det vanligaste är att man spelar in intervjuerna på en bandspelare. Han betonar dock att detta ger en avkontextualiserad version av intervjun, det vill säga att man i bandspelaren inte får med de visuella aspekterna. Jag har använt mig av mobiltelefonen vid inspelningarna (a.a.).

Grupp A: Intervjupersonerna bestod av hela gruppen, tre flickor och två pojkar och pågick utan stopp. Det fanns lite konflikter i gruppen som kom upp under intervjun men som blev utredda under intervjuns gång.

Grupp B: Intervjupersonerna bestod av två pojkar och en flicka och pågick utan stopp. En av intervjupersonerna verkade lite besvärad i intervjusituationen, och det mynnade ut i att det blev lite flamsigt bland deltagarna.

Grupp C: Intervjupersonerna bestod till en början av tre pojkar men två minuter in på intervjun knackade det på dörren. Jag sa åt eleverna att låta det vara och gå vidare. Men dörren låstes upp och en av stödlärarna släppte in en flicka som tillhörde gruppen men som inte varit med på den ordinarie lektionen. Därför var hon inte heller med när jag berättade vad vi skulle göra och tog med mig elevgruppen. Klassläraren hade uppmanat mig att starta intervjun utan henne då vi inte visste när hon skulle komma tillbaka. För att hon skulle få känna sig delaktig, började vi om med intervjufråga nummer ett. Men det var ingenting som verkade påverka gruppen.

Grupp D: Intervjupersonerna bestod av två pojkar och en flicka och pågick utan stopp.

Grupp E: Intervjupersonerna var två pojkar och två flickor. Intervjun pågick utan stopp.

5.4 Panofskys analysmodell

För att analysera elevernas bilder har även jag använt mig av Panofskys analysmodell. Vad som skiljer min analys ifrån elevernas är att jag har tittat på deras bilder i förhållande till vad som sagts under intervjuerna. Malmström (2006) menar att bilden blivit ett viktigt verktyg med inverkan på människor. Hon menar att intresset för den latent betydelse har blivit större, det vill säga det som finns "under ytan". Estetiska former, enligt Malmström, är tecken med en synligt och en "latent" djupare mening. Detta kan förstås på olika plan genom reflektion. Dessa plan menar hon kan vara materialet man använt, den sociala kontexten, eller konstverket ur en viss situation.

När ett budskap förmedlas med hjälp av ett verktyg till exempel en bild brukar kalla det "semiotisk mediering". Ytterst handlar det om skilda sätt att dra slutsatser av erfarenheter genom induktion (empirism) och deduktion (rationalism) eller abduktion (intuition)."(Malmström, 2006, s.84) .

Bildtolkning menar Malmström kan ses som en vetenskaplig metod i den hermeneutiska traditionen. Hon menar att genom att analysera bilder, talar man om sina tankar och motiverar sina ställningstaganden.

5.5 Bearbetning av datainsamling

Intervjuerna transkriberades för att sedan analyseras. Kvale (1997) menar att intervjuer idag sällan analyseras direkt ifrån det inspelningen. Det är vanligare att man gör om det inspelade till skriftlig text. Han menar att: "Utskrifter är inte kopior eller representationer av någon ursprunglig verklighet; de är tolkande konstruktioner som fungerar som användbara verktyg för givna syften." (Kvale, 1997, s152). Vidare menar han att när man transkriberar en text så transformerar man den från muntlig form till skriftlig form. Alltså ändras formen från ett språk till ett annat, från talspråk till skriftspråk (a.a.).

När intervjuerna var utskrivna valde jag att fokusera på tre teman utifrån mina frågeställningar. Därefter analyserades observationerna med fokus på grupparbete samt händelser som ställde sig emot vad eleverna under intervjun svarat och berättat. Elmfeldt (1997) menar att hela undervisningen framstår som text. Utskrifterna visar en del av undervisningen som gjordes och döljer viktiga detaljer, vilket kan ha betydelse för en fullständig tolkning. I utskriften framgår inte interaktionerna som sker i klassrummet, viskningar, miner och ögonkast är några exempel (a.a.). Jag ser detta i mina lektioner då jag har haft grupperna samtidigt och altererat emellan de två klassrummen. Vissa interaktioner och händelser har jag då missat och allt kommer nödvändigtvis inte fram i elevintervjuerna. Observationsanteckningar och de transkriberade intervjuerna tar således inte fram hela processen. Det som blivit kvar för tolkning är utskriften av gruppintervjuerna, observationerna och elevernas bilder samt mina egna minnesbilder.

Glapp uppstår mellan det faktiska skeendet och det som är möjligt att tolka, dvs. det utskrivna. Empiriskt material bygger dock alltid på en

avsevärd reduktion av det faktiska skeendet och frågan är om det visar mer än det döljer. Men all forskning som avser att ge en bild av människan blir omöjlig om vi inte kan acceptera att något måste bli fördolt, att något kan gå oss förbi (Elmfeldt, 1997, s.18).

Tolkningen i denna studie har även gjorts utifrån elevernas bilder samt det som sagts i intervjuerna kopplat med observationerna som gjorts. Jag har arbetat hermeneutiskt för att tolka resultatet. Patel och Davidson (2003) menar att hermeneutikerna utgår från att man kan tolka förståelse utifrån hur människor till exempel uttrycker sig genom talat språk, texter och handlingar. På ett personligt sätt utifrån sin egen insikt närmar sig en hermeneutiker sitt forskningsobjekt. De menar att det som forskaren redan har i bagaget såsom känslor, intryck och tankar blir då en tillgång när det kommer till att tolka och förstå. Hermeneutiker försöker se helheten i sitt forskningsobjekt (a.a.).

Ingrid Westlund (2009) menar att i hermeneutiken finns ingen modell eller arbetssätt för att tolka och analysera. Detta menar hon kan vara för att olika forskare har olika förståelse och ingångar i arbetet. Utifrån detta kan forskaren sedan välja sin angreppspunkt och sitt sätt att tolka och förstå denna ur empirin (a.a.)

5.5.1 Validitet och tillförlitlighet

Trost (2010) skriver om reliabilitet eller tillförlitligheten. Reliabiliteten bygger på att man gör kvalitativa studier och mäter värden. Detta handlar om att man vill ha en hög standardisering eller reliabilitet för att kunna påvisa något. Den kvalitativa intervjun är en låg grad av standardisering. Man får fram samma svar på en fråga av den intervjuade i flera sammanhang. Men människor är inte statiska i sina åsikter och beteenden utan mer individen i en process, vilket kan göra att man inte alls får samma svar på frågan. Trost (2010) menar mer att vi människor är i en process och våra föreställningar förändras med våra nya möten och erfarenheter. Med validitet menar man giltighet, att man ska mäta det som man har tänkt att mäta. Frågorna som ställs är avsedda för att svara på det som man i arbetet valt att undersöka (a.a.).

6. Resultat

Nedan sammanställs gruppernas intervjuer, mina observationer och elevernas bilder gruppvis. Vissa bilder presenteras i texten, för att tydliggöra det som observerats och som sagts under intervjuerna. Jag avslutar varje tema med en sammanfattning av resultatet ur ett helhetsperspektiv med det utifrån alla gruppernas gemensamma resultat. Eleverna har fått fiktiva namn för att hållas anonyma.

6.1 Tillvägagångssätt: Att skapa dans utifrån en bild

Grupp A: Eleverna i grupp A har använt sig av stödorden som hjälp när de skapat sin dans. Stödorden är från deras egna texter av bilden i sitt skapande av dansen.

Vi hade skrivit ner stödord och sedan så var vi stödorden (Albin).

De använde det som de såg på sin bild i skapandet av dansen och utgick ifrån sin identifikation. Sedan använde de sig av sina fantasier för att framställa en "berättelse" av bilden, där det framgår att de använt inre föreställningar om vad som händer i deras danser. Rolltagande innebar även fysiska gestaltningar och scenografiska "bakgrunder".

Vi kom på att vi hade den teckningen sen kom vi på att man kunde vara sten och det (Anton).

Vi tittade på bilden och vissa var ju bakgrundsspelare. En sten som blev ett träd, så får man ju använda sin fantasi och eftersom det är dans, dans är mycket fantasi i (Anna).

Gruppen utgick även från musiken och lyssnade på den när de skapade sin dans, något som gav dem ytterligare inspiration i gestaltningen.

Vi lyssnade också på musiken när vi skulle öva in den, för att se hur musiken var. Sen övade vi in en dans till det (Angelica).

Grupp B: Eleverna i grupp B hade svårare att sätta ord på hur de hade gjort dansen.

Vi bara gjorde lika (Bengt).

Vi bara dansade... Vi bara gjorde något (Börje).

Även denna grupp hade utgått ifrån de samlade orden, vilket "verbaliserade" berättandet, vid sidan av att de tittat på bilden när de formade sin dans. Det ingick även grammatiska moment som pekar på att de såg dansen som ett kommunicerande språk.

