

Estetiska ämnen och skolan

Ämnesintegrering, inläring och gruppdynamik ur lärares
perspektiv

Christina Arelid & Malin Norberg

LAU390

Handledare:

Anna Brismark

Examinator:

Hanna Markusson Winkvist

Rapportnummer: HT10-1100-05

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Estetiska ämnen och skolan: Ämnesintegrering, inläring och gruppdynamik ur lärares perspektiv
Författare:	Christina Arelid & Malin Norberg
Termin och år:	HT 2010
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Anna Brismark
Examinator:	Hanna Markusson Winkvist
Rapportnummer:	HT10-1100-05
Nyckelord:	Estetiska ämnen, ämnesintegrering, inläring, gruppdynamik

Vi ska undersöka hur förekommande ämnesintegrering är beträffande de teoretiska i samröre med de estetiska ämnena enligt lärare. Samt om lärarna tror att detta påverkar gruppdynamiken och detta i sin tur inläringen hos eleverna. Vår huvudfråga är hur förekommande ämnesintegreringen av de estetiska ämnena är. För att ta reda på detta har vi genomfört enkätundersökningar samt ett antal intervjuer. Tillsammans med den litteratur vi har läst, både den som gäller för idag och den historiska, och vår egen undersökning ger detta oss vissa belägg för den tes vi ursprungligen haft, nämligen att estetiska uttrycksformer är behjälpliga för elevers inläring både beträffande socialt beteende och teoretiska kunskaper. Vårt resultat har visat att drygt 80 % av lärarna i enkätundersökningen arbetar estetiskt ämnesintegrerat och av dessa är det drygt 50 % som gör det frekvent. Lärarna som har ställt upp i vår enkätundersökning samt i intervjuerna har styrkt vår och även litteraturens åsikter vad det beträffar de estetiska ämnenas positiva effekter på inläring, 100 % av de tillfrågade tror att de har en positiv inverkan. 90 % av de tillfrågade tror att även gruppdynamiken påverkas positivt.

Kunskapen om vilka positiva effekter de estetiska uttrycksformerna har på lärande och gruppdynamiken tror vi är väsentligt för läraryrket eftersom det finns så mycket alternativa undervisningsstrategier att hämta där som gör att man kan anpassa sin undervisning till fler individers sätt att lära. Enligt oss, lärarna och litteratur lär människor med olika sinnen och därmed behövs en kunskap om att nyttja dess estetiska uttryck för att komma åt dessa inlärningsmetoder.

Innehållsförteckning

ABSTRACT	1
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	2
SAMMANFATTNING	4
1. INLEDNING	5
2. SYFTE	6
3. DISPOSITION	6
4. METOD	6
4.1 VAL AV UNDERSÖKNINGSMETOD	6
4.2 URVAL	7
4.3 ENKÄTUNDERSÖKNING	7
4.4 INTERVJUER	7
4.5.1 RESPONDENT 1	7
4.5.2 RESPONDENT 2	8
4.5.3 RESPONDENT 3	8
4.5.4 RESPONDENT 4	8
4.6 VALIDITET OCH BORTFALL.....	8
5. BAKGRUND	9
5.1 DRAMA.....	9
5.2 DANS	10
5.3 BILD	11
5.4 MUSIK	12
5.4.1 DEN VÄSTERLÄNDSKA KONSTMUSIKEN.....	12
5.4.2 JAZZENS HISTORIA.....	13
6. TIDIGARE FORSKNING	13
ESTETISKA UTTRYCKSFORMERS BETYDELSE FÖR INLÄRNING OCH SOCIAL KOMPETENSTRÄNING	13
6.1 DRAMA.....	13
6.2 DANS	15
6.3 BILD	16
6.4 MUSIK	17
6.4.2 MUZAK.....	18
6.1.5 RYTMIK.....	18
7. RESULTAT	20

7.1 ENKÄT	20
7.1.1 ÄMNESINTEGRERING	20
7.1.2 HUR OFTA ESTETISK ÄMNESINTEGRERING SKER	20
7.1.3 ÄMNER	21
7.1.4 INLÄRNING OCH GRUPPDYNAMIK	21
7.1.5 ÄMNESINTEGRERING PÅ ARBETSPLATSEN	22
7.1.6 SLUTSATSER	22
7.2 INTERVJUER	23
7.2.1 GRUPPDYNAMIK	23
7.2.2 INLÄRNING	23
7.2.3 NACKDELAR MED ATT ARBETA I PROJEKT	25
7.2.4 DANS OCH DRAMA I SKOLAN	25
8. SLUTDISKUSSION	27
ENKÄTER OCH RESPONDENTINTERVJUER	27
ESTETISKA UTTRYCKSFORMER	28
DRAMA	28
DANS	29
MUSIK	29
RYTMIK	31
BILD	31
STYRDOKUMENT OCH SLUTORD	32
9. KÄLLFÖRTECKNING	33
KÄLLOR	35
BILAGA 1	36
ENKÄT: DE ESTETISKA ÄMNERNAS INTEGRERING I SKOLAN	36
BILAGA 2	39
INTERVJUFRÅGOR	39
DIAGRAMFÖRTECKNING	
1. Ämnesintegrering	20
2. Hur ofta estetisk ämnesintegrering sker	20
3. Ämnen	21
4. Inläring och gruppdynamik	22

Sammanfattning

Vi vill med detta arbete undersöka huruvida de estetiska uttrycksformerna används ämnesintegrerat i grundskolan och i vilken utsträckning. Vilka positiva beskafter anser lärarna att de estetiska ämnena har vad det beträffar inläring och gruppdynamik. Vi har studerat tidigare litteratur i ämnet, även de historiska aspekterna till de estetiska uttrycksformerna och dess påverkan på människan. För att få reda på lärarnas åsikter har vi genomfört enkätundersökningar samt ett antal intervjuer.

Med estetiska uttrycksformer menar vi i detta fall bild, musik, drama och dans. Teoretiska ämnen motsvarar ämnen som svenska, matematik, naturorienterade, samhällsorienterade o.s.v. Vi kommer även använda oss av olika uttryck som ämnesintegrering och projektarbete. Skillnaden mellan dessa är att ett projektarbete är ett arbete inom ett avgränsat område som pågår under en bestämd tidsperiod, projektarbete kan även benämnas tematiskt arbete. Med ämnesintegrering menar vi att de estetiska ämnena integreras med de teoretiska naturligt i undervisningen.

1. Inledning

"Alla människor har behov av att uttrycka sig. Alla försöker hitta ett sätt att kommunicera. En del kan säga vad de vill med ord, andra kan säga mer med bilder och saker" (Hollander se Söderbäck, 1978 s 7).

"Dans är härligt därför att det som sägs i dans kanske inte går att säga i ord. (...) Dansen blir dels ett språk för känslor som är svåra och kanske inte socialt accepterat att uttrycka i tal eller skrift, men också ett medel att förstå både sina egna och andras sätt att uttrycka sig" (Banér, 1993 s 50).

I enlighet med den svenska läroplanens riktlinjer, Lpo 94¹, skall lärarna sträva efter att undervisningen skall ge eleverna *"(...) möjlighet att arbeta ämnesövergripande"* (Lpo 94 s 13). Vidare står det i läroplanen om vikten av att balansera innehåll och arbetsformer för att främja individens förmåga att tillägna sig kunskap. *"Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer"* och *"lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former"* (Lpo 94 s 6 och s 9).

Ämnesintegrering med estetiska ämnen är något som accentuerats genom hela lärarutbildningen. Särskilt har de estetiska uttrycksformerna lyfts fram som en del i inlärningsprocessen. Läroplanen betonar vikten av att anpassa undervisningen till var elevs förutsättningar och även att det finns olika vägar till att nå målen (Lpo 94 s 4). Något som de estetiska uttrycksformerna kan vara behjälpliga med, då det är vår kunskap att individer lär på olika sätt, genom olika sinnen. Vilket sinne som är dominant varierar från individ till individ, det kan vara det visuella, auditiva, taktila eller kinestetiska. Det gäller därmed att hitta den metod som passar varje enskild elev bäst². I läroplanen finns tydliga riktlinjer om att elever skall få pröva, utveckla och använda olika estetiska uttrycksformer såsom bild, musik, drama och dans. Skapande arbete och lek anses vara väsentliga delar i det aktiva lärandet (Lpo 94 s 5). Vidare betonas att i *"skolarbetet skall det intellektuella såväl som det praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas"* (Lpo 94 s 6).

Vår erfarenhet är att det trots läroplanens riktlinjer och lärarutbildningens betoning av ämnesintegrering inte är särskilt ofta förekommande ute i landets grundskolor. Vi har båda många års erfarenhet av arbete med dans, sång, musik respektive konst, form och drama, vilket lett till att vi särskilt intresserar oss för hur man arbetar med de estetiska uttrycksformerna i skolan. Som vi redan nämnt är det vår kunskap och tro att dessa delar i undervisningen kan vara en viktig del för elevers inläring, även av teoretiska kunskaper, då de tillåter eleven att utnyttja det sinne som eleven tillägnar sig kunskap med bäst. En annan viktig aspekt som vi tror händer när man använder sig av estetiska ämnen, är att gruppdynamiken kan förändras och förbättras. Vi tror att eleverna lär känna varandra på nya nivåer och att man rör om lite i de traditionella rollerna i klassrummet och att detta i sin tur leder till att eleverna får bättre självförtroende och då har lättare med sin inläring.

¹ Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet

² Marianne Khoso, sångpedagog på högskolan för Scen och Musik i Göteborg, intervju den 20 mars 2010.

2. Syfte

Vi ska undersöka hur förekommande ämnesintegrering sker vad beträffande de teoretiska med de estetiska ämnena enligt lärarna. Samt om lärarna tror att detta påverkar gruppdynamiken. Påverkas inläringen hos eleverna om estetiska ämnen är inkluderade i undervisningen av teoretiska ämnen.

Frågeställningar:

- Används de estetiska uttrycksformerna musik, dans, drama och bild ämnesintegrerat i grundskolan
- Vilka av dessa ämnen används mest respektive minst och varför
- Påverkar de estetiska ämnena eleverna till bättre inläring enligt lärarna
- Förändras gruppdynamiken i ett projektarbete med estetiska uttrycksformer enligt lärarna

3. Disposition

Vårt arbete börjar med en redogörelse över de metoder vi haft för att genomföra denna studie. Sedan följer en historisk översikt över de olika estetiska uttrycksformerna och vilken roll dessa haft i människans liv, för att bättre ge ett perspektiv till varför vi anser att estetiska uttrycksformer är viktiga i skolan. Därefter kommer vår litteraturstudie av tidigare forskning med kopplingar till inläring och socialträning, detta återföljs av vår resultatredogörelse från enkätundersökningar och intervjuer, och vår slutdiskussion.

4. Metod

4.1 Val av undersökningsmetod

Vi har valt att både göra en enkätundersökning och sedan följa upp dessa med utvalda intervjuer av respondentkaraktär, för att få en större grund att stå på. Vi ville både ha en överblick i hur lärare i allmänhet ser på ämnesintegrering med estetiska ämnen och sedan dyka djupare i ämnet med de lärare som vi visste hade arbetat med detta.

Vi utförde enkätundersökningen på låg-, mellan- och högstadiet då vi tror att ämnesintegreringen avtar ju högre upp i åldrarna eleverna kommer. I enkäten ville vi få fram om lärarna ansåg att det var vanligt med estetisk ämnesintegrering på deras arbetsplats och om de själva använde sig av detta. Vilka ämnen som är mest förekommande och om den arbetsformen anses påverka elevernas inläring respektive gruppdynamik.

I intervjuerna fick de utveckla sina svar ytterligare genom att berätta om ett projekt de hade arbetat med. Vi ville veta deras syn på för- och nackdelar med ämnesintegrering och varför vissa av ämnena till synes inte används i undervisningen, enligt enkäterna. De fick även utveckla sina svar på hur de såg på vad som händer med gruppdynamiken vid projektarbeten. Eftersom det är lärarnas tankar och resonemang inom ett särskilt område som vi vill åt, gör det att intervjuerna är av respondentkaraktär (Esaiasson m.fl., 2007).

*(...)en väl genomtänkt intervjumatrix med korta och koncisa frågor ökar möjligheten till att få långa och analyserbara svar från respondenterna” (Esaiasson m.fl. 2007 s 298 ff.).*Eftersom vi redan etablerat en kontakt med respondenterna vad det beträffar undersökningens syfte och

ämne formulerade vi oss efter respondentens tidigare svar, för att göra intervjuerna mer personliga och därmed öppna upp för långa och analyserbara svar. Dock hade vi en intervjumatrix³ för att göra intervjuerna enhetliga och därmed jämförbara.

4.2 Urval

Till att börja med ringde vi till olika grundskolor och frågade om de var villiga att delta i vår undersökning. De skolor som slutligen kom att medverka i studien blev två skolor där vi haft VFU⁴. Vi inledde studien med enkätundersökningar vid dessa två grundskolor. Den första på en skola med låg- och mellanstadium och den andra med låg-, mellan- och högstadium. Som tidigare nämnts var syftet med att genomföra enkäten i alla tre stadierna för att få en så klar bild över hur lärare arbetar med ämnesintegrering i skolan.

Fördelen har varit den mångfald bland de svar vi har fått medan en nackdel har varit att enkäten inte har blivit koncentrerad inom en lärargrupp. Detta har gjort att ett fåtal lärare kan ha fått representera ett helt stadie, därmed är det svårt att dra generaliserande slutsatser av resultatet (Esaiasson m.fl., 2007).

De skolor vi använt ligger i Göteborgs kommun belägna i förorten. Alla lärare som fanns tillgängliga fick delta i undersökningen och de som var intresserade av att ställa upp i en intervju fick skriva det i enkäten. Vidare valde vi ut fyra intervjupersoner som för oss var intressanta, vars svar urskiljde sig från mängden genom sina redogörelser av åsikter och arbetsmetoder, dessa lärare gav intrycket av att kunna utveckla sitt resonemang ytterligare. Alla fyra hade arbetat med någon slags ämnesintegrering med ett eller flera estetiska uttrycksmedel.

