

# Från ord till rörelser och dans – en analys av rörelsekunnandet i en dansuppgift

I Carlgren & G Nyberg

## Sammanfattning

*I artikeln redovisar vi ett exempel på hur kunnande, som kommer till uttryck då elever redovisar en dansuppgift, kan analyseras och bidra till vår förståelse av detta kunnande såväl som till ett artikulerat språk att använda vid utvecklingen av undervisningen. En utgångspunkt är att kunskaper om kunnande är en nödvändig grund för att förbättra undervisningen. En annan utgångspunkt är att det råder brist på sådan kunskap. Eleverna (ca 12 år gamla) var indelade i tre grupper som fick en uppgift där de med utgångspunkt i två meningar skulle skapa en dans genom att översätta varje ord till en rörelse och därefter sammanfoga ord-rörelserna. Vi presenterar resultaten av en fenomenografisk analys som grundar sig på en videoinspelning av dessa redovisningar.*

**Nyckelord:** kunnande, knowing-known, rörelsekunnande, dans, fenomenografi.



Ingrid Carlgren



Gunn Nyberg

*Ingrid Carlgren är professor i pedagogik vid Stockholms universitet, verksam vid Centrum för de humanistiska ämnens didaktik (CeHum), Stockholm Teaching and Learning Studies (STLS) samt forskarskolan i Learning Study (en nationell forskarskola med inriktning mot undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning).*

*Gunn Nyberg är lektor i idrotts- och hälsovetenskap på Högskolan Dalarna och fil. dr i utbildningsvetenskap med inriktning praktiska kunskapstraditioner. Hon har arbetat i lärarutbildningen sedan 2001 och dessförinnan som lärare i idrott och hälsa samt svenska under sexton år i grundskola och gymnasium.*

## Introduktion

I ämnet idrott och hälsa är det vanligt att elever får arbeta i grupp med att skapa olika slags rörelseprogram till musik för att sedan redovisa dessa för lärare och klasskamrater (Barker, Quennerstedt och Annerstedt, 2013). Det har dock visat sig att lärare har svårt att formulera det kunnande som olika former av grupparbeten är tänkta att utveckla. Ett vanligt sätt att beskriva syftet med en uppgift i idrott och hälsa är att läraren säger vad som ska göras (till exempel att dansa eller springa distanslopp) istället för att uttrycka vad eleverna ska kunna (till exempel att identifiera musikens uppbyggnad i teman och takter och röra sig i relation till dessa eller att förstå relationen mellan ökad uthållighet och effekten av lågintensiv respektive högintensiv intervalllöpning). Utan fokus på vad det är för kunnande som ska utvecklas riskerar elevernas lärande att bli slumpartat. Om det blir tydligt vilket kunnande som undervisningen skall bidra till att utveckla blir det lättare för läraren att hjälpa eleverna att utveckla det eftersträlvade kunnandet såväl som att bedöma detta (Redelius, Quennerstedt och Öhman, 2014; Carlgren och Marton, 2000).

Inte minst inom ett ämne som idrott och hälsa där studier, både nationella och internationella, visat att varken lärare eller elever, när de formulerar sig kring ämnet, uttryckligen förknippar det med lärande och kunskap (Annerstedt, 1991; Larsson, 2008; Quennerstedt m.fl., 2008; Lundvall, 2004; Lundvall och Meckbach, 2008; Londos, 2010; se även Gard, 2004 och Whitehead, 2005) kan det bli svårt. De rörelseaktiviteter som utgör innehållet i idrottsundervisningen betraktas inte som något eleverna ska få möjlighet att lära sig inom ramen för undervisningen. Aktiviteterna erbjuds som en form av smörgåsbord; eleverna ska få prova många aktiviteter som har en pulshöjande och muskelstärkande effekt i syfte att hitta någon aktivitet som de kan fortsätta med för att utveckla en fysiskt aktiv livsstil (Nyberg, 2014). När forskare frågar lärare i idrott och hälsa vad det viktigaste är att eleverna lär sig svarar majoriteten att de vill att eleverna skall tycka att det "är kul att röra på sig" och att undervisningen skall leda till ett bestående intresse för fysisk aktivitet (Lundvall och Meckbach, 2004, s. 30,78; Thedin Jacobsson, 2004; Larsson och Redelius, 2008; Larsson, 2008). Studier av undervisningens innehåll visar att elever inte får möjlighet att utveckla sin rörelseförmåga (Londos, 2010, s. 207).

En rörelseaktivitet som exempelvis dans blir, med ett sådant synsätt, en aktivitet för att höja pulsen och inte ett kunskapsinnehåll som kan utveckla elevers danskunnande. Forskning visar dessutom att dans, tillsammans med gymnastik och utomhusaktiviteter, är minst vanligt som innehåll i undervisningen i idrott och hälsa (Lundvall och Meckbach, 2008), trots att det ända sedan 1994 års läroplan skrivits fram som obligatoriskt innehåll i kursplanen för idrott och hälsa.

Sammanfattningsvis kan sägas att rörelser och rörelseaktiviteter inte verkar vara något som elever får möjlighet att lära sig på ett systematiskt sätt. Genom att rörelseaktiviteterna framförallt har betraktats som fysiska aktiviteter som eleverna ska utveckla intresse för, har utvecklingen av kunskaper om rörelsekunnande inte utvecklats. Mycket tyder på att lärarna är osäkra på såväl vad kunnandet innebär som hur det kan utvecklas. Om det är oklart vad eleverna ska kunna blir det också svårt

att undervisa om detta såväl som att veta vad som ska bedömas.

Idrottslärare är inte ensamma om att sakna artikulerade kunskaper om kunnande. Det är en aspekt av lärares professionella yrkeskunnande som i stor utsträckning är oformulerad (det som ibland kallas 'tyst kunskap') också inom andra ämnen. Även en lärare med omfattande och djupa ämneskunskaper klarar oftast inte av att beskriva vad det innebär att kunna detta.