Vi skulle skriva med substantiv, adjektiv och verb... sen skulle man göra en dans av det (Bengt).

Eleverna säger sig sedan ha använt de ord som för dem var synliga på bilden. Så orden som för eleverna inte var direkt synliga använde inte eleverna i sitt konkreta skapande.

Vi tog det som man såg (Bengt).

Grupp C: I denna grupp hade de olika syn på hur de hade tagit fram dansen. En av flickorna menade att de använt orden och en av killarna menade att de använt mest bilden.

Vi har utfört en dans.... i sammanhang till bilden (Christian).

Jag skulle säga i sammanhang till orden som vi skrivit (Cilla).

Vidare i samtalet kommer det fram att dessa elever mest hade utgått ifrån orden och inte bilden i skapandet då de endast samtalat om orden som de hade skrivit ner.

Ja, vi tänkte att orden då en skulle till exempel vara fin.... en skulle vara stor och klumpig...eller dom skulle se ut så då (Cilla).

Grupp D: Dessa elever hade både använt bilden och stödorden i dansen. De hade tittat på sitt papper och använt de ord som stod på pappret som utgångspunkt för skapandet. En av pojkarna berättade att hatt, sten och troll var ord som var utgångspunkter för deras dansgestaltande.

Vi har kollat på en bild, så skulle vi göra en dans om det och så skriva på ett papper vad vi såg så såg vi en kille som spelade flöjt. (David).

Vi tog från ett papper så skrev vi ner sådant som vi ville använda. Och sen så hittade vi på en dans till hatt...och sådana grejer sten och troll. Så bestämde vi oss att trollen skulle springa runt (Dennis).

Grupp E: Gruppen utgick både ifrån bilden och stödorden. De använde sin fantasi och rekvisita. På gruppen lät det som om de tillsammans kommit på en historia med hjälp av orden och bilden för att utifrån denna skapa sin dans. De hade under processen tittat på bilden och försökt få sin dans att överensstämma med bilden och tagit hjälp av stödorden till dansrörelserna.

Först så kollade vi på bilderna, så skulle vi skriva om dom och så. Sen andra gången så fick vi börja med en dans och liksom då kollade vi mest på bilden och försökte få med allt och sista gången så övade vi in den en gång sen visade vi upp den (Emilia).

Vi fick dom här orden på ett papper som vi sedan skulle forma till en dans och vi såg först attacker och anfall. Så tänkte vi att först är det någon som är troll, då blev det "Emil". Sen så tänkte vi att vi andra kunde ju vara vargar, eftersom vi var rättså många och då så stod det kanske att han hade mössa, då fick han ha på sig en mössa och vantar och skägg (Elvira).

Gruppen använde sig av rekvisita som de tyckte överensstämde med bilden. De hade även använt sin fantasi och skapat rollfigurer som inte fanns med på bilden. Med orden och bilden som utgångspunkt hade de tillsammans format en berättelse som de gestaltat med sin dans.

Vi hittade bollar och tyckte det skulle passa nog in i bilden. Så när han tittade bak så såg han vargarna och de jagade honom runt och runt, sen bet "Elis" honom vid vad heter de...vid armen. så "Emil" ramlade ner, han var ju trollet, så bar dom honom ut och sen så kom jag som var jägare och sköt dem. Sen kom "Emil" vi gjorde give me five och så gick vi ut (Edward).

Samma pojke berättar även att de från början inte hade tänkt att lägga in rollen *jägare*, utan att även han skulle varit en varg med de andra. Men efter att de pratat om det ville de ha ett lyckligt slut och därför bestämde de sig för att ha med en *jägare* som kunde rädda *trollet*.

Vi hade först ett annat val, att vi inte skulle ha någon jägare hade vi först. Men sen så tänkte vi "Emilia" och "Elvira" att vi borde ha en jägare så att vi kunde göra ett lyckligt slut, genom att skjuta dem, sen att jag och Edward skulle göra give me five och sen gå ut (Emil).

6.1.1 Sammanfattning: Gruppernas tillvägagångssätt

I arbetsprocessen har eleverna använt bilderna på olika sätt. De flesta eleverna var närvarande under första lektionstillfället och gjorde en bildanalys till sin gruppillustration, vilken visade på de olika gruppernas engagemang i arbetet. Vissa grupper skrev mycket och utförligt och andra lite och kort för att bli klara så fort som möjligt.

I gruppskapandet har alla elever på något sätt använt gruppens samlade stödord. En del har använt sig i högre grad av orden och andra mer av illustrationen i skapandet av dansen. Bilden

har varit en startpunkt för alla eleverna i skapandet, men stödorden från elevernas egna texter fick en mer väsentlig roll i det koreografiska skapandet hos de flesta grupperna. En del grupper hade med hjälp av stödorden samt illustrationen byggt upp en gemensam historia kring bilden tillsammans. Dessa grupper hade lättare att komma igång i sitt koreografiska skapande än de som endast hade tittat på stödorden eller bilden.

6.2 Samarbetet i grupperna

Grupp A: Samarbetet beskrevs med mycket blandade känslor i gruppen. Flickorna och pojkarna upplevde att de hade svårt att arbeta tillsammans. Flickorna uttryckte att pojkarna inte lyssnade på dem och pojkarna protesterade med att det var för att flickorna gick in och bestämde allt. I sin tur menar flickorna att de och pojkarna till slut var överens men pojkarna sa att de inte alls höll med flickorna men valde att göra som de blev tillsagda.

Fast det var vissa saker som var... konstigt när man var där och skulle bestämma vad man skulle göra så var det först lite tramsigt men sen kom alla på vad vi skulle göra (Anna).

Vi slutade tramsa och tjejerna bestämde fortfarande allt (Albin).

En av flickorna menar på att de inte alls bestämde allt utan att pojken fick vara det som han önskade, vilket han sedan höll med om. Den andra pojken tyckte att flickorna ville öva för mycket. Han ansåg att han kunde sin del av koreografin och då inte behövde öva mer på den.

Det var inget roligt att öva in det för tjejerna sa bara kom nu, nu ska vi öva in. Men jag ville inte öva för jag kunde redan dansen (Anton).

Under intervjun var pojkarna och flickorna oeniga om vem som hade gjort vad. I observationerna däremot kom aldrig denna oenighet fram utan där upplevdes gruppen som en bra sammansatt grupp som jobbade effektivt tillsammans. I flera av bilderna (se figur 1-2) som eleverna i denna grupp målat, framgår att de sett sig som en grupp där varje individ hade haft sin individuella roll. Detta skedde då flera av dem i gruppen målade varandra som rollfigurer och skrev namnet på kamraten över porträttet samt vilken roll som kamraten spelade. Det framgår här att alla utom *Albin* hade en "levande roll". Med detta menar jag att de andra i denna grupp var människor eller troll, det vill säga människoliknande roller. *Albin* gestaltade naturen och använde sin fantasi då han först gestaltade stenen som sedan blev trädet.



Fig:1 Eleven har ritat rollerna som de spelat i sin dans. Samt skrivit ner rollnamnen och namnet på den som spelade rollen i dansen



Fig. 2 Även på denna bild har eleven målat rollerna som de haft i dansen. Vi ser spöckprinsessan, prinsessan, trollet, prinsen och stenen som blir ett träd

Grupp B: Denna grupp upplevde att de till en början hade svårt att arbeta tillsammans och de intervjuade menade att de tyckte det var en i gruppen som ville bestämma över de andra till en början. Men de ansåg att de i slutändan pratade med varandra och tillsammans kom fram till hur de skulle göra i sin koreografi utifrån stödorden.

Det var en som bestämde... fast vi andra ville inte det (Bengt).

Vi gjorde det i rörelse det som stod (Bengt).

Gruppen var i slutändan överens om att det roligaste var att få arbeta tillsammans och att få skratta ihop.

Att arbeta tillsammans (Britta).

Vi skrattade (Börje).

Denna grupp var den som redan från början hade svårt att arbeta tillsammans. När dessa elever jobbade med sin bildanalys hade gruppen svårt att koncentrera sig och sedan tillge varandra vad de hade skrivit. Flickorna och pojkarna pratade var för sig och de hade svårt att jobba mellan könen. Detta framkommer även i elevernas bilder. Den ena visar en av flickornas bilder och den andra en av pojkarnas. Flickan (figur 3) hade valt att måla sig själv och den andra flickan och pojken (figur 4) har valt att måla sig själv och de andra två pojkarna i gruppen. I dansskapandet hade de lättare att jobba tillsammans och var effektiva.



Fig. 3 Denna bilden är målad av en utav flickorna. Hon har enbart målat sig själv och den andra flickan som var med i gruppen. Båda två är prinsessor ute i skogen.