4.3 Enkätundersökning

Vi ville själva närvara vid enkätundersökningen för att minimera bortfall och därmed efterfrågade vi att få vara med på informationsmöten för att kunna genomföra undersökningen på plats. Enkäten var anonym, så vida man inte var villig att bli intervjuad. Då skulle namn, skola och telefonnummer fyllas i på baksidan så att vi kunde komma i kontakt med respektive person. Sammanlagt genomfördes 41 enkäter och på båda skolorna fick vi komma då lärarna skulle ha möte så att vi kunde presentera oss, syftet, enkäten, intervjudelen samt samla in enkäterna.

4.4 Intervjuer

Respondenterna i intervjuerna är anonyma även så vilka skolor de undervisar på för att skydda respondenternas integritet. I vår mening skyddas även validiteten i studien då respondenterna kunde tala fritt om ledning, kollegor m.m. då de visste att inget som sades kunde härledas tillbaka till dem då de var anonyma och det inspelade materialet endast var tillgängligt för oss och för att sedan komma att förstöras.

4.5.1 Respondent 1

Respondent 1 är en 29 årig lärare som undervisade i musik i årskurs 2 – 9 och i matematik i årskurs 8. Hon var även lärare i kulturskolan där hon undervisade i trumpet. Hon tog sin lärarexamen 2008. Ett projekt hon hade arbetat med i två klasser årskurs 6, var ett reklamprojekt där bild, musik, samhällskunskap och engelska ingick. De var tre lärare som samarbetade med detta och förutom musiklearen ingick de två klassföreståndarna för de båda

³ Se bilaga 2

⁴ Verksamhetsförlagd utbildning

klasserna.

4.5.2 Respondent 2

Respondent 2 är en lärare på 45 år, som undervisade i skolans alla ämnen, men med fokus på svenska och samhällsorientering på mellan- och högstadiet. 2004 tog han sin examen. Ett projekt han hade arbetat med var i ämnena musik och svenska. I detta projekt tog han hjälp av skolans musiklärare.

4.5.3 Respondent 3

Vår tredje respondent är lärare i alla teoretiska ämnen på mellanstadiet och tog sin examen 2006. Projektet han berättade om är ett pågående arbete med en animerad film. Ämnena som ingår är bild, multimedia, slöjd, matematik och svenska. De lärare som är inblandade är hela arbetslaget och sy- och träslöjdlärarna. Från början fanns lösa ramar, men efter att arbetet fortgår har eleverna utvecklat nya idéer, vilket lärarna är mycket positiva till.

4.5.4 Respondent 4

Den fjärde respondenten är 57 år och lärare på låg- och mellanstadiet och tog sin examen 2003. Tidigare har hon arbetat som förskolelärare, men nu arbetar hon på mellanstadiet som klassföreståndare för en fjärdeklass som hon har följt sedan ettan. Det projekt hon valde att berätta om handlade om Lucia, som genomfördes i alla klasser i fyran, femman och sexan. Då ingick bild, religion, matte, film, hemkunskap och lite jullekar. Alla klasslärarna var inblandade och de fick även hjälp av en elevassistent.

4.6 Validitet och bortfall

Vi började med att göra en anonym enkätundersökning på plats, på de två olika skolorna. Detta ledde till att bortfallet av enkäterna minskade, men vi tog inte reda på om alla lärare var där, därför vet vi inte hur mycket bortfallet blev. Det fanns inte heller utrymme för lärarna att göra den i efterhand om de inte hade medverkat.

Det faktum att enkäten var anonym gjorde att lärarna fritt kunde skriva ner sina åsikter, men eftersom alla, inte bara de som var intresserade, var tvungna att svara, fick vi inte alltid de utförliga svar som vi var ute efter. Det var även vissa frågor som inte alls blev besvarade. Därigenom blev svarsfrekvensen lägre.

Validiteten i vår undersökning stärktes genom att vi använde oss av både enkät och intervjuer, vilket gjorde att vi dels mätte en större mängd åsikter och sedan gick in lite mer på djupet hos våra respondenter.

Enligt Svenning (2000) bör man diskutera reliabiliteten på en enkätundersökning, när endast en liten del av de tillfrågade svarar, eller som i vårt fall, hoppar över vissa av frågorna, eftersom lärarna inte anser att ämnet berör dem. Till trots var det ändå ett marginellt bortfall på de frågor som var väsentliga för studien och ett större bortfall på bakgrundsfrågorna.

Vad gäller intervjuerna, som var frivilliga, räknar vi med att validiteten ska stämma. Eftersom ingen av de fyra respondenterna hade arbetat som lärare speciellt många år, och hade lite mindre erfarenhet, kan detta ha påverkat svaren de gav på frågorna. En intervju kan gå fel på två sätt enligt Johansson och Svedner (2004). Antingen att intervjuaren lägger sina teser och åsikter i frågorna, vilket leder dem i den riktning som intervjuaren vill åt, och/eller kan respondenten svar inte vara helt sanningsenlig.

Vi undvek detta genom att ha öppna frågeställningar, men även genom att utgå ifrån respondentens tidigare angivna svar i enkäten då vi ville att de skulle utveckla sina tidigare resonemang. Därmed var det respondentens åsikter som var utgångspunkten för intervjun och inte en färdigformulerad fråga från vår sida.

För att skydda individen vid intervjuer, finns det inom den humanistisksamhällsvetenskapliga forskningen fyra huvudkrav uppsatt av Vetenskapsrådet (2002) vilka vi har använt oss av: Samtyckeskravet, vi har låtit respondenterna frivilligt medverka. Informationskravet, vi har informerat dem vad vi ska ha intervjun till och hur det kommer att användas. Nyttjandekravet, de är medvetna om vad intervjun går ut på och vad den kommer att användas till och Konfidentialitetskravet, när vi presenterar materialet i dess färdiga form är respondenterna helt anonyma.

5. Bakgrund

En historisk återblick över de estetiska uttrycksformerna och deras andemening för människor, spirituellt, kulturellt m.m. Vilken roll har de estetiska ämnena tidigare haft vad det gäller utbildning.

5.1 Drama

Drama kommer ifrån det grekiska verbet *dramein*, som betyder ”att åskådlig göra en handling”. Genom historien har dramat tjänat som en del av samhället, moraliserande, religiöst och som ett språkrör för samhällsyttringar (Öhrn-Baruch, 1986). Den moraliserande aspekten i drama har i många epoker varit ett verktyg för religionen. 400 f.kr. i den Grekiska antikens tragedier utdelade gudarna straff till de som bröt emot dåtidens moraliska norm. Även under medeltiden, 500- 1500- talet, användes drama inom religionen i form av så kallade moraliteter vilka verkade som en slags predikan (Brådhe, Lindroth, Nedgård, 1996).

Antikens grekiska komedier hade skildrat gudarna ur en komisk synvinkel, men dramat hade även fyllt en funktion som ett språkrör för samhällsyttringar då det även lades in en förlöjligande aspekt på någon eller något ur verkligheten. Under renässansen, 1300- 1600- talet, smälte de grekiska komedierna och tragedierna samman till lidelsefulla skådespel, där människans svagheter åskådliggjordes samtidigt som rollerna ibland var förklädnader, vars syfte var att håna och göra narr av makthavare.

I många epoker har drama haft uppgiften att förmedla något till publiken, något som inte haft samröre med fantasi. I 1700- talets upplysnings tid var det förnuftet som skulle råda och de egna erfarenheterna skulle ge inspiration. Naturalismen i slutet av 1800- talet följde i samma spår, dramat skulle återge verkligheten i sin nakna och realistiska form i samtida miljöer och språk, fritt från övernaturliga väsen så som gudar eller spöken.

1800- talets romantik åtskiljde sig från övriga epoker, dramat fylldes av fullständig illusion, publikens egen fantasi skulle eggas och detta med alla de medel teatern kunde frambringa, t.ex. fantasifulla kulisser (Brådhe, Lindroth, Nedgård, 1996).

Dagens dramaövningar härstammar mycket från den ryska dramapedagogen och skådespelaren Konstantin Stanislavskij (1863-1938). Hans nytänkande handlade om personen bakom karaktärerna i skådespelardramat, till skillnad från tidigare dramapedagoger. I Stanislavskijs metod var utgångspunkten individens personliga resurser och kontakten inom gruppen, arbetade skedde sedan fritt utifrån detta. Det är det som man använder sig av i dagens skola, man fokuserar på elevens egen utveckling och det viktiga är inte att det ska

resultera i en föreställning (Järleby, 2005). Genom Stanislavskijs metoder utökades själva dramat till att inte bara handla om pjäser med en handling, utan fick ett större användningsområde och kunde tjäna flera syften. Denna metod började användas i den obligatoriska skolan i Sverige på 1960-talet och benämndes som skapande dramatik (Järleby, 2005).

5.2 Dans

”-Hör på nu gott folk: Ni skall inte stå där och sjunga psalmer ena dagen i kyrkan för att på den andra dansa med demonerna” sa Efraim Syriern på 300-talet (Banér, 1993 s 9) Kyrkan har i många år motarbetat dans och försökt att stoppa dess spridning, då den ansågs som syndig. (Wigert, 1993). Dans har än dock på många sätt varit knuten till religionen, t.ex. inslag i religiösa riter. De danser som en gång haft stor betydelse för religionen kan fortfarande leva kvar även om deras innebörd inte är densamma. (Gascoigne, 2001).

Grekerna ansåg under antiken (ca 700 f. Kr) att själva kroppen hade lika stort inflytande som själen och intellektet. (Hannaford, 1997). Dansen hade en viktig uppgift i att sammanföra det musiska med det gymnastiska. (Wigert, 1993). Dans har även uppfyllt andra syften, i antikens Aten ansågs dansen var en del för att ge en god uppfostran och därmed spelade en viktig roll i samhället. I andra delar av världen har dansen nyttjats i krigiskt syfte. Spartanerna använde dansen såväl i uppfostringssyfte som i att uppbringa tapperhet och ett patriotiskt sinne till fosterlandets försvar (Banér, 1993). Så gjorde även Indianerna. På flera söderhavsöar lever traditionen kvar och stridsdanserna visas upp för gästande turister, men inte bara där utan även i Brasilien och i Australien. Den brasilianska dansen Capoeira lärs idag ut som motionsform världen över och är från början en stridsdans med samma syfte som de spartanernas danser hade.

I Europa har man lärt ut dans för olika syften: För att föra en tradition vidare och utbilda yrkesdansare, men framför allt för att främja människors personliga utveckling. Detta har varit främst folkliga sällskapsdanser så som polka, mazurka och vals. Dessa tre har symboliserat sundhet och stått för den nationella kultursammanhållningen. (Wigert, 1993). På 1200-talet ingick dansen som ett obligatoriskt moment i utbildningen för adliga fröknar. (Wigert, 1993), och runt 1500-talet började det dansas gailliard (Boberg, 2004). Hoven runtomkring i Europa dansade gärna och det var där som baletten skapades. Den franska drottningen Katarina av Medici hade en stor förkärlek till dans vilket ledde till att hon var den första som producerade en teatralisk balett år 1518 (Gascoigne, 2001). Under 1600-talet hade hoven producerat en form av amatör baletter, en slags pavane. Ludvig XIV var dock inte nöjd med hovets prestationer vad det beträffar dans och lät bilda en dansakademi, Académie Royale de Danse, för att utbilda hovet. Lite senare bildade han ytterligare en akademi Académie Royale de Musique, som vid en sammanslagning av de två akademierna bildade Paris Opéra som än idag är verksam (Gascoigne, 2001). Även riddarna fick under 1600-talet lära sig att dansa vid de europeiska riddarakademierna, med syfte att lära sig att uppträda höviskt.

Under vårt århundrade har dansen varit ett uttrycksmedel för självförverkligande och känslouttryck enligt Banér (1993). Dans som underhållning väcker onekligen känslor både av positiva och negativa slag, så som de känslor människor upplever i den egna dansen eller de åsikter som yttras angående dans t.ex. strippklubbar. Fenomenet av dans som underhållning även den erotiska dansen finns porträtterad på egyptiska väggmålningar från 1400-talet f.Kr. (Gascoigne, 2001).

I början av 1900-talet levde fridanspionjären Isabella Duncan. Hon motsatte sig dåtidens klassiska balettskolor för barn, vilka hon ansåg hade tortyrliknande metoder. Istället ville hon att barnen skulle utveckla sina karaktärer och sina estetiska mottagliga krafter, istället för målet endast skulle ligga i att lära sig dansa. Hon ville att barn skulle uppfostras till att bli fria, skapande varelser. Vidare menade hon att en utbildning som är relevant skulle innehålla dans och kämpade hela sitt liv för att låta alla barn få dansa. Hennes pedagogik har spelat en stor roll för den efterkommande dansen, med mer fokus på barnets totala utveckling. (Boman, 1993).

5.3 Bild

I antikens Grekland, 400 f. Kr. hade konsten hög status, så måleri, bildhuggarkonst och arkitektur var beundransvärda yrkesutövningar (The Beazley Archive, 2010). Konst har fortsatt att ha hög status genom epoker i historien och framstående ätter har varit mecenater åt både konstnärer och skulptörer som sedermera blivit kända, t.ex. blev ätten Medici mecenater åt Michelangelo under renässansen. Renässansen växte fram i 1300- talets Italien, måleriet blev realistisk, det gällde att få perspektivet korrekt både vad det beträffar porträtt och landskap, detta refereras ofta som det gyllene snittet. Leonardo da Vinci, en framstående konstnär under renässansen, är bland annat känd för den Vitruvianske mannen, vilket är en studie av perspektiv (Moffat, 2006). Impressionismen som utvecklades under slutet av 1800-talet återgick något till renässansen måleri. Måleriet skildrade huvudsakligen landskapsmålningar, perspektiv är av stor betydelse för kompositionen. Konstnärerna skildrade ofta samma motiv vid olika tidpunkter under dagen för att skildra färgernas ändringar. Exempel på framstående konstnärer under impressionismen är Claude Monet (Lurin, 1956). Romantiken, 1800- talet, förespråkades den egna subjektiva skildringar av fantasi, känslor och natur, men även det mytiska och ockulta. Konstnärerna förordade ofta den individuella friheten och trotsade därmed de traditionella normerna i samhället (Moffat, 2006).

Bild har länge varit inkorporerad i undervisningen i den svenska skolan och har även tidigare ansetts vara ett viktigare ämne än så som det uppfattas idag. I undervisningsplanen 1919 stod det att teckningsämnet skulle ”(...) genom alla årskurser i folkskolan ha karaktären av hjälppämne och så nära som möjligt anknyta till undervisningen i andra ämnen” (Pettersson & Åsén, 1989 s 86). Det fanns en relativt tydlig skillnad mellan bilden i skolan och den konstnärliga bilden. Denna klara differentiering märks i de läromedel som användes till bildämnet, där eleverna skulle lära sig att rita räta linjer, kurvlinjer eller kombinationer av dessa.