Mot den bakgrunden är frågan om hur kunskaper om kunnande kan utvecklas en utgångspunkt för den här artikeln. Vi vill bidra med ett exempel på hur elevernas kunnande kan beskrivas, analyseras och diskuteras. Genom att analysera ett specifikt exempel där tre elevgrupper redovisar en dansuppgift ska vi beskriva några aspekter av hur rörelser och rörelsekunnande i sammanhanget dans kan beskrivas. Vår förhoppning är att dessa beskrivningar kan användas för att diskutera utformningen av undervisning i dans och rörelse såväl som bedömning av rörelsekunnande. Därutöver är syftet att bidra till en diskussion om hur kunnande kan förstås, studeras och beskrivas. Artikeln är tänkt att ge ett teoretiskt såväl som metodologiskt bidrag till detta.

### **Förmågor i ämnet idrott och hälsa**

Den nuvarande läroplanens fokus på förmågor ger lärarna nya utmaningar. De förväntas utforma undervisningen så att eleverna kan utveckla vissa specifika förmågor och det är bedömningen av dessa förmågor som ska ligga till grund för betygssättningen. Detta innebär en ökad press på lärarna att formulera det kunnande som visar sig i de olika förmågorna.

Ett centralt mål för ämnet idrott och hälsa enligt senaste kursplanen (Lgr 11, åk 4-6) är att eleverna ska få utveckla förmågan att kunna "röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang" vilket bland annat innefattar lekar, spel, dans, friluftsliv samt en mängd andra rörelseaktiviteter och i det centrala innehållet nämns bland annat "takt och rytm i lekar, danser och rörelser till musik" (Skolverket, 2014). Vad innebär då rörelsekunnande i 'dans'? En antydning till vägledning kan skönjas i kunskapskravet som relaterar till dans: "I rörelser till musik och i danser anpassar eleven sina rörelser relativt väl till takt och rytm" (kunskapskrav för betyget C åk 6, Lgr 11, Skolverket, 2014). Ytterligare vägledning avseende vad eleverna förväntas kunna står att finna i det kommentarmaterial som Skolverket utformat i syfte att hjälpa lärare att planera undervisningen. Där står:

*Undervisningen ska ta upp dansen ur flera perspektiv. Det kan vara dans som social gemenskap, som motionsform eller som ett kreativt uttryckssätt. Dessa perspektiv ger eleverna förutsättningar att förstå dansens betydelse i olika samhällen och under olika tidsepoker, liksom att dansen är universell. Det är också viktigt att eleverna får uppleva dansens egenvärde och rörelseglädjen i dansen.*

*(Skolverket, 2014)*

Huvudsakligen är det kunskaper om dans (i form av vetande) som betonas snarare

än det rörelsekunnande som är förknippat med att dansa. Sista meningen i citatet antyder dock att det är rörelsekunnande i dans som eleverna bör få möjlighet att utveckla. För att någon ska kunna uppleva en aktivitets egenvärde krävs, menar Due-sund (1996), att personen behärskar den vilket med andra ord innebär ett utvecklat rörelsekunnande i dans. Men vad betyder det att utveckla sitt rörelsekunnande? För att svara på den frågan behöver vi kunskaper om kunnande – kunskaper som bl.a. mot bakgrund av ovanstående – inte idag är artikulera inom idrottsämnet. Sådana kunskaper behövs såväl för att utveckla undervisningen som för att bedöma vad, och på vilken kvalitativ nivå eleverna kan det som var tänkt att de skulle kunna.

### ***Att kunna uttrycka ord i rörelser och sammanfoga dem till en dans***

I samband med ett symposium där forskargrupper från olika länder analyserade samma videofilmade material utifrån skilda perspektiv, var vårt bidrag att göra en så kallad fenomenografisk analys av materialet<sup>1</sup>. Det är resultatet av den analysen som ligger till grund för den här artikeln.

Det material som vi haft som underlag för vår analys är videofilmade lektioner samt redovisningar av en dansuppgift i en fransk skola. Elever i tolvårsåldern hade undervisning i dans med en amerikansk danslärare (men med klassens vanliga lärare närvarande). Undervisningen genomfördes på engelska och vi kan gissa att kunskaper i engelska skulle integreras tillsammans med utveckling av elevernas danskunnande.

Eleverna delades in i tre grupper med sju till åtta elever i varje grupp. Grupperna fick varsitt tema; "sand", "klippa" och "vatten" samt två meningar på engelska som handlar om dessa teman. Uppgiften, så som den uttalades av dansläraren, var att omforma varje ord i de två meningarna till en rörelse och sätta samman dessa till en dans. Ett ord som upprepades skulle representeras av samma rörelse varje gång men det var inte nödvändigt att alla i gruppen gjorde samma rörelse för respektive ord. Danserna skapades och redovisades utan musik och den rytm som eleverna hade att förhålla sig till vid redovisningen var den rytm som läraren angav genom att läsa meningarna. Eleverna redovisade sina danser samtidigt som läraren läste upp meningarna i långsamt tempo. Det är framförallt dessa filmade redovisningar som vi har analyserat.

Skillnaderna mellan de tre gruppernas (nedan kallade sandgruppen, klippgruppen och vattengruppen) redovisningar var ganska stora.

Den mest påtagliga skillnaden var hur sandgruppens dans, som gav intryck av att bygga på enstaka avgränsade rörelser, skilde sig från vattengruppens dans där rörelserna verkade sammansatta på ett annat sätt vilket gav intryck av ett flöde. Ytterligare en påtaglig skillnad var att sandgruppens och vattengruppens rörelser utfördes mer distinkt och samtidigt än klippgruppens.