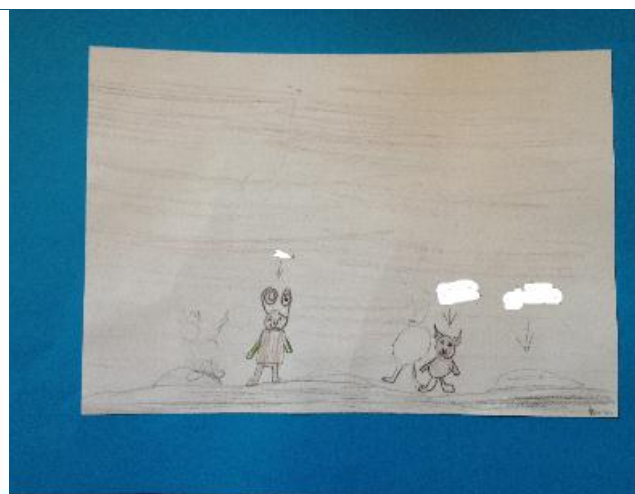


Fig. 4 Här ser vi en av pojkarnas bilder. Han har i sin tur enbart målat pojkarnas roller. Här ser vi två troll och en sten vilket var de rollerna pojkarna hade i dansen.

Grupp C: Denna grupp hade svårt att sätta igång med arbetet tillsammans men jobbade under hela tiden som en grupp. Alla i gruppen var engagerade och ville göra ett bra arbete tillsammans. Det framgick under intervjun att de träffats på fritiden för att fortsätta arbeta med sin koreografi tills de alla kände sig nöjda. Deras idé var att man genom att dansa tillsammans med någon kunde få stöd ifall man hade "scenskräck". Eleverna menade på att om man kom av sig på scenen skulle man ha stöd av att man dansade två eller fler personer precis likadant.

Vi tänkte mest på gruppering. eller vad man ska säga... alltså inte någon solodans, utan alltid minst två som dansade samtidigt (Christian).

Det var ju några som hade scenskräck också. Så därför tyckte jag att vi kunde köra två och två så här. Så att man inte behöver dansa ..ensam (Calle).

Av elevernas bilder (se figur 5-6) framgick det att de hade arbetat utifrån grupperingar i gruppen. Där var tomtarna en grupp och trollen en annan. Vad som framgår i bilderna är att även denna gruppen skapat sin egen historia om illustrationen.

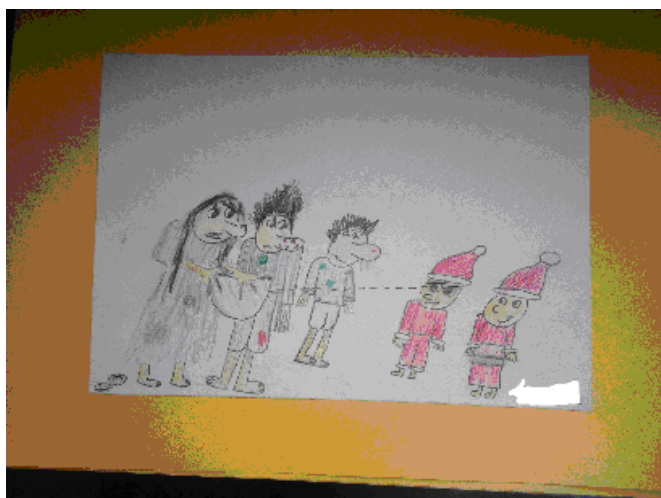


Fig. 5 Eleverna berättade att de använt grupperingar och delat upp sig i sin dans. Denna bild visar grupperingarna. Tre troll på ena sidan och två tomtar på andra.



Fig. 6 Även här framkommer grupperingarna. Tomtarna är längst fram i bilden och trollen står bakom träden och smyger på tomtarna.

Grupp D: De intervjuade upplevde att det var en i gruppen som ville bestämma. Men de menade sedan att det var bra med den enskilda personens grundidéer, då de i gruppen kunde utveckla detta vidare tillsammans.

Första gången så... fick vi bilder som vi skulle skriva vad vi såg och sånt på. Sen tror jag att det var andra gången jag inte var med. Sen tredje gången så berättade dom vad det var för dans så gjorde jag det (Daniella).

Vi hade massa förslag men vi tyckt inte något var så jätte bra (Dennis).

I observationerna framgick även att en individ i gruppen försökte samla ihop idéer till gruppen och få arbetet att gå framåt. Det fanns även individer i denna grupp som verkade passiva och några som ställde sig negativa till de förslag som dök upp i gruppen. Det som framgick av koreografin och elevernas bilder var att endast en av gruppmedlemmarna hade en given omtalad roll (se figur 7, 8 och 9). Resterande medlemmarna i gruppen fick vara samma typ av gestalt (troll) och deras karaktärsdrag eller olika personligheter framkom inte (se figur 7 och 9). Gruppen hade heller inte framtagit någon egen berättelse eller historia om bilden.



Fig. 7 På stenen står flöjtspelaren och runt om står trollen och tittar på.



Fig. 8 Här står flöjtspelaren med fjädern på hatten i mitten och spelar och trollen står runt om och kollar på i den mörka skogen.

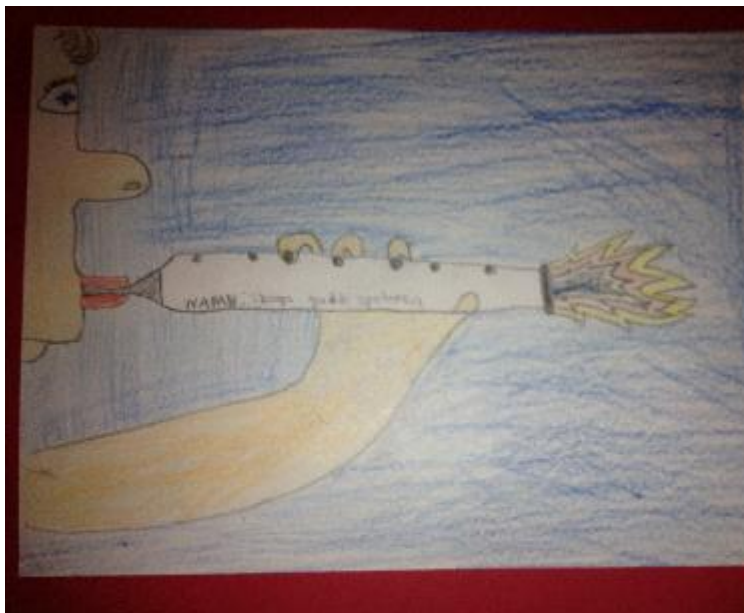


Fig. 9 Här har en av eleverna målat flöjtspelaren som fått namnet skogsgubb spelaren.

Grupp E: Gruppen upplever att de hade roligt och fick skratta tillsammans i skapandet av koreografin. De medgav även att det till en början var svårt att komma in i ett "grupptänk" om hur man skulle jobba tillsammans. Men när de kommit på hur de skulle gå tillväga tyckte de att det var roligt att arbeta tillsammans. Väsentligt var att eleverna i denna grupp kände sig sedda, både bland sina kamrater och resten av klassen.

Allra roligast var att vi kunde jobba i grupp. I början var det lite svårt att komma in i det men sen så när vi övat igenom så skrattade vi så mycket och hade så roligt, det var jätte roligt att jobba med denna grupp. Sen var det väldigt roligt att göra en egen dans och jag tycker om att uppträda, för och jag har gjort det väldigt många gånger (Emilia).

Det som var roligt också var att klassen verkade gilla det för de skrattade väldigt mycket (Elvira).

En av pojkarna i denna grupp upplevde att de tillsammans hade ett mål att klara av och det var att tillsammans skapa och visa upp sin dans för sina klasskamraterna. Han beskrev hur han på föreställningen tyckte att gruppen klarat av sitt mål.

Vi skrattade tillsammans och hade roligt och det var roligt att försöka göra och tillslut så klarade vi det när vi skulle visa hela klassen! (Edward)

Eleverna i denna grupp kom tillsammans överens om hur de skulle utföra sin dans. I skapandet tog de tillvara på alla idéer och testade vilket som alla kändes bäst. Genom att de tillsammans testade olika tänkbara händelser blev också samarbetet mer positivt i gruppen. På elevernas teckningar framgår att alla i gruppen hade en given roll och karaktär att gestalta i dansen. Teckningen (Figur 10) visar även en "händelse" som eleverna i intervjun berättade att de med hjälp av orden tillsammans sammanställte.