Den Schweiziska pedagogen Pestalozzi (1746-1827) var en av de första som skrev läromedel för undervisning i bild, med detaljerade metoder för hur undervisningen skulle gå till. Pestalozzis tankar kring undervisningen var att bryta ned bildskapandet i beståndsdelar till geometriska former. Genom att göra detta skulle man lära sig att avbilda sin omvärld då iakttagelseförmågan hade utvecklats. 1878 togs beslutet om att bildämnet skulle vara ett obligatoriskt inslag i den svenska skolan med ett bestämt antal timmar och bestämda strävansmål. För att detta skulle kunna genomföras behövde skolorna samlas kring en metod. Den metod som valdes kom från den tyske pedagogen Stuhlmann (1863-1928), som byggt vidare på Pestalozzis metod om geometriska former, vilket i sig inte är något nytt utan existerat sedan 1600-talet. Det Stuhlmann lade till var ett rutnät. Med hjälp av rutnätet hade eleverna måttangivelser att anpassa sig efter för att få rätt proportioner på det som avbildades, efterhand skulle rutnätet ersättas med ett punktsystem och slutligen skulle eleven klara avbildningen utan hjälpmedel. För att detta skulle bli möjligt krävdes en kontinuitet i undervisningen. Stuhlmanns metod skulle utveckla elevernas åskådnings- och

iakttagelseförmåga, men även att kunna koordinera hand och öga (Pettersson & Åsén, 1989).

Bild som svenskt skolämne sägs ha genomgått tre faser beträffande kreativitetsproblematiken (Åsén, 1999 se Marner, 2005 s 27). Den första fasen infaller mellan slutet av 1800-talet och början av 1900-talet och har blivit omnämnd som ”den auktoritära metodiken” (Marner, 2005). Till denna metodik hör Pestalozzis och Sthulmanns metoder, då eleverna skall arbeta utifrån en given norm, kreativitet hörde inte samman med bildämnet i skolan. En dramatisk förändring sker, ”det fria skapandet” under 1950- och 60- talen uppmuntrar skapande byggt utifrån känslouttryck. Det fria skapandet kan ses som en motsättning till den auktoritära metodikens pedagogik. Det är den individuella kreativiteten som sätts i första rummet och dess skapande ses som något psykologiskt. Den tredje och sista fasen är den som benämns i dagens kursplaner, där bildskapande skall ske genom integration med andra ämnen. Detta skall innefatta upplevelser såväl som studier av bild (Marner, 2005).

5.4 Musik

5.4.1 Den västerländska konstmusiken

Musik betyder musernas konst, muserna var under antiken, (ca 700 f.Kr.), den grekiska sång och skaldekonstens gud Apollons egna väsen, de nio sånggudinnorna. Grekerna ansåg att musiken påverkade och förändrade människan genom att det i musiken fanns ett känslotillstånd som överfördes till lyssnaren. Musik användes därför i utbildningssyfte och man menade att musik kunde förbättra samhället (Nordström, 1999). Under renässansens (som varade från 1400-talet till början av 1600-talet), då man återigen upprättade antikens ideal och filosofi, fick människans känsloliv åter stor betydelse. Det som däremot var viktigt för medeltidsmänniskan var att studera musikteori, eftersom den ansågs vara en väg mot filosofin. (Varköy, 1996).

Olika tonarter i musiken hade olika betydelser i den grekiska antiken och påverkade människan på olika sätt. Speciella instrument och skalor skulle undvikas ”ty de gjorde människan lidelsefull, omoralisk och hemfallen åt allehanda njutningar (...)” (Nordström, 1999 s 8). Eftersom att Platon och Aristoteles ansåg att skalor och instrument påverkade människan och formade dess karaktär, var det viktigt att barnet tidigt fick undervisning i musik. Musiken spelade allmänt en stor roll i det grekiska samhället och fick en stor roll i fostran och undervisning (Varköy, 1996). Ett av den grekiska filosofen Sokrates mer kända citat lyder: ”Därför spelar musiken den största rollen i uppfostran, emedan rytm och harmoni tränger djupast in i själen, griper den starkast, skänker skönhet och gör den människa, som får höra den vackra musiken, också ädel (...)” (Nordström, 1999 s 8). Även Aristoteles delade denna syn på musiken och förespråkade det viktiga egenvärdet för människan och det var enligt honom en av de viktigaste delarna i hennes utveckling. Filosofen, författaren och kompositören Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) som också satte barnets natur i centrum, införde att man skulle låta barnen praktisera musik istället för att lära sig det teoretiska. Han införde även att barnen skulle ha sin egen musik istället för att utöva de vuxnas. (Varköy, 1996). Vidare fortsätter Varköy (1996) med de tre olika roller musiken haft i skolan under 1900- talet. Dels att elever ska få lära sig att spela instrument, eleverna ska få ta del av det goda kulturarvet och låta det influera deras smak, och sist att få människan till en harmonisk individ och en god samhällsmedborgare.

5.4.2 Jazzens historia

New Orleans är jazzens hemstad och jazzen kom ursprungligen från slavarnas så kallade arbetslåtar, under 1800-talet, vilka skulle underlätta deras arbete. Slavarna kom från Västafrika och det var därifrån sångtraditionen kom. Slavägarna uppmuntrade de andliga sångerna, där slavarna fick utlopp för sitt hopp om frihet. Många så kallade gospelsånger skildrar scener ur bibeln, både nya och gamla testamentet finns representerade. Ur detta föddes senare, när slaveriet upphört, sången blues, som är en av jazzens olika genrer. Detta var en klagosång som bl.a. berättade om slavarnas levnadsvillkor, men även om deras vardagliga problem, och om olycklig kärlek. Ur detta utvecklades musiken i olika grenar till det vi idag kallar populärmusik (Bruér & Westin, 2006).

6. Tidigare forskning

I detta avsnitt skall vi redogöra för den forskning som gjorts ang. estetiska uttrycksformers påverkan på oss människor rent generellt och även lite mer specifikt beträffande skolan.

Estetiska uttrycksformers betydelse för inläring och social kompetensträning

6.1 Drama

Enligt forskning är inläring som sker via drama socialt betingad, då drama handlar mycket om samarbete, social träning och demokrati. *"Drama tränar gemensamt beslutsfattande"* hävdar författaren och dramapedagogen Söderbäck (1978, s 6) och därmed är det själva processen som är den viktiga delen och inte slut resultatet. I t.ex. improvisationsövningar tränar man sig dels i att vara positiv och bejakande mot varandra, detta är ett krav för att man ska kunna föra en dialog och en handling framåt. Om en elev försöker styra för mycket uppstår ofta missämja inom gruppen. Enligt Söderbäck (1978) tränar improvisation och drama deltagarna i att acceptera andra människors handlande och att bli en del av deras handlande.

Dramaövningar bygger på att alla deltar. Deltagarna får ta del av impulser från varandra och även delge egna, vilket gör övningen meningsfull både för dem själva men även för den som leder övningen. För att utbytet skall fungera på bästa sätt måste gruppens sociala struktur och de individuella deltagarnas egna förutsättningar och intressen vara utgångspunkten hävdar Söderbäck. Hon menar även att man i början av en dramalektion bör ha med inledande övningar där syftet är att lösa upp "knutar" och spänningar, så att eleverna är avslappnade. Eleverna måste känna sig bekväma i situationen för att kunna skapa ett förtroende sinsemellan och även till läraren för att lektionen ska kunna genomföras.

Våra egna erfarenheter instämmer med Söderbäck's åsikter vad det beträffar inledande övningar då vi själva har upplevt den positiva effekt dessa övningar har. Eleverna slappnar av och är med benägna att visa känslor.

Enligt universitetsadjunkten inom beteendevetenskap, Christel Öfverström (2006) är dramakommunikation ett träningsredskap för att skapa empati och att kunna visa respekt för varandra, vilket sker när de vågar visa sina känslor. Dramakommunikation är till följd därav ett hjälpmedel för att stärka elevers självkänsla då de lär sig att stå för sina känslor och även att dessa förtjänar respekt. I *Brev om teatern* skriver Rousseau " *göra åskådarna själva till skådespelare; få var och en av dem att se sig själv och älska sig själv i andra, så att alla kan*

bättre förenas" (Kongsrud & Rosdahl, 1968 s 18). Wiechel har i boken *Pedagogiskt drama - En väg till social kunskapsbildning* (1983) skrivit om olika dramaprogram som man kan använda sig av i olika stadier i grundskolan. Även han har kommit fram till att man genom drama lär sig mer om det sociala samspelet. *"Den skapande fantasin är till nytta inom alla de ämnesområden som rör den "sociala kompetensen" – dvs. vår förmåga att tillsammans med andra bearbeta åsikter, konflikter, arbetsplaner, möta varandra på ett positivt, öppet och konstruktivt sätt"* (Wiechel 1983 s.7).

Öfverström och Wiechel delar syn om att drama har egenskap av att vara ett medierande redskap i sociala kontexter vilket gör att dramakommunikation därmed är en bra förebyggande metod när det gäller mobbning. Förmågan att kunna använda sin fantasi till inlevelse förmåga, känna empati ökar förutsättningarna för mobbningsförebyggande arbete.

Enligt dramapedagogen Bryan Way (1967) är drama ett redskap för personlighetsutveckling, målet skall då inte vara att producera en teaterföreställning, utan att få kännedom om sig själv genom att stimulera de sju befintliga mänskliga tillgångarna; koncentrationen, sinnena, fantasin, det fysiska jaget, talet, känslan och intellektet. Way såg drama som ett sätt att öva sig i att leva. Till viss mån ser alla författarna drama som en strategi till överlevnad då de behandlar dramats påverkan på individen i sociala strukturer t.ex. samarbete.

Drama påverkar även den kreativa sidan hos elever vilket har en positiv inverkan på deras inlärningsförmåga. Enligt Erberth och Rasmusson (2008) utvecklar elever sin social och kreativa sida genom att använda sin fantasi. Genom dramaövningar utvecklar elever sin förmåga att se på ett problem ur olika synvinklar då de dels har fått öva upp sin kreativitet men även ett öppnare sinne genom den sociala aspekten.

De elever som får prova hur världen ter sig får en djupare förståelse än de elever som endast kan ge ett teoretiskt svar. Way (1967) ger ett exempel på detta genom att ställa en fråga och även två svar på samma fråga: vad är en blind?

- En som inte har förmågan att se.
- Blunda och gå ut ur rummen och du får inte öppna ögonen.

Det Way (1967) menar är att de elever som kan teoretiska svar inte ser innebörden i sitt svar, utan att det bara finns ett rätt och ett fel i svaret. Medan de elever som får chansen att uppleva varför de ger svaret också förstår varför och därmed befäster kunskapen som mer meningsfull.

Den svenske dramapedagogen Lennart Wiechel (1983) instämmer med Way (1967) och hävdar att när man använder drama som ett komplement till undervisning av ett teoretiskt ämne får elever en möjlighet att uppleva det som undervisas och därmed ofta en mer intensiv och djupare förståelse för ämnet.

Vidare menar Wiechel (1983) att dramatisering också ger tillfälle för att kunna bilda egna åsikter och att få argumentera för dessa i ett annat forum än i traditionell undervisning. Eleverna får uppleva, känna och använda sina sinnen i vidare utsträckning vilket kan göra att de blir mer inspirerade och får nya insikter i ämnet. Även elever som tidigare inte visat något intresse för ämnet kan bli positivt inställda till den nya undervisningsformen eftersom drama aktiverar eleverna att delta i lektionerna. Blir de aktiva i sin egen inläring bidrar eleven själv till att skapa nya kunskaper ur den kommunikation som uppstår. Eleverna tränar sig i att lära i dramakommunikation (Öfverström, 2006).

Wiechel (1983) beskriver en studie där drama användes som komplement till undervisningen i ämnet krig och fred. Studien visade på att eleverna hade fått upplevelser som bidragit till

deras intresse. *"Eleverna hade fått upplevelser, inte bara i sin hjärna, utan en allsidig serie impuls och intryck som fångslade dem totalt"* (Wiechel, 1983 s18). Det räckte inte med de teoretiska upplevelserna för att få den respons eleverna uppvisat, utan den byggde på att alla sinnen varit inkorporerad och skapat en helhet.

Enligt den amerikanske pedagogen John Dewey tillägnar sig människan kunskap genom att både använda sig av estetiska och praktiska aktiviteter. När man utför någonting praktiskt utvecklas intelligensen och tanken, därmed är praktiska metoder behjälpliga för all inläring. Människan lär genom att agera i samspel med andra (Braanaas, 1999).

6.2 Dans

Vid inläring behöver kroppen stimulans i både hjärna och själ för att kunna ta in och bevara kunskapen. Detta görs enklast genom att växla mellan intensiv koncentration och lättare aktiviteter där kroppen får vara med, och hjärnan kan avlastas. Enligt Jensen (1996) sker den mest effektiva inläringen vid multisensorisk verklighetsstimulering. Han menar att hjärnan arbetar samtidigt på olika nivåer och om en lärare alltid använder sig av samma undervisningsform blir hjärnan understimulerad hos eleverna. För en bra inläring med en stimulerad hjärna behövs många olika delar bl.a. självförtroende, perception, koncentration och uthållighet och grov och finmotorik. För att alla dessa delar ska få plats måste det finnas tid för rörelse då hjärnan och kroppen har stort behov av detta. (Sandborgh-Holmdal & Stening, 1993)

"När vi rör oss till musik ökar vår kroppsmedvetenhet, och motorik och koordination utvecklas" (Uddholm 1994, s 55). Att röra sig till musik är att låta musiken stråla genom kroppen och blir då en naturlig del av det musikaliska uttrycket. Detta bekräftas även av en forskning som gjordes 1982-83 om dans på lågstadiet där en utvärdering med enkäter till barn och föräldrar, samt intervjuer med skolpersonal påvisade att alla var mycket positiva till dans som ett ämne. Föräldrarna hade märkt att barnen utvecklats såväl motoriskt som socialt i samband med dansundervisningen. Även skolläkaren ansåg att andelen barn med sen eller störd motorisk utveckling fick extra motorikträning i samband med dansundervisningen och detta skedde utan särbehandling.