Eleverna i *Sandgruppen* utför flera avgränsade positioner som följer efter varandra. Eleverna står till exempel stilla och knådar händerna, står med armarna förmede som en halvcirkel ovanför huvudet eller pekar med armarna åt sidan. Eleverna ställer

---

<sup>1</sup> Multivocal Analyses of a Teaching Unit: "When Dancing is Taught in English" in Primary School. ECER, 2014 in Porto 2 to 5 September.

sig flera gånger stilla för att förbereda nästkommande rörelse/position. Detta ger ett 'hackigt' intryck av dansen som helhet. Det är i flera fall svårt att upptäcka rörelsernas/positionernas relation till orden de representerar. Exempelvis hoppar de jämfota bakåt för ordet 'klippa' och sitter stilla på huk för ordet 'sand'.

I *Klippgruppen* utför eleverna avgränsade rörelser med relativt stora individuella variationer som ibland ger intryck av improvisation i stunden. Klippgruppen redovisar sin dans i två mindre avskilda grupper som utför rörelser oberoende av den andra gruppen. I flera fall går det att se en relation mellan rörelserna och ordens innebörd. Exempelvis verkar flera elever göra sig hårda och tunga för att representera ordet 'klippa' och spänner sina armmuskler för ordet 'hård'.

I *Vattengruppen* är elevernas rörelser sammanbundna med varandra. Eleverna utför rörelserna tydligt och samtidigt. I flera fall går det att se en relation mellan ord och rörelse. Den ena rörelsen går över i den följande i ett kontinuerligt flöde. Både enskilda rörelser och dansen som helhet ger intryck av böljande vattenvågor.

Går det att förstå dessa skillnader i termer av det kunnande som kommer till uttryck i gruppernas framföranden? Är vattengruppens sammanbundna dans ett uttryck för ett mer kvalificerat kunnande? Hur går det i så fall att beskriva det?

### ***Teoretiska utgångspunkter***

Genom att lärarna förväntas motivera undervisningens uppläggning såväl som bedömningen av elevernas kunskaper i förhållande till specifika förmågor ökar pressen på lärarna att formulera det kunnande som eleverna ska utveckla (och som visar sig som specifika förmågor). Det i sin tur skapar ett behov av kunskaper om kunnande. Olika sätt att genomföra rörelser kan betraktas som uttryck för ett kunnande, och detta kunnande kan studeras indirekt genom de olika rörelserna.

En viktig utgångspunkt för oss är att en persons kunnande omfattar särskilda sätt att erfara världen. Att tillägna sig ny kunskap handlar inte främst om att lära sig 'fler saker' utan att utveckla ett alltmer differentierat erfارande (Carlgren, 2012).

Kunnande uttrycker vår kunskapsmässiga relation till världen och visar sig som specifika sätt att se, göra och vara (Carlgren m.fl., 2015). Exempelvis har en person som är expert på biologi utvecklat en relation till naturen som skiljer sig från en lek-mans. Den kommer till uttryck som en förmåga att urskilja en mer differentierad fauna och flora tillsammans med olika spår av biologiska processer än en person som inte är biolog. På liknande sätt kan en dans- och rörelsekunnig person urskilja olika sätt att röra sig, till exempel avseende tempo, 'konsistens' och utnyttjande av rummet (Nyberg och Carlgren, 2014). I biologikunskandet såväl som i danskunskandet finns aspekter som är underförstådda och inte alltid lätta att formulera, så kallad 'tyst kunskap' (Polanyi, 1962, 1966).

I Polanyis kunskapssteori har all kunskap en förgrund och en bakgrund. Förgrunden är det vi fokuserar, det vi uppmärksammar och det vi kan tala om. Bakgrunden erfars sinnligt samtidigt som vi uppmärksammar något i medvetandet. På så vis tar vi in bakgrunden med hela vår kropp och den blir en tyst eller underförstådd del av kunskapen. Det är i interaktionen mellan bakgrund och förgrund som den underför-

stådda (den så kallade 'tysta') kunskapen finns.

Att uppfatta kunskap som en relation mellan människan och världen, följer av att inte ta det från världen åtskilda subjektet som utgångspunkt, utan istället 'människan-i-världen' och 'människan-i-verksamhet'. Kunskapen utvecklas då framförallt i, och genom, handling och inte främst genom ett åtskilt subjekt som bygger upp föreställningar om världen som grund för handlingar. Ryle (1949, s. 22) beskriver kunnande som "a disposition to act", det vill säga en beredskap att handla när det behövs. Kunnandet som sådant kan inte observeras – det visar sig i handling.

En annan viktig utgångspunkt för oss är att kunnande inte kan studeras i allmänhet eftersom det alltid är knutet till specifika sammanhang. Det existerar inget kunnande utan ett kunskapsinnehåll (något att kunna) eller någon som kan. Dewey och Bentley beskriver i *Knowing and the known* relationen mellan kunnandet och kunskapsinnehållet som en transaktionell process mellan någon som kan och det som ska kunnas (Dewey & Bentley, 1949, s.115). Till skillnad från begreppet interaktion, som betecknar ett ömsesidigt utbyte mellan två enheter som förblir intakta innebär en transaktion någon form av utbyte mellan parter som medför en förändring av bägge parterna. Undervisning kan beskrivas som att skapa situationer som möjliggör sådana transaktionella processer. Detta görs genom att skapa aktiviteter och uppgifter (exempelvis dansuppgiften) som ger eleverna möjlighet att arbeta med sitt kunnande ('knowing') i relation till något specifikt som ska kunnas ('known').

Genom den transaktionella processen förändras den som kan såväl som det som ska kunnas samt kunnandet av detta. Skapandet av uppgifter som möjliggör sådana transaktionella processer är en viktig förutsättning för vilket slags kunnande eleverna kan utveckla. Lärarens didaktiska interventioner är riktade såväl mot upprättandet av de transaktionella processerna som mot hur kunnandet som sådant utvecklas. Det räcker inte med att elever får en uppgift. Läraren måste också se till att det blir en uppgift de uppfattar och tar sig an. En viktig aspekt är hur eleverna uppfattar uppgiften eftersom det är något som kan variera, det är inte säkert att eleverna uppfattat uppgiftens syfte så som läraren avsett.