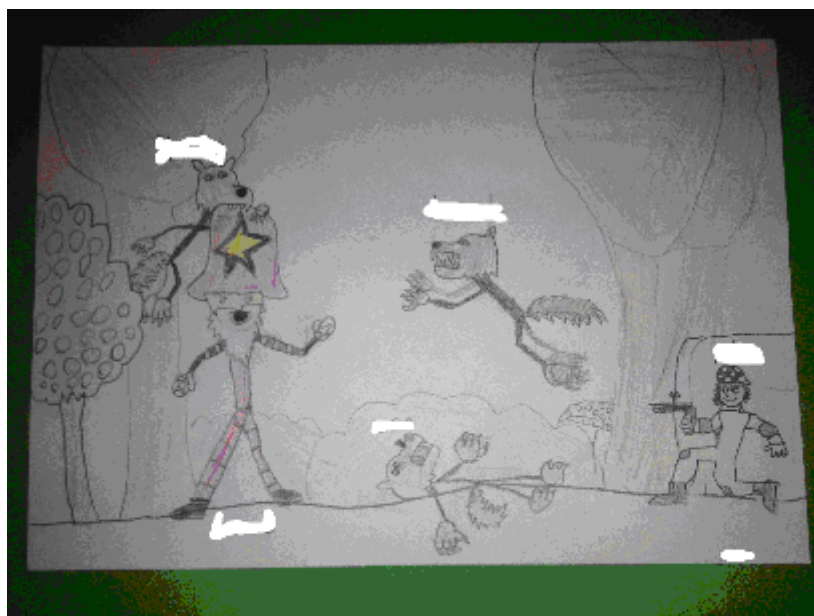


Fig. 10 En av eleverna har målat de olika rollerna de spelat. Tomten, de tre vargarna och jägaren. Bilden visar när vargarna attackerat tomten och jägaren kommer och räddar tomten.

6.2.1 Sammanfattning: Samarbete

Samarbetet i grupperna har fungerat olika. De flesta grupperna har haft svårt att komma igång och arbeta i sina grupper. Det har gått lättast för de grupper som beskriver att de haft ett mål att sikta emot, samt de grupperna som tillsammans hittat på en historia, karaktärer och karaktärsdrag om sina bilder med hjälp av stödorden. De grupper som lyckats ta tillvara varje

individens förslag i koreografiskapandet är de som uttryckt sig mest positiva. Grupperna som fokuserat mycket på enbart stödorden är de grupper som haft svårast att skapa tillsammans. Något som har varit avgörande är hur eleverna tagit till sig uppgiften och visat engagemang i sina grupper. Grupperna med mindre engagerade individer har haft svårare att kunna genomföra ett arbete där de kunnat ta tillvara på varandras idéer. I två av grupperna var det svårt med samarbetet mellan pojkar och flickor. I ena gruppen upplevde flickorna att pojkarna inte lyssnade och pojkarna att flickorna inte tog vara på deras idéer. I den andra gruppen framkom det inte muntligt att flickorna och pojkarna hade haft svårt att samarbeta utan det visar sig mer att de fungerat som en flick- och pojkgrupp utan interaktioner med varandra. Detta visade sig även i hur de grupperade sig på lektioner samt i deras målade bilder.

6.3 För - och nackdelar av arbetet

Grupp A: I denna grupp tyckte flickorna att det var en fördel att få dansa i skolan.

Det var roligt att öva in det. Det såg rätt så roligt ut när man gjorde vissa steg fel och såhär brukar halka och såhär (Angelica).

Dansa var roligast (Anna).

Att få dansa och få öva (Alice).

Pojkarna uttryckte till en början att de hade haft roligt men när flickorna i intervjun sa att de hade önskat att pojkarna lyssnat mer på dem så bytte pojkarna sida och gick emot med att de inte fått vara med och "bestämna" när de koreograferade. I mina observationer såg jag inga konflikter i gruppen. Däremot så bestämde en av pojkarna sin egen roll och hur han skulle dansa, medan resterande av gruppen skapade tillsammans. Han uttryckte att det roligaste under grupparbetet var att få tramsa. Han menade att det var när han tramsade som gruppen kom på hur de skulle arbeta, vilket även det går emot det som pojken innan uttryckt med att de inte fick vara med och bestämma.

Pojkarna berättade även att de under lektionen kört "wrestling" som en typ av brottningsmot varandra, och tyckte att det var roligt. Detta var något som flickorna var missnöjda med, då de upplevde att det tog av deras skapande tid.

Jag och min kompis körde wrestling hela tiden (Anton).

Killarna höll på med wrestling hela tiden (Angelica).

En pojke bytte ställningstagande då han hörde att den andra pojken upplevde att tjejerna bestämde, han som till en början uttryckte att det var roligt och att gruppen var bäst bytte sida under intervjun och gick emot det han från början sagt. En av flickorna uttryckte sitt missnöje med att pojkarna sa att de inte tyckte om att jobba med flickorna. Hon hade upplevt att de hade haft roligt tillsammans.

Jag tycker när man ska göra en gruppdans och så har det kul tillsammans så ska man ju inte säga att...såhär efteråt när man gjort dansen och haft kul tillsammans (Angelica).

När jag frågade gruppen om de hade velat ändra på något, så uttryckte de bara att de hade velat göra sin dans lite längre.

Grupp B: Denna grupp var positiva till arbetet. Det roligaste tyckte var att få arbeta tillsammans i grupp och att de fick skratta tillsammans, detta trots att de upplevde lite motgångar i samarbetet till en början. Det enda eleverna tyckte att man skulle kunna ändra på var att vara mer förberedd. En av pojkarna menade att han själv kunde haft på sig andra kläder för att lättare komma in i sin roll som sten, vilket även det visar att han hade önskat att få leva sig in i rollen mer.

Att få arbeta i grupp (Bengt).

Jag hade haft på mig bättre kläder.... Så jag kunde se mer sten lik ut (Bengt).

Grupp C: Att komma igång med arbetet var en nackdel som gruppen upplevde. De hade svårt med planeringen i gruppen och upplevde den som stressigt. De hade därför velat ha mer tid att arbeta tillsammans. De upplevde det också svårt att få ihop koreografin tillsammans med musiken.

Det var när planeringen... det gick rätt så segt (Christian).

Ahh vi fick inte riktigt ihop det liksom, vi tänkte liksom ingenting att få ihop det till musiken ens...så det var segast i början, det var de tråkigaste (Calle).

Att det var väldigt segt. innan vi kom på vad vi skulle göra. sen när vi kom på vad vi skulle göra hade vi så kort tid så vi stressade lite (Cilla).

Arbetet i sig uttryckte eleverna var roligt utifrån att skapa tillsammans. De hade även tagit initiativ till att öva under raster då de upplevde det som så roligt att det gick så bra tillsammans.

Det var tredje gången. vi övade och kunde det alla gångerna och vi bara fortsatte det var så kul! och sen var det 10 minuter till och vi övade dem och sen var det man skulle visa upp det (Calle).

Ja jag tycker nog också den satt faktiskt sista träningen då gick det så flytande att vi gick övertid. Vi tyckte bara en gång till en gång till, en gång till.. för att det gick så bra, vi kom på dansen och allting och en lysande idé hur vi kunde göra allting och det såg fint ut och så (Christian).

Jag tycker definitivt vi borde göra om det..någon gång.. kanske vore roligt med något annat tema. alltså göra samma sak fast med ett annat tema.. Det skulle nog vara roligt (Christian).

Grupp D: Denna grupp tyckte även att bristen på tid var det mest negativa med arbetet. De upplevde det som mycket att planera och därför blev det stressigt mot slutet av lektionen. Negativt kan också vara att denna gruppen började jämföra sig med de andra grupperna, de upplevde att det "hände mer" i deras klasskamraters koreografier och detta ansåg de var på grund av bilden de hade. De tyckte själva att det hände mer på de andra gruppernas bilder och att deras bild inte föreställde lika mycket.

Det var tråkigast att skriva ner saker och ord, våran bild var inte så mycket på, dom andras bilder var det tomtar och troll (Dennis).

Ja det var ju för att alla andra hade sån..det hände ju ingenting i vår dans. Vi gick ju bara runt. På dom andras så hände det en massa grejer (Danny).

Vi hade inte så mycket på vår bild en pojke med flöjt och troll (Danny).

Det som gruppen tyckte var roligt var att få visa upp dansen för klassen. De hade även roligt i sin grupp och tyckte det var roligt att få jobba "själva", vilket jag tolkar som arbeta utan någon lärare som bestämde hur de skulle göra.

Att visa upp den (David).

Det var också kul att öva in den, alla kom med olika förslag och vi skulle leta efter låtar och det var också kul. Sen blev det lite stressig de sista tio minuterarna när vi inte hade någon dans (Dennis).

Det var kul att vara i grupp och göra det själv (Dennis).

Grupp E: Gruppen upplevde att de hade haft roligt hela tiden och fått skratta tillsammans i gruppen. De uttryckte även att de lärt känna varandra så att det var okej att skratta med varandra när det blev fel. Gruppen hade även skapat interna skämt som för en utomstående blev svåra att tolka.

Det roligaste var att vi hade kul hela tiden. Vi skrattade med varandra varje gång vi typ gjorde fel saker och massa grejer (Emil).