"Dans är nyttigt eftersom den utvecklar motoriken, ger koordinationsförmåga, balans, snabbhet och stärker muskulaturen. Allt detta bidrar till en god hållning, snabba rörelsesvar, och en positiv självbild" (Banér, 1993 s 50). För att inläring skall kunna vara möjligt behöver vi trygghet, ett sätt att uppnå trygghet är att känna och kunna styra sin egen kropp. De barn som känner trygghet i den egna kroppen kan också lättare känna tillit till andra, jämförelse vis med de som är rörelsemässigt osäkra i flertalet situationer (Grindberg & Langlo Jagtöinen, 2000). En god hållning förebygger framtida muskelproblem och ger en bättre koncentrationsförmåga. Då barn dansar och utvecklar sin hållning, vilket ger en bra självbild, vågar de också ta för sig mer och tillägnar sig därmed mer kunskap. När man dansar ökar medvetenheten om den egna kroppen och hur man kan använda den som ett verktyg för att kommunicera med sin omgivning. På så sätt kan kroppen bli ett språk för känslor genom kroppens egen intelligens och ett viktigt verktyg i ett socialt sammanhang. Man lär sig att iaktta varandra och respektera de signaler som kroppen utsänder. Detta är särskilt viktigt i ett mångkulturellt samhälle då dans kan bidra till att minska fördomar genom en internationell förståelse då vi tar del av varandras traditioner. *"Dansen förenar individuella, sociala, traditionella och kulturella aspekter på våra upplevelser och uttrycker dem i rytmisk rörelse. Dansen förenar känsla, intellekt och kropp"* (Banér, 1993 s 51). Då man inte kan använda det verbala språket kan man ändå kommunicera genom kroppens rörelser. Man lär sig en liten del av en annan kultur och känner sig delaktig i den och då kan man lättare ta till sig andra

människors traditioner och kulturer.

Författarna, Banér, Jensen, Grindberg & Langlo Jagtöinen i texten pratar om att motoriken automatiskt utvecklas i dansen och att det är bra för kroppen, t.ex. tar Jensen (1996) upp att alla delar av kroppen behövs för en mer stimulerande inläring. Författarna pratar även om självmedvetenhet och om självförtroende, som man får genom dansen, vilket i sin tur leder till en mer stimulerande inläring.

6.3 Bild

Bild är i mångt och mycket fantasi och alla de föremål som vi omger oss med har en gång varit någons fantasier. Inte bara ett konstverk utan även de uppfinningar som lett till hus, bilar och andra artefakter (Marner, 2005). Leonardo da Vinci var inte bara en framstående konstnär, utan visionär, beträffande uppfinningar så som helikoptern, självspelande instrument och pansarvagnar. Vygotskij hävdar att det är dagens fantasi, som utgör morgondagens verklighet. Då människan ställs inför ett problem utmanas fantasin, ett behov uppstår att finna en lösning (Marner, 2005). Genom historien har människan ställts inför dessa problem och funnit lösningar. Idag hittar vi artefakter som vittnar om hur kreativiteten förändrat livet t.ex. hur materialet till verktygen förändrats.

Verkliga föremål i undervisning ger elever förmåga att reflektera på ett annat sätt än en beskrivning i en bok. Eleverna kan få i uppgift att tillverka något ur vår tids vardag med de material som fanns tillgängliga förr i tiden. Den kreativa läroprocessen kräver av eleven att tänka i nya banor, främmandegöra bekanta föremål och se på tillvaron ur nya perspektiv, för allt detta krävs fantasi. Reflektion och praktiskt arbete skapar en meningsfullhet där hand, känsla och tanke samverkar. *"Eleven lär sig hjälp av kulturella verktyg (...)"* (Hinnerson, 2010 s 47). Det Hinnerson (2010) och Marner (2005) hävdar att elevernas förmåga till egen reflektion ökar när undervisning inkorporerar teori och praktiskt arbete som stimulerar den egna fantasin till att söka egna lösningar. *"Reflektionen är viktig för att stimulera förmågan att utveckla idéer, överväga olika lösningar samt värdera resultat"* (Hinnerson, 2010 s 46). Genom att använda sig av olika medier förmedlas kunskap på flera sätt, språket kan t.ex. skapa begrepp som underlättar reflektion medan bilden visualiserar situationer. Film å sin sida kan åskådliggöra ett händelseförlopp (Marner, 2005). Dessa medier skapar en form av kommunikation och genom kommunikation skapas mening och förståelse mellan människor. Verbala och icke-verbala uttryck, så som tal- och skriftspråk, musik och bilder, är meningsskapande och särskilt i integration med varandra. *"Det jag tänker på, kan jag skriva om, det jag skriver om kan jag samtala om, det jag samtalar om kan jag läsa om, det läser kan jag uttrycka i bilder o.s.v."* (Bjar & Liberg, 2003 s 19).

I dagens bildundervisning är det bildens kommunikativa inslag som betonas framför ett ensidigt skapande. *"(...)kreativiteten förväntas omfatta ett mottagarperspektiv, inte endast ett skapandeperspektiv"* (Marner, 2005 s 27). Idag lever vi i ett samhälle där vi omges av bilder som vi ska tolka därmed är bild ett viktigt ämne i skolan. Ofta förutsätter vi att de runtomkring oss tolkar en bild på samma sätt som vi själva gör, men bilders betydelser ser olika ut beroende på vart i världen vi befinner oss. En bild utgör ofta ett komplement till skriftspråket varför en elev som inte har samma traditioner får ytterligare en kod att knäcka. Ett exempel är ett leende ansikte för oss representerar det glädje medan det i vissa kulturer är förknippat med svaghet och även underkastelse. Är bilden menad som ett komplement till läsinläring blir den inte förtydligande utan rentav förvirrande (Sahlström, 1997). Utan denna vetskap kan man heller inte tolka en elevs egna bilder då dessa är påverkade av kultur och även andra människor. Skolan skall enligt styrdokumentet främja demokrati och vara en kulturell mötesplats, läran om de dolda uttryck som bilden förmedlar tjänar just dessa syften

(Lpo94).

Hur barn uttrycker sig i sitt bildskapande finns det två teorier om, universalteorin och konventionsteorin (Aronsson, 1997). I universalteorin menar man att barn ritar det som de vet och ser främst till de generella dragen i hur barnen ritar och skapar sina bilder.

Konventionsteorin däremot menar att barn ritar vad de ser i sin omgivning, samhället och kulturen. Hon (1997) har utgångspunkten i konventionsteorin när hon talar om den narrativa modellen i vilken hon menar att barn ritar vad de vill berätta. Aronsson (1997) får medhåll från Ahlner Malmström (1991) som menar att barn ritar och skapar bilder för förstå saker i sin omgivning, men också för att andra i deras omgivning ska förstå hur de känner sig och vad de uppfattat. Bilderna är kommunikationsmedel som vuxna alltför sällan ser som meddelanden. Ahlner Malmström (1991) anser även att bildspråket är en del i hur barnet hittar sig själv, då symbolerna är en del av dem själva. Hon ser även bildspråket som en länk mellan kropps-, tal- och skriftspråket.

6.4 Musik

Redan i fosterstadiet påverkas människan av ljudvågor vilket lägger en grund för de sociala och emotionella förmågorna menar den norske musikvetenskapsprofessorn (Bjørkvold, 2005). Barnet hör även de jämna hjärtslagen och därför är rytmen i musiken väldigt viktigt för trygghetskänslan tidigt i livet. Rösten har särskild klang och rytm vilket är en nyckel till det sociala livet enligt Bjørkvold (2005). Därför är det viktigt att musiken får utrymme i skolan, då den är så tidigt ligger till del för vår utveckling. Enligt talpedagogen Ulla Sundberg "(...) *talkommunikation är också av betydelse för sånglig kommunikation redan tidigt i livet. Spädbarn kan komma ihåg melodier efter ett par veckors exponering*" (Fagius 2007, s 30).

Musik kan även användas för att stärka barns självkänsla och vara till stöd för den sociala fostran. I musiken lär barnet sig att samspela med andra och delta i ett större sammanhang. Detta kan sedan föras projiceras som en naturlig del i personligheten i andra viktiga sammanhang där ett samarbete ingår.

Med musik som ett ämnesintegrerat ämne kan det nyttjas för att lära sig svenska, orienteringsämnen och matematik (Jernström & Lindberg, 1995). Musik i skolan uppfyller olika funktioner i klassrummet. Även Hill-Clarke & Robinson (2004) menar att man kan använda musiken i de olika ämnena i skolan, t.ex. språkkunskaper såsom ordkunskap, meningsuppbyggnad och fonetisk medvetenhet. I sången får man en naturlig känsla för hur ord och mening ska uttalas och ett sammanhang bland olika begrepp och metaforer.

Musik är en social aktivitet där både lärare och elever är aktiva i lärandet. Eleven använder sin egen kropp och röst, läraren bör också använda sin, då sker lärandet i stunden. Enligt konsertpianisten Fredrik Ullén har flera studier visat att de barn som sjunger i grupp eller spelar något instrument, presterar bättre i andra skolämnen: "(...) *neurobiologiska studier har visat att en förklaring skulle kunna vara att man använder flera olika delar av hjärnan samtidigt när man skapar musik*" (Bengtsson, 2010 s 39). Detta kan vi koppla till dansavsnittet där Jensen (1996) diskuterar hur hjärnans olika delar måste vara stimulerade för en bra inläring.

Vidare anser Ullén att det viktigaste för inläringen är att göra den lustfylld och att lärarna är genuint entusiastiska för att kreativiteten ska kunna stimuleras. "(...) *förebilderna i skolan, som är otroliga källor till inspiration och i slutändan, kreativa elever som vågar tänka nytt*" (Bengtsson, 2010 s 39). Elever influeras av de vuxna som finns i deras omgivning och av den tillförsikt dessa hyser till deras förmåga och även den uppmuntran de känner att de får.

Ullén menar att om eleverna får uppmuntran av lärarna, växer självförtroendet och detta är avgörande för kreativiteten. Vilket i sin tur kommer lära dem att våga tro på sina egna nyskapande idéer. Ullén är till skillnad från de andra författarna som skriver om musik, den enda som påpekar att förebilderna är viktiga. Vidare påpekar Ullén att musik är en social aktivitet där både lärare och elever är aktiva i lärandet.

B. O. Engström, bl.a. musikkonsulent, konsertchef i Stockholm och ordförande i Stockholms körförbund menar att: *“Varje människa behöver sången som en uttrycksform, vare sig hon förstår det eller inte. Många ordspråk och bevingade ord talar om vårt behov av sång och om sångens makt. För kärlek och gemenskap, förklagan och glädje, för protest och kamp, för sövande och sörande, tillbedjan och vrede - för alla slags känslor finns uttryck i sång. Genom sången skapas nya känslor”* (Fagius, 2007 s 20). I sången får alla känslor utrymme, hur komplicerade eller enkla de än är. De känslor man inte kan uttrycka i språket, kan man finna i sången. Vidare menar han att alla kan bli bättre på att sjunga, alla kan vara med i den gemensamma sången och genom detta ökar tryggheten i personligheten hos individen. Han har upplevt att elever som getts denna trygghet som barn blivit säkrare senare i livet och även nått bättre resultat i skolan i olika ämnen. Känslor och uttryck i musiken diskuteras även av Bastian (1987): *“Musiken är en spegel som berättar något om oss själva. Den kan göra det förbjudna tillåtet, och därvid hjälpa oss att lära det viktiga och svåra, att acceptera oss själva hurdana vi än är, vilket är förutsättningen för att vi ska kunna flytta oss”* (Bastian, 1987 s 122). Han menar att man måste acceptera sig själv för att kunna älska sig själv, och därmed kunna älska andra. Denna hjälp får vi genom musiken. Man kan skriva sin egen musik, eller hitta andras musik som speglar ens inre, och denna musik får oss att må bra. Om man vänder på det måste vi ha kontakt med vårt känsloliv för att både våga och kunna uttrycka de känslor vi har, vilket vi har lärt oss ger oss modet att våga komma med egna idéer och ta till oss och lära oss nya kunskaper på ett lustfyllt sätt (Bastian, 1987).

6.4.2 Muzak

Bakgrundsmusik eller muzak som det också kallas, är ett känt fenomen där man använder musik i bakgrunden för att lugna människor på allmänna platser, t ex i hissar på hotell eller på restauranger. Det är musik som inte är gjord för att lyssna till utan för att lugna och få människor att känna sig väl till mods. Musiken ska bara finnas där som en ljudmatta. Den är dock inte bara gjord för att lugna, utan kan också finnas i butiker som en pulshöjande effekt för att få kunderna att bli mer positiva och vilja handla mer. Eller på fabriker för att arbetet ska kännas mindre monotont och pigga upp trötta arbetare. Slavarna i Amerika använde sången för att kunna arbeta bättre, precis som prämdragarna i Europa använde sig av sången för att arbeta i jämn, samstämmig takt. Denna musik är vetenskapligt utprovad till de olika ändamålen. I skolsyfte kan denna muzak användas för att uppnå harmoniska atmosfärer i skolans klassrum och korridorer. Lärare berättar att i skolor där klassisk musik spelats i korridorer har gjort eleverna lugnare och mer harmoniska (Nordström, 1999).

6.1.5 Rytmik

Vi har valt att nämna rytminen eftersom det är det estetiska ämne som är skapat i pedagogiskt syfte. Vi har inte haft med det i vår undersökning eftersom ingen av våra respondenter har använt sig av detta, men vill ändå göra en presentation av det.

Rytmik betyder rytmgymnastik. Grundaren till rytminen var den schweiziske musikpedagogen Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950). Hans tanke var att överföra olika rytmer till kroppsrörelser, då det är så barnet förknippar musikens helhet. Ett välkänt citat som han har sagt är: *“Jag drömmer om en musikundervisning där kroppen spelar den förmedlande*

rollen mellan ton och tanke och är våra känslors direkta instrument” (Fagius, 2007 s 91).

Denna metodik kallas Dalcroze-pedagogiken och går ut på en helhetsbaserad pedagogik, där tanken från början var att utveckla de musikaliska färdigheterna, men som utvecklades till att bli en metod där man samtidigt engagerar kroppen, intellektet och känslorna.