## Metod

För att analysera och beskriva det kunnande som kommer till uttryck vid de tre dansuppförandena behöver vi en analysmetod som tar hänsyn till kunnandets såväl tysta och underförstådda, som mer synliga aspekter. Vi har därför valt att göra en fenomenografisk analys av de tre dansuppförandena. Genom den fenomenografiska analysen formuleras delar av det som är underförstått och tyst – som så att säga "ligger bakom" eller "under" det som sägs eller görs och som utgör en grund för detta. En fenomenografisk analys resulterar i en uppsättning beskrivningskategorier för de icke formulerade 'uppfattningar' eller kunnanden som så att säga förklarar skillnaden mellan elevernas olika sätt att röra sig.

Fenomenografi är en kvalitativ forskningsansats som utvecklades av en forskningsgrupp i Göteborg under 1970-talet i syfte att kunna beskriva kvalitativa skillnader mellan olika sätt att uppfatta eller erfara ett fenomen ( Marton, 1981, Marton & Svens-

son, 1978).

Fenomenografiska uppfattningar uttrycker sätt att relatera till världen. I enlighet med vad som sagts ovan om kunnande som en relation som kommer till uttryck som ett erfalande menar vi att fenomenografiska beskrivningar av olika sätt att erfa kan användas för att beskriva olika sätt att kunna. I fenomenografien är det skillnader mellan olika sätt att tala och göra som fokuseras och analyseras. Genom att jämföra olika uttryck för ett fenomen (i vårt fall olika sätt att omforma ord till rörelser och sätta samman rörelserna till en dans) kan olika sätt att uppfatta eller erfa beskrivas.

Genom att (abduktivt) konstruera beskrivningskategorier som svarar mot de uppfattningar (eller erfanden) som gör variationen i uttrycken begriplig, resulterar den fenomenografiska analysen i ett antal (metaforiska) kategorier som är åtskilda men ändå innehållsligt relaterade till varandra. Relationerna mellan dem illustreras i ett så kallat utfallsrum (Marton, 1981, 1994). Skillnaderna mellan kategorierna kan beskrivas i termer av vilka aspekter av ett fenomen som urskiljs respektive inte urskiljs.

När fenomenografi används för att analysera kunnande är det två typer av resultat som är intressanta. För det första de olika beskrivningskategorierna som så att säga beskriver olika sätt att kunna och som också inkluderar kunnandets tysta aspekter. För det andra leder en vidare analys av dessa kategorier till att olika så kallade strukturella aspekter kan identifieras. Olika sätt att uppfatta eller erfa ett fenomen kan beskrivas i termer av vilka aspekter av fenomenet som urskiljs vilket ger en grund för att planera vad eleverna måste urskilja för att utveckla en viss form av kunnande (jfr Carlgren m.fl. 2015). Kunnande kan på så vis beskrivas i termer av vilka aspekter som urskiljs.

Vårt huvudsakliga fokus för den fenomenografiska analysen var den videofilm som visade de tre gruppernas redovisningar av danserna. De övriga filmerna, som visar hur läraren formulerar uppgiften samt hur grupperna arbetar med den, har vi använt för att följa upp och kontrollera delar av resultatet, så kallad triangulering.

Den fenomenografiska analysen inriktades på tre fenomen: för det första rörelserna som sådana, för det andra relationen mellan rörelsen och ordet och, för det tredje, hur orden/rörelserna sammanfogas till meningar/danser.

Vi började med att analysera de olika slags rörelser som användes i gruppernas redovisningar. Hur kunde skillnaderna mellan dem förstås som olika uppfattningar eller sätt att erfa rörelser? Därefter analyserade vi hur eleverna genom rörelser representerade orden. Den första delen av uppgiften handlade ju om att 'översätta' ord till rörelse och låta varje ord representeras av en rörelse. Den andra delen handlade om att sammanfoga ord-rörelserna till dansade 'meningar' varför vi analyserade hur eleverna band samman sina rörelser (ord) till en dans (meningar).

De tre analyserna resulterade i ett antal beskrivningskategorier som sedan kunde användas för en närmare granskning av de tre dansuppförandena.

## Resultat

Som vi beskrev inledningsvis skilde sig de tre gruppernas redovisningar åt i flera avseenden. Vi börjar därför resultatredovisningen med en kort beskrivning av dessa

skillnader för att därefter presentera resultatet av de tre fenomenografiska analyserna. Först presenteras resultaten i form av kvalitativa beskrivningskategorier angående de tre fenomenen – rörelserna som sådana, relationen ord-rörelse samt hur rörelserna fogas samman. Dessa kategorier har därefter använts för en kvantitativ beskrivning av de tre dansuppförandena.

#### **Sandgruppens dansuppförande**

*Eleverna utför separata rörelser som tecken utan sammanbindning.* I sandgruppens dansuppförande är varje ord omformat till en rörelse som en i taget redovisas utan att bindas samman med övriga ord. Rörelserna verkar till stor del ha en extern relation till motsvarande ord. Rörelserna kan beskrivas som tecken för orden de representerar. Eleverna knådar händerna eller ställer sig upp med armarna formade i halvcirkel ovanför huvudet.

#### **Klippgruppens dansuppförande**

*Eleverna utför separata rörelser som uttrycker innebörden av de separata orden utan att rörelserna binds samman.* Varje ord är omformat till en rörelse som en i taget framförs, och i stor utsträckning med individuella variationer. Orden redovisas utan att bindas samman med varandra. Jämfört med sandgruppen verkar eleverna i högre utsträckning försöka uttrycka ordens innebörd.

#### **Vattengruppens dansuppförande**

*Eleverna utför rörelser som ett flöde där den ena rörelsen går över i den andra.* I vattengruppens dans är varje ord omformat till en rörelse som genomförs med en övergång till efterföljande rörelse. Rörelserna sammanbinds i ett flöde som ger intryck av att vara en rörelsefras.