Även denna grupp tyckte att tiden var det enda negativa. De hade även velat arbeta på samma sätt fler gånger och testa med något annat tema än John Bauer.

Jag tyckte eftersom vi hade John Bauer så var det liksom troll eller det hade varit roligt om man fick bestämma helt själv (Elvira).

Det var tråkigt att vi inte fick ha det mer....mer teater för att det var roligt, att typ dansa och lista ut typ dansrörelse typ cirkel, gå runt (Edward).

6.3.1 Sammanfattning: för- och nackdelar av arbetet

De flesta grupperna tyckte att det mest negativa med arbetet var tidsbegränsningarna, att lektionerna var 50 minuter och därefter skulle de vara klara. För denna klass som inte jobbat så mycket med grupparbete upplevde de flesta att det tog långt tid att tillsammans komma igång innan de hade fått ihop en "planering" eller struktur i gruppen. I grupperna var eleverna även olika engagerade i arbetet, vilket påverkade skapandet hos en del. Vissa upplevde att några i gruppen bestämde för mycket och andra upplevde att individer i deras grupper inte ville vara med och öva eller samarbeta med resten av gruppen. Vissa elever var nyfikna på att få arbeta på samma sätt igen men utifrån ett annat tema och under längre tid.

Det som de flesta grupperna tyckte var positivt var att få arbeta tillsammans. De upplevde det som roligt att ta del av varandras olika idéer. Många nämnde även att de under lektionen fått skratta tillsammans och upplever grupparbetet positivt.

7. Diskussion

Här nedan kommer jag börja diskutera min metod, för att sedan diskutera resultatet som jag fått fram i min undersökning.

7.1 Metoddiskussion

Till praktiken var det till en början svårt att få kontakt med klassläraren och bestämma schemat för temaarbetet. Jag fick ta en vecka i taget för att planera in tid. Redan innan kände jag till hur många lektioner som behövdes och därför gick det lätt för mig att dela upp min lektionsplanering och önska så många lektioner som jag ville ha. Tyvärr kunde jag inte få så många lektioner som jag egentligen velat att eleverna skulle få till sina arbeten. Lektionerna har på grund av temadagar och olika utflykter inte kunnat ligga på samma tider varje vecka. Dessutom hade skolan försökt prioritera de andra ämnena som man låg efter med. Ett önskemål från min sida var få vara i gymnastiksalen, men tyvärr var den alltid fullbokad och de lokaler jag hade tillgång till var ett grupprum samt ett större klassrum.

Att välja Panofskys analysmodell för min lektion var inte det mest optimala. Panofskys teori är svår att förstå och att förmedla till eleverna. Jag fokuserade på hans tre analysfrågor i arbetet med eleverna och transformerade frågorna till ett språk som jag antog passade eleverna, alltså på en språklig nivå för elevernas förståelse. Den andra "sekundära", skriv in frågan valde jag att separera i två frågor. Detta var för att jag anade att annars hade jag bara fått svar på den ena delen av frågan. Jag ändrade frågan där man skulle kunnat se om det är någon speciell händelse som påverkat konstnären när han/hon skapade bilden. Någon speciell yttre händelse utifrån konstnärens tidsepok. Jag valde istället att eleverna själva fick titta på bilden och säga vad de trodde hände i bilden. Jag valde också bort en del i tredje frågan, fördjupningen då den skulle bli för svårt för eleverna. Bohlin Brundin et al (1996) menar att i den tredje frågan om den "egentliga meningen", ska man veta vilken inställning konstnären hade till det samhälle som denne levde i. Men även vad bilden kunde betyda i det sammanhanget. Därför blev bara Panofsky en inspirationsmodell för analysfrågorna till eleverna i mitt arbete. Jag valde även att använda denna modell när jag tolkade elevernas bilder, men till min tredje fråga (se bilaga 2) försökte jag hitta en koppling mellan det eleverna sagt på intervjun och det som jag såg på elevernas bilder. Malmström (1998) menar att barn i bilder försöker visa sin tolkning av verkligheten och att de i sina bilder försöker kommunicera och förmedla känslor, tankar och attityder.

I analysen kan jag även har varit ledande på så sätt att jag uppmanade eleverna att använda substantiv, adjektiv och verb i sina analyser. Orsaken till att jag valde använda substantiv adjektiv och verb för att jag såg det som konstruktivt sätt i skapande av koreografi. Jag nämnde dock inte varför de skulle använda substantiv, adjektiv och verb. Men hade jag inte nämnt det hade det kanske varit andra former av stödord som eleverna tagit hjälp av i sitt skapande.

I mina observationer kan jag ha missat betydelsefulla händelser då jag agerade observatör i två skilda två klassrum. Jag valde att vara i ett rum cirka 20 minuter för att sedan byta till nästa klassrum. Jag upplevde inte att det störde eleverna att jag observerade dem utan snarare tvärtom att det motiverade dem när jag var i klassrummet. Men med tanke på att jag var på två ställen under lektionerna kan det ha funnits händelser som jag missat när jag observerade den

andra gruppen. Det är inte heller säkert att alla händelserna kommit fram i intervjuerna. Ett alternativ hade kunnat vara att använda filmkamera under elevernas lektioner, det hade kunnat gjort det lättare i observationerna och säkerställt att jag inte hade missat någon när jag altererat mellan klassrummen.

I intervjun försökte jag få fram alla elevernas talan. Men vissa elever agerar och tar för sig mer och andra är mer tystlåtna. Jag försökte ställa mina intervjufrågor till alla och öppna upp för de eleverna som sällan uttrycker sig muntligt. I vissa fall upplevde jag att jag lyckades med att få fram de tystlåtna eleverna kommentarer. I elevintervjuerna kom det fram oenigheter, som jag inte sett i mina observationer. Därför har ändå metoderna som jag använt gett en större inblick än om jag endast använt mig av intervju eller observationer. Jag ser därför metoderna som kompletterande varandra. Elevernas bilder har jag tolkat med hjälp av vad de har sagt under intervjun samt inför det som jag sett under observationerna. Jag har även tittat på om det funnits bilder som skilt sig ifrån de andra i gruppens bilder. Men i grupperna har jag mestadels sett att alla har förhållit sig till något som funnits med på illustrationen som de från början använde. Bildritandet skulle även kunna vara ett komplement till det som de tysta eleverna inte uttryckte sig verbalt. Ahlner Malmström (1998) menar att barnen målar för att kommunicera. Uttryck och struktur framkommer i bilden och förmedlar tankar, känslor och kunskap. Malmström (2006) menar att många tankar är svåra att sätta ord på.

De flesta eleverna tyckte att det negativa med detta arbete var tiden. Ett temaarbete ska egentligen inte kännas stressande utan ska vara planerad för så mycket tid som eleverna behöver i processen. Tyvärr hade jag inte möjlighet påverka schemapositioner och lokalbokningar i planering av arbetet. Skolöverstyrelsen (1980) poängterar angående temaarbeten, att tiden ska stå till förfogande för arbetet.

7.2 Resultatdiskussion

Resultatet visade att eleverna använde sig av illustrationerna och stödorden på olika sätt. Vissa hade svårare att komma igång i sitt samarbete. Orsaken till detta kan ha varit att de inte arbetat så mycket i grupp tidigare och därför blev det en längre process. De grupper med flest engagerade elever är de som jag uppfattat haft lättast att arbeta tillsammans. Engagemanget hos eleverna har därför spelat en betydande roll för resultatet. Jag upplever att de elever som varit mest engagerade är även de som varit mest nöjda med sitt uppträdande. I intervjun uppfattade jag därför att de ville uttrycka sig så positivt som möjligt.

7.2.1 Bilden och stödorden

Något som säkerligen påverkat resultatet är vilken bild samt vilka stödord eller rörelseord eleverna fått fram i sina analyser. Jag valde att använda olika bilder till eleverna för att de i slutet skulle få i uppgift att gissa vilken illustration var och en av grupperna hade haft. De olika bilderna lottades ut till grupperna.

Bilderna spelar en viktig roll för eleverna i inspirationen. *Grupp D* som upplevde att de blev tilldelade en oinspirerade bild hade svårare för att börja med sitt skapande. Något som även kan ha påverkat detta var att denna grupp bestod av sex personer och hade på sin bild minst antal människor och troll, vilket kan ha varit en anledning till att de kände att det blev svårare att skapa tillsammans. Stensaasen och Sletta (2000) menar att i skolans miljö bör inte grupperna vara större än sex personer, då det kan få konsekvensen att någon i gruppen blir

passiv eller att kommunikationen blir bristande. Kanske bör grupperna bestå av färre än sex elever för att samarbetet i gruppen ska fungera.