Rytmik- och danspedagogen vid GIH Idrottshögskolan och Kungl. Musikhögskolan i Stockholm, Heléne Don Lind, beskriver i Fagius (2007) bok, att det idag finns skolor som prioriterar rytmik bland de lägre åldrarna, från förskolan upp till årskurs två. Här finns en del dans, men även delar där man särskilt arbetar med att öva motoriken hos barnen. I rytmiken kan man blanda in allt möjligt, med sång, dans, rytmer, instrumentspel, lekar och bakom allt finns en tanke med utvecklingsmoment. *”Musik och rörelse är redan hos det lilla barnet, innan det sker en uppdelning av begreppen, oskiljaktiga, en helhet*” (Fagius, 2007 s 90). Rytmik består av en helhet där alla olika delar sitter samman. Delarna består av musik, rytm, rörelse, drama, lek, dans, bild, saga, instrumentspel och detta vävs samman med känslor, motorik, uttryck, samarbete, koncentration, språk och att bli medveten om sina egen kropp och vilka rörelser man kan göra med den. Allt detta blir till en helhet då man t.ex. väver samman kroppsrörelser med känslor. I samarbetet lär man sig att ge och ta impulser i par eller i hela eller halva gruppen. Att lyssna på andra och på sin egen kropp och att koncentrera sig. Man lär sig att arbeta med dynamik och nyanser i musiken och sedan överföra det till sin egen kropp. På det här sättet utvecklar man sin musikaliska förmåga genom kroppen. Kroppen får även här en helhet.

En annan viktig del i rytmiken är att man får använda sin kreativa förmåga till att skapa och genom dessa improvisationsövningar utvecklas den konstnärliga utvecklingen. Eleven får fritt utrymme att skapa inom givna ramar. (Fagius 2007) *”(...)rytmikmetodens kombination av musik, lek och rörelse främjar en utveckling av hela barnet på alla plan*” (Fagius, 2007 s 92). Genom att aktivt delta i rytmikens värld, att själv upptäcka sina färdigheter och sedan få bekräftelse av ledaren, får eleven sitt självförtroende stärkt. En blyg person kan i detta sammanhang helt glömma bort sin blyghet och mer och mer slappna av och känna tillhörighet i gruppen och slutligen totalt ge sig hän åt kroppens impulser fullt ut och kan då uttrycka sig utan att använda sig av det verbala. Detta hjälper eleverna att lära känna och tycka om varandra på ett nytt sätt genom den gemenskap som bildas under rytmiklektionerna, då detta som sker blir deras egna skapande verksamhet. Detta är den av de estetiska formerna där elever lättast får redskap till att skapa och vara kreativa. (Fagius, 2007).

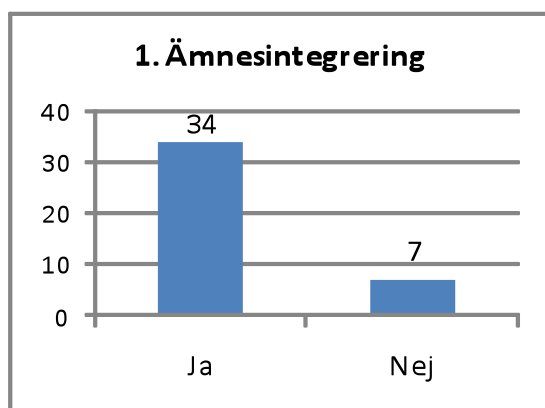
Skådespelaren, regissören och teaterpedagogikforskaren vid olika skådespelarutbildningar i Sverige, Anders Järleby (2005) beskriver kreativitet i en vid bemärkelse. Han menar att det inte behöver ha med originalitet, eller uppfinningsrikedom att göra, utan att man med hjälp av de fasta ramarna i lekar eller övningar som man finner sin egen fantasi och kreativitet under arbetets gång. Det är också viktigt att skapa en kreativ miljö genom att alla idéer bejakas och tillåts undersökas. Det är då alla får komma till tals i gruppen och man lär sig att lyssna på varandra. För det som först kan låta som en dålig idé, kan utmynna i en fantastisk process. För en kreativ miljö, menar Järleby (2005), att det borde finnas bl.a. kunskap om kommunikation, avspänning och kontakt mellan gruppmedlemmarna. När kroppen får röra sig kommer blodflödet igång och transporteras fortare i kroppen vilket stimulerar hjärnan och aktiverar kroppen. Detta ger positiva signaler i kroppen och man får större lust att lära (Fagius, 2007).

Berit Uddén (2001) som har forskat om musisk pedagogik, anser att när läraren fokuserar på det musiken är uppbyggt av såsom taktkänsla, rytmik och melodi och inte på att eleven skall få kunskap utan upplevelse, och därigenom kunskap. I sådan musikundervisning krävs det

inte av läraren någon särskild utbildning utan en förmåga att använda sångrösten, kroppen, förmågan att lyssna i samklang med andra.

7. Resultat

7.1 Enkät



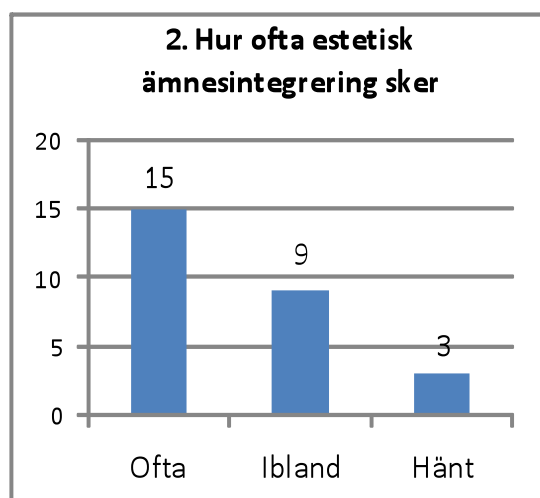
41 personer har besvarat vår enkät, mer än hälften av de deltagande var kvinnor och en viss övervikt i åldrarna över 40 år. Enkäten besvarades av lärare i låg-, mellan- och högstadiet.

7.1.1 Ämnesintegrering

Av de 41 tillfrågade lärarna så är det 34 lärare (83 %) som besvarat jakande på frågan huruvida de arbetat ämnesintegrerat med estetiska uttrycksformerna⁵.

7.1.2 Hur ofta estetisk ämnesintegrering sker

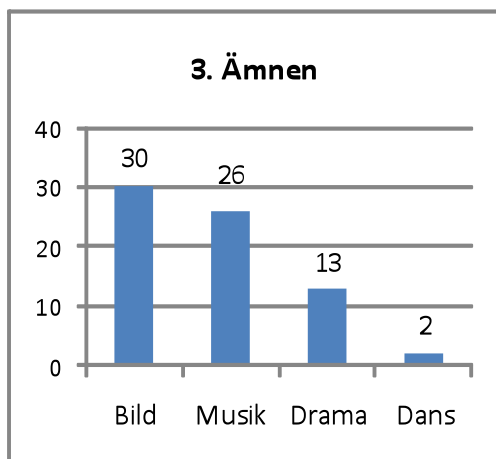
Hur frekvent lärarna arbetar ämnesintegrerat mellan teoretiska- och estetiska ämnen är svår tolkat. Dels har vi ställt frågan i enkäten på ett sådant sätt att svaren blir subjektiva och fria för tolkning, samt att lärarna själva inte reflekterat över den ”naturliga” ämnesintegreringen utan endast där det skett stora projekt. Därmed informerade vi muntligt inför varje utförd enkätundersökning att de som tror sig arbeta med inslag av estetiska uttrycksformer i sin undervisning minst varannan månad bör räkna sig till kategorin ”ofta”. Kategorin ”ibland” är för de som använder estetiska uttrycksformer minst vid ett par tillfällen per år, medan de lärare som endast har gjort så vid något enstaka tillfälle tillhör kategorin ”hänt”. Med detta är det vår förhoppning att vi gett lärarna tydligare riktlinjer för hur de ska kategorisera sig och att de inte endast skall fokusera på projekt de arbetat med.



Statistiken över hur ofta lärarna arbetar ämnesintegrerat med estetiska ämnen utgår ifrån de 34 lärare som svarat jakande på frågan om ämnesintegrerad undervisning. 27 lärare svarade på frågan om hur ofta de arbetat med ämnesintegrering mellan teoretiska och estetiska ämnen, vilket ger ett bortfall på 7 lärare. Detta försvarar ytterligare tolkningen av frågan om hur ofta lärarna arbetar ämnesintegrerat mellan teoretiska och estetiska ämnen.

Enligt sammanställningen av dessa svar var det en skillnad på sex lärare mellan ”ofta” och ”ibland”. 15 lärare arbetade ”ofta”, 9 lärare ”ibland” och endast 3 lärare ”hänt”.

⁵ Samtliga data i diagrammen är inhämtad från sammanställningen av vår enkät (bilaga 1).



7.1.3 Ämnen

De estetiska uttrycksformer som lärarna uppgav att de arbetat med var bild, musik, drama och dans. Enkäten visar på en distinkt skillnad i populariteten hos de olika uttrycksformerna. Trots att de flesta lärarna uppgett att de arbetat med flera olika uttrycksformer var det endast två lärare som angivit att de arbetat med dans.

Utifrån enkäten går det att utläsa att bild är ett ämne som lärarna är vana att inkludera i sin undervisning, då 34 lärare svarat jakande på huruvida de använt

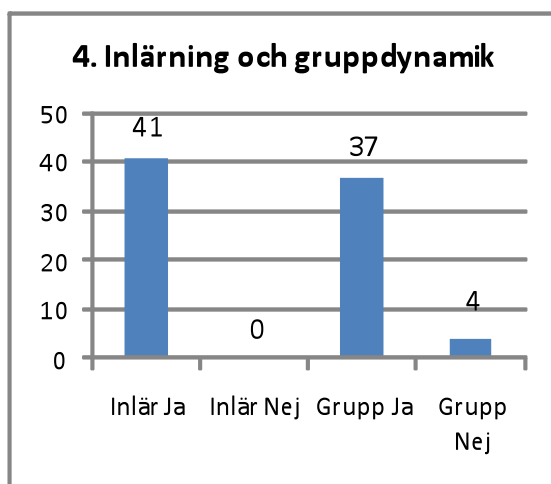
estetiska uttrycksformer var det 30 utav dessa som använt sig utav bild. Musik är nästa uttrycksform som flera lärare inkluderar i sin undervisning med 26 lärare. Drama användes inte av ens hälften av lärarna och utifrån enkäten gick det att se att drama användes främst av lärarna i lågstadiet. De två lärare som använt sig av dans arbetade båda på lågstadiet.

7.1.4 Inläring och gruppdynamik

Flera av de författare vi tar upp i vår studie hävdar att estetiska uttrycksformer har en positiv inverkan på elevers inläring. Drama skall t.ex. ha positiv effekt på elevers inlärningsförmåga genom sin påverkan hos den kreativa sidan hos eleverna (Erberth & Rasmusson, 2008). Konsertpianisten Fredrik Ullén stödjer sina åsikter om elevers ökade inläring vad det beträffar andra ämnen hos neurobiologiska studier: "(...) *neurobiologiska studier har visat att en förklaring skulle kunna vara att man använder flera olika delar av hjärnan samtidigt när man skapar musik*" (Bengtsson, 2010 s 39).

I enkäten tog vi upp frågan om estetiska uttrycksformer och inläring för att se om lärarna delade författarnas åsikter. Lärarna var enigt överrens med författarna då samtliga, 41 lärare, ansåg att estetiska uttrycksformer har en positiv inverkan på elevers inläring.

En del lärare angav även skäl till varför som att elevers kunskap blir djupare, elever lär på olika sätt och att eleverna har lättare att engagera sig i undervisningen. Enligt John Dewey tillägnar sig människan kunskap genom att både använda sig av estetiska och praktiska aktiviteter. När man utför någonting praktiskt utvecklas intelligensen och tanken, därmed är praktiska metoder behjälpliga för all inläring (Braanaas, 1999). Jensen (1996) belyser vikten av stimulans i både hjärna och själ vad det beträffar förmågan att kunna ta in och bevara kunskap. Detta görs enklast genom att växla mellan intensiv koncentration och lättare aktiviteter där kroppen får vara med, och hjärnan kan avlastas. Det Jensen beskriver är också vad lärarna beskriver i sina redogörelser för hur de arbetat och varför de valt att arbeta på det sättet. I lärarnas redogörelser kan utläsas en övertygelse av att de estetiska uttrycksformerna bidrar till mångt mycket mer än ett roligt inslag i undervisningen. Den kreativa läroprocessen kräver av eleven att tänka i nya banor, främmandegöra bekanta föremål och se på tillvaron ur nya perspektiv, för allt detta krävs fantasi. Reflektion och praktiskt arbete skapar en meningsfullhet där hand, känsla och tanke samverkar. "*Reflektionen är viktig för att stimulera förmågan att utveckla idéer, överväga olika lösningar samt värdera resultat*" (Hinnerson, 2010 s 46). Lärarna nämnde hur de tror att kunskapen blir djupare om estetiska uttrycksformer inkluderas i undervisningen vilket den svenske dramapedagogen Lennart Wiechel hävdar att drama gör. När drama används som ett komplement till undervisning av ett teoretiskt ämne får elever en möjlighet att uppleva det som undervisas och därmed ofta en mer intensiv och djupare förståelse för ämnet (Wiechel, 1983).



Lärarna hade fått besvara frågan om inlärnin g i vilken de var samstämmiga med författarna, men hur ställer de sig till estetiska uttrycksformers påverkan av gruppdynamiken. Enligt Söderbäck (1978) påverkas gruppdynamiken eftersom inlärnin g som sker via drama är socialt betingad, då drama handlar mycket om samarbete, social träning och demokrati.

Lärarna i enkäten var inte eniga i denna fråga, 37 lärare ansåg att de estetiska uttrycksformerna påverkade gruppdynamiken medan 4 lärare inte gjorde det.

Frågan om huruvida estetiska uttrycksformer påverkar gruppdynamiken fick ändras efter vår första enkätundersökning då lärarna uppfattade formuleringen som oklar. För att göra frågan mer begriplig lade vi till exempel vilket resulterade i att svaren inte var lika spontana, utan vi fick nästintill likartade svar från alla på frågan.