#### **Dansernas olika rörelser**

Varje ord i de två meningarna som grupperna fick sig tilldelade skulle omvandlas till en rörelse. Analysen av rörelserna så som de framträdde som rörelser ledde till tre kvalitativt skilda uppfattningar av rörelser (tabell 1).

Rörelser som:	
A. att inta en position	Rörelserna kan beskrivas som en gest eller att inta en position. Exempelvis att sitta på huk med armarna bakom ryggen och att resa sig från huksittande till stående med armarna sträckta ovanför huvudet.
B. att röra sig	Rörelserna engagerar hela kroppen i att röra sig under hela den tid som avsatts för att representera ordet. Eleverna roterar exempelvis runt sig själva och varandra under samtidig armförning i stora cirklar.
C. att kroppsligt beskriva	Rörelserna engagerar i huvudsak armar och händer vilket ger intryck av att illustrera, eller teckna något. Eleverna för exempelvis händer och armar runt i en cirkel eller sträcker ut en arm och ett finger i en 'pekande' rörelse samtidigt som de står relativt stilla.

Tabell 1. Skilda uppfattningar av rörelser.



Beskrivningskategorierna visar här hur olika eleverna uppfattat vad rörelser kan innebära för dem i det sammanhang som vi studerat. De beskriver tre olika slags rörelser eller sätt att göra rörelser. När rörelsen är en position så är det egentligen en icke-rörelse eller en 'stillastående' rörelse till skillnad från 'att röra sig', som är utsträckt i tiden. När rörelsen är i form av en beskrivning så används kroppen som ett medel för att illustrera eller berätta något främst med hjälp av armar och händer.

De tre rörelserna går inte att relatera till varandra i form av en hierarki, det vill säga det är svårt att se någon av rörelserna som mer kvalificerad eller komplex än de andra. Möjligen skulle det gå att hävda att 'att beskriva något' är svårare än de två andra – men svårigheterna gäller inte rörelsekunnandet som sådant.

De tre olika rörelserna går lätt att kombinera till rörelsemönster. De kan ses som exempel på delar av ett rörelsekunnande.

### **Relationen mellan ord och rörelse**

Analysen av rörelsernas relation till de ord som rörelserna representerade resulterade i följande (tabell 2):

Relation ord-rörelse som:	
D. tillfällig.	Relationen mellan rörelse och ord är extern och godtycklig. Exempelvis att sitta på huk som representation av "sand" eller att hoppa jämfota bakåt som representation av ordet "klippa"
E. illustrerande	Relationen till ordet kan beskrivas som en illustration. Eleverna beskriver ordet genom att exempelvis rotera runt sin egen axel när ordet "jord" representeras och ordet "nära" illustreras genom att eleverna flyttar sig närmare varandra.
F. Imiterande	Relationen till det representerade ordet kan beskrivas som en imitation av ordets innebörd. Rörelsen motsvarar ordet genom att eleverna exempelvis sträcker upp händer och amar för ordet "upp", sätter sig ner för ordet "ned"
G. att 'vara' ordet.	Relationen till det representerade ordet kan beskrivas som att gestalta eller 'vara' ordet. Eleverna intar en position eller rör sig som om de är en klippa genom att ställa sig stadigt och med spända muskler. De uttrycker på det sättet ett varande genom 'att vara en klippa', som är tung och hård.

Tabell 2. Skilda uppfattningar av relationen mellan ord och rörelse.

Här kan vi se hur beskrivningskategorierna sätter ord på skillnader i hur eleverna uppfattar relationen mellan ord och rörelse. De fyra kategorierna uttrycker olika innebörder av denna relation. I den första kategorin har ordets betydelse ingen betydelse för rörelsen, vilket det däremot har i de följande tre kategorierna. När relationen är tillfällig fungerar rörelsen som ett tecken för ordet.

De bägge mellankategorierna – illustrera och imitera – uttrycker ordens betydelse i en slags yttre mening. När rörelsen imiterar orden används rörelserna 'inta en position' eller 'röra sig' medan rörelser som illustrerar är mer beskrivande.

Till skillnad från 'imitera' och 'illustrera' uttrycker kategorin 'att vara ordet' ordets inre mening. En klippas hårdhet kan illustreras i såväl yttre (genom att man slår sig mot den) som inre (genom att göra sig hård)mening.

De olika uppfattningarna kan ses som delar av rörelsekunnande i ett sammanhang där utmaningen är att gestalta begrepp, känslor och stämningar.

### **Dansa meningar**

Varje grupp skapade en dans av rörelserna i den ordning som orden i meningarna var placerade. Vi kan därmed också säga att redovisningarna innebar att dansa meningarna. Analysen av gruppernas sätt att dansa meningarna resulterade i tre kategorier som vi menar skiljer sig åt, nämligen (tabell 3):

<b>Dansa meningar som:</b>	
H. en rad av enskilda ordrörelser	Rörelserna genomförs en i taget utan att någon planerad övergång till efterföljande rörelse kan urskiljas. Eleverna måste ibland, var för sig, förflytta sig eller ändra position för att kunna påbörja den rörelse som följer.
I. ett flöde av ordrörelser	Rörelserna flyter in i varandra. Övergången från en rörelse till nästa sker samstämmigt och planerat.
J. en rörelsefras	Rörelserna flyter in i varandra. Övergången från en rörelse till nästa sker samstämmigt och planerat samtidigt som de tillsammans bildar en helhet som uttrycker en innebörd av meningarna.

Tabell 3. Skilda uppfattningar av att dansa meningar.

Kategorierna beskriver skillnader som belyser vad det kan innebära att skapa en dans av meningar. I den första kategorin är rörelserna ihopsatta som separata avgränsande delar, i nästa kategori är rörelserna sammansatta till ett flöde och i den tredje blir den sammansatta helheten mer än delarna tillsammans. Vattengruppens dans ger exempelvis intryck av böljande vågor i ett hav.