7.2.2 Det gemensamma skapandet och påverkan

För en del grupper utgjorde stödorden tillsammans med bilden ett hinder för dem att arbeta ifrån sin fria fantasi. Många av eleverna var också osäkra. Trots att jag sagt att jag inte kommer att hjälpa dem så mycket i skapandet av dansen. Ändå frågade endel mig efter en bekräftelse att det var bra. Det egna skapandet för mig handlar inte om vad som är bra eller dåligt, för mig finns ingen sådant ord eller bedömning. Även detta var något man kunnat diskutera med eleverna om man haft tid. Malmström (2006) menar detta att de estetiska ämnena är till för att man ska ha rätt att uttrycka sig och att det i sin tur inte finns något rätt och fel.

Jag hade planerat att eleverna fick välja musikstycken från Hugo Alvéns utifrån flera orsaker. För det första eftersom jag läst vad Lindqvist (2010) skriver; att musiken har en uppgift i dans. Denna uppgift är bland annat att verka som inspiration för eleverna. På Dans i skolan- lektioner är det vanligt att man med musiken vill undvika elevernas vardagsmusik och istället använda instrumental musik för att ge eleverna en musikalisk genrebredd (a.a.). Lindqvist menar vidare att välja bort populärmusik gör att det blir lättare för eleverna i det egna skapandet, detta då de inte har några inre föreställningar eller stereotypa rörelser som de kan förknippa med musiken. För det andra valde jag Hugo Alvéns musik för att hålla mig till temat i arbetet. Agrenius (1996) menar att det var Hugo Alvéns som komponerade musiken till baletten Bergakungen som baserades på John Bauers sagovärld.

Det som framkom i intervjun med eleverna var att en del hade lyssnat och använt musiken som inspirationskälla utöver orden och bilden. Men att det även fanns de grupperna som inte alls hade tänkt på musiken i sitt dansskapande. Eftersom det var första gången eleverna fick i uppgift att skapa en dans eller koreografi kan det ha varit mycket att ta in med stödorden och bilden. Därför kan jag tänka mig att musiken glömts bort då eleverna varit så ivriga med att utforma rörelser.

Två grupper har jag här valt att diskutera mer då jag upplevde att de skilde sig ifrån de andra grupperna. *Grupp A* valde jag att diskutera då jag upplevde att gruppen under intervjun var oeniga, vilket inte framkom när jag observerade dem. *Grupp C* valde jag att diskutera för att de visade på en osäkerhet till att våga skapa något som inte var likt de andra gruppernas koreografier. Trots att de ändå själva verkade nöjda med det de hade gjort tillsammans. Denna osäkerhet tycker jag visar på grupptrösk och osäkerhet för att sticka ut.

Grupp A var väldigt oeniga om vem som hade bidragit med vad. Flickorna upplevde att pojkarna inte lyssnade på deras idéer och pojkarna att flickorna bara bestämde. Ändå kom det fram i intervjun att en av pojkarna som uttalade sig hade bestämt sin egen roll och sina dansrörelser. Vad som även kom fram var att han tyckte att deras idéer till dansen kom av att han "tramsade". Därför upplever jag att det blev en motreaktion ifrån pojkarna när flickorna sade att de inte tyckte att pojkarna lyssnade på dem. Flickorna medgav sedan att de i slutändan kom överens tillsammans. I deras skapande process såg jag inget av någon konflikt i skapandet, utan tyckte personligen att det såg ut som om alla i gruppen fick vara den karaktär som de önskade. Det kan vara så att han i slutet kände att han inte hade en lika betydande roll för handlingen som gruppen bestämt och därför i slutändan inte kände sig nöjd trots att han fick välja sin roll helt själv. Steensaasen och Sletta (2000) menar att i intervjuer

kan åsikter stärkas. Men här tycker jag också man bör vara observant på att få en motreaktion ifrån gruppmedlemmarna.

Grupp C uttryckte att de varit nöjda med sin koreografi och att de hade övat tillsammans på fritid och haft roligt tillsammans. Men i intervjun beskrev de att de var besvikna på att deras dans var den enda som de tyckte var dans. Detta visar även här på en osäkerhet att inte våga stå ut från de andra grupperna. De hade haft en annan tanke och utgått ifrån den. Personligen verkade de nöjda men mindre tillfreds med framträdandet för att det var mindre likt de andra gruppernas danser.

De grupperna som verkar ha haft gott samarbete var de som talade om att de hade ett mål tillsammans med skapandet av koreografin. En del gjorde helt enkelt så att de bara skulle gå upp och utföra sin dans, som mål men detta visste eleverna vart de skulle leda sitt arbete. De eleverna som hade uttalade mål i gruppen var de som uttryckte att de upplevt mest gemenskap och tillhörighet i gruppen. Stensaasen och Sletta (2000) ser på grupparbete som ett antal personer som tillsammans, i samspel utför ett arbete eller en verksamhet. Det som kommit fram i min analys är att de grupperna som har kommit fram till ett uttalat syfte är de som arbetat mest effektivt.

En del elever använde rekvisita som hjälpmedel i gestaltningen. Rekvisitan gjorde att det blev tydligare för eleverna att gissa på rätt koreografi i uppvisningen. I ett framtida projekt hade det varit roligt och se om gissningarna sett annorlunda ut ifall eleverna inte hade använt sig av rekvisita. Jag valde egentligen att låta eleverna gissa på vilken bild varje grupp gestaltade för att få en större koncentration bland eleverna. Med en uppgift i sitt iakttagande blev koncentration hos eleverna starkare när de sökte svaren i danserna.

7.2.3 Acceptans och att bli sedd

Det som framkom i intervjuerna var hur gruppen tagit tillvara på de olika individernas idéer. I vissa grupper framkom det att "Vi gjorde inte X förslag för att vi tyckte inte detta var bra.". Man kan här se det utifrån två perspektiv. Antingen att det i gruppen saknades engagemang och motivation eller som Steensaasen och Sletta (2000) menar att en del elever kan bli socialt avvisade i sin klass och då saknar styrning av grupprocessen. Min tolkning är att det i vissa grupper saknades engagemang och vilja. Flera i grupperna var passiva och lade inte engagemang och tid på att arbeta tillsammans i sin grupp. Detta kan också bero på att alla grupperna inte haft tid att gå igenom de fyra stadierna, formandet, stormandet, normerandet och utförandet som Steensaasen och Sletta (2000) menar att en grupp måste gå igenom för att sedan lägga fokus på vad som ska göras.

Sjöstedt Edholm och Wigert (1998) menar att när man arbetar i större eller mindre grupper är man ute efter att utveckla samarbetsförmågan och att deltagarna ska få inspiration ifrån varandras idéer. En del grupper har inte tagit tillvara alla de förslag som i gruppen kommit upp vilket kan vara en bidragande orsak till att deras skapande process inte har gått framåt.

Malmström (2006) som skriver om bild, menar att bilder som deltagarna gör är en del i deras tanke. Att få visa upp dessa målningar blir att vara sedd. Jag skulle även vilja koppla ihop detta med dansen då man genom att visa dansen för sina klasskamrater kan känna sig sedd. Elever som i vanliga fall inte kommer fram få rum att visa sig. Elevernas teckningar sattes

även upp i skolans lokaler vilket även här är att bli sedd när folk går förbi och tittar på deras bilder.

7.2.4 Dramatiserad dans eller teater?

Eleverna har i sitt arbete arbetat tillsammans för att skapa dans. Men eftersom eleverna inte haft många Dans i skolan - lektioner så upplevde de att det blev mer teater än dans. Om tiden hade funnits hade det varit bra om eleverna fått ha Dans i skolan -lektioner, där vi hade kunnat diskutera dans- och teaterbegreppen. Men i några av intervjuerna där teater dök upp passade jag på att fråga vad som skiljer dans från teater. En av flickorna menade på att hon inte tyckte de hade med dansrörelser utan att de gick och sprang mycket och jagade runt då de var vargar i sin dans. Jag frågade om man inte kunde springa i dans och då blev hennes svar att det kunde man visst göra men hon skulle kalla deras dans för en dramadans. I en annan grupp uttryckte en pojke att han tyckte de andra grupperna mer gjort teater än dans, så jag frågade även den gruppen vad skillnaden mellan teater och dans är. En av pojkarna hade svårt att beskriva men förklarade att i dans rör man på sig och att det är nästan likadant men att man inte dansar. Den andra pojken i den gruppen förklarade att man i teater också rör på sig men när man dansar så visar man med hjälp av kroppen. Han beskrev teater som ett framförande som visade en händelse. Dans däremot var olika steg och rörelser i kombination för honom.

Wahlström (1979) beskriver att den primitiva dansen handlade om att med gester, rörelser och ansiktsuttryck förmedlar en historia eller ett meddelande. Hon skriver även att de äldsta danserna bestod i att imitera djurbeteenden samt illustrera och uttrycka sig. Jag skulle därför vilja säga att elever tyvärr inte sett dansen som ett språk, utan mer som ett utförande. Det hade varit intressant att höra flera elevers åsikter om vad dans är samt vad som skiljer de olika konstarter ifrån varandra.