De lärare som svarat jakande på frågan och som gav ”egna” spontana svar, uttryckte likartade åsikter som Söderbäck. De skrev om elevers ökade förmåga till samarbete, nya gruppkonstellationer, ökad förståelse m.m. Söderbäck (1978) belyser förtroendet som skapas mellan deltagarna och även ledaren för att det ens skall vara möjligt att genomföra drama övningar. I enkäten fanns lärare som redogjort för det förtroende som Söderbäck talar om och även för dess effekter det haft för gruppen. Lärarna hade sett att elever förlitat sig på varandra inom gruppen med ökat tålamod och även vågat sig utanför sin trygghetszon. Vissa av lärarna påpekade vikten av sin egen roll för att förändringarna i gruppdynamiken skulle fungera bäst och bli bestående. Om de som lärare inte vågade tro på fullt ut på arbetsformen, förändringarna i gruppen m.m. vågar heller inte eleverna att ta steget fullt ut. Elever influeras av de vuxna som finns i deras omgivning och av den tillförsikt dessa hyser till deras förmåga och även den uppmuntran de känner att de får (Bengtsson, 2010).

7.1.5 Ämnesintegrering på arbetsplatsen

Hittills har vi endast fokuserat på lärarna som individer, när frågan om det generellt fanns ämnesintegrering med estetiska inslag på deras arbetsplats svarade 29 lärare ja och 12 lärare nej. Detta till trots att på frågan om de själva använde sig av detta hade nästan alla arbetat ämnesintegrerat mellan teoretiska och estetiska ämnen. Denna inkonsekvens tog vi senare upp i våra intervjuer för att få ett svar på varför svaren inte var eniga. Respondenterna hade olika teorier om varför svaren skilde sig, men de slutsatser vi dragit utifrån deras svar är att lärare inte tror att andra på arbetsplatsen arbetar ämnesintegrerat med estetiska uttrycksformer då detta inte talas om. Ledningen tar inte upp ämnesintegrering och särskilt inte med estetiska uttrycksformer, dessa ämnen diskuteras inte vid möten eller när det beställs material, kollegor emellan diskuterar inte heller sina lektioner om det inte är ett stort projekt och även då oftast med berörda parter. Dessa faktorer gör att lärarna tror sig vara ganska ensamma om att arbeta ämnesintegrerat med estetiska uttrycksformer.

7.1.6 Slutsatser

De slutsatser vi har dragit av vår enkät är att lärare ser fördelarna med att arbeta ämnesintegrerat med estetiska uttrycksformer, i och med att de tror att dessa har en positiv inverkan på elevers inlärnin g och gruppdynamik. Dock är det bara en tredjedel av lärarna som

nyttjar detta i sin undervisning som ett återkommande inslag. Tydligt är också att lärarna begränsar sig till ett fåtal estetiska uttrycksformer och att bild är mest förekommande, det framkommer också att variationen av estetiska uttrycksformer avtar i de högre stadierna. De lärare som har gett en redogörelse uppvisar även en god förståelse för den inverkan estetiska uttrycksformer har på elevers inläring och även gruppdynamik.

7.2 Intervjuer

Våra fyra respondenter täckte lågstadiet upp till mellanstadiet. Det de har gemensamt var att de alla hade tagit examen relativt nyligen. Den enda som inte riktigt kunde ge några uttömmande svar eftersom hon inte arbetat så länge var respondent 1. Efter vi fått tillbaka enkäten utformade vi frågorna till intervjuerna och vi inriktade oss på dessa fyra centrala frågor:

1. Om och hur gruppdynamiken ändras i projektarbeten
2. Hur projekt/temaarbeten påverkar inläringen
3. Om det finns några nackdelar med att arbeta i projekt
4. Varför det finns så lite dans och drama i undervisningen i grundskolan

7.2.1 Gruppdynamik

Enligt enkäten tyckte alla lärare, som arbetat ämnesintegrerat med estetiska uttrycksformer, att gruppdynamiken hade ändrats och vi ville fördjupa oss i detta och ta reda på, på vilket sätt.

Alla respondenterna utom den första har sett positiva skillnader i gruppdynamiken i de olika projekten. Den gemensamma åsikten var att eleverna lärde känna varandra på ett nytt sätt, att gemenskapen blev bättre och respondent 3 tyckte även att samarbetet blev ärligare, än när man t.ex. undervisar i matematik då han lätt tar kommandot. Förutom lärandet av varandra har han även sett dem ge varandra nya idéer. I och med att respondent 3 undviker att ta kommandot på samma sätt som när han undervisar i matematik ger han utrymme åt eleverna. Ullén menar att om eleverna får uppmuntran av lärarna, växer självförtroendet och detta är avgörande för kreativiteten. Vilket i sin tur kommer lära dem att våga tro på sina egna nyskapande idéer (Bengtsson, 2010).

Respondent 4 har använt sig av åldersintegrerade grupper, vilket hon tyckte ledde till en större gemenskap på hela mellanstadiet och att de äldre fick lära de yngre. Hon märkte att gemenskapen stärktes genom de åldersöverskridande grupperna. De lärde känna varandra mer och även lärarna lärde känna eleverna bättre. *”Vi ser nu att det har bildats nya konstellationer bland eleverna på rasterna. De leker ihop på ett helt annat sätt.”* Hon menade att det som är positivt för eleverna är att de vidgar sina vyer, och klimatet blir bättre.

Respondent 2 tyckte att det är viktigt att alltid ha grupper blandade med pojkar och flickor, och han uttryckte att det nästan alltid fungerade bra.

Problemet för respondent 1 var att hon hade lärt känna dem samma termin som projektet kom igång, och därför inte kunde se någon skillnad. Men hon själv ansåg sig lära känna eleverna fortare.

7.2.2 Inläring

Vad vi kunde utläsa från enkäten tyckte större delen av lärarna att estetiska uttrycksformer påverkar inläringen, så precis som i föregående fråga ville vi här ta reda på hur.

Den gemensamma åsikten som alla 4 respondenterna pratade om var att alla lär på olika sätt och i projekt med estetiska inslag får alla elever komma till sin rätt, även de som inte är teoretiskt lagda. Att de får använda alla sina sinnen och använda hjärnan på mer än ett sätt.

Respondent 4 trodde på att genom att använda fler sinnen så skulle kunskapen fastna, och vara längre. Jensen (1996) tar upp vikten av att sammanlänka sinnena vid inläring, ju fler delar av kroppen som är inkluderade desto mer stimulerad är inläringen. Respondent 1 menade att man kan få ut samma kunskaper genom att använda sig av estetiska, som när man inte gör det. För alla lär på olika sätt. Däremot tyckte hon sig se att de som hon visste hade svårt med skrivningar här fick komma till sin rätt. Denna lärare fann att det estetiska ämnena kunde göra för eleverna var att de får använda hjärnan på andra sätt än bara läsa och skriva.

Respondent 3 visade på att han kan se fördelar med att arbeta ämnesintegrerat, både allmänt och med estetiska inslag då det täcker en helhet på ett annat sätt. De estetiska ämnena, tycker han bidrar till utökad förståelse då de utnyttjar fler sinnen och kan lyfta fram starka sidor hos elever som inte är teoretiskt lagda.

Alla fyra respondenterna pratade om att de såg att eleverna hade kul i de olika projekten vilket leder till bättre inläring. Respondent 1 ansåg att om de får fria händer och välja själva hur och på vilket sätt de vill arbeta, tycker de att det är roligt och då lär de sig mer genom sitt intresse. En erfarenhet hon hade av att arbeta praktiskt med ett teoretiskt ämne var när hon skulle lära ut vad puls är. Istället för att förklara detta ville hon att eleverna skulle uppleva pulsen i kroppen. Då fick de genast en förankring direkt i kroppen, istället för att de skulle lära sig det enbart teoretiskt. *“Jag vill att de ska lära sig utan att de märker det.”*

Detta hade även respondent 3 insett och när de väljer utifrån intresse, bildas nya konstellationer i gruppen och automatiskt får de arbeta med elever de inte är vana att arbeta med.

Respondent 4 uttryckte samma sak när hon upptäckte att eleverna tyckte det var kul att använda sig av laborativ matematik och såg ett ökande intresse. Hon berättar om en skillnad hon har sett i matematik, där hon har använt sig av laborativ matematik, där hon har fått med sig och sett intresse hos eleverna på ett nytt sätt. De har t.o.m. frågat när de ska få arbeta med det igen. Speciellt har hon sett en skillnad hos de barnen som har svårt för att sitta med matematikboken och arbeta, komma fram. Slutsatsen blir då att eleverna lär mer när de har kul och är intresserade. Jernström och Lindberg (1995) anser att musik är ett ämne som kan integreras för att lära sig matematik, svenska och orienteringsämnen.

Respondent 3 använde sig av tekniken att blanda in föräldrarna så att de kan stötta sina barn. *“Föräldrarna är väl införstådda med projektet och stöttar eleverna och har visat sitt intresse. För eleverna är det viktigt att ha ett slutmål att sträva efter. Det får dem att vilja komma framåt i sitt arbete.”* Detta tyckte han ger inspiration. I detta stadium är det viktigaste fokuset på processen, eleverna lär genom de olika estetiska moment i de teoretiska ämnena, t ex arbetar de med matematik gör de ritningar och i svenskan utformar de manuset för den film om digerdöden som de just nu arbetar med.

Genom att använda sig av olika medier förmedlas kunskap på flera sätt, språket kan t.ex. skapa begrepp som underlättar reflektion medan bilden visualiserar situationer. Film å sin sida kan åskådliggöra ett händelseförlopp (Marner, 2005).

7.2.3 Nackdelar med att arbeta i projekt

Vi ville ta reda på om lärarna fann några nackdelar med att arbeta ämnesintegrerat med estetiska inslag i teoretiska ämnen.

Respondent 1 fann en svårighet att sätta betyg i ett ämnesintegrerat projekt, för att det är svårt att se vem som gjort vad.

Respondent 4 uttryckte nästan samma sak, då hon kände press och ett starkt motstånd från skolledningen, eftersom hon måste redovisa hur många timmar varje elev fått i varje kärnämne, och såg då ett problem med att använda sig av projekt. Detta gör det svårt, tycker hon, då hon inte förstår hur hon ska kunna fullfölja detta vid ett temaarbete, även om hon får in alla de teoretiska ämnena. För henne är det väldigt viktigt att få arbeta tematiskt, då hon är förskolelärare i botten och berättade om att när hon arbetade där, fanns alltid alla ämnen inblandade, vad de än skulle göra. Detta ligger henne fortfarande varmt om hjärtat, men hon tycker det blir svårare och svårare, ju äldre eleverna blir, eftersom det är så ämnesindelad. P.g.a. detta motstånd uppifrån, får hon en känsla av att det inte arbetas så mycket med projekt, generellt på hennes skola. Men hon tyckte att man ska uppmuntra ämnesintegrering!

Respondent 2 och 3 såg inga nackdelar alls. Respondent 2 förklarade att han alltid har med ett individuellt inslag i alla grupparbeten som ingår i projektet, så alla ska få visa upp vad de gjort, därför såg han ingen svårighet med att sätta betyg på eleverna.

Respondent 3 tror att ämnesintegrering saknas i skolor p.g.a. att läromedlen inte tillåter den typen av undervisning, då det är så mycket fokus på de nationella proven. I de högre åldrarna, menar han, att det är så många lärare i varje klass och därmed blir det svårt att schemalägga ett tematiskt arbete.

7.2.4 Dans och drama i skolan

Då vi själva inte har upplevt att det inte finns så mycket dans och drama i undervisningen i grundskolan ville vi veta vad lärarna ansåg om detta. Även i enkäterna var svarsfrekvensen låg bland lärarna att ha erfarenhet av dessa ämnen. Därför ansåg vi det viktigt att reda på varför.

Respondent 1 är den enda som arbetar på en skola där dansen faktiskt prioriteras. Hon berättade att på hennes skola har de ett litet moment där eleverna får ta sig till en dansstudio och lära sig dansa två gånger i veckan i tre veckor. Lärarna fick bra gehör från eleverna som tyckte att det var roligt. Vissa av killarna tyckte att det var svårt, men ändå roligt. Läraren tyckte att eftersom man inte har någon dansutbildning är det svårt att lära ut dans, men ändå viktigt. Därför har de tagit hjälp av denna dansstudio. Dansen ingår i idrott och hälsa kursen på skolan. Drama däremot finns det inte mycket av på skolan. Hon trodde att det beror på att de ändå har ganska mycket av de estetiska ämnena där, och det finns helt enkelt inte utrymme för ett ämne till.

Respondent 2 trodde att svårigheterna med att använda sig av estetiska ämnen, speciellt dans, berodde på okunskapen bland lärarna, men han trodde att dans borde vara positivt för eleverna då det är viktigt att röra på sig och menade att det är bra för inläringen. Även drama trodde han berodde på okunskap, men ansåg ändå att det borde vara prioriterat att få använda kroppen och uttrycka sig.

Respondent 3 var inne på samma spår som respondent 1 och ansåg att motståndet till att använda just dans i skolan är att lärare inte anser sig ha den kompetensen som behövs och att de även inte sett så mycket dans utanför skolan, så inspirationen saknas. Vad beträffar drama, tror han att det förknippas med långa projekt och därför ses som något krävande. Även här tror han att lärare allmänt inte tycker sig ha den kompetens som krävs och att inspiration saknas. Både dans och drama tycker han inte premieras, då det pratas om estetiska ämnen generellt i skolan. I och med att dessa ämnen inte premieras i skolan kan eleverna inte tillägna sig de positiva aspekter som t.ex. dans medför så som, självmedvetenhet och självförtroende, vilket i sin tur leder till mer stimulerande inläring (Jensen, 1996).

Respondent 4 berättar att estetiska ämnen, överhuvudtaget inte prioriteras på hennes skola. Det finns ingen musik, bild eller idrottslärare på låg- och mellanstadiet. Detta menade hon gav tydliga signaler om att detta inte är viktigt, även om hon tycker det. Hon låter sina elever ha musik och sång, då hon är intresserad av det. Men, berättar hon, de andra eleverna i de andra klasserna inte har det och det tycker hon är synd. De barnen som inte är så bra teoretiskt får då inte chansen att komma fram i de praktiska ämnena, om de nu t.ex. är intresserade av musik. Varför dans är en så liten del i läroplanen, trodde hon berodde på att det inte prioriteras. Hon själv ansåg att det är väldigt konstigt. Ämnet drama finns inte heller med för att man inte inser vikten av det. Alla fyra respondenter är överens om att det är viktigt med dans och drama då det är viktigt att uttrycka sig genom kroppen.