Liksom i de övriga analyserna blir innebörden av kunnandet synligt på ett sätt som kan bidra till att sätta ord på nyanser och aspekter av det kunnande som eleverna visar. Hur rörelserna binds samman, hur samstämmiga elevernas rörelser är och hur helheten representerar meningens innebörd kan vara delar av ett rörelsekunnande i dans. Det går att se kategorierna som en hierarki där kategori J skulle kunna innebära ett mer komplext kunnande men det är, menar vi, beroende av sammanhang och syftet med uppgiften.

### **Kvantitativ beskrivning av de tre analyserade dimensionerna i dansuppförandena**

Genom att klassificera varje rörelse som grupperna gjorde i termer av de framtagna kategorierna kunde dansredovisningarna beskrivas numerärt (tabell 4).

		Sand	Klippa	Vatten
Rörelser	A	10	7	3
	B	4	5	17
	C	6	8	0
Relation ord-rörelse	D	11	6,5	11
	E	7	9,5	0
	F	2	1	2
	G	0	3	7
Dansa meningar	H	1	2	0
	I	1	0	0
	J	0	0	2

Tabell 4. Kvantitativ beskrivning av kategorierna i relation till varje grupp.

### ***Sandgruppens dansuppförande***

Det mest förekommande sättet att röra sig i sandgruppen är att genomföra en gest eller inta en position. När det gäller relationen mellan ord och rörelse är den huvudsakligen av tillfällig art men det förekommer även många exempel på en illustrerande relation. Den första dansade meningen kännetecknas av en stor del gester och positioner som avgränsade delar utan planerade övergångar. Den andra dansade meningen kännetecknas av att eleverna i högre grad befinner sig i rörelse och att dansens olika delar relativt ofta sammanbinds med samstämmiga övergångar mellan rörelserna.

### ***Klippgruppens dansuppförande***

I klippgruppens dansuppförande kan vi se en likvärdig fördelning av olika rörelser: som positioner, som beskrivningar och som att röra sig. Huvudsakligen utför eleverna rörelserna på ett illustrerande sätt men vi ser också relativt många rörelser som tycks vara tillfälligt relaterade till orden. Klippgruppens dans kännetecknas också av flera individuellt utförda rörelser som skiljer sig från varandra.

Gruppens sätt att dansa meningar karaktäriseras av att genomföra rörelser som avgränsade delar i dansen utan synbara planerade övergångar.

### ***Vattengruppens dansuppförande***

I vattengruppens dansuppförande är det få positioner och inte en enda rörelse av karaktären att beskriva. Dansen karaktäriseras istället av att eleverna befinner sig i rörelse hela tiden. När det gäller relationen ord-rörelse ser vi i vattengruppen många exempel på en tillfällig relation, men vi ser också relativt många rörelser där relationen uttrycks genom att 'vara' ordet.

Även om de enskilda rörelserna i vattengruppens dans ger uttryck för en tillfällig relation till det ord de representerar bildar de tillsammans en helhet som verkar uttrycka en innebörd av de meningar som gruppen fått som handlar om hur vattnet formar havet och hur vågorna förvandlar klippor till sand.

## Diskussion

Analyserna visar på olika aspekter av kunnande som visar sig när eleverna redovisar sin uppgift att omforma ord till rörelser och sätta ihop dessa till en dans. Med hjälp av de framtagna kategorierna kan skillnaderna mellan de tre gruppernas dansuppföranden preciseras. Beskrivningskategorierna ger, menar vi, ett språk för att tala om danserna och rörelserna i dem såväl som det kunnande som kommer till uttryck i de tre redovisningarna. Den mest slående skillnaden är hur vattengruppen skiljer sig från de övriga grupperna. Deras dansuppförande är uppbyggd av rörelser som inte är positioner eller beskrivningar utan mer av karaktären 'att röra sig'. I vattendansen är relativt många av orden karakteriserade genom att "vara" orden. Rörelserna glider över i varandra och tillsammans bildar de en helhet som uttrycker en innebörd av de dansade meningarna.

Klippgruppen skiljer sig från de övriga genom att varje individ söker sitt eget sätt att röra sig snarare än att genomföra en 'grupp-rörelse'. De individuella rörelserna är varierande – såväl positioner som beskrivningar och 'att röra sig'. Detta skiljer sig från sandgruppens framförande där majoriteten av orden är positioner som också verkar vara tillfälligt relaterade till de ord de representerar. (Sandgruppen har instruerats av läraren i högre grad än de andra eftersom den hade svårt att komma igång på egen hand).

### *Lärarens intentioner*

Skillnaderna mellan de tre dansuppförandena aktualiserar frågan om syftet med undervisningen. Ville läraren lägga vikt vid att eleverna skulle lära sig olika slags rörelser och att ord kan uttryckas i rörelser på olika sätt eller är det sammanfogningen av rörelser till en dans som är det viktiga? I det senare fallet kanske syftet också är att eleverna lär sig att dans kan vara olika saker och kan gestaltas såväl som ett flöde av rörelser eller som en serie positioner?

Även om vårt exempel är från en fransk skola menar vi att den uppgift eleverna fick är tänkbar också i svenska skolor. I den svenska kursplanen har det långsiktiga målet med rörelseundervisningen formulerats som att eleverna ska utveckla sin förmåga att "röra sig allsidigt i olika fysiska sammanhang".