Något som även kan ha haft en påverkan är lokalerna. Då vi inte hade tillgång till en danssal eller gymnastiksal kan jag tänka mig att elevernas rörelser blivit mindre än om vi hade varit i skolans stora gymnastiksal där det finns mycket rymd. En av anledningarna till att elever kände att det blev teater eller drama kan vara att elevernas rörelser blev mindre och mimiken fick större plats i koreografin.

7.2.5 Dans i skolan -aspekter

Sjöstedt Edholm och Wigert (1998) anger att i den obligatoriska dansundervisningen betonar man danslusten, glädjen och gemenskapen. I mitt arbete tycker jag mitt fokus har varit just dessa tre. Eleverna ska få uppleva lusten med att skapa dans och tillsammans i grupp uppleva gemenskap och glädje i skapandet tillsammans. En av perspektiven jag hade i arbetet var ett socialkulturellt perspektiv. Dysthe (2003) skriver utifrån Dewey och Mead att det är i den sociala gruppen och gemenskapen som meningen tillsammans skapas och att det i sin tur är viktigt med kommunikation och samspel för utvecklandet av våra erfarenheter och kunskaper. Det som framkom i kommunikation med klasslärare var att dessa elever nästan aldrig arbetade i grupper tillsammans. Så när de i grupper skulle arbeta upplevde jag att eleverna kände sig fria. Detta var även något som en av eleverna uttryckte under en av intervjuerna, att det hade varit roligt att arbeta tillsammans utan en lärare som styrde vart arbetet skulle leda.

Om ser på mitt arbete utifrån dans i skolans aspekter kan man utskilja att det är vissa aspekter jag lagt mer fokus vid och vissa som fått en mindre roll. Den sociala aspekten har i mitt arbete

fått en betydelsefull roll i mitt arbete, eftersom grupperna uttryckt att de tyckte det var roligt att arbeta tillsammans. Statens Kulturråd och Danshögskolan (1990) avser att med dans i grupp ökar gemenskapen och samarbetsförmågan. I mitt arbete går det inte säga att gemenskapen eller samarbetet har stärkts. För att kunna säga detta hade jag behövt en större inblick i eleverna och deras vardagsmiljö. Jag hade även behövt se hur de fungerar i andra grupparbeten. I man kan se hur samarbetet och gemenskapen fungerar från början och då kunna se om den stärks genom dansundervisningen. Statens Kulturråd och Danshögskolan (1990) skriver även att dansen kan hjälpa till större förståelse bland barnen och därmed förändra roller och positioner i klassen. Detta tycker jag att jag lyckats urskilja när jag sett eleverna i klassrummet. Jag tycker mig ha sett att rollerna i klassen förändras i arbetet. Flickor som i klassrummet varit tysta och tillbakadragna har bland annat uttala sig och tagit en annan ledande roll i arbetet.

Statens Kulturråd och Danshögskolan (1990) skriver bland annat att några av målen för den estetiska aspekten är att stimulera barnens egna skapande samt ge dem möjligheten att uppleva glädjen i att skapa. De ska även lära sig att gestalta i rörelser tankar, känslor och bilder (a.a.). I mitt arbete har eleverna fått arbeta med att gestalta bilder. Men i dessa har de även uttryckt känslor som antingen varit förbestämda i grupperna eller som uppkom under själva framträdandet. Statens Kulturråd och Danshögskolan (1990) skriver att målet för den emotionella aspekten är att elever ska få tillgång till alla sina känslor, stärka självförtroende och identitet i dansen. Detta är något som jag tror skulle kräva mer arbete för att få fram. Jag kan därför inte säga att jag i mitt arbete skulle nå fram till den emotionella aspekten.

Den kinestetiska och den kulturella aspekten är de som fått en mindre roll i mitt arbete. Den kulturella aspekten kan man tänka sig att eleverna i sina grupper utbytt genom olika kulturella uttryck. Men det är inget som blivit givet i detta arbete. För att utveckla det kinestetiska behövs det även här fler lektioner för att kunna urskilja om individerna utvecklar sin kroppsmedvetenhet. För att undersöka om man med Dans i skolan kan nå alla de fem aspekterna krävs ett större och omfattande arbete som skulle kräva mer tid och ett medvetet fokus på de målen Statens Kulturråd och Danshögskolan tagit fram. I mitt arbete har aspekterna varit mina utgångspunkter att sträva emot. Men arbetet har lett till att en del komponenter fått en mer central roll och vissa en mindre roll i arbetet.

7.3 Framtida forskning

I två av grupperna upplevde jag att samarbetet inte fungerade mellan pojkar och flickor. Jag har inte valt att ha med någon genusperspektiv på mitt arbete, men anser att det skulle kunnat vara intressant att ha med i ett fortsatt arbete kring projektet.

Idag finns det inte mycket forskning kring dans som ämne i skolan, men starka argument för dess plats på schemat finns i en del av den litteratur som jag presenterat i detta arbetet. För att dans idag ska få en given plats på skolschemat krävs det forskning om effekterna som dansen kan ger eleverna i skolundervisningen. Den forskning som idag finns med dans på grundskolan är Anna Lindqvist (2010) avhandling *Dans i skolan: om genus, kropp och uttryck*. Detta visar på hur lite forskning om dansen i skolan verkligen är. För en obligatorisk kursplan på grundskolan i ämnet dans krävs därför vidare forskning utifrån fler aspekter än de som Lindqvist i sin avhandling tar upp.

Något som även kan vara något för framtida forskning är dansen som ämnesintegrerad undervisning i skolan. I mitt arbete har jag utgått ifrån kursplanen i bild, där det står att man i

skolan ska lära sig att samtala och analysera bilder med detta temaarbetet nådde jag även mål ur kursplanen för svenska. Detta tycker jag visar på att man med dansen kan nå många av de mål som finns i kursplanen för andra ämnen, vilket kan vara något att behandla i framtida forskning.

Med tanke på att skolan idag strävar mot att erbjuda eleverna daglig fysisk aktivitet ser jag inte det som någon dum idé att i skolan börja använda dansen mer. Forskning för hur en kursplan för dans skulle kunna se ut saknas. Men dans nämns i Lgr 11 på ett flertal ställen, i skolans uppdrag, i skolans mål, samt i kursplanen för idrott och musik. Detta visar att dans i skolan idag endast har en biroll, men kan tolkas som ett viktig inslag i skolan då det nämns på flera ställen.

Referenslista:

- Agrenius, H. (1996). *Om konstnären John Bauer och hans värld*. Jönköping: Jönköpings läns museum.
- Ahlner Malmström, E. (1998). *En analys av sexåringars bildspråk: bilder av skolan*. Diss. Lund : Univ. Lund.
- Björklund Dahlgren, C. (2006) Från barndans i källaren i Boliden till Dans i skolan för alla. I *Barn Dans Skola. Från Bolidens barnbalett till Dans i skolan för alla*. 2006 (s. 102-112) Dahlgren, E. Skellefteå: Lokalhistoriskt institut, Skellefteå museum.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Bohlin Brundin, P. Hasselberg, K. & Kühllhorn, B. (1996). *Lärobok i bild*. (2. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Boman, B. (1986). *Isadora Duncan och den svenska barndansen*. Solna: B. Boman.
- Boström, H. (2004). *Panofsky och ikonologin*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Dahlgren, E. (2006). Bolidens barnbalett skapas. I *Barn, dans, skola: från Bolidens barnbalett till Dans i skolan för alla* 2006. (s.16-21) Skellefteå: Lokalhistoriskt institut, Skellefteå museum.
- Dahlgren, E. (2006). Den kommunala dansskolan. I *Barn, dans, skola: från Bolidens barnbalett till Dans i skolan för alla* 2006. (s.26-33) Skellefteå: Lokalhistoriskt institut, Skellefteå museum
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4, [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Digerfeldt, G. (1990). *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*. Diss. Lund : Univ. Stockholm.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1993[1988]). *Temaarbete: lärarens metodik och barnens förståelse*. (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Diss. Lund : Univ. Eslöv.
- Ericson, G. (2000). *Dans på schemat: beskrivning och bedömning i ett estetiskt ämne*. Lund: Studentlitteratur.

Folkhälsoinstitutet (2010) 9. *Fysisk aktivitet* Hämtad: 2012-09-16
<http://www.fhi.se/Om-oss/Overgripande-mal-for-folkhalsa/9-Fysisk-aktivitet/>

Holm, I. (1969). *Drama på scen: dramats former och funktion*. Stockholm: Bonnier.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Häger, L. (1993) Indiens klassiska danskonst. I Hjort, M. & Gram Holmström, K. (red.) *Dans i världen*. (s.13-29) Stockholm: Carlsson

Institutet Dans i skolan,(u.å.) *Varför dans i skolan?* Hämtad: 2012-09-29
<http://www.dansiskolan.se/>

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Jonson, B. (1983). *Vi rör oss tillsammans*. (1. uppl.) Stockholm: LiberFörlag.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, A. (2010). *Dans i skolan [Elektronisk resurs] : om genus, kropp och uttryck*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2010. Umeå.