8. Slutdiskussion

Vi bestämde oss för att göra denna studie då vi hade en tes att de estetiska uttrycksformerna är behjälpliga för elever i skolan både vad det beträffar inläring och i sociala sammanhang. Det var vår personliga övertygelse, men ansåg verksamma lärare också att dessa positiva egenskaper fanns. Vi hade våra betänkligheter då vi inte upplevt att de estetiska ämnena förekommer i allmänhet i verksamheten.

Enkäter och respondentintervjuer

Det som har framkommit i vår studie är att lärare arbetar relativt frekvent ämnesintegrerat med estetiska uttrycksformer. Främst inkluderar de bild och musik i sin undervisning, minst användes dans. Lärare i lågstadiet är mer vana att inkludera de estetiska uttrycksformerna i sin undervisning än lärarna från de högre stadierna. Vi tror att respondenterna kan ha rätt i att det blir svårare att integrera ämnena i de högre stadierna när det kommer tryck utifrån på att redovisa antal timmar för var ämne och då de även skall sätta betyg.

Utifrån enkätundersökningarna och respondentintervjuerna framgick det att lärarna delade vår och litteraturens syn på de positiva egenskaper estetiska uttrycksformer har på både inläring och sociala sammanhang. Enkäterna varierade i utförligheten vad det beträffar redogörelserna för hur och varför lärarna arbetat på visst sätt eller tror som de gör. Dock fanns där redogörelser som gav exempel på det som vi haft i vår övertygelse och som beskrivits i litteraturen.

En lärare redogjorde för den planering hon gjort vad det beträffar kommande lektioner i geografi. Målet med lektionerna är att eleverna skall lära sig om länderna i Europa. För första gången tänker läraren integrera musik i lektionerna genom att låta eleverna komponera rapplåtar till varje land, texterna skall innehålla information om varje land. Enligt Ullén är det viktigt att eleverna får uppmuntran från lärarna eftersom de influeras av läraren och av den tillförsikt dessa hyser till deras förmåga. Får eleverna denna uppmuntran växer självförtroendet (Bengtsson, 2010). Läraren har tagit fasta på elevernas musikintresse och deras sätt att uttrycka sig på och utnyttjar detta, vilket stödjer Ulléns åsikter om lärarens roll. Hill-Clarke & Robinson (2004) anser att musik kan användas i skolans olika ämnen, likt det som läraren gör här då hon inkluderar rapp i geografin.

En annan lärare som utmärkte sig använde sig utav dramatiseringar för att förklara svåra ord. Detta är ett innovativt sätt att angripa ett problem som ofta uppstår, särskilt i dessa skolor som är invandrartäta och tar emot många elever från förberedande klasser. En verbal förklaring anspelar på associationer kopplat till ett sinne, genom att dramatisera förklaringen inkluderas fler sinnen som kan vara med och associera. Genom dramaövningar utvecklar elever sin förmåga att se på ett problem ur olika synvinklar då de dels har fått öva upp sin kreativitet men även ett öppnare sinne genom den sociala aspekten, de arbetar sig fram till svaret tillsammans (Erberth & Rasmusson, 2008). De elever som får prova hur världen ter sig för någon som inte kan se får en djupare förståelse än de elever som endast kan ge det teoretiska svaret (Way, 1967). Detta betyder att dessa elever som har fått dramatiserat och upplevt ordets betydelse har en djupare förståelse för ordets verkliga mening än de elever som fått en verbal/teoretisk översättning.

Bristen av utförliga redogörelser för hur bild är inkluderat i undervisningen, bortsett från de som skrivit om tillverkning av kulisser, får oss att tro att bild räknas som ämnesintegrerat då elever ombeds rita en bild till en text. Detta är på sätt och vis ämnesintegrerat även om det i

vår mening inte är att använda uttrycksformen i sin fulla potential. Bilden behöver inte vara den avslutande komponenten och inte heller vara integrerat med ämnet svenska. Marner (2005) påpekar hur mycket av det som vi idag tar förgivet så som bil och hus en gång uppstått ur någons fantasi och hur bild i mångt och mycket är fantasi. För att kunna tillverka dessa artefakter krävs ritningar och dessa börjar med en skiss, men för att kunna bygga ett hus eller en bil behövs kunskaper inom matematik och teknik. Alltså kan bild integreras i mångt mycket mer ämnen än vad vi sett prov på att de gör idag.

Estetiska uttrycksformer

Gemensamt för de estetiska ämnenas problematik är att dessa ämnen vänder sig till elevers känslor och därmed gör eleverna utelämnade för utomståendes betraktande. Känsliga individer hamnar i obehagliga situationer där de kan känna sig stressade och utlämnade.

Drama

I drama skall eleven utgå från sina känslor, agera ut dem. Den elev som är osäker i sig själv, på sin plats i gruppen eller rentav mobbad hamnar då i en problematisk situation. Enligt Söderbäck (1978) bygger dramaövningar på att alla i gruppen deltar, men för den elev som är mobbad upplever att dess känslor används emot honom/henne och därmed blir agerandet av känslor något plågsamt och inte frigörande. Detta hämmar inte bara eleven ifråga utan hela gruppen och övningen.

Att dramatisera något är att åskådliggöra en handling och därmed kan drama även används som ett medierande och förebyggande redskap vad det beträffar mobbning. Enligt forskning sker en socialt betingad inläring via drama, i improvisationer får deltagarna öva sin förmåga att acceptera andra människor. Rousseau har skrivit "*göra åskådarna själva till skådespelare; få var och en av dem att se sig själv och älska sig själv i andra, så att alla kan bättre förenas*" (Kongsrud & Rosdahl, 1968 s 18). När eleverna får iklä sig de olika aktörernas roller i en mobbningsituation ökar medvetenheten om själva händelsen, den egna rollen och effekterna av händelsen. Genom upprepade övningar av detta slag blir dramatiseringarna en befäst verklig känsla hos utövarna som de kan relatera till både under dramatiseringarna och i verkliga livet.

Öfverström (2006) och Wiechel (1983) är eniga i att drama äger egenskap av att vara ett medierande redskap i sociala kontexter. Drama tränar upp deltagarnas fantasi och därmed dess förmåga till inlevelse och att känna empati. "*Den skapande fantasin är till nytta inom alla de ämnesområden som rör den "sociala kompetensen" – dvs. vår förmåga att tillsammans med andra bearbeta åsikter, konflikter, arbetsplaner, möta varandra på ett positivt, öppet och konstruktivt sätt*" (Wiechel 1983 s.7).

Genom historien har drama haft en moraliserande aspekt (Öhrn-Baruch, 1986 & Brådhe, Lindroth, Nedgård, 1996) vilket den även har idag, sett till hur drama kan användas i sociala kontexter. Genom att använda sig av drama för träna elever att fungera i en grupp och agera demokratisk är det samtidigt ett sätt att få eleverna att foga sig efter de normer och den etik samhället anser gällande. Drama har inte förändrats nämnvärt från antikens Grekland till idag, drama fungerar fortfarande moraliserande, samhällskritiskt och i underhållande syfte. Det som framkommit i vår tid är den positiva effekt drama har på inläring. Genom drama skapas en djupare förståelse, eleverna får en upplevelse att bära med sig som de senare kan relatera till (Way, 1967). Det som de själva har upplevt är verkligt, det finns minnen och känslor förknippade med den kunskapen vilket teoretisk kunskap saknar. Utifrån dessa förutsättningar kan eleverna som inte tidigare visat något intresse bli positivt inställda då kunskapen blir

självupplevd och eleven bidrar till sin egen inläring samt lektionen ifråga.

Dans

I dans befinner vi oss konstant i blickfånget hos andra och därmed inför deras granskning. Dans är också en uttrycksform med känslor och samspel med andra och kan vara fysiskt krävande. I dans är det inte endast känslorna som hamnar i fokus utan även kroppsspråket, kroppskontrollen och motoriken.

Det finns även en könsfördelning i dans, generellt sett är det fler tjejer som går på danskurser och lär sig dansa än killar. Om en kille dansar är det risk för att det ska anses vara feminint och omanligt. Dans är därmed en uttrycksform som är präglad av fördomar och dans verkar ha svårt att få en plats i läroplanen. *"Vad som talat emot obligatorisk dansundervisning är motståndet från pojkarna och deras fäder"* (Banér, 1993 s 49). Om dans införts i läroplanen hade det kunnat undvikas att göra dans till en enkönad konststart. I den dansundervisningen vore det fördelaktigt med danshistoria för att bryta ned den motsträvighet som kan uppstå från killarna. Historiskt sett har dans varit ett uttryck för något manligt och kraftfullt, genom att belysa hur t.ex. Spartaner, Indianer, aboriginer använt sig av dans kan detta uppnås eftersom dessa använde dansen i krigiskt syfte (Banér, 1993). Dans i skolan behöver inte vara begränsat till bugg, vals och jazzdans eller dylikt utan inkludera sådant som kan vara mer tilltalande för killar och även för tjejer t.ex. Capoeira.

Oavsett kön finns det många fördelar för den enskilda individen att hämta i dans. I dagens samhälle där stillasittande aktiviteter övertar alltmer är dans ett utmärkt redskap för att förebygga problem med muskelsmärk. *"Dans är nyttigt eftersom den utvecklar (...) balans, snabbhet och stärker muskulaturen. Allt detta bidrar till en god hållning, snabba rörelsesvar, och en positiv självbild"* (Banér, 1993 s 50).

Den mesta kommunikationen mellan människor sker via kroppsspråket och det är därmed viktigt att vara medveten och kunna behärska den egna kroppen. En elev som känner sig utsatt förmedlar detta tydligare via sitt kroppsspråk än verbalt. Kroppen har då blivit ett negativt kommunikationsmedel för eleven, men med hjälp av dans kan eleven vända detta och återfå kontrollen över sitt kroppsspråk. Elever som känner att de kan kontrollera sin egen kropp känner också en trygghet i sin kropp, de är medvetna om vilka signaler de sänder. Denna medvetenhet gör att de lättare kan avläsa andra och därmed ökar deras förmåga till att känna tillit till andra, jämförelsevis med de som är kroppsligt osäkra (Grindberg m.fl. 2000).

Det höjs röster runt om i skolorna då idrottstimmarna har dragits in under senare år och på flera håll har idrotten ökat i skolorna igen. Även om idrott som ämne är positivt tenderar detta ämne att prioritera aktiviteter som bygger på tävlingar och eleverna måste prestera något inför sina klasskamrater. Dans däremot är inte tävlingsinriktat och kan därmed väcka mer positiva känslor. Kroppsliga aktiviteter som avbrott i undervisningen är viktigt för inläringen eftersom det får blodet att transporteras fortare i kroppen vilket stimulerar hjärnan utöver att det aktiverar kroppen. Detta ger positiva signaler i kroppen och eleverna får större lust att lära (Fagius, 2007).

Musik

Det nya fenomenet med musiktävlingar, med öppna auditions i tv, har enligt vår uppfattning, fått både negativa och positiva effekter. Det positiva är att sången åter har hamnat i fokus i samhället och att även "vanliga" människor kan bli musiker och sångare. Musikundervisningen i svenska skolor har inte haft så hög status bland skolläringar runt om

i Sverige, enligt musikpedagogen Torbjörn Agerberg⁶, men vår upplevelse i kontakt med skolorngdomar, visar att dessa program har stor betydelse i deras liv. Det negativa är att människor allmänhet inte vågar sjunga fritt längre, om man inte anser sig ha de kvaliteter som juryn i dessa tävlingar kräver att man ska ha.

Musik har en viktig roll i de flesta människors liv, ofta frågar vi nya bekanskap vilken musik de lyssnar på eftersom vi känner en gemenskap i musiken. Denna gemenskap kan också exkludera genom att någon lyssnar på ”fel” sorts musik. Musikartister agerar trendsättare och i skolan är det viktigt att passa in i gemenskapen, därmed är det också viktigt att lyssna på ”rätt” musik. Viss typ av musik förmedlar attribut som anses vara ”coola” och därmed också avspeglar den effekten på individens personlighet.

Tjejer har ofta lättare att erkänna att de sjunger än vad killar har, särskilt vad det beträffar körsång. Även om körsång inte innehar hög status skulle eleverna vinna på att sjunga i kör. Redan på medeltiden använde kyrkan musiken och sången som ett slags pedagogiskt medel (Varköy, 1996). I körsång kan alla vara med i den gemensamma sången och genom detta ökar tryggheten i personligheten hos individen eftersom ingen behöver sjunga solo. Elever som har tagit vara på chansen att sjunga i kör har upplevt en trygghet som de sedan fört med sig och resulterat i att de blivit säkrare senare i livet och även nått bättre resultat i skolan i olika ämnen (Fagius, 2007). BBC Two har producerat flera mini serier som bygger på hur körer skapar gemenskap och även hur de har förändrat livskvalitén för deltagarna (Kören, 2008 – 2011). Körledaren Gareth Malone har startat körer på en skola med endast killar, i en fattig förort i England och i den senaste serien som gått på Tv under våren 2011 har han sammanställt en kör av ungdomar som skall ingå i kören på Glyndebournes opera hus. Dessa projekt han startat har tillsynes varit omöjliga då de startats på platser som inte velat befatta sig med körer eller i det senaste är det själva ordet opera som varit avskräckande. Det Gareth har visat är att med beslutsamhet och rätt inställning går detta att genomföra. I den senaste produktionen har en tjej berättat om hur hon för första gången känt sig delaktig i en gemenskap och en av killarna om det värde han sätter på upplevelsen då han lärt sig så mycket, särskilt då han hoppat av skolan.

I förskolan är sång en naturlig del av verksamheten och alla barn/elever deltar utan att fundera på huruvida deras sång är vacker eller inte. Respondenterna i intervjuerna talade om hur lärarna tvivlar på sin egen förmåga vad det beträffar undervisning i olika estetiska uttrycksformer, vi tror att det inte bara är så att lärarna drar sig för att undervisa utan också för att delta. Lärare som själva begränsar sig då de inte vågar sjunga fritt förmedlar även detta till sina elever. Vi har ofta sett lärare som sitter tysta intill sina elever då de närvarar vid Lucia repetitioner eller andra musiska aktiviteter.