### *Begrepp som redskap*

Det är sannolikt ganska vanligt att uppgifter av liknande slag som i vårt exempel genomförs utan särskilt mycket reflektion över vad det är eleverna ska lära sig. Detta kan exemplifieras med en studie (Larsson & Karlefors, in press) som bland annat uppmärksammar hur lärare i idrott och hälsa undervisade i rörelse, rytm och dans. Eleverna fick i uppgift att gruppvis skapa rörelser till musik. Det framkom dock att det var oklart vad eleverna skulle lära sig. Det viktigaste verkade vara att eleverna samarbetade och prövade tillsammans. Att få begrepp för olika aspekter av rörelsekunnande kan vara till hjälp för att reflektera över innebörden i det kunnande som eleverna förväntas utveckla och att exempelvis ställa frågan vad det kan innebära att kunna omforma ord till rörelser och sätta ihop rörelserna till en dans. De kan

användas av lärare för att samtala med eleverna om deras rörelser och sätt att röra sig samt med andra lärare i diskussioner om till exempel bedömning av elevernas rörelseförmåga.

Den så kallade variationsteorin för lärande, som utvecklats ur fenomenografin (Pang, 2003), ger redskap för att planera för undervisning och lärande. Ett viktigt antagande i teorin är, att för att kunna urskilja aspekter av det som ska kunnas måste eleverna ha erfart en variation i den dimension som aspekten representerar. Detta förutsätter en temporal integration, en samtidig medvetenhet om vad vi erfar i stunden och vad vi har erfart tidigare (Marton & Tsui, 2004, s. 31). För att utveckla undervisningen i dans med fokus på rörelsekundandet kan resultaten från våra analyser användas tillsammans med de variationsteoretiska designprinciperna. Till exempel för att urskilja vad det kan innebära att sätta samman två eller flera rörelser, krävs att eleverna får möjlighet att erfara olika sätt att sammanbinda rörelser och att inte binda samman dem alls. I undervisning som är inriktad på rörelser och rörelsekundande är det viktigt att dessa erfarenheter är kroppsliga – att eleverna alltså får möjlighet att urskilja och erfara variationerna kroppsligt (Nyberg & Carlgren, 2014). Lärarna kan systematiskt låta eleverna urskilja och erfara skillnaden mellan att utföra rörelserna som separata enheter med eller utan sammanbindning. Genom att ge eleverna möjlighet att erfara olika sätt att skapa övergångar mellan rörelser i en dans samt uppmärksamma vari skillnaderna består kan deras kunnande utvecklas. En lärare som vill hjälpa elever att utveckla sitt kunnande i att exempelvis skapa danser med ett budskap eller gestalta en berättelse eller en dikt, kan planera undervisningen så att eleverna får möjlighet att urskilja och erfara skillnaden mellan att imitera ord och att 'vara' ord, det vill säga gestalta innebörden av ordet. Undervisning i rörelseförmåga kan också handla om att eleverna får skapa positioner omväxlande med beskrivande rörelser och sammanbinda dessa på olika sätt.

### ***Skillnaderna mellan grupperna***

Hur kan vi då förklara skillnaderna mellan grupperna? Vi har antagit att de tre dansuppförandena uttrycker olika slags kunnanden som ett resultat av en transaktionell process mellan eleverna, (de som kan), den uppgift de fick (vad de skulle göra) och det uppfattade syftet med uppgiften (det som ska kunnas). Skillnaderna i det kunnande som visades kan knytas till elevernas tidigare kunnande såväl som till hur de uppfattade uppgiften och syftet med den. Utformningen och formuleringen av uppgiften skapar en situation där kunnandet kan utvecklas. Om eleverna uppfattar uppgiften som att hitta en rörelse för varje ord oavsett ordets innebörd eller betydelsen av meningen som en helhet blir sannolikt processen annorlunda än om uppgiften uppfattas som att tillsammans skapa en dans som uttrycker innebörden av meningen som helhet. I det senare fallet blir sannolikt eleverna mer uppmärksamma på till exempel de andras rörelser såväl som sina egna eftersom delarna (rörelserna) skall bidra till en helhet.

Den uppgift som eleverna fick uppfattades troligtvis av läraren som 'samma' för de tre grupperna – bortsett från att de tre meningarna var uppbyggda kring orden sand,

klippa respektive vatten. Vid närmare granskning av hur meningarna formulerades visar det sig dock att vissa skillnader i formuleringarna kan tänkas ha betydelse för resultatet.

De meningar som sandgruppen fick var:

*"Sand is made up of very small pieces of rocks. Sand is moved by wind and water to make beaches"*

Här är huvudordet 'sand' ett objekt som består av små partiklar och som, med hjälp av vinden, bildar stränder.

Klippgruppens meningar var:

*"Rocks are found near the oceans of the earth. Rocks are hard, solid material that water can change into sand."*

Också här är klipporna objekt, som kan förändras av vattnet.

Vattengruppens meningar var:

*"Water is a liquid that forms seas. Waves in sea water can be strong enough to change rocks into sand."*

Till skillnad från de andra gruppernas meningar är vattnet här subjekt (som utgör hav och som påverkar och förändrar klippor).

Dessa skillnader i hur meningarna är formulerade kan tänkas få konsekvenser för de danser som eleverna gör. Att skapa en rörelse för sand som objekt skiljer sig kanske från att gestalta sand som subjekt. Kanske påverkades den gestaltning som vattengruppen iscensatte av att vattnet var subjekt och inte objekt? I så fall är det ett exempel på betydelsen av små detaljer i uppgiftens formulering för hur den fungerar för eleverna. Detta är i sig en fråga för fortsatt forskning.

Ytterligare en faktor av betydelse för utvecklingen av elevernas kunnande, som vi i det här fallet inte har studerat närmare, är lärarens interaktion med gruppen. Läraren gick till exempel in och styrde arbetet i sandgruppen mer än i de övriga grupperna. Det berodde förmodligen på att den gruppen inte kom igång med uppgiften av sig själva utan behövde tydligare instruktioner. Varför den gruppen i så stor omfattning gjorde rörelser som positioner kan vara värt att reflektera över. Kan det till exempel vara så att det är enklare att göra rörelser som positioner än som 'att röra sig' eller att 'kroppsligt beskriva' något?