Malmström, E. (2006). *Estetisk pedagogik och lärande: processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande*. Stockholm: Carlsson.

Myndigheter för skolutvecklingen (2005) *Slutrapport 2005-09-01* Hämtad: 2012-11-15
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.54415!/Menu/article/attachment/SKOLUTV360.pdf

Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nätverket för Barnkonventionen. (u.å) *FN:s konvention om barnets rättigheter*
Hämtad 2012-11-15
<http://barnkonventionen.se/wp-content/uploads/2009/07/Barnkonventionenfullversion.pdf>

Olenius, E. (red.) (1993). *John Bauers sagovärld: en vandring bland tomtar och troll, riddare och prinsessor tillsammans med några av våra främsta sagodiktare*. [Ny utg.] Stockholm: Bonnier Carlsen.

Panofsky, E. (1955). *Meaning in the visual arts: papers in and on art history*. Garden City, N.Y.: Doubleday

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pettersson, S. & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet: traditioner, föreställningar och undervisningsprocess inom skolämnet teckning/bild i grundskolan*. Diss. av båda förf. Stockholm : Univ. Stockholm.

Reimers, L. (1993). Varför rör barn på sig? I *Barn och dans* 1993. (s. 9-22) Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Univ.

Roger 2011-02-14. *Content Analysis: Panofsky, Iconography- Iconology* [Blogginlägg]. Hämtad: 2012-12-06 [<http://rogerslectures.blogspot.se/2011/02/content-analysis-panofsky.html>]

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

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

Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.

Statens kulturråd, Danshögskolan (1990). *Dans i skolan: en metodiskrift från Danshögskolan*. Stockholm: Danshögskolan i samarbete med Statens kulturråd.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (2000) , (1997). *Grupprocesser: om inläring och samarbete i grupper*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Strömgren, E. (1943) *Bland tomtar och troll*. Stockholm: Åhlén & Åkerlunds förlag AB

Strömgren, E. (1957) *Bland tomtar och troll: 5-års jubileum John Bauer utgåva*. Stockholm: Åhlén & Åkerlunds förlag AB

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Sörenson, M (2006). Smidig som en björkkvist- stark som en enbuskpilbåge. I *Barn Dans Skola. Från Bolidens barnbalett till Dans i skolan för alla* 2006. (s.6-16) Skellefteå: Lokalhistoriskt institut, Skellefteå museum.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad: 2012-12-18 [http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf]

Wahlström, M. (1979). *Dansens historia*. Lund: Studentlitteratur

Westlund, I. (2009) Hermeneutik. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl. s.62-80) Stockholm: Liber.

Ängquist, L. (2006). *Dansande ungdom: en etnologisk studie*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Till föräldrar med barn på X -skolan i årskurs X.

Hej!

Mitt namn är Johanna Ekholm. Jag läser min sista termin till grundskolelärare med inriktning dans. Jag har nu i cirka 4 veckor befunnit mig i årskurs X på X-skolan för min slutpraktik. Till denna praktik har jag haft som uppgift att skapa en lektionsserie. Denna lektionsserien har fått handla om hur bildanalys kan bli ett medel för att skapa dans.

Eleverna har under dessa fyra veckor fått göra bildanalyser i olika grupper med olika bilder utifrån konstnären John Bauer. De har bland annat fått använda sin fantasi till att skriva en kort händelse till bilden som de analyserat. Deras ord har sedan blivit till en hjälp för dem när de i grupp fått skapa koreografi.

Onsdagen den 17/10 hade vi sedan ett redovisningstillfälle där eleverna fick gissa på vilken bild de andra grupperna gestaltade.

Jag behöver nu er hjälp till att slutföra mitt arbete. Jag skulle vilja ha er tillåtelse att få spela in en intervju med era barn i grupp. Frågorna till intervjun kommer att handla om arbetsprocessen kring lektionsserien. Detta kommer inte filmas utan bara spelas in som ljud, samt endast avlyssnas av mig samt eventuellt klassläraren för arbetet. Jag vill ha ert svar senast på måndag den 22/10.

Jag godkänner att mitt barn är med på intervjun

JA

NEJ

Barnets namn:

Vårdnadshavarens namn & underskrift

Tacksam för svar från alla föräldrar!
Mvh Johanna Ekholm

Bilaga 2

Bildanalys

1. Vad ser du på bilden?

2. Känner du igen någon symbol?
I så fall har symbolen någon betydelse?

3. Ser du någon händelse på bilden eller kan du koppla ihop bilden med någon berättelse du läst?

4. Vad tror du konstnären velat säga med bilden?
Vad har konstnären för syfte?

Bilaga 3

Panofskys analysmodell

<u>Panofsky's System</u>			
OBJECT OF INTERPRETATION	ACT OF INTERPRETATION	EQUIPMENT INTERPRETATION	CORRECTIVE PRICIPLE OF INTERPRETATION <i>(History of Tradition)</i>
I <i>Primary or natural subject matter- (A) factual, (B) expressional, constituting the world of artistic motifs</i>	<i>Pre-iconographical description (and pseudo-formal analysis)</i>	<i>Practical expression (familiarity with objects and events)</i>	History of style (insight into the manner in which, under varying historical conditions, objects and events were expressed by forms)
II <i>Secondary or conventional subject matter, constituting the world of images, stories and allegories</i>	<i>Iconographical analysis</i>	<i>Knowledge of literary sources (familiar with specific themes and concepts)</i>	History of types (insight into the manner in which, under varying historical conditions, specific themes or concepts were expressed by objects and events)
III <i>Intrinsic meaning or content, constituting the world of 'symbolic' values</i>	<i>Iconological interpretation</i>	<i>Synthetic intuition (familiarity with the essential tendencies of the human mind), conditioned by personal psychology and 'Weltanschauung'</i>	History of cultural symptoms or 'symbols' in general (insight into the manner in which, under varying historical conditions, essential tendencies of the human mind were expressed by specific themes and concepts)

(Roger, 2011-02-14²)

² Bilden är taget ifrån en blogg, som refererar ur Meaning in the Visual Arts: Papers in and on Art History. Så själva diagrammet är i sin tur urtaget ur Panofsky (1955) på sidan 40- 41, återfinns även i Boström (2003) på sidan 12.

Bilaga 4

Stödord :Grupp A

Adjektiv

virvlar, krit-vit, avhuggen, vit, djupt, giftig, nyfiken, kär, lycklig, lyser, tror, långt, vackert, fattig, små, försiktig, generad

Substantiv

svampar, spöke, pojke, gräs, hår, sten, skog, träd, grenar, arm, löv, korv, flugsvamp, balettskor, strumpor, spökprinsessa, krona, svamp, gäster, prinsessa, klänning, troll, träskor, bäver, kottar, jord, mossa, hängselbyxor, hand, järn, fötter, ben,

Verb

stirrar, leka, släppa, står, går, rymt, hittar, hjälpa, visar, tittar, pratar, undrar, ber, ler, räcker, sträcker, springer, varnar, berättar, dyker

Stödord :Grupp B

Adjektiv

långt, fult, stora, fri, fina, själv

Substantiv

troll, prinsessa, strumpa, smycken, öron, hår, antenner, näsor, krona, stenar, fötter, flöjt, djävulshorn, örhängen, flicka, skog, magar, halsband, tofflor, kniv

Verb

vaktar, kidnappar, väntar, gå, rädda, tagit

Stödord :Grupp C

Adjektiv

ful, fri, grönt, spetsig

Substantiv

flöjt, fjäder, hatt, byxor, träd, stenar, troll, kläder, pojke, människa, fötter, joddlare

(Robin Hood)

Verb

dansar, spelar

Stödord :Grupp D

Adjektiv:

stor, vacker, djupt, massor, god, fin, stor, bättre, många, ful

Substantiv:

Troll, mat, gryta, skog, kväll, svans, familj, hem, träd, grenar, sten, väskor, familjemedlemar, tomtar, kulle, trollmor, pojke, människor, stig, trollpojken

Verb

Sno, stjäla, gömmer, tagit, smyger, hittar, går, hämta, ser,

Stödord: Grupp E

Adjektiv:

runt, rosa, röd, liten
långt, vilse, försiktig

Substantiv:

Vargar, halsband, jacka, vantar, bär, svans,
troll, boll, snö, vinter, skog, kullar, skägg
träd, skor, mössa

Verb:

attackerar, anfaller, går, plockar, biter, målar, läsa, tappa

Bilaga 5

Intervjufrågor

- **Berätta för mig vad ni har gjort?**
- **Hur formade ni dansen, hur gick ni tillväga i gruppen?**
- **Tänkte ni på flera sätt att arbeta på, kom det fram fler till fler arbetssätt?**
- **Vad var tråkigast?**
- **Vad var roligast?**