Vi har dragit oss till minne att det för ett antal år sedan talades det om att klassisk musik kunde stimulera inlärning, då komplexiteten i musiken stimulerade hjärnan. Med detta i åtanke tänker vi på hur muzak kan användas i skolan. Nordström (1999) skrev om hur musik som spelades i korridor hade haft en lugnande och harmonisk effekt på elever. Vi tror att muzak även kan flyttas in i klassrummet för att bidra till en behagligare klassrumsmiljö. Eftersom det finns studier som visar på att elever finner ett lugn i att lyssna till musik är det högst troligt att detta kan bidra till ett lugnare klassrum vilket i sin tur leder till en ökad inlärning.

⁶ Torbjörn Agerberg, Högskolan för Scen och musik, intervju den 14 maj 2010.

Rytmik

Tyvärr märkte vi i vår studie att lärarna inte använde sig av rytmik, vi tror dock att detta är mer frekvent förekommande i förskolan. Delar av grundaren, musikpedagogen Émile Jaques-Dalcrozes, idéer inkluderar småbarnsföräldrar när de sjunger med sina barn eftersom hans grundtanke var att överföra olika kropps rörelser till rytmer, då det är så barnet förknippar musikens helhet (Fagius, 2007). Småbarnsföräldrar läser ramsor för sina barn, sjunger sånger med tillhörande gester m.m. detta är en begynnande del till att göra sitt barn rytmiskt. Den början har redan skett i fosterstadiet då fostret påverkas av ljudvågor (Bjørkvold, 2005). Därmed finns grunden för det rytmiska och musikaliska redan vid födseln. *”Musik och rörelse är redan hos det lilla barnet, innan det sker en uppdelning av begreppen, oskiljaktiga, en helhet”* (Fagius, 2007 s 90).

Någonstans i skolvärlden mister rytmiken sitt värde trots att det har varit en så stor del av elevens vardag tidigare. För de elever som haft sin tillhörighet till gruppen genom dessa aktiviteter kan få svårt att finna sig till rätta när denna uttrycksform försvinner. Tidigare har de kunnat delta i rytmikens värld, själva fått upptäcka sina färdigheter för att sedan få dessa bekräftade och därmed stärkt sitt självförtroende. I rytmiken används alla de estetiska uttrycksformerna för att skapa en helhet. Känslorna vävs samman med motorik, uttryck, samarbete, koncentration, språk och medvetenheten om den egna kroppen. Eftersom ingen av delarna är viktigare än den andra finner var deltagare en styrka och därmed är rytmik den av de estetiska formerna där elever lättast får redskap till att skapa och vara kreativa. Då rytmiken inte premierar någon av uttrycksformerna blir samarbetet viktigare än den enskilde deltagaren och gruppen lär sig gemenskap på ett annat sätt.

Bild

Jantelagen råder starkt hos elever vad det beträffar bild då de ofta jämför sina alster med de andras och nedvärderar sig själv. Eleverna har redan själva försatt sig i en sårbar situation genom att jämföra sin egen förmåga med någon annans vilken lärare ofta spår på genom att visa upp utvalda elevers alster inför klassen. Eleverna eftersträvar en perfektion mätt efter lärarens standard eller den eleven själv satt utifrån någon annan.

”Det fria skapandet” skall ha införts i bildämnet på 1950- och 60-talet som skall ha uppmuntrat elevernas skapande byggt utifrån deras individuella kreativitet och känslouttryck. I dag skall bildundervisningen betona bildens kommunikativa inslag framför ett ensidigt skapande (Marner, 2005). Till viss del håller vi med om att bildundervisningen belyser kommunikationen via bilder, men dock ser vi en tillbakagång i ämnet. I slutet av 1800- talet i Sveriges bildundervisning användes undervisningsmaterial byggt på pedagogerna Pestalozzi och Sthulmanns idéer om hur bildskapandet skulle brytas ned i mindre beståndsdelar (Pettersson & Åsén, 1989). Detta kan man återigen se i skolorna, lärarna har handledarmaterial där motiv är nedbrutna i fyra steg som de lär ut till eleverna. På så blir eleverna berövade deras egen kreativitet då det finns ett ”rätt” och ett ”fel” sätt att rita en fågel, utöver de jämförelser de redan gör med sina klasskamrater.

När lärare går in och påverkar elevers bildskapande förloras mycket av den kommunikation som eleverna förmedlar i sina bilder. Aronsson (1997) och Ahlner Malmström (1991) menar att barn skapar bilder för att förstå saker i sin omgivning, men också för att andra i deras omgivning ska kunna uppfatta deras känslor eller om de har noterat någon särskild händelse. Elever som blir för mycket påverkade av omgivningen och inte längre skapar bilder utifrån sig själv tappar ett kommunikationsmedel.

Som tidigare nämnts är dagens bildundervisning fokuserad på bildens kommunikativa inslag genom att bilden skall förmedla något till en mottagare (Marner, 2005). Vi anser att detta är viktig undervisning då vi lever i ett samhälle som formligen överhopar oss med visuella intryck i former av bilder t.ex. reklam och affischer. Dessa bilder kräver att vi skall besitta en kunskap av hur vi ska tolka budskapet, särskilt det dolda budskapet. Utan kunskapen får bildskaparen/avsändaren all makt i kommunikationen och kan därmed påverka mottagaren helt med sitt budskap då denne inte kan förhålla sig kritisk till bilden.

Styrdokument och slutord

Som vi ser det är det viktigt att vara medvetna om alla delar, så väl de positiva och de negativa som de estetiska uttrycksformerna medför. Vi anser dock att de positiva aspekterna är övervägande men utan medvetenheten om de negativa kan man inte uppnå de resultat som eftersträvas. Vetskapen om vad de estetiska uttrycksformerna ger till eleverna såväl på individ som på grupp nivå gör att vi tycker att de borde prioriteras mer i läroplanerna. I Lpo94 står att det är skolans uppgift att låta var elev hitta sin unika personlighet, genom de estetiska uttrycksformerna möjliggörs detta då dessa tillvaratar elevernas individualiteter. Vidare står det att skolan skall främja förståelsen för andra människor och även förmågan till inlevelse, detta har flertalet författare påvisat att de estetiska uttrycksformerna bidrar till. De estetiska uttrycksformerna stöds även av det Lpo94 har att säga angående undervisning och kunskap. Där står att undervisningen skall vara anpassad till elevernas individuella förutsättningar och behov, även att det finns olika vägar att nå målet. De estetiska uttrycksformerna använder sig utav olika sinnen och når därför olika intelligenser varpå de är mer anpassade till fler elever än teoretiska ämnen och de ökar även vägar för att nå målen då undervisningen sker ämnesintegrerad.

Avslutningsvis anser vi att ett citat från läroplanens stadgar sammanfattar det vi vill ha sagt med vår studie och vad vi vill ha förmedlat. *"Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former(...) Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet"*(Lpo94, s 6).

9. Källförteckning

Ahlner Malmström, Elisabeth (1991). Är barns bilder språk? Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Ahlstedt-Yrild, Inger (1991). Profan konst på medeltiden. [Elektronisk]. Populär historia vol.1. Tillgänglig: popularhistoria [2010-12-15]

Aronsson, Karin (1997). Barns världar – barns bilder. Stockholm: Natur och kultur.

Beazley Archive / Classical art research centre (senast uppdaterad 2010-02-24). [Elektronisk]. University of Oxford. Tillgänglig: <<http://www.beazley.ox.ac.uk/art/>> [2010-12-16]

Bengtsson, Anna (2010). Förnuft och känsla. Skolvärlden, nr 10.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). Språk i sammanhang. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur.

Bjørkvold, Jon-Roar (2005). Den musiska människan. Malmö: Runa förlag.

Bober, Juno / Danser från medeltid och renässans (senast uppdaterad 2004-06-04). [Elektronisk]. Stockholm. Tillgänglig: <<http://www.folkmusikhuset.se/en/medeltid.html>> [2010-12-15]

Boman, Birgit (1993). Barn och dans. I Hjort, M, m.fl. (red). Dans i världen. Stockholm: Carlssons.

Braanaas, Nils (1999). Dramapedagogisk historie og teori. Trondheim: Tapir.

Bruér, Jan & Westin, Lars (2006). Jazz: musik, människor och miljöer. 5 uppl. Södertälje: Bo Ejeby förlag.

Esaiasson, Peter m.fl. (2007) Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad. 3:1 uppl. Stockholm: Nordsteds juridik AB

Erbeth, Bodil & Rasmusson, Viveka (1991). Undervisa i pedagogiskt drama. Lund: Studentlitteratur.

Fagius, Gunnel (red.) (2007). Barn och sång – om rösten, sångerna och vägen dit. Lund: Studentlitteratur.

Gascoigne, Bamber / History of Dance / History World (från 2001, pågående). [Elektronisk]. Storbritannien. Tillgänglig: <<http://www.historyworld.net/wrldhis/PlainTextHistories.asp?historyid=ab82>> [2010-12-15]

Grindberg, Tora & Langlo Jagtöinen, Greta, (2000). Lund: Studentlitteratur.

Hannaford, Carla (1997). Lär med hela kroppen. Inläring sker inte bara i huvudet. Jönköping: Brain Books AB (Orginalarbete publicerat 1995).

Hinnerson, Bo (2010). Artefakten och det lärande mötet. I Ämnesdidaktik i de estetiska

- ämnena. Umeå universitet, institutionen för estetiska ämnen, nr. 13, 2010.
Umeå universitet: Print & media.
- Jensen, Eric, (1996). Aktiv metodik. Jönköping: Brainbooks.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2004). Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Järleby, Anders (2005). Leka, berätta och improvisera - Övningar för drama och teater. Skara: Pegasus.
- Kongsrud, Leif & Rosdahl, Ejner(1968). Dramik - Lärobok i pedagogiskt drama. Malmö: Natur och Kultur.
- Kören (2008-2011) Boys don't sing. Boys don't cry. South Oxhey Choirs och Glyndebourne (tre olika mini serier) Svt 1.
- Laurin, G, Carl (1956). Konsthistoria. Stockholm: Norstedts förlag.
- Marner, Anders (2005). Möten och medieringar. Umeå universitet.
- Moffat, Charles (2006) / Romanticist Art / The art history archive (senast uppdaterad 2010-11). [Elektronisk]. Kanada. Tillgänglig:
<http://www.arthistoryarchive.com/arthistory/romanticism/arthistory_romanticism.html>
[2010-12-16]
- Nordström, Sixten (1999). Så blir det musik. Stockholm: Dialogosförlag AB.
- Petterson, Sten & Åsén, Gunnar (1989). Bildundervisningen och det pedagogiska rummet. Stockholm: HLSFörlag.
- Sahlström, Berit (1997). Bildförståelse inom och mellan kulturer. Uppsala: Hallgren och Fallgren studieförlag AB.
- Sandborgh-Holmdal, Gun & Stening, Birgitta, (1993). Inläring genom rörelse. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Skolverket (1994). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94). Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Svenning, Conny (2000). Metodboken. Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling. Klassiska och nya metoder i informationssamhället. Källkritik på nätet. Eslöv: Lorentz förlag.
- Söderbäck, Marianne (1978). Dramalek. Avesta: Vår skola förlag AB.
- Uddholm, Mats, (1994). Pedagogen och den musikaliska människan. Mölndal: Lutfisken.
- Uddén, Berit (2004). Tanke – visa – språk. Lund: Studentlitteratur.
- Varköy, Öivind (1996). Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria Hässelby: Runa Förlag AB.

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. [Elektronisk]. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> [2011-01-02]

Way, Brian (1967). Utveckling genom drama. Lund: Wahlström & Widstrand.

Wiechel, Lennart (1983). Pedagogiskt drama - En väg till socialkunskapsbildning. Lund: Natur och kultur.

Wigert, Anne (1993). Barn- och danspedagogik. I Hjort, M, m.fl. (red), Dans i världen. Stockholm: Carlssons.

Öfverström, Christel (2006). Upplevelse, inlevelse och reflektion – drama som en aktiv metod i lärandet. Linköpings universitet.

Öhrn-Baruch, Birgit (1986). Mera drama i förskolan. Malmö: Liber förlag.

Källor

Enkätundersökningar genomförda v.48 2010

Sex individuella intervjuer genomförda under perioden 2010-03-01 t.o.m. 2010-12-14.

Bilaga 1.

Enkät: De estetiska ämnenas integrering i skolan.

Man

Kvinna

Ålder.....

I vilket/vilka ämnen undervisar du?

.....
.....

Hur länge har du varit lärare?

.....

Vilket år tog du din examen?

.....

Undervisar du i? (Undervisar du på alla tre stadierna, svara ja på alla)

Lågstadiet	Ja	Nej
Mellanstadiet	Ja	Nej
Högstadiet	Ja	Nej

Är ämnesintegrering en vanlig arbetsform på din arbetsplats?

Ja Nej

Om ja, sker ämnesintegreringen inom arbetslaget?

Ja Nej Både och

Om nej, varför används det inte?

.....

.....

Har du någon gång arbetat ämnesintegrerat så att ett estetisk (t.ex. Bild, drama, musik) och teoretiskt ämne samarbetat? Ja Nej

Om ja, vilka estetiska uttrycksformer ingick?

.....

.....

Hur många gånger (någon gång, ofta...)?

.....

.....

Tror du att estetiska uttrycksformer kan vara behjälpliga vid inläringen hos dina elever? Ja Nej

Om ja, varför?

.....

.....

Om nej, varför?

.....

.....

Tror du att ett projektarbete där estetiska uttrycksformer ingår påverkar gruppdynamiken hos eleverna (stämning, rollfördelning, sammanhållning m.m.)?

Ja Nej

Om ja, hur?

.....

.....

Skulle du kunna tänka dig att ställa upp på en intervju om en erfarenhet du har av ämnesintegrering?

Namn

Skola

Telefonnummer

Tack för din medverkan!

Bilaga 2.

Intervjufrågor

Hur kan ett projekt gå till?

Vem gör vad? Elever – lärare – övrig personal – föräldrar?

Viktigaste fokus? Process eller resultat?

Gruppdynamik? Skillnad i relationerna eleverna emellan? Mellan elever och lärare? Försöker läraren påverka gruppdynamiken? Fördela arbetsuppgifter på ett speciellt sätt?

Har du använt dig av olika metoder i samma slags projekt?

Resultat? Bättre sämre metod?

Har du lärt ut samma material med olika metoder? Teoretiskt/projekt

Fördelar/nackdelar att arbeta ämnesintegrerat allmänt/estetiskt