Det exempel vi använt i den här artikeln är begränsat på flera sätt. Vi har inte haft tillgång till särskilt mycket kontextuell kunskap om den situation vi analyserar. Exemplet är från en fransk skola där undervisningen på engelska hade ett dubbelt syfte – undervisningens innehåll var såväl engelska som dans/rörelse. Vårt syfte har främst varit att visa hur en analys av innehållet i det eleverna gör i termer av kunnande och kunskapsinnehåll (knowing-known) kan bidra till att utveckla ett ämnesdidaktiskt språk för att tala om elevers kunnande.

Även om vår analys fokuserade kunnande som kom till uttryck i redovisningarna på gruppnivå menar vi att resultaten också kan användas på individnivå.

## Referenser

- Annerstedt, Claes (1991) *Idrottslärarna och idrottsämnet – Utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv* (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Barker, Dean, Quennerstedt, Mikael och Annerstedt, Claes (2013) Inter-student interactions and student learning in health and physical education: a post-Vygotskian analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Publ. online 17 dec. 2013
- Carlgren, Ingrid (2011) Direkt och indirekt lärande i skolan. I: Mikael Jensen (red) *Lärandets grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (2012) Kunskap för bildning. I: Englund, T., Forsberg E, & Sundberg, D. (red) *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Liber: Stockholm.
- Carlgren, Ingrid, Ahlstrand, Pernilla, Björkholm, Eva och Nyberg, Gunn (under publicering 2015) The meaning of knowing what is to be known. *Éducation & Didactique*, vol. 8, nr. 2.
- Carlgren, Ingrid (under publicering 2015) *Kunskapstraditioner och undervisningspraktiker*.
- Dewey, John och Bentley, Arthur (1949/1989) *Knowing and the known. The Later Works 1949-1952*. vol. 16, ss. 1-280.
- Duesund, Liv (1996) *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Gard, Michael (2004) An elephant in the room and a bridge too far, or physical education and the “obesity epidemic”. I: John Evans, Brian Davies and Jan Wright (red) *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. ss. 68-82. London: Routledge.
- Larsson, Håkan och Karlefors, Inger (2015) Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing...learning? *Sport, Education and Society*, Publicerad online: 21 Jan 2015. DOI:10.1080/13573322.2014.979143.
- Larsson, Håkan (2008) ”Man ska inte behöva vara bra på nå’nting” – elevers syn på lärande i skolämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, vol. 17, nr. 4, ss. 43-46.
- Larsson, Håkan och Redelius, Karin (2008) Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13, nr. 4, ss. 381-398.
- Londos, Mikael (2010) *Spelet på fältet*. (Diss.) Malmö: Holmbergs förlag.
- Lundvall, Susanne (2004) Bilder av ämnet idrott och hälsa – en forskningsöversikt. I: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, Håkan Larsson och Karin Redelius (red), ss. 19-43. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Lundvall, Susanne, och Meckbach, Jane (2004) ”Fritt och omväxlande” I: *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, Håkan Larsson och Karin Redelius (red), ss. 70-80. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Lundvall, Susanne och Meckbach, Jane (2008). Mind the gap: physical education and health and the frame factor theory as a tool for analysing educational settings. *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 13, nr. 4, ss. 345-364.
- Marton, Ference (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world

Carlgren & Nyberg

- around us. *Instructional Science*, vol. 10, nr. 2, ss. 177-200.
- Marton, Ference (1994). Phenomenography. I: T. Husen & N. T. Postlethwaite (red.) *International encyclopedia of education*, 2a uppl., vol. 8, ss. 4424-4429, London: Pergamon.
- Marton, Ference och Booth, Shirley (1997) *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Marton, Ference och Lo, Ling Mun (2007) Learning from "The Learning Study". *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr. 1, ss. 31-44.
- Marton, Ference och Pang, Ming Fai (2006) On some necessary conditions of learning. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 15, nr. 2, ss. 193-220.
- Marton, Ference och Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, Ference och Svensson, Lennart (1978) Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin. *Rapporter från pedagogiska institutionen*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Marton, Ference. (1981) Phenomenography - Describing conceptions in the world around us. *Instructional Science*, vol. 10, nr. 2, ss. 177-200.
- Nyberg, Gunn (2014) *Ways of knowing in ways of moving: A study of the meaning of capability to move*. (Diss.) Stockholm: Institutionen för Etnologi, Religionshistoria och Genusvetenskap, Stockholms universitet.
- Nyberg, Gunn och Carlgren, Ingrid (2014) Exploring capability to move – somatic grasping of house hopping. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Publ. online 6 feb 2014 DOI: 10.1080/17408989.2014.882893
- Pang, Ming Fai. (2003) "Two Faces of Variation: On Continuity in the Phenomenographic Movement." *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, nr. 2, ss. 145-156.
- Polanyi, Michael (1962) *Personal Knowledge-Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Quennerstedt, Mikael, Öhman, Marie and Ericsson, Charlie (2008) Physical Education in Sweden – a national evaluation. *Education-line*; Available online at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/>.
- Redelius, Karin, Quennerstedt, Mikael och Öhman, Marie (2015) Communicating aims and learning goals in physical education – part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, Publicerad online: 21 Jan 2015. DOI:10.1080/13573322.2014.979143
- Runesson, Ulla (2006) What is possible to learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 5, nr. 4, ss. 397-410.
- Ryle, Gilbert (1949/2009) *The Concept of Mind*. Oxon: Routledge.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*, Stockholm: Skolverket.



- Svensson, Lennart (1984) Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan. *Rapporter från Pedagogiska institutionen, nr. 3*, Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thedin Jacobsson, Britta. (2004) Basket, brännboll och så lite hälsa. I: Håkan Larsson och Karin Redelius (red) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*, ss. 99-122. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Whitehead, Margaret (2005) Physical Literacy – A Developing Concept. Paper presented at the conference of *British Philosophy of Sport Association*.